



**92**

# **Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis**

**Studia Logopaedica III**



**92**

**Annales  
Universitatis  
Paedagogicae  
Cracoviensis**

**Studia Logopaedica III**

**Argumentacja w dyskursie edukacyjnym**

pod redakcją  
Jana Ożdżyńskiego  
Sławomira Śniatkowskiego  
Mirosława Michalika

Wydawnictwo Naukowe  
Uniwersytetu Pedagogicznego  
Kraków 2011



## **Recenzenci**

prof. dr hab. Zofia Cygal-Krupa  
prof. dr hab. Iwona Nowakowska-Kempna

Rada Naukowa Serii Wydawniczej „Studia Logopaedica” Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie: prof. Jadwiga Cieszyńska (Uniwersytet Pedagogiczny), prof. Stanisław Gajda (Uniwersytet Opolski), prof. Stanisław Grabias (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej), prof. Edward Łuczyński (Uniwersytet Gdański), prof. Stanisław Milewski (Uniwersytet Gdański), prof. Iwona Nowakowska-Kempna (Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”), prof. Jan Ożdżyński (Uniwersytet Pedagogiczny), prof. Edward Polański (Uniwersytet Śląski), prof. Józef Porayski-Pomsta (Uniwersytet Warszawski), prof. Teodozja Rittel (Uniwersytet Pedagogiczny), prof. Helena Synowiec (Uniwersytet Śląski)

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2011

ISSN 2082-0909

Wydawnictwo Naukowe UP  
Redakcja/Dział Promocji

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2  
tel./faks: 12 662-63-83, tel. 12 662-67-56  
e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

Zapraszamy na stronę internetową:  
<http://www.wydawnictwoup.pl>

druk i oprawa Zespół Poligraficzny UP, zam. 26/11



*Dostojnej Jubilatce,  
Wielce Szanownej Pani Profesor Teodozji Rittel,  
inicjatorce studiów lingwoedukacyjnych,  
w czterdziestolecie pracy naukowej  
tom ten dedykuję  
przyjaciele, koledzy, współpracownicy i uczniowie*



## Jubileusz czterdziestolecia pracy naukowej prof. zw. dr hab. Teodozji Rittel

W 2009 roku minęło czterdzieści lat od ukazania się w „Pracach Językoznawczych Uniwersytetu Śląskiego” pierwszego artykułu naukowego absolwentki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie Teodozji Rittel. Tym samym upłynęło czterdzieści lat pracy naukowej dostojnej Jubilatki. W związku z tą rocznicą pragniemy dedykować Pani Profesor kolejny tom „Studiów Logopedycznych” zatytułowany *Argumentacja w dyskursie edukacyjnym*, prezentując jednocześnie Jej sylwetkę jako badacza naukowego, lingwisty, nauczyciela akademickiego, promotora dysertacji doktorskich, patrona naukowego prac habilitacyjnych oraz wnikliwego recenzenta osiągnięć naukowych wielu polskich językoznawców.

Profesor Teodozja Rittel – związana bez reszty, sercem i duchem, z ziemią świętokrzyską – urodziła się niedaleko Kielc, w Masłowie – miejscowości notowanej w źródłach historycznych od XI wieku. Etymologia nazwiska panińskiego: Zegadło, wskazuje na jego związki z wielowiekową kulturą hutniczą Staropolskiego Zagłębia Przemysłowego.

Wstępem do ponadczterdziestoletniej pracy naukowo-dydaktycznej było napisanie w 1960 roku pod kierunkiem profesora Stanisława Jodłowskiego pracy magisterskiej zatytułowanej *Budowa gramatyczna i zastosowanie stylistyczne form czasu przyszłego*. Po krótkim okresie pracy w Gdowie Teodozja Rittel rozpoczęła studia doktoranckie w krakowskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej – uczelni, z którą naukowo i dydaktycznie wiernie związana jest do dziś. Ten sam profesor Stanisław Jodłowski został promotorem Jej pracy doktorskiej obronionej w 1969 roku. Wydana w 1975 roku dysertacja doktorska, zatytułowana *Szyk członów w obrębie form czasu przeszłego i trybu przypuszczającego* (Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1975, ss. 175), otworzyła listę monografii naszej Jubilatki. Istotne miejsce w dorobku naukowym Pani Profesor zajmuje praca habilitacyjna pod tytułem *Kategoria osoby w polskim zdaniu* (Warszawa – Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985, ss. 320), ukierunkowana naukowo przez profesora Adama Heinza, a zrecenzowana przez profesora Romana Laskowskiego – Polska Akademia Nauk, oraz profesora Leszka Bednarczuka – Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie.

Wraz z rozwojem naukowym przychodziły awanse w dokonaniach dydaktycznych i akademickich. W latach 1966–1969 pracowała w charakterze starszego

asystenta w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Rzeszowie. W latach 1969–1983 prowadzi zajęcia jako adiunkt w kieleckiej Wyższej Szkole Pedagogicznej, zaś przez kolejne 10 lat wykłada w WSP w Krakowie jako docent. Stanowisko profesora tej uczelni obejmuje w 1994 roku, natomiast tytuł profesorski otrzymuje rok później. Profesorem zwyczajnym zostaje w roku 2000.

W pierwszych latach naukowej działalności profesor Teodozja Rittel zajmowała się ważkimi zagadnieniami słowiańskiej (głównie polskiej) gramatyki historycznej. Prace te publikowane były głównie w „Języku Polskim”, „Poradniku Językowym”, „Slavii Occidentalis”, „Studiach z Filologii Polskiej i Słowiańskiej”. Studia i artykuły z tego okresu wraz dwiema pierwszymi monografiami wpisują się w historyczny nurt badań nad morfologią języka polskiego – pierwsze ważne pole lingwistycznych zainteresowań Jubilatki.

W latach osiemdziesiątych i w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku problematykę gramatyczno-historyczną poszerza Teodozja Rittel o rozległe wątki badań semantycznych. Publikuje wówczas między innymi takie teksty jak: „Unikanie” (*avoidance*), *tabu i eufemizm* (1984), *Wyrażenia onomatopeiczne w języku polskim (próba ujęcia morfosyntaktycznego)* (1986), *Z badań nad słownictwem społeczno-moralnym studentów (podejście socjolingwistyczne)* (1990), *Kontekst kulturowy w opisie słownictwa* (1994). Ponadto porusza w swych opracowaniach kwestie stylistyki historycznej. W tym nurcie ukazują się takie artykuły jak: „Pamiętnik Wacławowy” *Elizy Orzeszkowej jako przedmiot analizy pragmatyczno-językowej* (1990), *Możliwości i ograniczenia kategorii czasu (w kontekście rozważań o noweli pozytywistycznej)* (1996), *Metafora kulturowa w „Panu Tadeuszu” A. Mickiewicza* (1997).

Wyraźną cezurę w naukowych zainteresowaniach profesor Teodozji Rittel przynosi rok 1986. Od historycznych studiów lingwistycznych przechodzi Pani Profesor do badań ogólnojęzykowych, a następnie do interesujących aplikacji w duchu lingwistyki stosowanej. Teodozja Rittel stworzyła podstawy teoretyczne dyscypliny, którą określiła jako lingwistyka edukacyjna. W okresie tym ukazują się następujące artykuły: *Błąd diagnostyczny (próba sformułowania niektórych zasad postępowania nauczyciela)* (1986), *Osoba gramatyczna w nabywaniu i kształceniu języka* (1987), *Osoba gramatyczna w komunikowaniu się dzieci* (1987), *Wyrażenia dźwiękonaśladowcze w nabywaniu i kształceniu podstaw języka* (1987).

Lingwistyka edukacyjna w sensie metodologicznym jest podwójnym oglądem faktów językowych – od językoznawstwa ku edukacji (kompetencja) i od edukacji ku językoznawstwu (wykonanie). W sensie procesualnym stanowi zbiór narzędzi do badania stopnia przyswojenia kompetencji lingwistycznej ucznia; w sensie aplikacyjnym jest sumą praktycznych sposobów diagnozowania poziomów opanowania kompetencji lingwistycznej. Kluczowe rozróżnienia lingwistyki edukacyjnej dotyczą pojęcia wyuczalności języka i akceptowalności w poszczególnych etapach przyswajania (akwizycji językowej). Dwuwymiarowość zjawisk językowych w lingwistyce edukacyjnej ujawnia się we współzależności i komplementarności składnika lingwistycznego i edukacyjnego. Z jednej strony jest to interpretacja faktów językowych z punktu widzenia nauki o języku, z drugiej – nauka języka pozwalająca na eksperyment z językiem.

Dyscyplina ta proponuje sposoby diagnozowania poziomów rozwoju języka. Zajmuje się przede wszystkim wyuczalnością języka, koncentrując uwagę na roz-



wiązywaniu tego problemu w obrębie poszczególnych kompetencji językowych. Nie wyklucza przy tym propozycji rozwijanych na gruncie lingwistyki kognitywnej (zwłaszcza kształtowania języka wartości) oraz pragmatyki językoznawczej (np. w wersji nawiązującej do analizy dyskursu oraz do tzw. gramatyki komunikacyjnej).

Modelowe ujęcie tej dziedziny językoznawstwa, stanowiące sumę parametrów teoretycznych, zostało uaktywnione przez połączenie metodologicznego paradygmatu dedukcyjnego (tezy językoznawstwa ogólnego) z indukcyjnym (weryfikacja praw ogólnych wydobyta z wykonania językowego). W proponowanym przez Autorkę modelu lingwistyki edukacyjnej wyróżnić można trzy główne poziomy kompetencji lingwistycznej (poziom przejściowy, przybliżony i docelowy), precyzowane przy pomocy tych samych lub zbliżonych charakterystyk językowych, określanych przez kompetencję gramatyczno-leksykalną, komunikacyjną i kulturową. Głównym celem tak wyodrębnionej dziedziny wiedzy jest diagnozowanie języka ucznia w celu jego usprawniania. Ponadto dzięki teorii i metodologii w taki sposób zorientowanej lingwistyki edukacyjnej pojawiają się praktyczne możliwości stymulowania rozwijających się kompetencji. Zatem oprócz aspektu diagnostycznego szczególnie ważny jest jej aplikacyjny wymiar.

Prace Jubilatki z zakresu lingwistyki edukacyjnej (i szerzej – stosowanej) obejmują ponad 40 pozycji, w tym dwie monografie: *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka* (Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1993, ss. 215, i wyd. 2. poszerzone, Kraków 1994, ss. 230) oraz *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka* (Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, ss. 294). Lingwistyka edukacyjna jest twórczo rozwijana w pracach naukowych przyjaciół, kolegów i uczniów z Katedry Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej w Instytucie Filologii Polskiej obecnego Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Zwieńczeniem starań wspomnianego zespołu współpracowników jest seria wydawnicza „Studia Logopedyczne” (obecnie „Studia Logopaedica”), redagowana wspólnie z profesorem Janem Ożdżyńskim, doktorem Sławomirem Śniatkowskim i doktorem Mirosławem Michalikiem pod naukowym patronatem Komisji Rozwoju i Zaburzeń Mowy Komitetu Językoznawstwa Polskiej Akademii Nauk. Dotychczas ukazały się następujące tomy: *Polska terminologia logopedyczna* (1994), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży* (1995), *Dyskurs edukacyjny* (wyd. 1. i 2.: 1996 i 1997), *Sprawności językowe* (1997), *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym* (1999), *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym* (2002), *Konteksty pragmatyczne i kognitywne w dyskursie edukacyjnym* (2006), *Relevancja i redundancja w dyskursie edukacyjnym* (2008), *Argumentacja w dyskursie edukacyjnym* (2011). W przygotowaniu znajduje się tom poświęcony modalności i illokucji w dyskursie szkolnym.

Monografie, studia, artykuły i prace z tego kręgu rozważań włączyły ośrodek krakowski w szeroki nurt europejskich badań lingwoedukacyjnych, zapewniając mu autonomiczną i silną pozycję w obrębie językoznawstwa stosowanego. Idee profesor Teodozji Rittel okazały się płodne naukowo, na co wskazują prace pragmalingwistyczne poświęcone tej problematyce rozwijane w wielu uniwersytetach w kraju, zwłaszcza w Warszawie (UW), Lublinie (UMCS), Gdańsku (UG), Katowicach (UŚ), Wrocławiu (UWr), Kielcach (UHP), Opolu (UO).

W ostatnich latach profesor Teodozja Rittel – nie rezygnując z badań lingwo-  
edukacyjnych – powróciła do nurtu, który ją ukształtował jako lingwistę i filologa  
– mianowicie do językoznawstwa historycznego. Już w roku 1996 opublikowała ar-  
tykuł zatytułowany *Czasownik w „Arkadii” E. Druźbackiej (w kontekście rozważań  
nad wyrazem morfologicznym)*, inaugurujący cykl 24 rozpraw poświęconych języ-  
kowi osobniczemu Elżbiety z Kowalskich Druźbackiej. W swych badaniach Jubilatka  
umiejętnie łączy badania nad językiem osobniczym E. Druźbackiej z nowoczesną  
metodologią pragmalingwistyczną w opisie dyskursu artystycznego. Odwołuje się  
do najważniejszych i najnowszych teorii naukowych językoznawstwa światowe-  
go, tworząc własną nowoczesną i innowacyjną metodologię badań historycznoję-  
zykowych. Pokłosem kilkunastoletnich studiów nad językiem Muzy sarmackiej są  
monografie: *Elżbieta Druźbacka. Język i tekst* (2007), *Elżbieta Druźbacka. Konteksty  
wyrazowe* (2009), *Elżbieta Druźbacka. Gramatyka poetyckich konstrukcji argumen-  
tacyjnych* (w druku), *Elżbieta Druźbacka. Akty mowy* (w przygotowaniu). Badania  
nad językiem, stylem, kontekstami wyrazowymi, konstrukcjami argumentacyjnymi  
i aktami mowy poetki nie tylko przywracają ją współczesnej humanistyce, ale także  
przewycięzają mylne stereotypy na temat jej kompetencji językowej i poetyckiej.

Profesor Teodozja Rittel stworzyła własną szkołę naukową – zapewniła jej roz-  
wój i kontynuację, promując siedmiu doktorów, przyczyniając się tym samym do  
rozwoju kadry naukowo-dydaktycznej krakowskiego Uniwersytetu Pedagogicznego  
oraz innych uczelni. Jubilatka jest autorką 110 oryginalnych prac naukowych, które  
dotyczą takich dziedzin jak: językoznawstwo historyczne, językoznawstwo ogólne,  
językoznawstwo stosowane, lingwistyka edukacyjna, logopedia i stylistyka.

Jubileusz czterdziestolecia pracy naukowej profesor Teodozji Rittel jest okazją  
do przypomnienia kolejnych etapów zaawansowanego procesu tworzenia i wzboga-  
cania Jej refleksji językoznawczej. Służy także wyakcentowaniu ewolucyjnego  
rozwoju zainteresowań naukowych Badaczki. Wierzymy, iż kolejny jubileusz stanie  
się dla nas okazją do ponownego odkrycia „znanego” i poznania „nowego” w nauko-  
wej twórczości naszej Dostojnej Jubilatki. *Ad multos annos!*

Mirosław Michalik

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica III (2011)

## Bibliografia prac profesor Teodozji Rittel

**1969**

*Oboczne użycie form: „wieczór”, „wieczorem”, „w wieczór”, „Prace Językoznawcze”, t. 1, Uniwersytet Śląski w Katowicach, s. 90–104.*

**1970**

*Polski czas przeszły i tryb przypuszczający z zaimkiem, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Językoznawcze”, t. 1, s. 91–109.*

**1972**

*„Mimo”, „pomimo” – z biernikiem czy dopełniaczem?, „Poradnik Językowy”, z. 2, s. 72–83.*

*Niektóre problemy redundancji i szyku enklityki w języku polskim, „Język Polski”, t. 52, s. 88–98.*

*Tak zwana „przejęciowa analityczność” polskiego „praeteritum”, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie. Nauki Humanistyczne”, z. 6 (13), s. 117–127.*

**1973**

*Czasownik, [w:] Sprawdziany wyników nauczania z zakresu nauki o języku w klasach V–VIII, red. M. Jaworski, Kielce, s. 9–45.*

*Szyk enklityk werbalnych w polskich gwarach, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Językoznawcze”, t. 2, s. 141–148.*

**1974**

*Czy samoistne końcówki czasownikowe w gwarach są objawem wpływów ruskich?, „Język Polski”, t. 54, s. 111–118.*

[10]

*Szyk członów w obrębie form czasu przeszłego i trybu przypuszczającego w języku polskim*, „Sprawozdania z Posiedzeń Komitetu Naukowego Polskiej Akademii Nauk w Krakowie”, t. 16, z. 2.

### 1975

*Polskie „futurum” niedokonane na tle słowiańskim*, „Slavia Occidentalis” (Poznań), t. 32, s. 73–83.

*Szyk członów w obrębie form czasu przeszłego i trybu przypuszczającego*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, ss. 175.

### 1979

*Frazeologia składnia i stylistyka: Przyimki „w”, „do”, „na” przy nazwach miejscowości; „Będę robił” czy „robił będę” – szyk wyrazów; „Odwołać ze stanowiska” czy „zwolnić”; „Pomimo”, „mimo”; „W pustyni i w puszczy”, [w:] *Mówimy poprawnie. Wybór artykułów z dziedziny kultury języka*, red. M. Jaworski, Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, s. 26, 30, 41, 45, 59.*

*Kategoria osoby w języku polskim. Użycia prymarne i sekundarne*, „Sprawozdania z Posiedzeń Komitetu Naukowego Polskiej Akademii Nauk w Krakowie”, t. 23, z. 2.

*Odmiana wyrazów i pochodzenie nazw miejscowych: „Bedek”, „Będka”; Rodzaj gramatyczny wyrazu „kontrola”; Pochodzenie nazwy „Pacanów”, [w:] *Mówimy poprawnie. Wybór artykułów z dziedziny kultury języka*, red. M. Jaworski, Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, s. 106, 140, 159.*

*Pisownia i wymowa: „Echo dnia” czy „Echo Dnia”; „RWPG” (erwupege czy Erwupegie)*, [w:] *Mówimy poprawnie*, red. M. Jaworski, Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, s. 167, 186.

*Słownictwo i słowotwórstwo: „Wagomiar”, „Gazyfikacja”, „Wiodący”; „Naddźwiękowy” i „Ponaddźwiękowy”; „Niedługo” i „Niezadługo”, [w:] *Mówimy poprawnie*, red. M. Jaworski, Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, s. 77, 80, 96, 98.*

### 1984

*Problem osoby trzeciej czasownika*, „Polonica, t. 10, s. 99–110.

*„Unikanie” (avoidance), tabu i eufemizmy a osoba gramatyczna*, [w:] *Dialektologia. Onomastyka. Stylistyka. Materiały z sesji naukowej w 80-lecie urodzin prof. dra Eugeniusza Pawłowskiego*, Kraków, s. 131–145.

### 1985

*Kategoria osoby w polskim zdaniu*, Warszawa – Kraków, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 320.

*Morfosyntaktyczna interpretacja szyku i osoby gramatycznej czasownika*, „Slavia Occidentalis” (Poznań), t. 42, s. 75–89.

*Wyrażenia onomatopieczne w języku polskim (próba ujęcia morfosyntaktycznego)*, [w:] *W świecie Elizy Orzeszkowej. Materiały z sesji naukowej*, red. H. Bursztyńska, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 230–246.

**1986**

*Błąd diagnostyczny (próba sformułowania niektórych zasad postępowania nauczyciela)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Pedagogiczne”, t. 7, s. 69–85.

*Wyrażenia onomatopieczne w języku polskim (próba opisu morfosyntaktycznego)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Językoznawcze”, t. 5, s. 201–216.

**1987**

*Osoba gramatyczna w komunikowaniu się dzieci*, [w:] *Komunikowanie się w kształceniu dzieci w młodszym wieku szkolnym*, red. D. Skulicz, B. Żurkowski, Kraków: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 143–155.

*Osoba gramatyczna w nabywaniu i kształceniu języka*, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 623–633.

*Wyrażenia dźwiękonaśladowcze w nabywaniu i kształceniu podstaw języka*, „Poradnik Językowy”, z. 7, s. 516–523.

**1990**

*„Pamiętnik Wacławy” Elizy Orzeszkowej jako przedmiot analizy pragmatyczno-językowej*, [w:] *W świecie Elizy Orzeszkowej. Materiały z sesji naukowej*, red. H. Bursztyńska, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 230–246.

*Z badań nad słownictwem społeczno-moralnym studentów (podejście socjolingwistyczne)*, „Socjolingwistyka”, t. 10, s. 59–70.

**1991**

*Kategoria pytania w klasach początkowych (pytania pojedyncze, samoistne)*, [w:] *Próby doskonalenia pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły podstawowej*, red. H. Barycz, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 53–75.

*Metafora dziecięca w ujęciu językoznawstwa heteronomicznego (próba opisu metodologicznego)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Językoznawcze”, t. 6, s. 275–291.

*Ogólnojęzykoznawcze aspekty kategorii osoby*, „Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej” (Warszawa), t. 28, s. 35–45.

**1992**

*Językoznawcze podstawy rozwijania słownictwa społeczno-moralnego*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Pedagogiczne”, t. 13, s. 85–109.

*Lingwistyka pedagogiczna a nauczanie komunikacyjne*, [w:] *Próby modernizowania procesu edukacji*, red. K. Duraj-Nowakowa, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 60–73.

[12]

*Lingwistyka pedagogiczna a wyuczalność języka*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Pedagogiczne”, t. 13, s. 59–75.

*Lingwistyka pedagogiczna, kompetencja lingwistyczna, wyuczalność języka*, [w:] *Próby modernizowania procesu edukacji*, red. K. Duraj-Nowakowa, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 49–60.

*Logopedia w systemie pojęciowym lingwistyki edukacyjnej*, [w:] *Opuscula Logopaedica in honorem Leonis Kaczmarek*, Lublin, s. 72–82.

*Metafora i metaforyzacja w rozwoju językowym dziecka (eksperyment substytucyjny i predykatywny)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Pedagogiczne”, t. 13, s. 111–131.

*Model analityczny języka w komunikacji szkolnej (ujęcie lingwoedukacyjne)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Językoznawcze”, t. 7, s. 123–138.

*Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, ss. 215, Prace Monograficzne, nr 168.

## 1994

*Językoznawcze narzędzia poznawania dziecka rozpoczynającego naukę szkolną*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Pedagogiczne”, t. 15, s. 7–17.

*Kontekst kulturowy w opisie słownictwa*, [w:] *Od strony Kresów*, red. H. Bursztyńska et al., Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 132–142.

*Lingwistyka, lingwistyka edukacyjna, logopedia*, [w:] *Polska terminologia logopedyczna*, red. J. Ożdżyński, Kraków: Wydawnictwo Secesja, s. 11–23.

*Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, ss. 294, Prace Monograficzne, nr 189.

*Miejsce fonetyki w korekacji mowy*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Językoznawcze”, t. 8, poświęcone prof. Marii Zarębinie z okazji Jej Jubileuszu, s. 195–209.

*Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, wyd. 2. poszerzone, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, ss. 230.

## 1995

*Metafora i metaforyzacja w języku siedmio-, ośmio- i dziesięciolatków*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 185–200.

*Pierwsze elementy świata w języku uczniów (próba definicji kognitywnej)*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 66–87.

**1996**

*Czasownik w „Arkadii” E. Drużbackiej (w kontekście rozważań nad wyrazem morfologicznym)*, [w:] *Studia historycznojęzykowe*, t. 2: *Fleksja historyczna*, red. M. Kucała, W.R. Rzepka, Kraków, s. 259–269.

*Możliwości i ograniczenia kategorii czasu (w kontekście rozważań o noweli pozytywistycznej)*, [w:] *Listy. Nowele. Opowiadania. Analizy i interpretacje*, red. T. Budrewicz, H. Bursztyńska, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 129–139.

*Struktura treści i mechanizmy semantyczne w kolędach (w kontekście metafory Maryjnej)*, [w:] *Z kolędą przez wieki*, red. T. Budrewicz, S. Koziara, J. Okoń, Tarnów: Wydawnictwo Biblos, s. 253–262.

*Wprowadzenie*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, ss. 350.

*Wyraz fonetyczny i jego warianty tekstowe (na przykładzie utworów Elżbiety z Kowalskich Drużbackiej)*, „Kieleckie Studia Filologiczne”, t. 10, red. I. Bobrowski, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Kielcach, s. 157–169.

**1997**

*Lingwistyka, lingwistyka edukacyjna, sprawność języka*, [w:] *Sprawności językowe*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków: Wydawnictwo Edukacja, s. 331–355.

*Metafora kulturowa w „Panu Tadeuszu” Adama Mickiewicza*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Językoznawcze”, t. 9, s. 193–204.

*Słownictwo społeczno-moralne w ujęciu lingwoedukacyjnym*, [w:] *Sprawności językowe*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków: Wydawnictwo Edukacja, s. 331–355.

*Słowo w dyskursie edukacyjnym na temat wartości*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, wyd. 2. poprawione i poszerzone, Kraków: Wydawnictwo Edukacja, s. 115–126.

*Wprowadzenie*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, wyd. 2. poprawione i poszerzone, Kraków: Wydawnictwo Edukacja, ss. 405, *Studia Logopedyczne*, nr 3.

*Wprowadzenie*, [w:] *Sprawności językowe*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków: Wydawnictwo Edukacja, ss. 415, *Studia Logopedyczne*, nr 4.

**1998**

*Metafora pejzażowa Adama Mickiewicza (w kontekście słowiańskich przekładów „Pana Tadeusza”)*, [w:] *Stylistyka słowiańska*, t. 7, red. S. Gajda, s. 121–135.

*Modelowanie dyskursu edukacyjnego. Kompetencja docelowa*, [w:] *Kultura. Język. Edukacja*, red. R. Mrózek, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 221–233.

*Sposoby określania sprawności językowej uczniów*, [w:] *Komunikacja. Dialog. Edukacja*, red. W. Kojas, R. Mrózek przy współudziale Ł. Dawid, Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, cz. 1, s. 99–117.

[14]

*Style funkcjonalne w języku E. Drużbackiej (w kontekście rozważań nad wyrazem poetyckim)*, „Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej” (Warszawa), t. 34: 1998, s. 85–101.

## 1999

*Funkcja zabawowa (imaginacyjna) języka*, [w:] *Stymulująca i terapeutyczna funkcja zabawy*, red. M. Kielar-Turska, B. Muchacka, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 115–129.

*Historyczne „wyrazy przyrodnicze”: gryka, dzięcielina, świerzop i ich słowiańskie synonimy przekładowe*, „Stylistyka”, t. 8, s. 257–272.

*Metafora kulturowa w słowiańskich przekładach „Pana Tadeusza” Adama Mickiewicza (w kontekście Panny Świętej – Świetlistej)*, [w:] *Mickiewicz i Kresy. Rozprawy z międzynarodowej sesji naukowej w Krakowie w dniach 4–6 grudnia 1997*, red. Z. Kurzowa, Z. Cygal-Krupowa, Kraków: Wydawnictwo Universitas, s. 293–310.

*Wartościowanie w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, Kraków: Wydawnictwo Edukacja, s. 77–87, *Studia Logopedyczne*, nr 5.

## 2000

*Konceptualizacja dobra i zła w „Arkadii” E. Drużbackiej*, [w:] *Studia historycznojęzyczne*, t. 3, red. K. Rymut, W.R. Rzepka, Kraków, s. 369–385.

*Kontekst analityczny metafory w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *Język w przestrzeni edukacyjnej*, red. R. Mrózek, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 15–36.

*Metafora w psychoterapii – frazeologia ilustracyjna; Metafory w przebraniu – weryfikacja hipotez*, [w:] *Język w przestrzeni edukacyjnej*, red. R. Mrózek, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 28–31.

*Pojęcia prawne Elżbiety Drużbackiej w ujęciu lingworealioznawczym i kulturowym*, [w:] *Język w urzędach i sądach*, red. M.T. Lizisowa, Kraków: Wydawnictwo Collegium Columbinum, s. 197–221.

## 2001

*„Dwa zwierciadła” Elżbiety Drużbackiej jako metafora strukturalna „Arkadii szczęśliwej”*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego. Prace Językoznawcze”, nr 26, s. 192–201.

*Frazeologizmy z pola „miłości przykładowej” Elżbiety Drużbackiej: słowo i gest (w kontekście rozważań nad wyrazem frazeologicznym)*, „Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej” (Warszawa), t. 37, s. 99–127.

*Wartościowanie „człowieka” w tekstach Elżbiety Drużbackiej*, [w:] *Dar przyjaciół i uczniów dla Zofii Kurzowej. Studia językoznawcze*, red. Z. Cygal-Krupowa, Kraków: Wydawnictwo Universitas, s. 275–286.

*„Wierszowany dydaktyzm” Elżbiety Drużbackiej. Metafora aksjologiczna*, [w:] *Studia z historii języka polskiego i stylistyki historycznej ofiarowane profesor Halinie*



*Wiśniewskiej na 50-lecie jej pracy naukowo-dydaktycznej*, red. C. Kosyl, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 175–187.

*Wyraz fonetyczny w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *W służbie szkole i nauce*, red. A.W. Maszke, Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 51–63.

[Recenzja] J. Ożdżyński, *Konteksty kulturowe słownictwa flisackiego*, Kraków: Wydawnictwo Edukacja, 1998, ss. 418, „Poradnik Językowy”, z. 5, s. 2–16.

## 2002

„Cnoty” i „niecnoty” w wierszowanych tekstach E. Drużbackiej. *Problem wartościowań*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica”, t. 1, s. 331–347.

*Leksyka nacechowana kulturowo w dyskursie edukacyjnym (na przykładzie semantyki koloru)*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków: Wydawnictwo Edukacja, ss. 560, s. 233–244, *Studia Logopedyczne*, nr 6.

*Linguistic tools of language (langue) diagnosis and speech (parole) restoration*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków: Wydawnictwo Edukacja, ss. 560, s. 509–521, *Studia Logopedyczne*, nr 6.

*Metafory „światła” modelowane „Biblią” (z wykorzystaniem wierszowanych tekstów Anastazji Domagały)*, [w:] *Gwary dawniej i dziś: prace ofiarowane Docent Wandzie Pomianowskiej*, red. S. Cygan, Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, s. 157–178.

*Odstanianie sensów metaforycznych w dyskursie edukacyjnym*, [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu*, red. H. Synowiec, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 151–162.

*Wprowadzenie*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków: Wydawnictwo Edukacja, ss. 560, *Studia Logopedyczne*, nr 6.

## 2003

*Dyskurs o cierpieniu. Kontekst i działania interpretacyjne*, „*Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej*” (Warszawa), t. 38, s. 47–60.

*Globalizacja w języku, tekście i kontekście (ujęcie lingwoedukacyjne)*, [w:] *Horyzonty edukacji językowej, literackiej i kulturowej*, red. R. Mrózek, Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 51–75.

## 2004

„*Miłość nieprzykładna*” Elżbiety Drużbackiej. *Styl modelowany*, [w:] *Kultura i języki Wielkiego Księstwa Litewskiego*, red. M.T. Lizisowa, Kraków: Wydawnictwo Collegium Columbinum, s. 293–313.

„*Miłość przykładna i nieprzykładna*” Elżbiety Drużbackiej. *Rozwinięcie intertekstowe motywu orła i słońca (konteksty interpretacyjne)*, „*Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria*”, t. 4, s. 5–19.

[16]

*W świecie dyskursu kolędowego o „Tajemnicy Wcielenia”. Mechanizmy semantyczne i kulturowe*, [w:] *Studia linguistica Danutae Wesołowska oblata*, red. H. Kurek, J. Labocho, Kraków: Wydawnictwo Universitas, s. 207–221.

## 2005

*Elżbieta Drużbacka w kręgu mecenatu Czartoryskich. Edukacyjny dyskurs tekstowy, intertekstowy i metadyskurs*, [w:] *Kultura i języki Wielkiego Księstwa Litewskiego*, red. M. T. Lizisowa, Kraków: Wydawnictwo Collegium Columbinum, s. 293–311.

*Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego dyskurs o cierpieniu. Analiza językowo-kulturowa*, [w:] *Dzieło i życie Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego*, red. A. Kulawik, J.S. Ossowski, Kraków: Wydawnictwo Collegium Columbinum, s. 283–298.

*Krytyka tekstów wartościujących (oceniających) twórczość Elżbiety Drużbackiej w ujęciu językoznawczym*, „*Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria*”, t. 5, s. 18–29.

## 2006

*Dialogiczność tekstów naukowych (educational linguistics a lingwistyka edukacyjna)*, „*Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica*”, t. 1, s. 23–36.

*Konteksty słownictwa metaforycznego polskiego i obcego (na przykładzie metafory astronomicznej z „Pana Tadeusza”*, „*Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica*”, t. 1, s. 211–233.

*Kulturowy dyskurs edukacyjny. Cechy. Gramatyka. Tekstologia komunikacyjna*, „*Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica*”, t. 1, s. 362–382.

*Lingwistyka edukacyjna jako nauka diagnozująca konstruowanie „gramatyk” proceduralnych*, „*Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica*”, t. 1, s. 476–489.

*Metafora astronomiczna w „Panu Tadeuszu” jako metafora kulturowa i jej przekład*, [w:] *„Pan Tadeusz” i jego dziedzictwo. Recepcja*, red. B. Dopart, Kraków: Wydawnictwo Universitas, s. 269–292.

*Metafora krytyczna i „oczyszczanie” tekstów Elżbiety Drużbackiej przez Ignacego Krasickiego*, [w:] *Staropolszczyzna piękna i interesująca*, t. 2, red. E. Koniusz, S. Cygan, Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, s. 85–102.

*Model opisu języka pojęć prawnych w tekście literackim Elżbiety Drużbackiej*, [w:] *Język w urzędach i w sądach*, red. M.T. Lizisowa, Kraków: Wydawnictwo Collegium Columbinum, s. 197–220.

*Ślady autora w tekstach (elementy zewnątrzjęzykowe – biograficzne) i ślady jego tekstów w innych tekstach (elementy wewnątrzjęzykowe – autoteksty)*. *Związki życia i dzieła Elżbiety Drużbackiej*, „*Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria*”, t. 6, s. 19–41.

*Wstęp*, [w:] *Konteksty pragmatyczne i kognitywne w dyskursie edukacyjnym*, „*Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica*”, t. 1, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, ss. 606.

**2007**

*Czytanie z księgi natury i kultury. Symbolika zwierzęca w tekstach Elżbiety Drużbackiej*, [w:] *Na językoznawczych ścieżkach. Prace ofiarowane Profesorowi Jerzemu Podrackiemu*, red. A. Mikołajczuk, R. Pawelec, Warszawa: Wydawnictwo Semper, s. 170–190.

*Elżbieta Drużbacka. Język i tekst. Studium lingwistyczne*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, ss. 312, Prace Monograficzne, nr 473.

*Synonimy dystynktywne w wybranych tekstach Elżbiety Drużbackiej. Grupa tematyczna PODRÓŻ*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria”, t. 7, s. 60–80.

**2008**

*Przeciwstawność determinowana językowo i kulturowo w poemacie Elżbiety Drużbackiej „Opisanie czterech elementów szkodliwych i pożytecznych: ziemi, wody, ognia i powietrza”*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica”, t. 4, s. 231–248.

*Relewancja i redundancja w lingwistyce edukacyjnej*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica”, t. 2, s. 109–130.

*Uwarunkowania morficzne (odwzorowawcze) tekstu literackiego. Model religijny językowo-kulturowy Elżbiety Drużbackiej: WYRAZ ANTROPOLOGICZNY – WIERZENIOWY*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria”, t. 8, s. 4–19.

*Wokalizm staropolski i gwarowy. Alternacje samogłosek ustnych w tekstach Elżbiety Drużbackiej na tle badań języka pisarzy*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica”, t. 3, s. 282–301.

*Wprowadzenie*, [w:] *Relewancja i redundancja w dyskursie edukacyjnym*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica”, t. 2, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, ss. 386.

**2009**

*Argumentacja metaforyczna (imaginacyjna) w wypowiedziach uczniów na temat Biblii*, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 16–25.

*Elżbieta Drużbacka. Konteksty wyrazowe*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, ss. 410, Prace Monograficzne nr 510.

*Struktura konceptualna „gniewu” w tekstach Elżbiety Drużbackiej (relacje wyprofilowane przez metaforę burzy i Chimery)*, [w:] *W kręgu języka. Materiały konferencji „Słowotwórstwo – słownictwo – polszczyzna kresowa” poświęconej pamięci profesor Zofii Kurzowej, Kraków 16–17 maja 2008*, red. M. Skarżyński, M. Szpiczakowska, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 399–411.

**2010**

*Drużbacka Elżbieta*, [w:] *Encyklopedia Tarnowa*, red. A. Niedojadło, Tarnów: Wydawnictwo Tarnowskie Towarzystwo Kulturalne, s. 111.

[18]

**2011**

*Argumentacja w listach Elżbiety Drużbackiej do różnych adresatów. Argumenty wyróżnione i relacyjne, [w:] Epistolografia w dawnej Rzeczypospolitej, t. 2: Stulecia XVIII–XIX, red. P. Borek, M. Olma, Kraków: Wydawnictwo Collegium Columbinum, s. 255–267.*

*Elżbieta Drużbacka. Akty mowy (w przygotowaniu).*

*Elżbieta Drużbacka. Gramatyka poetyckich konstrukcji argumentacyjnych (w druku).*

*Językowy obraz leksemu-pojęcia CHLEBA w tekstach Elżbiety Drużbackiej (w druku).*

*opracował Mirosław Michalik*

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica III (2011)

## Wprowadzenie

Celem tego studium jest ukazanie cech konstytutywnych edukacyjnego dyskursu argumentacyjnego poprzez rozszerzenie obszaru badań o zasady retoryki i pragmatyki oraz metody językoznawstwa kognitywnego, lingwistyki tekstu tudzież metodyki logopedycznej.

Takie rozszerzone ujęcie problematyki argumentacji znalazło odzwierciedlenie właśnie w strukturze prezentowanego tomu. Część pierwsza ukazuje wieloaspektowy charakter rozważań nad argumentacją w dyskursie edukacyjnym: lingwoedukacyjny (T. Rittel), komunikacyjny (J. Labocha) oraz pragmatyczny (S. Śniatkowski), charakteryzujący proces rozumowania aspekt kognitywny (J. Machowska-Gąsior) i neuropsychologiczny (M. Michalik). Dwie kolejne części poruszają zagadnienie argumentacji funkcjonujące w procesie nabywania i kształcenia języka: dyskurs dziecięcy (B. Boniecka, M. Olma) i dyskurs szkolny (J. Ożdżyński, J. Kowalik, B. Guzik, L. Tymiakin). Z dyskursem szkolnym koresponduje przedstawiona w części czwartej argumentacja metodyczna (J. Cieszyńska, M. Korendo, P. Wójcik). Obok zagadnień lingwoedukacyjnych wyraźnie zaznacza się w tym opracowaniu problematyka logopedyczna: w części piątej znalazły się artykuły ukazujące argumentację w dyskursie logopedycznym uwzględniającym szeroką gamę zaburzeń: trudności artykulacyjne (E. Okarma), specyficzne zaburzenia języka (A. Skoczek), głuchotę (Z. Orłowska-Popek), płodowy zespół alkoholowy (H. Pawłowska-Jaroń), autyzm (M. Marszałek) oraz afazję (A. Siudak). Ważnym dopełnieniem tomu jest rozdział szósty, poświęcony argumentacji tekstowej w języku religijnym (S.J. Rittel) i rodzinnym (M. Olma).

W strukturze tomu *Argumentacja w dyskursie edukacyjnym* realizują się dwa porządki – treściowy i strukturalny. W przestrzeni treściowej argumentacja jest podporządkowana, tak jak w lingwistyce edukacyjnej, procesualności (cz. II: *Argumentacja w dyskursie dziecięcym*, cz. III: *Argumentacja w dyskursie szkolnym*, cz. V: *Argumentacja w dyskursie zaburzonym*). W przestrzeni strukturalnej zaś występuje ujęcie teoretyczne dyskursu naukowego (cz. I: *Argumentacja w perspektywie interdyscyplinarnej*, cz. IV: *Argumentacja metodyczna*, cz. VI: *Argumentacja tekstowa*).

We wszystkich tekstach ujawniają się zarówno jednostki systemu (parametryczność – J. Machowska-Gąsior, kategorie przypadku – P. Wójcik, formy trybu przypuszczającego – E. Brzdęk) i jednostki tekstu (konstrukcje – B. Guzik, przestrzeń sakralna – S.J. Rittel, język rodzinny – M. Olma, i akty mowy – M. Karwatowska), jak i jednostki dyskursu (kategoria słuchacza – J. Kowalikowa, sposoby argumentacji – L. Tymiakin, formy rozumowania – J. Labocha i S. Śniatkowski, sprawności retoryczne

G. Ożdżyński, strategie merytoryczne – T. Rittel, i pozamerytoryczne – M. Kawka, oraz strategie wyboru – J. Cieszyńska).

Argumentacja w prezentowanym tomie dotyczy różnych sfer języka („treściowego” i „strukturalnego”). W interesujących i pożytecznych dydaktycznie artykułach J. Cieszyńskiej oraz M. Korendo argumentacja oznacza przytoczenie argumentów za wyborem określonej metody nauki czytania, a nie – argumentacji jako zjawiska lingwistycznego, kognitywnego czy stylistycznego, oraz w nawiązaniu do nich – strategii argumentacyjnych typowych dla szkolnictwa specjalnego. Uwagi metateoretyczne znajdują się zarówno w artykule E. Okarmy, jak i S.J. Rittela.

Ta różnorodność rozumienia terminu *argumentacja* i jego stosowalności w tekście na rozmaitych poziomach dyskursu naukowego w dydaktyce, w języku dzieci, w mowie zaburzonej sprawia, że szersze wyjaśnienie skomplikowanych mechanizmów argumentacji i różnego jej rozumienia w odniesieniu do sprawności językowych i normy defektologicznej może się okazać pożyteczne i pomocne w lekturze tej książki.

Wyraźnie widoczna w prezentowanej publikacji interdyscyplinarność ujęcia głównego tematu rozważań dowodzi z jednej strony, iż problematyka argumentu i argumentacji przestała być jedynie domeną logiki i filozofii języka, zyskując aplikacyjną przydatność także w analizie dyskursu edukacyjnego i logopedycznego. Z drugiej strony wykorzystanie kategorii analitycznej, jaką jest argumentacja, otwiera lingwistykę (w tym lingwistykę edukacyjną) na wymiar interakcji językowej, który – choć obecny w codziennej praktyce komunikacyjnej – pozostawał do niedawna poza głównym nurtem lingwoedukacyjnych zainteresowań.

Redaktorzy

## I. ARGUMENTACJA W PERSPEKTYWIE INTERDYSCYPLINARNEJ

Teodozja Rittel

**Rozważania o argumentacji  
w lingwistyce edukacyjnej****1. Edukacyjna teoria języka i jej obszar**

Ujęcie to mieści się w ogólniejszym temacie badawczym „lingwistyka i edukacja”. Obejmuje ono następujące, istotne dla tej problematyki kwestie: jaką rolę winna pełnić teoria lingwistyczno-edukacyjna; jaka powinna być struktura wymienionej teorii; jak należy taką teorię budować, by zyskać strukturę zdolną do wypełnienia założonej roli, co jest znamienne dla tego typu wiedzy naukowej (lingwistyczno-edukacyjnej) i jak należy się tą wiedzą posługiwać<sup>1</sup>.

Z poszukiwania odpowiedzi na te pytania powstała w Polsce lingwistyka edukacyjna (ang. *educational linguistics*)<sup>2</sup>, poprzedzona w świecie pracą Michaela Stubbsa *Educational Linguistics* z 1986 roku. Teoretycznie przynależy ona do językoznawstwa ogólnego (ang. *general linguistics*), tak jak i inne lingwistyki heteronomiczne: neurolingwistyka, psycholingwistyka czy socjolingwistyka. Praktycznie zaś, ze względu na efektywność dydaktyczną języka w szkole, czy też na swoisty dydaktyzm języka w logopedii, przesuwana jest w stronę językoznawstwa stosowanego (ang. *applied linguistics*)<sup>3</sup>.

Wspólna podstawa tych poszukiwań integruje się w przedstawionej przeze mnie dyscyplinie badawczej (*educational linguistics*) jako: jednoczesny ogląd faktów językowych (uczenie się języka i jego opis językoznawczo-metajęzykowy)

<sup>1</sup> O zagadnieniach tych piszę w artykule *Wyraz fonetyczny w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *W służbie szkole i nauce*, red. A.W. Maszke, Rzeszów 2001, s. 51–63; zob. też M. Stubbs, *Language in Education*, [w:] *An Encyclopedia of Language*, red. N.E. Colingue, London 1990, s. 551–560; oraz M. Michalik, *Dwa aspekty lingwoedukacyjnej teorii i praktyki językoznawczej, czyli o angielskiej i polskiej lingwistyce edukacyjnej*, „Poradnik Językowy”, t. 6: 2005, s. 36–47.

<sup>2</sup> T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków 1993, s. 5–216, wyd. 1., i M. Stubbs, *Educational Linguistics*, London 1986.

<sup>3</sup> B. Blackwell, *Child Language and Educational Linguistics in Applied Language Study*, New York 1988, s. 11–15. Zob. też „Applied Linguistics”, czasopismo założone w roku 1979 w Wielkiej Brytanii, poświęcone językoznawstwu stosowanemu. Jego wydawcami są J.P.B. Allen, B. Spolsky oraz H.G. Widdowson, [w:] A. Szulc, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1997, s. 24; B. Spolsky, *Linguistics and Language Learning*, [w:] *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, red. B. Spolsky, Oxford 1999, s. 4–5; także P. Strevens, *On Defining Applied Linguistics*, [w:] *Proceedings of the 4th International Congress of Applied Linguistics*, red. G. Nickel, t. 1, Stuttgart 1976, s. 81–82.

i edukacyjnych (nauczanie języka i opis działalności praktycznej), dostarczający narzędzi diagnozowania języka i usprawniania mowy, czego rezultatem staje się teoria uczenia się języka (lingwistyka) i nauczania (edukacja). Przy czym na językoznawcach spoczywa w tym względzie społeczny obowiązek opieki nad językiem<sup>4</sup>.

Realizacja postawionego przez nas całościowego zadania, jakim jest problem wyuczalności języka<sup>5</sup> (ang. *learnability*), wymaga wprowadzenia trzech modeli opisu: teoretycznego, metodologicznego i aplikacyjnego, które odpowiadają roli lingwistyki w edukacji językowej.

Opisując relacje między lingwistyką i edukacją, preferuję ujęcie dynamiczne (procesualne) i aplikacyjne (diagnozowanie poziomów nabywania języka w obrębie nabywania kompetencji językowych).

W sensie procesualnym lingwistyka edukacyjna bada język – od poziomu wczesnego nabywania i kształcenia w klasach początkowych (model edukacyjny wczesnoszkolny), przez rozwój i zmiany mocy kompetencji w klasach starszych (model edukacyjno-glottodydaktyczny) i model rekonstrukcyjny (edukacyjno-logopedyczny). Prawdą jest, że często aspekt aplikacyjny decyduje o tym, iż lingwistyka edukacyjna zajmuje się wyuczalnością języka, skupiając uwagę na sposobach rozwiązania tego problemu w obrębie poszczególnych kompetencji językowych. Krakowska lingwistyka edukacyjna koncentruje się na języku polskim (nabywanie, kształcenie, rozwój) i w związku z nim prowadzi swoje badania<sup>6</sup>.

Proponowane ujęcie obejmuje: kształcenie normy gramatycznej, komunikacyjnej i kulturowej, ujmowanej od strony użytkownika języka – „ucznia”, i jego „obserwatora” – nauczyciela, oraz poprzez podręczniki, lekturę i inne teksty. Na poziomie normy mówimy o normie realizowanej – pierwszej (język ucznia) i normie potencjalnej (podręcznikowej – drugiej) oraz normie trzeciej – tekstowej – docelowej. Derywuje się ją z języka pierwszego, ale z odwołaniem do języka drugiego i trzeciego<sup>7</sup>. Służy to ocenie „czynników sprawczych” oraz wydobywaniu „mechanizmów” w rozwoju języka, umiejscowionych w samym języku, w tym wypadku języku dziecka, ucznia, studenta, jak i w analizowanych tekstach (różnych autorów).

Edukacyjna teoria języka to dla Bernarda Spolsky'ego<sup>8</sup> synonim języka w edukacji. Dla lingwistyki edukacyjnej oznacza możliwość diagnozowania języka w różnych rodzajach dyskursu (przedszkolnego, szkolnego, akademickiego, logopedycznego)

<sup>4</sup> J. Safarewicz, *Spółeczna „opieka nad językiem”*, [w:] *Collectanea linguistica in honorem Adami Heinz*, Wrocław 1986, s. 125–132.

<sup>5</sup> T. Rittel, *Lingwistyka pedagogiczna a wyuczalność języka*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Pedagogiczne”, t. 13: 1992, s. 59–75; zob. też J. Lyons, *Wyuczalność języka (learnability)*, [w:] *idem, Semantyka 1*, tłum. A. Weinsberg, Warszawa 1984, s. 85, 353.

<sup>6</sup> Redakcja „Poradnika Językowego”, komentując tekst M. Michalika, rozszerza obszar lingwistyki edukacyjnej według własnego punktu widzenia. Jest on w zasadzie oparty na innym rozumieniu lingwistyki edukacyjnej, np. przez prof. Jacka Fisiaka (Poznań) i prof. Franciszka Gruczę (Warszawa).

<sup>7</sup> T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków 1993, rec. B. Niesporek-Szamburska, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 14: 1995, s. 138–141, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego.

<sup>8</sup> Por. wybrane problemy z *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, red. B. Spolsky, Oxford 1999, s. 1–6.



przy pomocy narzędzi wypracowanych przez lingwistyczną teorię języka (nie tylko teorię gramatyki generatywnej Noama Chomskiego), lecz także przez lingwistyki heteronomiczne, takie jak wspomniane już psycholingwistyka czy socjolingwistyka oraz najnowsze ujęcia i aspekty językowo-kulturowe teorii dyskursu<sup>9</sup>.

## 2. Dyskurs edukacyjny i argumentacyjny

Przyjmujemy, że działania edukacyjne mają być językowo uporządkowane z uwzględnieniem aksjomatów językowych, bowiem komunikacja językowa oparta tylko na zasadach całkowicie pragmatycznych, nie opisuje „wyczuwalności” języka, to znaczy świadomości aktualnego wzoru polskiego języka literackiego, lecz koncentruje się na „interakcjach”, nie zaś na zalecanych wyborach, naucza strategii językowych i egzekwuje je w działaniu negocjacyjnym, czyli w stosunkach interpersonalnych. Toteż włączamy pragmalingwistykę<sup>10</sup> do badań lingwoedukacyjnych, niemniej jej rezultaty należy przenosić na szczebel edukacyjny, szkolny, z wyprzedzeniem kompetencji uzyskanych przez nauczycieli na szczeblu akademickim. Postulat ten jest realizowany albo w ramach językoznawstwa ogólnego, albo – jak na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie – jako odrębny przedmiot z orientacją na tekstologię komunikacyjną<sup>11</sup>.

Dla dyskursu edukacyjnego istotny jest w tym procesie element wiedzy semantycznej i wypowiedź o charakterze poznawczym, w ujęciu Anny Wierzbickiej: CHCĘ, ABYŚ WIEDZIAŁ WIĘCEJ. Proces ten ukazuje naturalne przesunięcie w strukturze funkcjonowania aparatu poznawczego dziecka<sup>12</sup>. O tej naturze informuje też psycholingwistyka<sup>13</sup>. Aparat poznawczy może być zatem interpretowany przez „podmiot poznawczy”, a więc ujmować stan umysłu osoby uczestniczącej w dyskursie wraz z jej doświadczeniem językowym.

Związek między umiejętnością argumentacji a rozwojem poznawczym ujawnił Jean Piaget<sup>14</sup>, oceniając sposoby językowych zachowań dzieci w sporach (wiek 4–5 lat charakteryzuje kłótnia emocjonalna). Między 5. a 7. rokiem życia następuje rozwój „dyskusji pierwotnej” przeciwstawnych stanowisk, po 7. roku życia pojawia się umiejętność prowadzenia „prawdziwej dyskusji” z użyciem spójnika „bo”

<sup>9</sup> T. Rittel, *Dialogiczność tekstów naukowych (educational linguistics a lingwistyka edukacyjna)*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica”, t. 1: 2006, s. 23–36; *eadem*, *Kulturowy dyskurs edukacyjny. Cechy. Gramatyka. Tekstologia komunikacyjna*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica”, t. 1: 2006, s. 362–381.

<sup>10</sup> D. Wesołowska, *Z problemów pragmalingwistycznych niektórych aspektów edukacji lingwistycznej*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej*, red. M.T. Michalewska, Katowice 1999, s. 21–27.

<sup>11</sup> Zajęcia z przedmiotu lingwistyka edukacyjna (wykłady i ćwiczenia) były prowadzone przeze mnie w roku akademickim 1997/1998 na studiach dziennych i zaocznych w Akademii Pedagogicznej w Krakowie.

<sup>12</sup> I. Nowakowska-Kempna, *Edukacja semantyczna w nauczaniu początkowym*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej*, *op. cit.*, s. 97–105.

<sup>13</sup> I. Kurcz, *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa 1987, s. 22–23.

<sup>14</sup> J. Piaget, *Mowa i myślenie u dziecka*, tłum. J. Kołudzka, Lwów – Warszawa 1929; oraz D. Rytel, *Argumenty w dyskursie narracyjnym dzieci w wieku przedszkolnym. Metoda i wstępne wyniki badań*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 38: 1995, nr 3/4, s. 441–457.

i „ponieważ”. Rozważa się podobny związek między rozwojem moralnym dziecka a rozumieniem argumentacji<sup>15</sup>.

Dyskurs edukacyjny to przedłużenie z jednej strony badań nad dyskursem dziecięcym (aspekty psychologiczne) w kierunku dyskursu szkolnego (aspekty językowe i dydaktyczne), z drugiej zaś – naturalny rozwój dyskursu szkolnego ku dyskursowi akademickiemu (aspekty kulturowe wypowiedzi twórczej i estetycznej).

We wszystkich trzech rodzajach dyskursu (dziecięcy, szkolny, akademicki) opisujemy interakcje: dorosły – dziecko, nauczyciel – uczeń, uczeń – uczeń i wykładowca – student itd. Mają one charakter nauczający. W dyskursie szkolnym jest to „uczenie”, czyli proces przekazywania wiedzy, jak to przyjmuje Janina Labocha<sup>16</sup>. Natomiast w lingwistyce edukacyjnej dyskurs to „wyspecjalizowane działania językowe, oparte na SŁOWIE, które uczą czegoś lub pouczają o czymś”<sup>17</sup>. Dyskurs jest także „rodzajem interakcji społecznej” dokonywanej przy pomocy języka<sup>18</sup>. W dyskursie akademickim jest on przesunięciem horyzontów wiedzy<sup>19</sup>.

W sumie jest to przejście: od wiedzy potocznej ogólnej (dyskurs dziecięcy) do wiedzy specjalistycznej, encyklopedycznej (dyskurs szkolny) i wiedzy kulturowej (dyskurs akademicki), z uwzględnieniem najnowszych modeli opisu języka<sup>20</sup>.

Aspekty logopedyczne (zaburzenia-subkompetencja) łączy się w lingwistyce edukacyjnej z wyodrębnionymi przez Teodozję Rittel trzema rodzajami, stopniami (poziomami) kompetencji językowej, obejmującymi: kompetencję gramatyczną, komunikacyjną i kulturową z rozróżnieniem: poziomu kompetencji – przejściowego (dyskurs dziecięcy), przybliżonego (dyskurs szkolny) i docelowego (dyskurs akademicki), w tym tak zwanego poziomu wyspecjalizowanego dyskursu tematycznego w klasach starszych<sup>21</sup>.

Przedmiotem zainteresowania w tym ostatnim ujęciu jest rozpatrywanie tekstu (wyspecjalizowanego dyskursu tematycznego uczniów gimnazjum z Krakowa) z punktu widzenia procesów myślowych (konceptualnych) i czynników lingwistycznych (wykładniki argumentacji) oraz ekstralingwistycznych (pragmatycznych, socjokulturowych).

<sup>15</sup> M. Miller, *Argumentation and Cognition*, [w:] *Social and Functional Approaches to Language and Thought*, red. M. Hickman, New York 1987; oraz T. Rittel, *Językoznawcze podstawy rozwijania słownictwa społeczno-moralnego uczniów*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Pedagogiczne”, t. 13: 1992, s. 85–108; zob. też M. Tokarz, *Sztuka dyskusowania*, [w:] *idem, Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk 2006, s. 155–191.

<sup>16</sup> J. Labocha, *Dyskurs jako przekazywanie wiedzy*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, wyd. 1., Kraków 1996, s. 9–17.

<sup>17</sup> T. Rittel, *Słowo w dyskursie edukacyjnym na temat wartości*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, wyd. 2., Kraków 1997, s. 115–127.

<sup>18</sup> S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994, s. 231.

<sup>19</sup> T. Rittel i J. Ożdżyński, *Wprowadzenie*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, wyd. 2., *op. cit.*, s. 7–9.

<sup>20</sup> Zob. program LXVII Zjazdu Polskiego Towarzystwa Językoznawczego pt. „Język w dialogu między kulturami”, Olsztyn, 25–26 września 2009; por. też. Z. Saloni, *Głos w dyskusji*, [w:] *Język perswazji publicznej*, red. K. Mosiołek-Kłosińska, T. Zgółka, Poznań 2003, s. 192–193. Perswazja winna się odwoływać do sfery intelektualnej, nie zaś emocjonalnej.

<sup>21</sup> T. Rittel, *Kulturowy dyskurs edukacyjny*, *op. cit.*, s. 362–381.

W aspekcie teoretycznym nasze badania służą wypełnianiu ram lingwistyki edukacyjnej o treści istotne z punktu widzenia procesu „uczenia się” znaczeń przez dziecko, ucznia i studenta oraz z punktu widzenia naukowych dociekań, które dostarczają narzędzi do opisu wiedzy praktycznej relewantnej teoretycznie, tak jak na przykład kategoria przypadku jest wiedzą sprawdzoną empirycznie dla uczniów klas początkowych i opisaną teoretycznie według współczesnych ujęć kognitywnych<sup>22</sup>.

W aspekcie diagnostycznym, jeśli przykładowo uczeń nie opanował przypadków gramatycznych (N, G i Acc.) – to posiada on kompetencję przejściową. Opanowanie wszystkich przypadków, ale bez wariantów fleksyjnych i składniowych, na przykład *nabyć majątek* ‘kupić’ – z biernikiem, i *nabyć doświadczenia* ‘uzyskać’ – z dopełniaczem – to kompetencja przybliżona. Natomiast znajomość oboczności fleksyjnej końcówek i alternacji tematycznych wraz ze zdolnością oceny zwyczajów utrwalonych w języku, np. *używać czegoś* ‘proszku’ – z dopełniaczem, ale *stosować coś* ‘proszek’ – z biernikiem, i wariantów stylistycznych, na przykład *rękami* i *rękoma*, *na niebie*, ale w *niebiosach* – to kompetencja docelowa.

Jest to zastosowanie wypracowanych przez językoznawstwo narzędzi diagnostycznych, a zatem, jak pisze Jan Safarewicz, na językoznawcach właśnie spoczywa w tym względzie „społeczny obowiązek opieki nad językiem”.

Dyskurs argumentacyjny oznacza czynność uzasadniania, która decyduje o wartości argumentu i jego skuteczności<sup>23</sup>, w przypadku zajmowanego w danej kwestii stanowiska (za lub przeciw) za pomocą gromadzenia argumentów popierających lub obalających to stanowisko<sup>24</sup>. Celem dyskursu argumentacyjnego jest przekonanie siebie (nauczyciela lub partnera) o możliwości zaakceptowania (*pro-argument*) lub odrzucenia *kontr-argument* swego stanowiska. Można koncentrować uwagę bądź na czynności, bądź na rezultacie (wyniku) takiej czynności<sup>25</sup>.

### 3. Językowe operowanie argumentem

Obejmuje ono:

a) pojęcia stosunków określonych przez przyimki i przysłówki<sup>26</sup>;

<sup>22</sup> J. Machowska-Gąsior, „Nabywanie kategorii przypadku. Wiek wczesnoszkolny”, Akademia Pedagogiczna w Krakowie, Kraków 2006, praca doktorska napisana pod kierunkiem T. Rittel.

<sup>23</sup> K. Pisarkowa, *Rozważania o argumentacji w języku naturalnym*, „Polonica”, t. 3: 1977, s. 79–88.

<sup>24</sup> J. Rytel, *Argumentacja w dyskursie narracyjnym dzieci w wieku przedszkolnym. Metoda i wstępne wyniki badań*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 38: 1995, nr 3/4, s. 441–457. Zob. też J. Antas, *O mechanizmach negowania. Wybrane semantyczne i pragmatyczne aspekty negacji*, Kraków 1991, s. 46, 48.

<sup>25</sup> K. Ajdukiewicz, *Zagadnienie uzasadniania*, [w:] *idem, Język i poznanie*, t. 2, Warszawa 1965, s. 374–383. Wartość uzasadniająca argumentu, a więc „argumentowanie” jest pojęciem węższym od „uzasadnienia”, skoro „mówi się o wartości uzasadniającej argumentu”, zob. K. Pisarkowa, *Rozważania o argumentacji...*, *op. cit.*, s. 80. A. Wilkoń ocenia argumentowanie jako nazwę ponadgatunkową wchodzącą w skład formy rozważanie, zob. *idem, Gatunki mówione*, [w:] *Porozmawiajmy o rozmowie. Lingwistyczne aspekty dialogu*, red. M. Kita, Katowice 2003, s. 46–58.

<sup>26</sup> L. Geppertowa, *Rozwój rozumienia i posługiwania się przez dzieci pojęciami stosunków określanych przez przyimki i przysłówki*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Warszawa 1968.

- b) funkcje negacji jako wzorca logicznego<sup>27</sup>;
- c) modalizowanie wypowiedzi<sup>28</sup> przez partykuły *może* i *chyba*, hipotaktyczność, spójniki *jeśli*, *gdyby*;
- d) wykładniki pewności sądu przy użyciu czasowników niefleksyjnych *trzeba*, *należy*, *warto*<sup>29</sup>;
- e) wykładniki relacji przyczynowych *bo*, *ponieważ* i wynikowych *więc* i *czyli*<sup>30</sup>;
- f) czasowniki wnioskowania typu *myślę*, *sądzę*<sup>31</sup>;
- g) wprowadzenie definicyjnych metafor z *jak*<sup>32</sup>;
- h) argument w formie przytoczenia oraz przysłowia i sentencje<sup>33</sup>;
- i) porządek kolejności logicznej tekstu<sup>34</sup>.

### 3.1. Budowa ciągu definicyjnego leksemów argumentacja, uzasadnianie i wnioskowanie<sup>35</sup>

Wymienione leksemy posiadają swoje kategorie fleksyjne (są to rzeczowniki: *argument*, *motywacja*, *wnioskowanie*, lub czasowniki: *argumentować*, *wyjaśniać*, *rozumować*) i ich kategorie semantyczne. Jest to logika wnioskowania typ A, logika wyjaśniania typ B i logika popierania typ C. Połączenie kategorii fleksyjnych i semantycznych tworzy następujący ciąg:

<sup>27</sup> J. Rytel, *Pragmatyka negacji u dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, red. B. Bokus, M. Haman, Warszawa 1992; A. Wierzbička, *Dociekania semantyczne*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1969, s. 94.

<sup>28</sup> Cechę modalności w perswazji omawia K. Pisarkowa, *Rozważania o argumentacji...*, *op. cit.*, s. 82.

<sup>29</sup> S. Jodłowski, *Polskie czasowniki niefleksyjne*, [w:] *Studia nad częściami mowy*, Warszawa 1971, s. 83–91.

<sup>30</sup> Zob. K. Pisarkowa, *Rozważania o argumentacji...*, *op. cit.*, s. 82.

<sup>31</sup> E. Jędrzejko, *Semantyczno-składniowe właściwości czasowników wnioskowania*, „Polonica”, t. 15: 1990, s. 12–21; J. Iwanowa, *Relacje wnioskowania a znaczenie spójnika „więc”*, „Polonica”, t. 16: 1991, s. 85–101; także A. Bednarek, *Wykładniki leksykalne ekwiwalencji. Analiza semantyczna wyrażen typu „czyli”*, Toruń 1989, s. 29 i nast.

<sup>32</sup> K. Kallas, *Syntaktyczna charakterystyka wielofunkcyjnego „jak”*, „Polonica”, t. 12: 1986, s. 127–143; A. Wilkoń, *Język artystyczny. Studia i szkice*, Katowice 1999, s. 181–188.

<sup>33</sup> Argument w formie przytoczenia omawia M. Marcjanik, *Argument komunikatu w strukturze semantycznej predykatów adresatywnych*, „Prace Filologiczne”, t. 36: 1991, s. 211–217; W. Lubaś, *Przysłowia i sentencje a potoczne myślenie*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, t. 6: 1988, s. 327–332; także J. Ziomek, *Retoryka opisowa*, Wrocław 1990, s. 78–126. L. Tymiakin pisze o „odwoływaniu się do autorytetu” (cytaty klasyków, dewizy, przysłowia), zob. *idem*, *Nakłanianie subdyrektywne. Propozycja, prośba i rada w realizacjach młodzieży gimnazjalnej*, Lublin 2007, s. 210.

<sup>34</sup> T. Rittel, *Modelowanie dyskursu edukacyjnego. Budowanie tekstu w ujęciu logicznym*, [w:] *Kultura. Język. Edukacja*, t. 2, red. R. Mrózek, Katowice 1998, s. 221–231.

<sup>35</sup> Budowę ciągu definicyjnego przedstawiam m.in. w pracy: *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków 1994, s. 228; zob. też J. Sambor, *O budowie tzw. ciągów definicyjnych*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, t. 40: 1983, s. 151–165. Rozpoczyna go człon podstawowy, który jest definiowany. Następne człony mogą być zarówno definiujące, jak i definiowane. Definiowanie kończy rzeczownik (lub czasownik), który pojawia się już w ciągu, a więc przypadek „błędneho koła”.

- A. rzecz. *argumentacja* SWJP I 23: 'przytaczanie argumentu dla poparcia lub obalenia jakiejś tezy';  
 czas. *argumentować* SWJP I 24: 'uzasadnianie, argumentowanie'; 'przytaczać dowody służące do uzasadniania lub obalania tezy, uzasadniać, motywować'.
- B. rzecz. uzasadnianie SWJP II 491 'argumentacja, motywacja, umotywowanie, wytłumaczenie';  
 rzecz. *motywacja* (motywować) SWJP I 536 'umotywować, popierać, wyjaśniać, uzasadniać coś, podając odpowiednie argumenty, przedstawiając swój tok rozumowania';  
 czas. *wyjaśniać* SWJP II 559 'podawać powody, motywy, uzasadniać, usprawiedliwiać', także 'ujawniać, wyjaśniać objaśniać, tłumaczyć';  
 czas. *tłumaczyć* SWJP II 426 'wyjaśniać, objaśniać, uzasadniać, motywować coś, przedstawiać powody, interpretować, przekonywać kogoś';  
 czas. *interpretować* SWJP I 326 'odczytywać sens, tłumaczyć, komentować, wyjaśniać'.
- C. czas. *wnioskować* SWJP II 531 'wyprowadzać wniosek w toku rozumowania, sądzić, domniemywać, wnosić';  
 czas. *rozumować* SWJP II 269 'rozwiązywać problemy w drodze logicznego wnioskowania. Poprawnie logicznie, trafnie (błędnie) rozumować';  
 czas. *sądzić* SWJP II 296 'mieć przeświadczenie, pogląd, uważać myśleć, twierdzić, przypuszczać, mniemać';  
 czas. *mniemać* SWJP I 528 w stylu książkowym 'objąć myślą jakiś problem, myśleć';  
 czas. *myśleć* SWJP I 543 'poznawać, sądzić, zastanawiać się, rozmyślać, namyślać się, planować, przewidywać coś, wnosić';  
 czas. *wnosić* SWJP II 531 'wnioskować na podstawie czegoś';  
 rzecz. *rozważanie* SWJP II 269 'zastanawianie się nad jakimś problemem', także 'wspólne z innymi rozmyślanie'.

### 3.2. Spójniki argumentacji, uzasadnienia i wnioskowania

W obrębie czynności popierania lub obalania tezy (typ A) występują głównie spójniki:

- bo* – spójnik *bo* SWJP I 65 'łączy zdanie nadrzędne ze zdaniem podrzędnym przyczynowym, łączy też dwa składniki, po których pojawia się zdanie wprowadzone spójnikiem *ale, a*';
- ponieważ* – spójnik *ponieważ* SWJP II 98 'łączy zdanie nadrzędne z podrzędnym wyrażającym motywację, przyczynę, rację, uzasadnienie treści zdania nadrzędnego';
- gdyż* – spójnik *gdyż* SWJP I 268 'łączy zdanie nadrzędne ze zdaniem podrzędnym wyrażającym przyczynę, relację, uzasadnienie treści zdania nadrzędnego; *ponieważ, albowiem, bo, bowiem*'.

W obrębie czynności wyjaśniania (typ B) występują spójniki:

- czyli* – spójnik *czyli* SWJP I 149 'łączy zdania lub ich części, odcinki tekstu, jest wyjaśnieniem pierwszego członu, często też oznacza równoznaczne fragmenty tekstu';

*jak* – spójnik *jak* SWJP I 334 ‘wprowadza warunek dla treści zdania nawiązującego *tak jak*, ale nie *więcej*’.

W obrębie czynności wnioskovania (typ C) występują spójniki:

*więc* – spójnik *więc* SWJP II 520 ‘łączy zdania współrzędne, wskazuje, że treść jednego zdania wynika z treści zdania drugiego, często jest jej skutkiem; stąd *zatem*, *toteż*; lub zapowiada wyliczenie elementów *a więc*, *a zatem*’;

*jeśli* – spójnik *jeśli* SWJP I 345 ‘łączy zdanie nadrzędne ze zdaniem podrzędnym, wyrażającym warunek, przyczynę racji, o których mowa w zdaniu nadrzędnym; tutaj też spójniki: *jeżeliby*, to samo co *jeśli* i *jeżeliby*’;

*że* – spójnik *że* SWJP II 681 ‘łączy ze zdaniem nadrzędnym zdanie podrzędne różnych rodzajów, a na początku zdania ma charakter pytania retorycznego, pisane po wyrazie oznacza ponaglenie’.

#### 4. Tekst argumentacyjny i tekst dydaktyczny

Oba teksty są charakteryzowane w lingwistyce tekstu Roberta A. de Beaugrande’a i Wolfganga U. Dresslera<sup>36</sup>. Pierwsze z nich, czyli teksty argumentacyjne, „służą do wywołania akceptacji lub oceny pewnych idei lub przekonań jako prawdziwych lub fałszywych, pozytywnych lub negatywnych”. W tym typie tekstu winny występować relacje pojęciowe: powód, ważność, wola, wartość i opozycja. Wzorcem wiedzy będzie tu plan przekonywania. Bada się tu nie tylko to, co mówią teksty, lecz to, czego można od tekstów oczekiwać. Podkreślmy, że funkcja argumentacyjna (tak jak funkcje językowe Romana Jakobsona) jest w tekście argumentacyjnym dominująca, lecz nie jedyna.

Teksty dydaktyczne (tu rozprawki uczniowskie) nie wychodzą poza „bieżący zasób wiedzy społeczeństwa; służą jedynie do rozpowszechniania ustalonej wiedzy wśród odbiorców uczących się lub wśród niespecjalistów”<sup>37</sup>.

Problem badawczy w dyskursie edukacyjnym sprowadza się zatem do rodzaju nabytej wiedzy na dany temat i sposobu jej prezentacji w języku mówionym lub pisanim uczniów. Tekst wypracowania uczniowskiego jest nastawiony dyskursywnie na rozwiązywanie szkolnych zadań edukacyjnych. Nadawcą jest tu piszący / uczeń, a odbiorcą – czytający (z reguły nauczyciel). Jest to tak zwana ukryta dialogowość tekstów pisanych, w badaniu której chodzi o rekonstrukcję strategii nadawcy, a właściwie o postawienie hipotezy, o jaką strategię uczniowi chodzi oraz przy pomocy jakich środków językowych jest ona realizowana. Zauważmy, że temat (tytuł wypracowania) wywołuje określone schematy wypowiedzi i podsuwa określone interpretacje tekstu oraz intencje jego autora<sup>38</sup>.

W ramach językoznawstwa tekstowego<sup>39</sup> wyodrębniono teksty na wskroś argumentacyjne i teksty informacyjne. W tekstach argumentacyjnych

<sup>36</sup> R.A. Beaugrande, W.U. Dressler, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, tłum. A. Szwedek, Warszawa 1990, s. 242, 244.

<sup>37</sup> *Ibidem*, s. 244. Rozprawki uczniowskie omawiam w artykule *Argumentacja, sposoby rozumienia i budowa tekstu przez uczniów gimnazjum* (w tym tomie).

<sup>38</sup> Zob. A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998, s. 19–21.

<sup>39</sup> Zob. A. Duszak, *Typ tekstu*, [w:] *idem, Tekst, dyskurs, komunikacja..., op. cit.*, s. 208, 209, 226, 227.

„sytuacja jest kreowana, a więc dominującą funkcją tekstu jest tworzenie faktów poprzez odpowiedni dobór argumentów i kontrargumentów, aby osiągnąć cel: obronę określonego stanowiska”. Natomiast w tekstach informacyjnych (ekspozycji) „celem tekstu jest przedstawienie w miarę obiektywnego obrazu rzeczywistości, a więc odtworzenie sytuacji przez wskazywanie na jej różnorakie aspekty”.

Zauważmy, że w praktyce edukacyjnej (szkolnej) schematy tekstów nie występują w czystej postaci, to znaczy kategoria tekstów argumentacyjnych jest dopełniana narracją<sup>40</sup> i na odwrót.

W ocenie podjętej przez uczniów gimnazjum z Krakowa tematyki muzycznej „Jaką rolę w życiu człowieka pełni muzyka?” należy rozważyć dodatkowo uzależnienie tekstów werbalnych od tekstów niewerbalnych, komunikację za pomocą sygnałów innego rodzaju, tak jak muzyka i obraz jako znaki interpretacji kultury, oraz poszukać związków intertekstowych z Biblią – literaturą, mitologią, filmem itp.<sup>41</sup>.

## Bibliografia

- Ajdukiewicz K., 1965, *Zagadnienie uzasadniania*, [w:] *idem, Język i poznanie*, t. 2, Warszawa, s. 374–383.
- Antas J., 1991, *O mechanizmach negowania. Wybrane semantycznie i pragmatycznie aspekty negacji*, Kraków.
- Beaugrande R.A., Dressler W.U., 1990, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, tłum. A. Szwedek, Warszawa.
- Bednarek A., 1989, *Wykładniki leksykalne ekwiwalencji. Analiza semantyczna wyrażeń typu „czyli”*, Toruń.
- Blackwell B., 1988, *Child Language and Educational Linguistics in Applied Language Study*, New York.
- Duszak A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.
- Geppertowa L., 1968, *Rozwój rozumienia i posługiwania się przez dzieci pojęciami stosunków określanych przez przymyki i przysłówki*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Warszawa.
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Iwanowa J., 1991, *Relacje wnioskowania a znaczenie spójnika „więc”*, „Polonica”, t. 16, s. 85–101.
- Jędrzejko E., 1990, *Semantyczno-składniowe właściwości czasowników wnioskowania*, „Polonica”, t. 15, s. 12–21.
- Jodłowski S., 1971, *Studia nad częściami mowy*, Warszawa.
- Kallas K., 1986, *Syntaktyczna charakterystyka wielofunkcyjnego „jak”*, „Polonica”, t. 12, s. 127–143.

<sup>40</sup> L. Tymiakin widzi tu „stosowanie przykładów indukcyjnych, zewnętrznych wobec samego tematu (exempla narracyjne, dydaktyczne, porównawcze)”, [w:] *idem, Nakłanianie subdyrektywne...*, *op. cit.*, s. 211.

<sup>41</sup> Por. informację akustyczną, której treścią jest dźwięk i informację abstrakcyjną, taką jak zarejestrowany dźwięk (na płycie gramofonowej lub na elektronicznym nośniku magnetycznym itp., czy na ścieżce filmowej – partytura, nuty do zapisu melodii). O rodzajach informacji pisze J. Müller, *Informacja w cybernetyce*, [w:] *idem, Informatyka*, Warszawa 1970, s. 8, 53–54; także S. Mynarski, *Elementy teorii systemów i cybernetyki*, Warszawa 1974, s. 99–104.

- Kurcz I., 1987, *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa.
- Labocha J., 1996, *Dyskurs jako przekazywanie wiedzy*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków, s. 9–17.
- Lubaś W., 1988, *Przysłowia i sentencje a potoczne myślenie*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, t. 6, s. 327–332.
- Lyons J., 1984, *Semantyka 1*, tłum. A. Weinsberg, Warszawa.
- Machowska-Gąsior J., 2006, *Nabywanie kategorii przypadku. Wiek wczesnoszkolny*, Kraków.
- Marcjanik M., 1991, *Argument komunikatu w strukturze semantycznej predykatów adresatywnych*, „Prace Filologiczne”, t. 36, s. 211–217.
- Michalik M., 2005, *Dwa aspekty lingwoedukacyjnej teorii i praktyki językoznawczej, czyli o angielskiej i polskiej lingwistyce edukacyjnej*, „Poradnik Językowy”, t. 6, s. 36–47.
- Miller M., 1987, *Argumentation and Cognition*, [w:] *Social and Functional Approaches to Language and Thought*, red. M. Hickman, New York.
- Müller J., 1970, *Informacja w cybernetyce*, [w:] *idem, Informatyka*, Warszawa, s. 8, 53–54.
- Mynarski S., 1974, *Elementy teorii systemów i cybernetyki*, Warszawa.
- Niesporek-Szamburska B., 1995, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, recenzja pracy T. Rittel, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 14, s. 138–141, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego.
- Nowakowska-Kempna I., 1999, *Edukacja semantyczna w nauczaniu początkowym*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej*, red. M.T. Michalewska, Katowice, s. 97–105.
- Piaget J., 1929, *Mowa i myślenie u dziecka*, tłum. J. Kołodzka, Lwów – Warszawa.
- Pisarkowa K., 1977, *Rozważania o argumentacji w języku naturalnym*, „Polonica”, t. 3, s. 79–88.
- Rittel T., 1992a, *Językoznawcze podstawy rozwijania słownictwa społeczno-moralnego*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Pedagogiczne”, t. 13, s. 85–109.
- Rittel T., 1992b, *Lingwistyka pedagogiczna a wyuczalność języka*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Pedagogiczne”, t. 13, s. 59–75.
- Rittel T., 1993, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, wyd. 1., Kraków.
- Rittel T., 1994, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków.
- Rittel T., 1997, *Słowo w dyskursie edukacyjnym na temat wartości*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, wyd. 2., Kraków, s. 115–127.
- Rittel T., 1998, *Modelowanie dyskursu edukacyjnego. Budowanie tekstu w ujęciu logicznym*, [w:] *Kultura. Język. Edukacja*, t. 2, red. R. Mrózek, Katowice, s. 221–233.
- Rittel T., 2001, *Wyraz fonetyczny w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *W służbie szkole i nauce*, red. A.W. Maszke, Rzeszów, s. 51–63.
- Rittel T., 2006a, *Dialogiczność tekstów naukowych (educational linguistics a lingwistyka edukacyjna)*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica”, t. 1, s. 23–36.
- Rittel T., 2006b, *Kulturowy dyskurs edukacyjny. Cechy. Gramatyka. Tekstologia komunikacyjna*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica”, t. 1, s. 362–382.
- Rittel T., Ożdżyński J., 1997, *Wprowadzenie*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, wyd. 2., Kraków, s. 7–9.



- Rytel J., 1992, *Pragmatyka negacji u dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, red. B. Bokus, M. Haman, Warszawa.
- Rytel J., 1995, *Argumenty w dyskursie narracyjnym dzieci w wieku przedszkolnym. Metoda i wstępne wyniki badań*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 38, nr 3/4, s. 441–457.
- Safarewicz J., 1986, *Spółeczna „opieka nad językiem”*, [w:] *Collectanea linguistica in honorem Adami Heinz*, Wrocław, s. 125–132.
- Saloni Z., 2003, *Głos w dyskusji*, [w:] *Język perswazji publicznej*, red. K. Mosiołek-Kłosińska, T. Zgółka, Poznań, s. 192–193.
- Sambor J., 1983, *O budowie tzw. ciągów definicyjnych*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, t. 40, s. 151–165.
- Spolsky B., 1999, *Linguistics and Language Learning*, [w:] *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, red. B. Spolsky, Oxford, s. 4–5.
- Stevens P., 1976, *On Defining Applied Linguistics*, [w:] *Proceedings of the 4th International Congress of Applied Linguistics*, red. G. Nickel, t. 1, Stuttgart, s. 81–82.
- Stubbs M., 1986, *Educational Linguistics*, London.
- Stubbs M., 1990, *Language in Education*, [w:] *An Encyclopedia of Language*, red. N.E. Colingue, London, s. 551–560.
- Szulc A., 1997, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
- Tokarz M., 2006, *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk.
- Tymiakin L., 2007, *Nakłanianie subdyrektywne. Propozycja, prośba i rada w realizacjach młodzieży gimnazjalnej. Zagadnienia wybrane*, Lublin.
- Wesołowska D., 1999, *Z problemów pragmalingwistycznych niektórych aspektów edukacji lingwistycznej*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej*, red. M.T. Michalewska, Katowice, s. 21–27.
- Wilkoń A., 1999, *Język artystyczny. Studia i szkice*, Katowice.
- Wilkoń A., 2003, *Gatunki mówione*, [w:] *Porozmawiajmy o rozmowie. Lingwistyczne aspekty dialogu*, red. M. Kita, Katowice, s. 46–58.
- Ziomek J., 1990, *Retoryka opisowa*, Wrocław.

## Considerations on Argumentation in Educational Linguistics

### Abstract

Considerations on argumentation in educational linguistics refer to “educational theory of language” that in this approach is understood wider as knowledge of “a general speech act”, a kind of which is topically specialized educational discourse. It contains argumentation, reasoning, and inference which are sorts of argumentation with adequate linguistic expressions. Texts used in educational discourse are both argumentative (first of all from the intellectual sphere) and informative (also from the emotional sphere). They belong to the same semantic field as rhetoric, eristic, and persuasion as well as manipulation and convincing with one’s own or someone else’s (spoken and written) texts.

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica III (2011)

*Janina Labocha*

## Argumentacja a komunikowanie procesu rozumienia

Przedmiotem rozważań jest pytanie o to, jakiego typu powiązanie istnieje między argumentacją a dyskursem dydaktycznym. Ze względu na to, że dyskurs dydaktyczny służy celowi przekazywania wiedzy i jest pośrednikiem między nauką a szerokim i zróżnicowanym kręgiem potencjalnych odbiorców, pojęcie rozumienia ma w nim kluczowe znaczenie. Przez dyskurs dydaktyczny rozumiem odpowiednie przekształcenia specjalistycznych dyskursów naukowych w taki sposób, żeby potrafiły przekazać wiedzę mniej wykształconemu odbiorcy o określonych parametrach wieku, wykształcenia, umysłu itd. (Rittel 1993, Labocha 1997). Argumentacja jako sztuka poprawnego (właściwego) myślenia, trafnego wyrażania myśli jest właściwością dyskursu naukowego (Piętkowa 2005), co szczególnie uwidacznia się w dyskusjach naukowych i recenzjach, w analizach materiału i wyciąganych z nich wnioskach oraz w interpretacjach naukowych. W dyskursie dydaktycznym rola argumentacji jest równie ważna jak w dyskursie naukowym. Dodatkowo jeszcze przypisać należy jej istotną funkcję dydaktyczną, jaką jest kształtowanie umiejętności i sprawności w zakresie rozumienia toku myślowego innych – nauczycieli, autorów podręczników itp., co przed nauczającymi stawia wymóg dyscypliny myślowej oraz jasnego, spójnego i wyrazistego formułowania myśli zgodnie z przewidywaniami na temat kompetencji merytorycznych i językowych odbiorcy.

Teorie argumentacji uważa się za jeden z najważniejszych działów retoryki. Mówca ma obowiązek odnajdywania argumentów, które należą do repertuaru danej wspólnoty dyskursu, w celu przekonania odbiorców wypowiedzi do czegoś nowego na podstawie wiedzy i przekonań, w jakie wyposażona jest wspólnota dyskursu dzięki temu, co zdobyła uprzednio poprzez ciągłość tradycji oraz nabywaną nieustannie wiedzę i doświadczenie. Przekonywaniu odbiorców towarzyszy zabieganie o ich przychyłność (*captatio benevolentiae*), ponieważ podstawą przyjęcia jakiegось przekonania jest chęć słuchacza do akceptacji argumentów nadawcy (mówcy). Argumentacja polega na tym, że jedna osoba przedstawia innym swoje argumenty po to, żeby inni (osoby przekonywane) uznali ich prawdziwość lub nieprawdziwość, słuszność lub niesłuszność, stosowność lub niestosowność, poprawność lub niepoprawność, prawdopodobność lub nieprawdopodobność, albo też umieścili je na skali pomiędzy tymi punktami skrajnymi (uznanie czegoś za mniej lub bardziej

słuszne, prawdopodobne itp.). Tadeusz Pszczołowski (1962: 10–13) podkreślał, że przekonywanie w odróżnieniu od informowania i rozkazywania ma budowę dwuczłonową. Jednoczłonowej strukturze informacji *jest tak a tak* oraz rozkazu *zrób tak a tak* przeciwstawia się dwuczłonowa struktura argumentacji:

*Bądź przekonany, że tak i tak, bo to i tamto.*

Tezą jest informacja *jest tak a tak*, która wraz z elementem *bądź przekonany* tworzy żądanie, argumentem jest natomiast *bo to i tamto*. Żądanie składa się więc z tezy, która nie zawsze bywa wyraźnie postawiona, ale da się ją wykryć w żądaniu. Żądanie zawierające tezę oraz argumenty składają się na argumentację. Teza mieści się w żądaniu, nie jest zatem informacją, lecz żądaniem, żeby odbiorcy byli przekonani, że jest tak, jak głosi teza. Słowa adwokata w sądzie: *Oskarżony jest niewinny* – nie są informacją, ale żądaniem przyjęcia tezy, czyli wyrobieniem w sobie przekonania, że jest tak, jak głosi teza. Tezę uzasadniają argumenty, które są dwójki rodzaju: 1. argumenty rzeczowe, mające związek z tezą, czyli uzasadniające ją; 2. argumenty niewykazujące związku z tezą, czyli nieuzasadniające jej, odwołujące się do sądów typu: *bo wszyscy tak mówią; bo specjaliści tak uważają; bo ja wiem, że jest tak itp.* (Pszczołowski 1962: 84–85). Argumentacja retoryczna w odróżnieniu od logicznej liczy się z reakcją odbiorcy i powinna być dostosowana do możliwości poznawczych audytorium. Wartość argumentów retorycznych ocenia się miarą ich przydatności dla określonego odbiorcy (Korolko 1990: 85).

Współczesna teoria argumentacji nawiązuje bardziej do schematu argumentacji retorycznej Cycerona niż Arystotelesa. W duchu teorii argumentacji Arystotelesa, tak zwanej sylogistyki, rozwijała się w XX wieku logika formalna. Rozwijająca się od połowy XX wieku współczesna teoria argumentacji, określana mianem logiki nieformalnej lub teorii krytycznego myślenia, jest dostosowana do analizy zwykłych codziennych rozumowań. Arystoteles za poprawny argument uważał sylogizm, czyli strukturę zbudowaną z przesłanki mniejszej i większej oraz konkluzji (wniosku). Klasycznym przykładem jest tu: *Sokrates jest człowiekiem* (przesłanka mniejsza), *Wszyscy ludzie są śmiertelni* (przesłanka większa) – *Sokrates jest śmiertelny* (konkluzja). Współcześnie uważa się, że z argumentacją mamy do czynienia wtedy, gdy dla uzasadnienia jakiejś tezy T, zwanej też konkluzją, przedstawiona zostaje jako przesłanka seria zdań P, Q, R ..., które w opinii argumentującego prowadzą do tej konkluzji. Wypowiedź ma charakter argumentacyjny wówczas, gdy można ją przedstawić w postaci formuły: *X, a zatem Y; z X wynika Y; Y, ponieważ X* itp. (Tokarz 2006: 127–128). Jak twierdzi Marek Tokarz, idealne rozumowanie dedukcyjne, w którym przesłanki są bezwzględnie prawdziwe, a wnioski zostały wyprowadzone w sposób bezwzględnie poprawny, nie jest możliwe do spełnienia w komunikacji codziennej, ani też w naukach humanistycznych i społecznych. Warto by tu jednak uściślić, że rozumowanie stosowane w gramatyce jest bliskie idealnemu. Tokarz (2006: 131) powołuje się na trafne spostrzeżenie Chaima Perelmana i Lucie Olbrechts-Tyteca: „Teoria argumentacji to studium technik dyskursywnych, których celem jest wywołanie lub wzmocnienie przeświadczenia o prawdziwości tez podawanych odbiorcy do wierzenia”. Również Pszczołowski (1962: 88) podkreślał, że argumentem może być każda sensowna wypowiedź, a to, czy będzie to argument skuteczny, zależy już od osoby przekonywanej. Bowiem nie tylko wysuwający

argumenty powinien przedstawiać swe myśli jasno, czyli w taki sposób, żeby przekonywany zrozumiał tok myślenia, lecz również słuchacz ma obowiązek zdobyć się na maksymalny wysiłek, żeby pojąć, co się do niego mówi.

Jak już stwierdziliśmy, argumentacja istnieje również w codziennej potocznej komunikacji międzyludzkiej, gdzie przybiera postać odpowiednich technik dyskursywnych, polegających na bronienu określonej tezy za pomocą odpowiednich przesłanek, które często mogą mieć charakter niejawny (implicytny). Marek Tokarz (2006: 132–154 i nast.), zajmując się argumentacją potoczną, wyodrębnił: 1. argumenty proste, zawierające jeden sąd P jako przesłankę, która wystarczająco wspiera tezę T; 2. argumenty równoległe, składające się z kilku przesłanek, z których każda niezależnie od pozostałych wspiera konkluzję (tezę); 3. argumenty szeregowe, które posiadają przesłanki stanowiące wspólnie uzasadnienie konkluzji (tezy). W wypadku argumentacji równoległej podważenie jednej z przesłanek nie niweczy wymowy argumentu jako całości, natomiast w sytuacji gdy mamy do czynienia z argumentacją szeregową, podważenie choć jednej przesłanki niweczy cały dowód (Tokarz 2006: 136–137).

Chaim Perelman, a za nim inni badacze zwracali uwagę na to, że argumentacja nie jest udowadnianiem prawdy, lecz stanowi proces przeniesienia akceptacji z przesłanek na konkluzję, a stopień powodzenia tego zależy od odbiorcy, na przykład od jego wiary w rzetelność prowadzonego rozumowania. W dyskursie dydaktycznym ważny jest obustronny stosunek nauczyciel – uczeń, nauczyciel akademicki – student. Nauczyciel tłumaczący cierpliwie przekazuje swoje rozumowanie łatwiej i skuteczniej niż nauczyciel stosujący inne metody argumentacji, na przykład *argumentum ad baculum*, czyli argument odwołujący się do „kija”, którego przesłankami są otrzymanie oceny negatywnej, odmowa wpisu zaliczenia w indeksie itp. Relacja ról społecznych nauczyciel – uczeń bywa określana jako dominacja przez nauczanie. W rolę nauczyciela wpisane jest prawo oceny ucznia, pouczenia go, podkreślanie swojej przewagi, komunikowanie dominacji. Jest to asymetryczny układ ról oparty na strategii komunikacyjnej polegającej na „prowadzeniu dialogu” w celu naprowadzenia nauczanych na pewne rozwiązania. Jacek Wasilewski (2006: 316–317) nazywa strategię dochodzenia do pewnych wniosków w procesie nauczania oprowadzaniem uczniów przez nauczyciela – przewodnika po polach wiedzy, co jest związane z kształtowaniem się swego rodzaju retorycznej wspólnoty. Bycie przewodnikiem wymaga jednak dyscypliny w konstruowaniu takich wypowiedzi, dzięki którym uczniowie rozumieją, po jakim obszarze wiedzy i w jakim celu poruszają się wraz ze swoim nauczycielem.

Dobrym polem do pokazania, że w procesie nauczania znaczenie ma wyrazista i eksplicytna argumentacja oparta na wyprowadzaniu wniosków z dobrze sformułowanych przesłanek, jest nauczanie gramatyki historycznej na studiach polonistycznych. Lubię powoływać się na ten przykład, ponieważ korzystam tu z własnych doświadczeń dydaktycznych. Celem jest nauczenie studentów dochodzenia do wniosków przez rozumienie poszczególnych etapów, czego sprawdzianem jest umiejętność formułowania przesłanek i komunikowania ich innym, czyli prowadzącemu zajęcia i pozostałym studentom. Tokarz (2006: 138) zwrócił uwagę na to, że argumentacja może mieć charakter bezpośredni lub złożony. Jeśli konkluzja jest uzasadniana wprost, czyli istnieje tok od przesłanek do wniosku, mamy do

czynienia z argumentacją bezpośrednią. Jeśli jednak przesłanka jest konkluzją innej argumentacji, wówczas mówimy o argumentacji złożonej.

Przykładem, który ilustruje argumentację stosowaną w historycznojęzykowej analizie fonetycznej wyrazów, może być zadanie polegające na objaśnieniu zjawiska wtórności niektórych głosek na przykładzie wyrazów *las* oraz *wiara*.

Teza: w wyrazach *las*, *wiara* samogłoska *a* jest wtórna, czyli powstała w wyniku określonego procesu fonetycznego.

Przesłanka 1: Samogłoska *a* w wyrazach *las*, *wiara* stoi po spółgłosce funkcjonalnie miękkiej, czyli historycznie miękkiej (*las*) oraz miękkiej (*wiara*).

Przesłanka 2: Samogłoska *a* jako należąca do samogłosek tylnych nie mogła zmiękczać poprzedzających spółgłosek, czyli pierwotnie stała po spółgłoskach twardych.

Przesłanka 3: Tylko samogłoski przednie mogły zmiękczać poprzedzające spółgłoski, czyli samogłoski przednie stały pierwotnie po spółgłoskach miękkich.

Przesłanka 4: Samogłoska *a* mogła powstać w VIII wieku w wyniku przegłosu z pierwotnego *ě* (jać), jeśli po nim stała spółgłoska przedniojęzykowa twarda.

Przesłanka 5: Samogłoska *a* powstała z *ě* stoi po spółgłosce miękkiej lub funkcjonalnie miękkiej a przed spółgłoską przedniojęzykową twardą.

Przesłanka 6: Samogłoska *a* powstała z *ě* alternuje z samogłoską *e*.

Przesłanka 7: W wyrazach *wiara*, *las* samogłoska *a* stoi po spółgłosce miękkiej (funkcjonalnie miękkiej) oraz przed spółgłoskami przedniojęzykowymi twardymi *r*, *s* i alternuje z samogłoską *e*: *wiara* : *o wierze*; *las* : *o lesie*.

Konkluzja (wniosek, teza): W wyrazach *wiara*, *las* samogłoska *a* jest wtórna i powstała z *ě* w wyniku przegłosu.

A zatem konkluzja potwierdzająca tezę oparta jest na siedmiu przesłankach.

Przesłanki 1–6 stanowią konkluzje dla przesłanki 7, która już bezpośrednio uzasadnia tezę. Jak widzimy, argumentacja ma charakter złożony, a przesłanki 1–6 tworzą argument szeregowy, bo wszystkie są potrzebne do uzasadnienia przesłanki 7, która z kolei bezpośrednio uzasadnia tezę.

W podsumowaniu rozważań warto podkreślić, że argumentacja w dyskursie dydaktycznym służy przede wszystkim przekazywaniu wiedzy w taki sposób, żeby odbiorca – uczeń zrozumiał pewien ciąg myślowy i umiał go sam stosować w analizie innych przykładów. Zadaniem nauczającego jest opracowanie takiego sposobu przekazywania wiedzy lub analizy przykładów, który można by łatwo opanować jako sekwencję postępowań argumentacyjnych, opartych na formułowaniu na podstawie posiadanej lub przyswajanej wiedzy szeregu przesłanek uzasadniających tezę. Jest rzeczą oczywistą, że postawienie odpowiedniej tezy przez nauczającego jest warunkiem skuteczności rozumowania. Celem argumentacji jest doprowadzenie do zrozumienia określonego fragmentu wiedzy, a sprawdzianem tego jest umiejętność przeprowadzenia przez ucznia etapów postępowania argumentacyjnego podczas analizy innych przykładów lub omawiania innych podobnych zagadnień.

## Bibliografia

Korolko M., 1990, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa.

Labocha J., 1997, *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Oźdżyński, Kraków, s. 31–37.

- Piętkowa R., 2005, *Dyskurs naukowy a retoryka*, [w:] *Współczesne analizy dyskursu. Kognitywna analiza dyskursu a inne metody badawcze*, red. M. Krauz, S. Gajda, Rzeszów.
- Plantin Ch., 1990, *Essais sur l'argumentation. Introduction á l'étude linguistique de la parole argumentative*, Paris.
- Pszczółowski T., 1962, *Umiejętność przekonywania i dyskusji*, Warszawa.
- Rittel T., 1993, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków.
- Tokarz M., 2006, *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk.
- Wasilewski J., 2006, *Retoryka dominacji*, Warszawa.
- Ziomek J., 1990, *Retoryka opisowa*, Wrocław.

## **Argumentation and Communicating the Process of Understanding**

### **Abstract**

The paper deals with argumentation in a didactic discourse the aim of which is first of all to impart knowledge in such a way that a receiver/ a pupil may understand a sequence of thoughts and be able to use it herself/ himself in analyses of other examples. The task of a teacher is to work out such a way of imparting knowledge or analyzing examples that may be easy to acquire as a sequence of argumentative procedures. Argumentative procedures are based on formulating premises that lead to making an argument well-founded. It is obvious that putting a proper argument by a teacher conditions effectiveness of reasoning. The aim of argumentation is to make pupils understand pieces of knowledge. The results may be verified when pupils show their skills of following argumentative procedures while analyzing other examples or discussing similar matters.

Sławomir Śniatkowski

## Argumentacja i błędne rozumowanie w perspektywie pragmatycznej (w opracowaniu Louise Cummings\*)

Louise Cummings podejmuje zagadnienie argumentacji w kontekście rozważań poświęconych szeroko (wielodyscyplinarnie) rozumianej pragmatyce. Podstawowym zamierzeniem autorki jest bowiem precyzyjne określenie odniesień pragmatyki do innych dyscyplin naukowych, w szczególności do językoznawstwa, filozofii i nauk kognitywnych. Otwarcie pragmatyki na wnioski płynące z obserwacji zaburzeń mowy ukazać ma równocześnie możliwości zastosowania tej dyscypliny w rozważaniach dotyczących umysłu, modeli argumentacji oraz błędów w rozumowaniu<sup>1</sup>. Należy się zatem spodziewać, że przyjęta przez autorkę pragmatyczna perspektywa opisu argumentacji odnosić się będzie nie tyle do warunków dowodzenia jakiejś tezy (jak to ma miejsce w logice formalnej), ile raczej do czynności mających na celu uzasadnienie jakiegoś poglądu, co jest praktyką potocznej codziennej komunikacji<sup>2</sup>. Pragmatyczna zmiana w rozumieniu argumentu, na którą zwraca uwagę Cummings, polega na uznaniu wypowiedzi argumentacyjnej za odrębny (złożony)<sup>3</sup> akt mowy w komunikacji językowej. W konsekwencji semantyczne kryteria oceny argumentu (prawda, słuszność, logiczność) zastępuje się pragmatycznym kryterium skuteczności. Nie podejmując dyskusji na temat zalet i wad poszczególnych koncepcji, Cummings ukazuje szeroki zakres dyscyplin zainteresowanych problematyką argumentacji. Punktem wyjścia staje się zdefiniowanie **argumentu** jako „zbioru twierdzeń (zdań twierdzących, składników propozycjonalnych itp.), z których część (przesłanki) musi przynajmniej stwarzać pozory proponowania uzasadnień dla zaakceptowania określonego twierdzenia w tym zbiorze (konkluzja)”<sup>4</sup>. „Stwarzanie pozorów”, o jakim mowa w tej definicji, przywołuje na myśl z jednej strony

---

\* Artykuł jest omówieniem rozdziału „Argumentacja a błędy w rozumowaniu” (*Argumentation and Fallacies of Reasoning*) z książki L. Cummings, *Pragmatics. A Multidisciplinary Perspective*, Edinburgh 2005, s. 163–194.

<sup>1</sup> Zob. *ibidem*, *Foreword*, s. xii.

<sup>2</sup> Zob. M. Tokarz, *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk 2006, s. 123–124.

<sup>3</sup> Zob. T. Rittel, *Elżbieta Drużbacka. Język i tekst. Studium lingwistyczne*, Kraków 2007, s. 264.

<sup>4</sup> L. Cummings, *Pragmatics*, *op. cit.*, s. 164.

ostensywno-inferencyjny charakter komunikacji językowej<sup>5</sup>, z drugiej – ukierunkowanie argumentacji przede wszystkim na zmianę przekonań odbiorcy<sup>6</sup>.

Definiując z kolei **błędne rozumowanie** (ang. *fallacy*), autorka odnosi się zarówno do konkluzji, jak i do procesu argumentacji. W pierwszym wypadku prawidłowe myślenie prowadzi do przyjęcia wniosków, które – choć powszechnie akceptowane – okazują się jednak ostatecznie niezgodne z faktami. Drugi z przypadków odpowiada zaburzeniom procesu rozumowania, gdzie może się pojawić wnioskowanie błędne z punktu widzenia logiki formalnej. Formalne błędy w rozumowaniu mają jednak mniejsze znaczenie dla oceny zaburzeń w potocznej argumentacji – nieprawidłowości znacznie tu bowiem wykraczają poza logikę formalną. Przykładem może być odwołanie się do groźby (*argumentum ad baculum*) lub współczucia (*argumentum ad misericordiam*). Tego rodzaju nieprawidłowości mające zdolność wywierania wpływu na odbiorcę określa się często jako strategie lub taktyczne posunięcia wprowadzające w błąd.

Po zdefiniowaniu argumentu i błędnego rozumowania Cummings rozważa sześć koncepcji (ang. *framework*) mogących stanowić teoretyczne podstawy badań argumentacji: semantyczną, epistemiczną, dialektyczną, psychologiczną, retoryczną i pragmatyczną.

Zgodnie z koncepcją **semantyczną** argument musi się opierać na prawdziwych przesłankach. Rozumowanie oparte na takich przesłankach i zgodne z zasadami wnioskowania w sposób konieczny prowadzi do prawdziwej konkluzji<sup>7</sup>. O argumencie, który nie spełnia któregośkolwiek lub obu tych kryteriów, można powiedzieć, że wystąpił w nim semantyczny błąd w rozumowaniu. W koncepcji semantycznej nie chodzi jednak o intuicję semantyczną, jaka leży u podstaw codziennej praktyki argumentacyjnej, lecz o rekonstrukcję takiej intuicji w terminach logiki formalnej, gdzie słuszność (poprawność, zgodność) jest funkcją logicznej formy czy struktury argumentu.

Z kolei w koncepcji **epistemicznej** dyskutant o określonej wiedzy lub uzasadnionych przekonaniach odnosi się do składnika propozycjonalnego argumentu. Na podstawie dobrze znanych przesłanek dochodzi on do mniej oczywistej dla niego konkluzji. Jeśli dyskutant rozumuje na podstawie przesłanek, które są mu mniej znane niż konkluzja (lub podobnie jak konkluzja nieznaną), popełnia epistemiczny błąd w rozumowaniu przesądzającym sprawę. W odróżnieniu od ujęcia semantycznego koncepcja epistemiczna skupia się na roli dyskutantów w odniesieniu do argumentów i błędów argumentacji. Dyskutant (jako użytkownik argumentu) jest – zdaniem Cummings – pojęciem najbardziej pragmatycznym. Wraz z mentalistycznymi pojęciami wiedzy i przekonań stanowi ono podstawę kwestionowania metod formalnych w analizie argumentu i błędów w rozumowaniu. Nie oznacza to jednak, że modele formalno-logiczne nie uwzględniają użytkownika argumentu wraz z jego

---

<sup>5</sup> Zob. D. Sperber, D. Wilson, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford 1986, s. 163–171.

<sup>6</sup> Zob. K. Szymanek, *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa 2004, s. 37.

<sup>7</sup> Takie stwierdzenie można – zdaniem Cummings – uznać za definicję poprawności dedukcyjnej: zob. L. Cummings, *Pragmatics, op. cit.*, s. 166–167.



wiedzą i przekonaniami. Opisu takich składników argumentacji dokonuje się w ramach logiki epistemicznej.

Koncepcja **dialektyczna** pojawiła się jako konsekwencja uznania dialogu za jedno z istotnych pojęć w analizie argumentacji. W tym ujęciu dyskutant przekonuje jednego lub kilku uczestników rozmowy zgodnie z zasadami, które różnią się w zależności od kontekstu dialogicznego. Dyskutant, który narusza jedną lub kilka takich zasad, popełnia błąd rozumowania o charakterze dialektycznym. Koncepcja dialektyczna wydaje się bliska rozumieniu komunikacji w kategoriach lingwistyki tekstu (analizy dyskursu), gdzie komunikatywność oznacza spełnienie siedmiu konstytutywnych zasad, z których pięć odnosi się do kontekstu dialogicznego<sup>8</sup>. Dialektyczna koncepcja argumentacji została również przyswojona przez logikę formalną, dając początek dialektyce formalnej.

Rozważania psychologów dotyczące ludzkiego rozumowania przyczyniły się do powstania **psychologicznej** koncepcji argumentu i zaburzeń rozumowania. Zgodnie z tym ujęciem argument uznaje się za zjawisko umysłowe. Rozumowanie polega na zmianie stanów umysłu, które można scharakteryzować jako myśli, przekonania bądź wiedzę. Jeśli zmiany stanów umysłu przebiegają w określonym porządku, podlegają one wewnętrznej logice tych operacji. Brak takiej wewnętrznej logiki prowadzi do psychologicznych zaburzeń rozumowania.

Kiedy – zdaniem Cummings – logika formalna pozbyła się już prawie zupełnie pojęcia argumentu, pojawiły się głosy sprzeciwu. Chaim Perelman<sup>9</sup> zwrócił uwagę na Arystotelesowskie odróżnienie rozumowania dialektycznego od rozumowania dowodowego (analitycznego). W rozumowaniu dowodowym, które Perelman nazwał „nową retoryką”, kładzie się szczególny nacisk na dostosowanie do odbiorcy, cechy dyskutantów, reguły lub zwyczaje prowadzenia rozmowy, wspólne narzędzia komunikacji, a przede wszystkim na określony pogląd (opinię) jako punkt wyjścia do argumentacji. Uwzględnienie wymienionych elementów umożliwiło dokonywanie analiz procesu argumentowania **w jego własnych kategoriach**, a nie w kategoriach logiki formalnej. Logika formalna została tym samym odseparowana od logiki (rozumowania) i od samego rozumu, co w zamierzeniu Perelmana miało pozwolić na przyjrzenie się zastosowaniu logiki w codziennej praktyce argumentacji. Uzasadnienia, jakie przywołujemy do obrony pewnych twierdzeń czy podtrzymywania określonych decyzji, nie poddają się logicznej formalizacji. Można je natomiast uznać za istotne elementy **retorycznej** koncepcji argumentacji, zgodnie z którą argument jest częścią szeroko rozumianego procesu, jaki zachodzi pomiędzy rozmówcami. Przechodzą oni mianowicie od twierdzeń akceptowanych przez odbiorców do tych wywołujących sprzeciw. Odbiorca zaakceptuje twierdzenie, które budzi jego sprzeciw, jedynie wtedy, gdy perswazja opierać się będzie na akceptowanym przez niego rozumowaniu. Z retorycznym błędem w rozumowaniu mamy do czynienia, kiedy dyskutanci zaczynają od twierdzeń, których odbiorca nie akceptuje.

Dostrzeżenie potencjału teoretycznych rozważań nad komunikacją językową w badaniach argumentacji pozwoliło zwrócić się ku pragmatyce z nadzieją na

---

<sup>8</sup> Zob. R.A. de Beaugrande, W.U. Dressler, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, tłum. A. Szwedek, Warszawa 1990, s. 152–271.

<sup>9</sup> Zob. Ch. Perelman, *The New Rhetoric and the Humanities. Essays on Rhetoric and Its Applications*, Dordrecht 1979, s. 9.

pełniejszy wgląd w naturę i funkcje tego procesu. Argumentację będącą zjawiskiem ze sfery komunikacji językowej zaczęto badać jako integralny składnik **dyskursu argumentacyjnego** w ramach specjalnej dyscypliny wyodrębnionej z pragmalingwistyki. Powstanie pragmadialektyki znajduje swoje uzasadnienie w **pragmatycznej** koncepcji argumentacji, w której argument postrzegany jest jako rodzaj dyskursu. Rozmówcy uwzględniają w nim kryteria rozsądnego dyskursu argumentacyjnego, zaczynając od twierdzeń wyrażających określone poglądy. Rozumowanie naruszające te kryteria prowadzi do pojawienia się błędów pragmatycznych.

Prezentację sześciu omówionych powyżej teoretycznych koncepcji argumentacji (semantycznej, epistemicznej, dialektycznej, psychologicznej, retorycznej i pragmatycznej) Cummings podsumowuje kilkoma istotnymi spostrzeżeniami. Przede wszystkim autorka zwraca uwagę na to, iż przedstawione koncepcje nie wykluczają się wzajemnie i posiadają pewne wspólne zakresy (np. wiedza i przekonania pojawiają się zarówno w ujęciu epistemicznym, jak i psychologicznym). Ponadto niektóre rodzaje argumentów można analizować z perspektywy różnych koncepcji, co umożliwi pełniejszy ich ogląd (takiemu wieloaspektowemu oglądowi warto poddać na przykład argumentację przesądzającą sprawę). Wydaje się oczywiste, że żadne z sześciu przytoczonych ujęć nie daje pełnego obrazu każdego z możliwych argumentów czy błędów w rozumowaniu. Obrazem, jaki zdecydowanie dominuje w tych koncepcjach, jest formalno-logiczne pojęcie argumentu. Pojęcie to należy zatem – zdaniem Cummings – odzyskać, odwołując się do najbardziej powszechnych intuicji, w czym znaczącą rolę może spełnić pragmatyka.

Teoria **pragmatyki argumentacji** (pragmadialektyki), odwołująca się do sfery komunikacji językowej, powinna być zgodna z głównymi założeniami pragmalingwistyki. W opinii twórców pragmadialektyki taką zgodność można uzyskać, odwołując się do teorii aktów mowy, ponieważ zasady rządzące działaniami językowymi w dyskursie argumentacyjnym zawierają się w zbiorze reguł opisujących warunki wykonywania aktów mowy (w szczególności sporu czy polemiki)<sup>10</sup>. Opisując występujące w argumentacji strategie komunikacyjne, pragmadialektyka (w odróżnieniu od dyscyplin formalnych) bada **rzeczywiste wypowiedzi argumentacyjne**, ponieważ usiłuje ustalić, w jaki sposób rozmówcy argumentują w dyskursie. Powstałe na podstawie badań empirycznych modele argumentacji tworzą ramę analityczną dla opisu i interpretacji kolejnych wypowiedzi argumentacyjnych (taka analiza może się też przyczynić do zweryfikowania istniejących już modeli argumentacji). Taki sposób postępowania przyjmuje również lingwistyka edukacyjna w swojej perspektywie metodologicznej<sup>11</sup>. Z kolei w porównaniu z wcześniejszymi koncepcjami pragmadialektyczna analiza błędów argumentacyjnych ma w założeniu charakter bardziej systematyczny (ponieważ oparta jest na teorii aktów mowy) i cechuje ją większa precyzja opisu (ujawnia ona wspólne cechy różnie nazywanych błędów lub wyraźnie wyodrębnia błędy o cechach odmiennych). Jednak – zdaniem Cummings – założenia, które leżą u podstaw większej systematyczności analiz pragmadialektycznych, nie pozwalają wyjaśnić wielu błędów argumentacyjnych, a w wypadku

<sup>10</sup> Zob. F.H. van Eemeren, R. Grootendorst, *The Pragma-Dialectical Approach to Fallacies*, [w:] *Fallacies. Classical and Contemporary Readings*, red. H.V. Hansen, R.C. Pinto, University Park 1995, s. 135.

<sup>11</sup> Zob. T. Rittel, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków 1994, s. 5.

innych umożliwiają jedynie bardzo nieadekwatny opis. Jeśli zaś chodzi o większą precyzję opisu, to prowadzi ona niekiedy do wskazywania podobieństwa o charakterze pragmadialektycznym przy pomijaniu istotnych różnic strukturalnych. W konsekwencji błędy, które niewiele mają z sobą wspólnego, zostają zaliczone do tej samej kategorii pragmadialektycznej, natomiast te, które wydają się podobne, trafiają do różnych kategorii. Bardziej zasadniczą słabością tej koncepcji jest – w ocenie Cummings – brak odróżnienia błędów argumentacyjnych od nieargumentacyjnych zachowań.

Wskazując omówione powyżej słabości pragmatycznych analiz dyskursu argumentacyjnego, Cummings nie odrzuca przydatności samej pragmatyki w podejmowaniu tego rodzaju analiz. Metodologiczną wartość pragmatycznych badań argumentacji autorka dostrzega w zakresie rekonstrukcji argumentu oraz jego ewaluacji.

**Rekonstrukcja** argumentów opiera się na wykorzystaniu pragmatycznych procesów interpretacyjnych jako niezbędnego składnika identyfikacji argumentów w ogóle, a w szczególności mającego ujawnić ukryte przesłanki. W języku naturalnym trudno bowiem niekiedy odróżnić argument od wyjaśnienia czy innego aktu mowy: ten sam składnik propozycjonalny może funkcjonować zarówno jako przesłanka w argumencie, jak i *explanandum* w wyjaśnieniu. Takie wielofunkcyjne składniki propozycjonalne przenikają do dyskursu, powodując trudności w jednoznacznej identyfikacji jego charakteru. Zidentyfikowanie dyskursu argumentacyjnego wymaga w dalszej analizie określenia rodzaju argumentacji, z jaką mamy do czynienia w określonym dyskursie. Niezbędna jest w tym celu identyfikacja przesłanek, które najczęściej nie są wyrażone w wypowiedzi i muszą zostać ujawnione w wyniku analiz. Również konkluzja może nie zostać wyrażona wprost – należy ją wówczas zrekonstruować, zazwyczaj na podstawie szerszego kontekstu. Kolejne zadania w rekonstrukcji argumentu przedstawiają się zatem następująco<sup>12</sup>:

1. Identyfikacja charakteru dyskursu (argumentacja, wyjaśnienie czy inny akt mowy).
2. Identyfikacja argumentu (przez analogię, indukcyjny, dedukcyjny).
3. Identyfikacja przesłanek / konkluzji (wyrażone czy dające się wywnioskować).
4. Identyfikacja znaczenia (czy słowa wyrażające przesłanki i konkluzje są jednoznaczne i określone pod względem referencji).

Rola procesów pragmatycznych w identyfikacji znaczenia wypowiedzi jest dobrze znana w porównaniu z jej oceną w odniesieniu do rekonstrukcji argumentu, przesłanek czy konkluzji. Pomocne okazuje się tutaj dostrzeżenie podobieństw istniejących pomiędzy rekonstrukcją argumentu a interpretacją wypowiedzi. W obu tych wypadkach zamierzone znaczenie musi zostać ujawnione w drodze rozumowania, które odwołuje się do języka osadzonego w kontekście. Implikatury Grice'a<sup>13</sup> są tu przykładem trzech podstawowych kryteriów każdego aktu interpretacji pragmatycznej: (1) ujawnianie intencji komunikacyjnych (2) dokonuje się w drodze rozumowania (3) na podstawie wyrażen językowych w powiązaniu z cechami kontekstu. Te same kryteria dają się zastosować do ujawniania przesłanek w rekonstrukcji argumentu. Nie jest jednak jasne, na jakiej podstawie wybiera się w takiej rekonstrukcji

<sup>12</sup> Zob. L. Cummings, *Pragmatics*, *op. cit.*, s. 182.

<sup>13</sup> Zob. H.P. Grice, *Logic and Conversation*, [w:] *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, red. P. Cole, J. Morgan, New York 1975, s. 41–58.

pewne przesłanki, pomijając inne. Cummings dostrzega tutaj pilną potrzebę badań o charakterze pragmatycznym. Tego rodzaju badania powinny ujawnić wskaźniki (ang. *indicators*) umożliwiające rekonstruowanie przesłanek, które nie zostały wyrażone w wypowiedzi. Zgodnie z teorią Grice'a implikatury są w każdym wypadku zdeterminowane przez zasadę współpracy i poszczególne maksymy konwersacyjne. Taka determinacja nie występuje w teorii relewancji, w której wskaźniki wyrażone w tekście mają taką samą wartość interpretacyjną jak wskaźniki kontekstowe oraz dotyczące wiedzy na temat przekonań, intencji i zaangażowania rozmówców: z różnych możliwych interpretacji należy wówczas wybrać przesłankę, która odpowiadałaby najbardziej prawdopodobnemu argumentowi<sup>14</sup>. W opinii Cummings opracowanie kryterium prawdopodobieństwa mogłoby przyczynić się do ograniczenia zbioru możliwych interpretacji w sposób, w jaki kryterium relewancji pozwala wybrać zamierzoną implikaturę ze zbioru wszystkich możliwych implikatur.

Podczas gdy rekonstrukcja argumentu w zakresie jej zasad i procesów wciąż domaga się pragmatycznej weryfikacji, **ewaluacja** argumentu została zweryfikowana już na początku lat siedemdziesiątych wraz z opracowaniem nieformalnej, skoncentrowanej na kontekście logiki wypowiedzi. Zastąpienie tradycyjnej, niezależnej od kontekstu metody oceny argumentu ujęciem kontekstowym miało trzy zasadnicze, do dziś aktualne konsekwencje: (1) dedukcja, podobnie jak cała logika formalna, nie jest obecnie traktowana jako uniwersalne kryterium akceptabilności argumentu; (2) przy zastosowaniu czynników pragmatycznych wiele argumentów, które uprzednio z punktu widzenia formalnego traktowano jako błędne, uznaje się za możliwe do zaakceptowania w określonym kontekście użycia; (3) podkreślenie roli kontekstu w analizach argumentacji umożliwiło opis nowych zjawisk z tego zakresu, między innymi błędów w rozumowaniu, które pomijała logika formalna. W zależności od stopnia uzależnienia argumentacji od kontekstu Cummings wyróżnia następujące etapy ewaluacji argumentu<sup>15</sup>:

#### EWALUACJA MAKROKONTEKSTOWA

1. Cel argumentu (jego określenie może wymagać odwołania się do kontekstu pozajęzykowego).
2. Akceptabilność argumentu (czyli określenie jego stosowności względem ustalonego uprzednio celu argumentacji).

#### EWALUACJA MIKROKONTEKSTOWA

3. Akceptabilność przesłanki (kryterium to zostaje spełnione, jeśli prowadzi do odpowiedniej konkluzji; weryfikacja tego kryterium wymaga odwołania się do bezpośredniego kontekstu językowego, leksykalnego).

Opracowanie L. Cummings ma nie tylko charakter porządkujący dotychczasowe koncepcje teoretyczne i różne metody analizowania wypowiedzi argumentacyjnych – wskazuje ono wyraźnie analizę pragmatyczną jako najbardziej odpowiednią w odniesieniu do dyskursu argumentacyjnego, z jakim spotykamy się

<sup>14</sup> Zob. M.A. van Rees, *Argument Interpretation and Reconstruction*, [w:] *Crucial Concepts in Argumentation Theory*, red. F.H. van Eemeren, Amsterdam 2001, s. 182.

<sup>15</sup> Zob. L. Cummings, *Pragmatics*, *op. cit.*, s. 187.

w codziennej praktyce językowej. Tego rodzaju analiza ma ponadto zastosowanie zarówno w ocenie poprawnej, jak i błędnej (zaburzonej) argumentacji, co znacząco podnosi wartość tej metody w analizie dyskursu edukacyjnego.

## Bibliografia

- Beaugrande R.A. de, Dressler W.U., 1990, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, tłum. A. Szwedek, Warszawa.
- Cummings L., 2005, *Pragmatics. A Multidisciplinary Perspective*, Edinburgh.
- Eemeren F.H. van, Grootendorst R., 1995, *The Pragma-Dialectical Approach to Fallacies*, [w:] *Fallacies. Classical and Contemporary Readings*, red. H.V. Hansen, R.C. Pinto, University Park.
- Grice H.P., 1975, *Logic and Conversation*, [w:] *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, red. P. Cole, J. Morgan, New York, s. 41–58.
- Perelman Ch., 1979, *The New Rhetoric and the Humanities. Essays on Rhetoric and Its Applications*, Dordrecht.
- Rees M.A. van, 2001, *Argument Interpretation and Reconstruction*, [w:] *Crucial Concepts in Argumentation Theory*, red. F.H. van Eemeren, Amsterdam.
- Rittel T., 1994, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków.
- Rittel T., 2007, *Semantyka argumentacji jako złożonego aktu mowy*, [w:] *eadem, Elżbieta Drużbacka. Język i tekst. Studium lingwistyczne*, Kraków, s. 263–280.
- Sperber D., Wilson D., 1986, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford.
- Szymanek K., 2004, *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa.
- Tokarz M., 2006, *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk.

## Argumentation and Fallacies of Reasoning in a Pragmatic Perspective (Louise Cummings' Approach)

### Abstract

The paper is focused on application of different frameworks for research into argumentation to analyses of educational discourse. Six frameworks (semantic, epistemic, dialectical, psychological, rhetoric, and pragmatic ones) considered by Louise Cummings were taken into account. Both argumentation and fallacies of reasoning were discussed. The pragmatic method of analysis seems to be the most appropriate for an educational discourse that is a kind of everyday linguistic practice. The method allows to analyze arguments in context and reveal different disorders of argumentation.

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica III (2011)

Jolanta Machowska-Gąsior

## Poszukiwanie kognitywnych narzędzi opisu parametryczności argumentacyjnej

Niemal na każdym kroku człowiek pragnie oswoić świat poprzez zaklasyfikowanie różnych jego elementów do określonej kategorii i nadanie jej jakichś parametrów. Czyni to za pomocą języka, gestu oraz szeroko rozumianych tekstów kultury. Czym jest zatem owa parametryzacja świata? Czy określa tylko, jak stwierdza A. Bednarek, „wielkość danej «porcji substancji homogenicznej», jak i ilość danych obiektów morficznych lub ich wielkość [...]”<sup>1</sup>, czy też jest zjawiskiem znacznie szerszym, pojemniejszym i, jak sądzę, dotyczy nie tylko warstwy gramatyczno-semantycznej, ale także odnosi się do makro- i mikrostruktury<sup>2</sup> różnego typu tekstów. W tych dwóch płaszczyznach – płaszczyźnie tekstu i gramatyki kognitywnej, można dopiero umieścić zjawisko argumentacji rozumianej jako „zespół czynności podejmowanych w celu uzasadnienia jakiegoś poglądu”<sup>3</sup>, która objawia się mocniej lub słabiej w wyróżnionych przeze mnie parametrach. Typ argumentacji mocnej w moich rozważaniach oznacza z jednej strony, iż dany parametr i/lub parametry oraz ich podkategorie decydują o wystąpieniu istotnych, w odniesieniu do tematu, określeń mereologicznych, a z kolei typ argumentacji słabej wiąże się z niewielką ilością form parametrycznych w materiale empirycznym. Z drugiej strony argumentacja parametryczna w tym ujęciu dotyczy wielowymiarowości języka rozumianego nie tylko

---

<sup>1</sup> A. Bednarek, *Leksykalne wykładniki parametryzacji świata. Studium semantyczne*, Toruń 1994, s. 8; J. Machowska-Gąsior, *Semantyczna relewancja w zakresie pojęć: CZĘŚĆ I CAŁOŚĆ w dyskursie wczesnoszkolnym*, [w:] *Relewancja i redundancja w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków 2008, s. 252–264, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica”, t. 2.

<sup>2</sup> T. van Dijk, *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse Cognitions and Interaction*, Hillsdale – New York 1980, cyt. za: U. Żydek-Bednarczuk, *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Kraków 2005, s. 122; w ujęciu Teuna van Dijka makrostruktura to „reprezentacja globalnego odczytania tekstu, a buduje ją superstruktura, stanowiąca rodzaj ramy, szkieletu, organizująca w ujęciu linearnym całość”, natomiast mikrostruktura to „poszczególne tematy w tekście zawarte w zdaniach”.

<sup>3</sup> M. Tokarz, *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk 2006, s. 124.

jako narzędzie, czy też właściwość człowieka<sup>4</sup>, ale jest efektem działania synergii na wszystkich jego płaszczyznach (określenie moje – J.M.G.) oraz posiada dogłębny symboliczny charakter (teza o symbolizacji)<sup>5</sup>. Owa wielowymiarowość wyraża się w ziarnistości zarówno dyskursu tekstowego, jak i gramatyki rozumianej za Ronaldem W. Langackerem jako kontinuum słownika i gramatyki złożone wyłącznie z zespołów struktur symbolicznych (ang. *assemblies of symbolic structures*)<sup>6</sup>.

Procesy mereologiczne, jak i argumentacyjne są istotnymi elementami wchodzącymi w zakres językowego obrazu świata, którego korzenie tkwią między innymi w *Retoryce* Arystotelesa. Językowy obraz świata to pojęcie będące wyznacznikiem holistycznego<sup>7</sup> podejścia do relacji zachodzących między językiem a rzeczywistością pozajęzykową, między językiem a kulturą, zanurzone w potocznej wiedzy o świecie<sup>8</sup>. Kategoria potoczności jest czynnikiem wpływającym na określony punkt widzenia w konstruowaniu tekstów przez uczniów w młodszym wieku szkolnym oraz decyduje o sposobach kategoryzacji różnego rodzaju jednostek miary<sup>9</sup>.

Z kolei kategoryzacja jako podstawowy proces poznawczy decyduje o kształcie pojęciowej konfiguracji doświadczenia (domeny, ramy, idealizacyjnego modelu poznawczego). Jest ona „kategoryzacją opartą na stopniu przynależności do kategorii (tzn. kategoryzacją przez prototyp). Prototyp jest zatem «efektem ubocznym» organizowania wiedzy za pomocą struktur poznawczych”<sup>10</sup>. Owa kategoryzacja wiąże się z hierarchicznym uporządkowaniem słownictwa w zakresie meronimów. Zatem także parametryczność łączy się z hierarchiczną strukturą leksykonu umysłowego<sup>11</sup>, a w szczególności z hiponimami<sup>12</sup> i meronimami będącymi relacjami prototypowymi<sup>13</sup>.

---

<sup>4</sup> E. Wąsik, *Język – narzędzie czy właściwość człowieka? Założenia gramatyki ekologicznej lingwistycznych związków międzyludzkich*, Poznań 2007.

<sup>5</sup> J.R. Taylor, *Gramatyka kognitywna*, red. E. Tabakowska, tłum. M. Buchta, Ł. Wiraszka, Kraków 2007, s. 23.

<sup>6</sup> R.W. Langacker, *Gramatyka konstrukcyjna, konstrukcje gramatyczne i gramatykalizacja z punktu widzenia gramatyki kognitywnej*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne III. Kognitywizm w świetle innych teorii*, red. O. Sokołowska, D. Stanulewicz, Gdańsk 2006, s. 25.

<sup>7</sup> *Holizm*, [w:] *Wielki słownik wyrazów obcych*, red. M. Bańko, Warszawa 2005, s. 508; holizm to „1. filozof. teoria rzeczywistości zapoczątkowana przez J.Ch. Smutsa, zakładająca, że świat stanowi całość, niedającą się sprowadzić do sumy części, i że podlega dynamicznej ewolucji, prowadzącej do powstawania coraz to nowych całości”.

<sup>8</sup> J. Bartmiński, *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*, Lublin 2007, s. 157.

<sup>9</sup> B. Chachulska, *Zmierzyć, zważyć, policzyć... czyli o wykładnikach parametryzacji świata*, Kraków 2003, s. 3.

<sup>10</sup> D. Kępa-Figura, *Kategoryzacja w komunikacji językowej na przykładzie leksemu ptak*, Lublin 2007, s. 19.

<sup>11</sup> N. Mikołajczak-Matyja, *Hierarchiczna struktura leksykonu umysłowego. Relacje semantyczne w leksykonie widzących i niewidomych użytkowników języka*, Poznań 2008.

<sup>12</sup> J. Lyons, *Semantyka 1*, tłum. A. Weinsberg, Warszawa 1984, s. 281–315.

<sup>13</sup> N. Mikołajczak-Matyja, *Hierarchiczna struktura...*, *op. cit.*, s. 94.

Analizowany materiał badawczy pochodzi ze słowników<sup>14</sup> i z intersemiotycznego dyskursu pisanego uczniów klas trzecich w młodszym wieku szkolnym (teksty twórcze – paraliterackie) w domenie tematycznej *zaczarowane, magiczne drzewo*. Badania w zakresie opisywanego pola tematycznego zostały przeprowadzone w 2008 roku w Myślenicach, Krzyszkowicach, Zagorzynie oraz w Zaborowie<sup>15</sup>. Objęły cztery klasy trzecie. Ogólnie zbadano 75 osób.

Teksty uczniów klas trzecich w młodszym wieku szkolnym są, posługując się określeniem Witolda Doroszewskiego, nie tylko zwierciadłem świata, ale są także tworamii wyobraźni<sup>16</sup> oraz nietypowymi obiektami ze względu na temat – *zaczarowane* lub *magiczne drzewo*. Opowiadania te mają charakter paraliteracki i dlatego też winny być, jak sądzę, traktowane jako takie, które są tekstami z gruntu niespójnymi, nastawionymi na czynny udział odbiorcy w zespalaniu ich sensów, gdyż jak podkreśla Teresa Dobrzyńska, „[...] aktywne i umiejętne działania czytelnika [tu nauczyciela, dop. mój – J.M.G.] zdolne są przywrócić mu koherencję i zamienić go w zintegrowany znak. Takie działania interpretacyjne mogą być w szczególności skierowane na rekonstrukcję domniemanych intencji znaczeniowych nadawcy”<sup>17</sup>. Uczeń w roli malarza i pisarza wczuwa się w proces tworzenia obrazu oraz tekstu. Jego wytwory stają się mu tak bliskie, że dochodzi wówczas do zjawiska ucieleśnienia myśli (ang. *embodied*<sup>18</sup>) w postaci tekstu i rysunku. Poza tym myśli, mające charakter wyobrażeniowy (ang. *imaginative*<sup>19</sup>), nadają elementom świata fikcyjnego (możliwego) baśniowy i/lub bajkowy charakter. W wyniku procesów ucieleśniania myśli język uczniów staje się zindywidualizowany<sup>20</sup>. Naruszony tu zostaje asymetryczny układ komunikacji językowej, gdzie funkcję dominującą pełni nauczyciel, a nie uczeń, co w konsekwencji prowadzi do złamania matrycowości prac uczniowskich<sup>21</sup> na rzecz kreatywności języka. Uczeń staje się również podmiotem doświad-

<sup>14</sup> Wykorzystałam tu następujące słowniki: *Inny słownik języka polskiego*, red. M. Bańko, Warszawa 2000 [ISJP]; *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*, red. J. Bralczyk, Warszawa 2005 [SSTPS]; *Wielki słownik wyrazów bliskoznacznych*, red. M. Bańko, Warszawa 2005 [WSWB]; *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, Warszawa 2006 [USJP].

<sup>15</sup> Zastosowałam następujące skróty dotyczące poszczególnych szkół: M – SP nr 2 Myślenice; K – SP Krzyszkowice; Zag. – SP Zagorzyn; Zab. – SP Zaborów.

<sup>16</sup> *Odczyt Prof. Dra Witolda Doroszewskiego pt. „Język – zwierciadło świata i twór wyobraźni”, „Poradnik Językowy” 1971, z. 5, s. 311–319.*

<sup>17</sup> T. Dobrzyńska, *Od niespójności do (super)koherencji. Rola metatekstu w utworze literackim*, [w:] *Semantyka tekstu artystycznego*, red. A. Pajdzińska, R. Tokarski, s. 49.

<sup>18</sup> H. Kardela, *Koncepcja umysłu ucieleśnionego w kognitywizmie*, [w:] *Mózg i jego umysły. Studia z lingwistyki i filozofii umysłu 2*, red. W. Dziarnowska, A. Klawiter, Poznań 2006, s. 218.

<sup>19</sup> *Ibidem*.

<sup>20</sup> M. Kielar, *Indywidualizacja i typizacja języka w wieku 8–16 lat*, „Socjolingwistyka” 1980, nr 3, s. 169.

<sup>21</sup> H. Wiśniewska, M. Karwatowska, *O typowości tekstów uczniowskich*, [w:] *Tekst. Analizy i interpretacje*, red. J. Bartmiński, B. Boniecka, Lublin 1998, s. 255–266.



czającym o konstrukcji zbliżonej do podmiotu literackiego zarówno w literaturze, jak i w gramatyce (mieści się on między literaturą a rzeczywistością, mówiący w roli sprawcy-autora tworzy swój podmiot literacki, a więc także własny świat)<sup>22</sup>. Dziecko jako twórca wyróżnia się „[...] wrażliwością estetyczną, wyczuleniem na walory malarskie i muzyczne słowa [...], jak i literacką kompetencją oraz sprawnością językową<sup>23</sup>, co ma wpływ na uczniowskie konceptualizacje magicznego i/lub zaczarowanego drzewa”.

W interpretacyjnej ramie argumentacyjnej i meronimicznej można wyodrębnić następujące parametry:

– **parametr podmiotu wypowiedzi i postaci** – rozumiany jest tu za Jerzym Bartmińskim jako przyczyna sprawcza i punkt odniesienia do wszystkich właściwości tekstu, formalnosemantycznych i pragmatycznych<sup>24</sup>.

Parametr postaci jako element decydujący o sposobie argumentacji I<sup>o</sup> i II<sup>o</sup>; (argumentacja I<sup>o</sup>, kiedy to drzewo i jego składniki są agensami posiadającymi niezwykłe właściwości; wtedy to drzewo i/lub jego części są trajektorem tekstu oraz jego płaszczyzn. Z kolei argumentacja II<sup>o</sup> to sytuacja, w której to inne postaci są agensami, a drzewo i jego elementy stają się landmarkami tekstu i jego płaszczyzn;

– **parametr folkloru dziecięcego** – jest to kategoria pośrednia mieszcząca się między parametrem podmiotu wypowiedzi a gatunkiem tekstu, bowiem teksty tworzone przez dzieci krążą w środowisku dzieci i dorosłych i posiadają cechy zbliżone do tekstów ludowych<sup>25</sup>;

---

<sup>22</sup> B. Kaniewska, „*I tak taki jest się, jaki jest*” – wokół kategorii podmiotu literackiego, [w:] *Podmiot w języku i kulturze*, red. J. Bartmiński, A. Pajdzińska, Lublin 2008, s. 90; E. Tabakowska, *Kategoria podmiotu literackiego w gramatyce*, [w:] *ibidem*, s. 117.

<sup>23</sup> Z. Baran, *Pojęcie piękna i dobra w twórczości literackiej dzieci*, [w:] *Świadomość językowa – kompetencja – dydaktyka. Materiały ogólnopolskiej konferencji „Z badań nad kompetencją i świadomością językową dzieci i młodzieży”*, Warszawa, 25–26 listopada 1994 r., red. E. Sękowska, Warszawa 1996, s. 67.

<sup>24</sup> J. Bartmiński, *Derywacja stylu*, [w:] *Pojęcie derywacji w stylistyce*, red. J. Bartmiński, Lublin 1981, s. 40; *idem*, *Polifoniczność tekstu czy podmiotu? Podmiot w dialogu z samym sobą*, [w:] *Podmiot w języku i kulturze*, red. J. Bartmiński, A. Pajdzińska, Lublin 2008, s. 167. W ramach opisywanego pojęcia można wyróżnić, zdaniem autora, trzy podkategorie: **autora** – w moich rozważaniach ucznia jako twórcę, osobę wchodzącą w interakcję z odbiorcą-czytelnikiem, tworzącą wypowiedź i odpowiedzialną za jego treść; **podmiot tekstowy** – „lokutora”, jako osobę dostępną poznaniu poprzez sam tekst, wewnętrznego mówiącego; w przypadku tekstów artystycznych, operujących fikcją literacką, jest to podmiot literacki powoływany do życia przez autora, występujący jako narrator; **mówiącą postacią** – przedstawioną w tekście prozatorskim, powoływaną do życia przez podmiot tekstowy i od niego zależną.

<sup>25</sup> J. Cieślowski, *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy. Wyobrażenia dziecka. Wiersze dla dzieci*, Wrocław 1985, s. 5.

– **parametr słów kluczcy**<sup>26</sup> – istotnym elementem organizującym analizowany materiał empiryczny są takie słowa kluczcy<sup>27</sup> jak: *czarodziejskie*<sup>28</sup>, *dziwne*<sup>29</sup>, *magiczne*<sup>30</sup>, *niezwykłe*<sup>31</sup> oraz *zaczarowane*<sup>32</sup> w odniesieniu do domeny *drzewo*. Z kolei z wymienionymi wyrazami łączyć się mogą asocjacje uczniów związane z konceptualizowanym drzewem. Należą tu następujące leksemy: *czary*<sup>33</sup>, *czarodziej*<sup>34</sup>,

<sup>26</sup> A. Wierzbicka, *Słowa kluczcy. Różne języki – różne kultury*, tłum. I. Duraj-Nowosielska, Warszawa 2007.

<sup>27</sup> J. Ożdżyński, *Kształcenie sprawności językowej dzieci i młodzieży (projekt badawczy)*, [w:] *Sprawności językowe*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków 1997, s. 33–34.

<sup>28</sup> Przymiotnik *czarodziejski* określany jest w słownikach jako: „czarodziejski to taki, który dotyczy czarodzieja lub czarodziejki i ma związek z czynieniem czarów; zachwyca nas” [ISJP I 806–807], [SSTPS 101]; „czarodziejski – przymiotnik od czarodziej” [USJP 507]; „czarodziejski (dotyczący czarodzieja), czarnoksięski, magiczny, [...] zaczarowany” [WSWB 103].

<sup>29</sup> Leksem *dziwny* definiowany jest jako: „dziwne; coś co jest dziwne, jest niezwykle lub niezrozumiałe i zwraca na siebie uwagę [ISJP I 361]; dziwny – odznaczający się czymś osobliwym, niezrozumiałym” [SSTPS 152]; „dziwny: odznaczający się czymś osobliwym, zwracający na siebie uwagę tą osobliwością; niezwykle, szczególny, nieokreślony, niezrozumiały” [USJP 777]; „dziwny, nie z tego świata, przedziwny, niezwykle, dziwaczny, ekscentryczny, futurostyczny, kuriozalny, niesamowity, podejrzany, psychodeliczny, surrealistyczny” [WSWB 160].

<sup>30</sup> Przymiotnik *magiczny* definiowany jest jako: „magiczny to taki, który ma cechy magii, a zwłaszcza jej moc czynienia rzeczy niezwykle; jako magiczne określamy coś, co jest tajemnicze, pełne czaru i działa na ludzi z dużą siłą” [ISJP I 806–807]; „magiczny – dotyczący magii, właściwy magii; tajemny” [USJP 527]; „magiczny (miejsce) – zaczarowany (znak, obrzęd), tajemny, nadprzyrodzony, czarodziejski” [WSWB 346].

<sup>31</sup> Przymiotnik *niezwykły* egzemplifikowany jest w słownikach jako: „coś, co jest niezwykle, różni się, zazwyczaj korzystnie, od tego, z czym się spotykamy na co dzień” [ISJP I 1032]; „nieprzeciętny, nadzwyczajny” [SSTPS 464]; „niezwykły – nie taki jak zwykle bywa, wyróżniający się czymś spośród innych; nieprzeciętny, nadzwyczajny, wyjątkowy” [USJP 998]; „niezwykły – niebywały, niecodzienny, niepamiętny, niepowtarzalny, niesłychany, niespotykany, niezwykajny, osobliwy, wyjątkowy, zadziwiający, zastanawiający, zdumiewający” [WSWB 445].

<sup>32</sup> Wyraz *zaczarowany* jest określany w leksykonach jako: „to, co pochodzi ze świata baśni lub ma baśniowy urok” [ISJP II 1200]; „zaczarowany – pochodzący z baśni lub mający baśniowy urok” [SSTPS 967]; „zaczarowany imiesłów przymiotnikowy bierny od zaczarować: rzucić na kogoś, na coś czary, przemienić kogoś w coś za pomocą czarów, nadać komuś lub czemuś magiczne właściwości; zakląć, zaczarowany w użyciu przymiotnikowym – niezwykle, urzekająco piękny, taki jak w bajce; czarowny, bajkowy, baśniowy” [USJP 998]; „zaczarowany: bajeczny, bajkowy, czarodziejski, jak z bajki, magiczny, rajski, piękny” [WSWB 946].

<sup>33</sup> *Czar* lub też *czary* to: „1. czary to wypowiedzianie zaklęć, czynienie tajemniczych gestów i inne działania, których celem jest wykorzystanie sił nadprzyrodzonych do osiągnięcia tego, co jest normalnie trudne lub niemożliwe; 2. Czar to siła magiczna, która może komuś lub czemuś szkodzić” [ISJP I 214], czary to także „magiczne obrzędy” [SSTPS 101]; „czar – nadzwyczajne zjawisko, zdarzenie, przypisywane według dawnych wierzeń ludowych działaniu sił nadprzyrodzonych; także przejaw działania tych sił” [USJP 504]; „czar, siła magiczna, urok” [WSWB 102].

<sup>34</sup> Czarodziej w słownikach określany jest jako: „1. Czarodziej to w baśniach i opowieściach ludowych ktoś, kto ma moc czynienia czarów” [ISJP I 215]; „czarodziej to w bajkach: człowiek mający moc czynienia czarów” [SSTPS 101]; „czarodziej to w bajkach: człowiek ma-

*dziw / dziwy*<sup>35</sup>, *magia*<sup>36</sup>, *mag*<sup>37</sup> oraz *moc*<sup>38</sup>, co szerzej zostanie opisane w parame-  
trze kompozycjonalności znaczeń złożonych.

Z przedstawionych definicji wynika, iż pola leksykalno-semantyczne słów  
kluczy mieszczących się w obrębie magii, czarów, zjawisk dziwnych i niezwykłych  
odnoszą się z jednej strony do wierzeń i niezwykłych umiejętności, dotyczą cech  
przedmiotów, ludzi, obiektów w świecie, wskazują na ich proveniencję baśniową  
i bajkową, z drugiej zaś – mają znaczenie metaforyczne<sup>39</sup>. Zatem słowa te pojawia-  
ją się przede wszystkim w odniesieniu do świata fantastycznego, który to, według  
Alicji Baluch, *prezentuje się dzieciom w baśniach magicznych*<sup>40</sup>;

– **parametr topikalizacji, inaczej tematu**<sup>41</sup> – rozumiany jest tu przeze mnie z jed-  
nej strony jako temat będący punktem odniesienia do makrotekstu, a z drugiej  
strony ów temat ustanawia zarówno treść następnych zdań, jak i poszczególnych  
domen w tekście. W opowiadaniach twórczych uczniów klas III został podjęty tem-  
at *magicznego, zaczarowanego drzewa*, który ukazuje jedno z istotnych zagad-

---

jący moc czynienia czarów; czarnoksiężnik” [USJP 507]; „czarodziej, czarnoksiężnik, czarow-  
nik, mag, postać fantastyczna” [WSWB 103].

<sup>35</sup> *Dziw* to słowo książkowe. „1. Dziwy to 1.1. rzeczy lub zjawiska nadprzyrodzone, nie-  
spotykane i zdumiewające” [ISJP I 361]; lub też „niezwykła rzecz lub nadprzyrodzone zjawi-  
sko”; [SSTPS 152]; „coś dziwnego, niezwykłego, zdumiewającego; dziwo, osobliwość” [USJP  
776]; „dziw, osobliwość” [WSWB 160].

<sup>36</sup> *Magia* to: „1. sztuka wywoływania przez czary i zaklęcia mocy nadprzyrodzonych,  
dzięki którym mogą się zdarzyć miejsca niezwykle i niewytłumaczalne”; „3. Magią jakiejś oso-  
by, rzeczy lub miejsca nazywamy jej urok i tajemniczość, oddziałujące na nas z niezwykłą  
siłą” [ISJP I 806–807], magia to także: „1. ogół wierzeń i praktyk opartych na przekonaniu  
o istnieniu mocy nadprzyrodzonych, które można opanować i wywołać za pomocą zaklęć,  
obrzędów i czarów, 2. niezwykła siła oddziaływania, 3. zniewalający urok jakichś miejsc lub  
osób” [SSTPS 376]; „magia – ogół wierzeń i praktyk opartych na przekonaniu o istnieniu mocy  
nadprzyrodzonych, które można opanować i wywołać za pomocą zaklęć, obrzędów i czarów”  
[USJP 526]; „magia, czar, urok” [WSWB 346].

<sup>37</sup> *Mag* definiowany jest jako: „1. ktoś, kto posiadał wiedzę tajemną, dzięki której może  
wykonywać rzeczy niemożliwe dla innych” [ISJP I 806]; „mag – ktoś, kto posiadał wiedzę ta-  
jemną i umiejętność wywoływania zjawisk nadprzyrodzonych; czarownik, czarodziej” [SSTPS  
376]; [USJP 525]; „mag to czarnoksiężnik, czarodziej” [WSWB 346].

<sup>38</sup> Leksem *moc* definiowany jest w słownikach jako: „siły psychiczne rzadziej fizyczne”  
[ISJP I 880]; „moc to także zdolność oddziaływania, wywierania wpływu” [SSTPS 409]; „zdo-  
lność oddziaływania, wywierania wpływu, wywoływania skutków” [USJP 692]; „moc (pozdrowie-  
nień) – mnóstwo, moc (psychiczna, fizyczna) – siła, moc (robienia czegoś) – siła” [WSWB  
379].

<sup>39</sup> A. Engelking, *Jak rozumieć słowo magia? Potoczna definicja językowa wobec defini-  
cji leksykograficznych*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lu-  
blin 1993, s. 371–377; T. Rittel, *Metafora i metaforyzacja w języku siedmio-, ośmio- i dzie-  
więciolatek*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżynski, Kraków 1995,  
s. 185–199.

<sup>40</sup> A. Baluch, *Książka jest światem. O literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych  
i nastolatków*, Kraków 2005, s. 59.

<sup>41</sup> R.W. Langacker, *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, red. H. Kardela, P. Łozowski,  
Lublin 2001, s. 103.

nień dotyczących świata ludzi i roślin przejawiające się tak w ich nazewnictwie, jak też w kulturze, lecznictwie i wierzeniach ludowych odnoszących się do ich magicznego oddziaływania na człowieka<sup>42</sup>;

- **parametr kompozycjonalności znaczeń złożonych i parametr rywalizacji domen** – elementy parametru kompozycjonalności znaczeń złożonych nie stanowią sumy tychże składników, są bowiem „bardzo często interpretowane na podstawie wiedzy pojęciowej, która wykracza poza faktyczne symbolizowane przez nie treści”<sup>43</sup>. Owe struktury złożone podlegają zjawisku nazywanemu przez Johna R. Taylora elastycznością znaczeń<sup>44</sup>, co łączy się również z pojęciem efektu kontekstowego<sup>45</sup>. Nadto poszczególne składniki struktury złożonej wchodzi z sobą w różne relacje zarówno syntagmatyczne, jak i paradygmatyczne<sup>46</sup>. W skład takich konstrukcji wchodzi przecież różne formy gramatyczne (przymiotniki, rzeczowniki, czasowniki, imiesłowy przymiotnikowe czynne i bierne oraz przysłówki), które w odmienny sposób konstruują scenę lub sytuację, co określane jest przez Ronalda W. Langackera jako „mentalne obrazowanie” (*mental imagery*)<sup>47</sup>. W profilu nominalnym przymiotnik *czarodziejskie*, *niezwykłe*, *magiczne* lub *dziwne drzewo* dochodzi do ukazania relacji atrybutywnej. Jednak z bardziej skomplikowanym zjawiskiem mamy do czynienia w wypadku konstrukcji złożonej: *zaczarowane drzewo*, gdyż imiesłów przymiotnikowy bierny *zaczarowany* już ze względu na swoją etymologię i znaczenie jest „hybrydalną” formą gramatyczną. Albowiem z jednej strony posiada znaczenie czasownika, z drugiej zaś odmienia się jak formy imienne. Jak zauważa Krystyna Długosz-Kurczabowa, termin gramatyczny *imiesłów* spokrewniony jest z wyrazem imię: *imię + słowo*, czyli „forma czasownika mająca własności imion”<sup>48</sup>. Dochodzi tu zatem do nałożenia się dwóch siatek pojęć: czasownikowej i rzeczownikowej. Powodem zaistnienia tego zjawiska jest „konflikt między rodzajami skanowania – czasownik ujmuje zjawisko maksymalnie sekwencyjnie, rzeczownik zaś – maksymalnie holistycznie. Imiesłowy [...] mieszczą się pośrodku – na ich zawartość «czasownikową» nałożone jest

<sup>42</sup> L. Wajda-Adamczykowa, *Nazwy roślin leczniczych*, [w:] *Historia leków naturalnych*, cz. 2: *Natura i kultura – współzależności w dziejach lekoznawstwa*, red. B. Kuźnicka, Warszawa 1989, s. 69–83; *eadem*, *Polskie nazwy drzew*, Wrocław 1989.

<sup>43</sup> J.R. Taylor, *Gramatyka kognitywna*, *op. cit.*, s. 116.

<sup>44</sup> *Ibidem*, s. 117.

<sup>45</sup> D. Sperber, D. Wilson, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford 1986, s. 123–132, tłum. pol. S. Śniatkowski.

<sup>46</sup> Relacje syntagmatyczne według J.R. Taylora to relacje zachodzące pomiędzy poszczególnymi jednostkami wchodzącymi w skład wyrażenia, a relacje paradygmatyczne to relacje zachodzące pomiędzy różnymi wyrażeniami (autor zalicza tu między innymi synonimie, hiponimie, antonimie oraz relację wynikania). Zob. J.R. Taylor, *Gramatyka kognitywna*, *op. cit.*, s. 226.

<sup>47</sup> R.W. Langacker, *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, *op. cit.*, s. 14; zdaniem Langackera mamy zdolność konstruowania tej samej sytuacji na wiele sposobów. Znaczenia wyrażen są funkcją zarówno treści poznawczej wyrażen, jak i procesu konstruowania sytuacji nałożonego na treści.

<sup>48</sup> K. Długosz-Kurczabowa, *Wielki słownik etymologiczno-historyczny języka polskiego*, Warszawa 2008, s. 249.

typowe dla rzeczownika skanowanie holistyczne<sup>49</sup>, co łączy się przede wszystkim z dynamicznym charakterem znaczenia językowego<sup>50</sup>.

W ukazanych egzemplifikacjach przymiotniki profilują relację pomiędzy TR (trajektor – drzewo – inaczej obiekt, który określa się jako *czarodziejski* lub *magiczny*) a LM<sup>51</sup> (landmarkiem ukrytym w znaczeniu słów *czarodziejski*, *dziwny*, *magiczny* lub *niezwykły*). Ów ukryty landmark jest jednak kategorią złożoną, nie wiadomo bowiem, czy leksemy: *czarodziejski*, *dziwny*, *magiczny*, *niezwykły*, będą oznaczać w konceptualizacji uczniowskiej tyle co odnoszący się do *czarów*, *magii*, *dziwu* lub też *dziwnych*, *niezwykłych* zjawisk, czy też do *czarodzieja*, *maga* lub *czegoś dziwnego* bądź *niezwykłego*.

W zależności od wyboru przez podmiot doświadczający określonego punktu widzenia oraz różnych jego *asocjatywnych konfiguracji*<sup>52</sup> będzie można mówić o różnych konceptualizacjach pozornie tak samo wyglądającej sceny.

Z kolei parametr rywalizacji domen to egzemplifikacja słabych i mocnych kategorii porządkujących i wpływających na rodzaj argumentów w analizowanym dyskursie tekstowym. Ukazanie parametryzacji świata występujących w językowo-kulturowym obrazie *zaczarowanego* lub *magicznego drzewa* w polszczyźnie jest możliwe przez wykorzystanie układu fasetowego. W obrębie domeny *drzewo*, będącej ramą interpretacyjną<sup>53</sup>, można wyróżnić oprócz kategorii nadrzędnej (*roślina*) oraz hiponimów (*dąb / dęby*, *jabłoń*, *sosny*, *świerki*, *wierzba*) między innymi takie podkategorie jak:

WYGLĄD: chociaż w materiale empirycznym w wyglądzie drzewa można zaobserwować typowe elementy tkwiące w strukturze realnoznaczeniowej tejsze rośliny, to jednak ich konceptualizacja wzbogacona jest o ich niezwykle właściwości. I tak analizowane słownictwo można podzielić na następujące podkategorie: **drzewo i jego części, które odznaczają się niezwykle wyglądem zewnętrznym – brak liści**: *Nie miało w ogóle liści, a przecież był środek lata* [K, Justyna], *gałąź / gałązka / gałęzie*: *Na końcach gałązki ma jeden liść, niektóre gałęzie ma zakręcone* [M, Kasia], *[...] jest ładne* [M, Ola], *[...] było piękne drzewo* [K, Paulinka]; **drzewo i jego części, które są niezwykle i/lub posiadają cudowne właściwości – drzewo**: *[...] rosną na*

<sup>49</sup> R.W. Langacker, *Wykłady z gramatyki kognitywnej, op. cit.*, s. 89–90.

<sup>50</sup> *Ibidem*, s. 83.

<sup>51</sup> Zob. R.W. Langacker, *Wykłady z gramatyki kognitywnej. Kazimierz nad Wisłą, grudzień 1993*, red. H. Kardela, Lublin 1995, s. 26, 165, 169. Trajektor to najważniejsza, prymarna figura profilowanej relacji; landmark to drugi, obok trajektora, wyakcentowany element predykcji relacyjnej lub profil nominalizacji.

<sup>52</sup> *Ibidem*, s. 136–137.

<sup>53</sup> K. Korzyk, *Semantyka kognitywna – problemy i metody*, [w:] *Podstawy metodologiczne semantyki*, red. I. Nowakowska-Kempna, Wrocław 1992, s. 57–70. Zdaniem K. Korzyka rama to cała sieć wiedzy zawartej w poszczególnych domenach łączących się z określonym wyrażeniem językowym; R.W. Langacker, *Wykłady z gramatyki kognitywnej, op. cit.*, s. 15–16; według Langackera pojęcie ramy / idealizacyjnego modelu kognitywnego odpowiada pojęciu domeny kognitywnej. Domena kognitywna będąca rodzajem pewnego doświadczenia, bądź całym złożonym systemem wiedzy wpływa na to, iż wyrażenia językowe przywołują jedną z nich lub więcej; J.R. Taylor, *Kategoryzacja w języku. Prototypy w teorii językoznawczej*, tłum. A. Skucińska, Kraków 2001, s. 127; rama według autora to „sieć wiadomości, która łączy wiełorakie domeny kojarzone z daną formą językową”.

nim pieniądze [M, Roch], gałąź / gałązka / gałęzie: [...] zasadził gałązkę w ogrodzie. Pięć lat później z gałązki wyrosło wielkie drzewo z złotem i brylantami [K, Andrzej], kora: [...] masz tu kawałek mojej kory on będzie chronił cię od zła [K, Justyna], korona: Ma ono olbrzymią koronę, w której znajduje się cała magia [K, Kamil], liść / liście: [...] z jego liści można wykonać czarodziejski napój [sic!], który daje życie wieczność [M, Jakub], owoc / owoce – jabłka: Ma zaczarowane jabłka, które dodają [sic!] młodości [M, Nadia]; **drzewo posiada części ze świata rzeczy – czekolada**: [...] zamiast jabłek rosną czekolady [M, Krzyś], dom i dwie krainy: Drzewo ma w środku dom i dwie krainy: zabaw i marzeń [M, Madzia], drzwi do windy: W środku drzewa są drzwi do windy [M, Krzyś], eliksiry szczęścia: W koronie drzewa rosną eliksiry szczęścia [M, Krzyś], fotele: Na górze wierzby znajdują się trzy fotele [M, Basia], guziki: Ma 5 guzików [M, Nadia], perfumy-owoce: W koronie drzewa rosną [...] perfumy-owoce [M, Krzyś], pieniądze: Drzewo ma [...] pieniądze [M, Madzia], słodycze: Drzewo ma [...] słodycze, sznurki: [...] kolorowe sznurki [M, Basia], park rozrywki i gier: Wśród gałęzi i liści jest park rozrywki i gier [M, Magda]; **częścią drzewa jest człowiek lub jego część ciała – brwi**: Ma [...] brwi. [M, Krzysztof], głowa: Strzela kamieniami z otworu, który ma w głowie [M, Krzysztof], nos: miało [...] wielki nos [K, Justyna], oczy: [...] drzewo ma oczy [Zag., Wojtek], ręce: Ma cztery ręce [M, Krzysztof], Jego gałązki przypominały ludzkie ręce [Zab., Artur], usta: miało [...] usta [K, Justyna], drzewo to człowiek: Drzewo przedstawia Ebiego Smolarka [K, Rafał], Poprawia sobie fryzurę [Zab., Radek], [...] zobaczył dziwne drzewo podobne do człowieka i ubrane w spodnie [Zab., Gabriela], [...] wyrastały mu dziwaczne konary, tak jakby to były ręce [Zab., Karolina]; **częściami drzewa są zwierzęta – chomiki**: [...] zamiast liści zdobią je chomiki [M, Ola]; **drzewo jako miejsce zamieszkania niezwykłych postaci – wróżki**: [...] znajdują się trzy chomikowe wróżki [M, Basia], W dziupli mieszka wróżka [M, Ola], krasnołudki: [...] zaczarowane drzewo, w którym mieszkały małe krasnołudki [K, Natalia], królowna: Mieszkała w nim [...] królowna Śnieżka [K, Daria], stara kobieta: Na pniu drzewa mieszka stara kobieta [M, Magda].

WYMIAR DRZEWA I JEGO SKŁADNIKÓW: z pojęciem tym związane jest „określanie cech rozciągłości przedmiotów fizycznych, tzn. przypisywanie obiektom wymiarów”<sup>54</sup>. Należy podkreślić, iż zazwyczaj w układzie fasetowym<sup>55</sup> zamiast określenia wymiaru pojawia się termin wielkość, który jednak mieści się, zdaniem Renaty Grzegorzczukowej, w obrębie pojęcia wymiar<sup>56</sup>, dlatego też w swoich analizach przyjmuję za wspomnianą autorką ten typ kategorii i jej klasyfikację wymiaru.

1. Wymiar wertykalny; ‘wysokość’: Moje drzewo jest bardzo wysokie [K, Jarosław], [...] jest wyższe od domu [M, Ola], Drzewo było [...] najwyższe w całym świecie [K, Rafał], Zobaczył drzewo dosiegające nieba [Zag., Jaś], ujrzał, że koniec drzewa kończy się na chmurze [Zag., Jaś], Drzewo to jest dwupiętrowe [Zab., Radek].

<sup>54</sup> R. Grzegorzczukowa, *Nazwy wymiarów jako określenia cech psychicznych człowieka*, [w:] *Przestrzeń w języku i kulturze. Problemy teoretyczne. Interpretacje tekstów religijnych*, red. J. Adamowski, Lublin 2005, s. 30.

<sup>55</sup> T. Rittel, *Pierwsze elementy świata w języku uczniów (próba definicji kognitywnej)*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci...*, op. cit., s. 67; fasetą to, zdaniem T. Rittel, podkategoria, „grupa klas odpowiadających jakiejś wspólnej charakterystyce, oznaczającej np. rodzaj czynności, działania itp. Terminem fasety posługują się semantycy ogólni dla nazywania jednorodnych zespołów cech przypisywanych przedmiotowi w eksplikacji”.

<sup>56</sup> R. Grzegorzczukowa, *Nazwy wymiarów...*, op. cit., s. 30–31.

2. Niewertykalny wymiar maksymalny obiektu: 'długość: liście': *Liście są bardzo długie* [Zab., Klaudia].
3. Wymiar poprzeczny (prostopadły) względem wertykalnego lub maksymalnego: 'szerokość': *Jest duże i rozłożyste* [M, Ola].
4. Wymiar wnętrza i/lub wymiar ustalany z perspektywy obserwatora: 'głębokość'; brak przykładów.
5. Minimalny wymiar przedmiotów mających objętość: 'grubość': *Drzewo było [...] najgrubsze* [K, Rafał], *Drzewo jest bardzo grube* [Zab., Klaudia].

Cechy związane z wymiarami:

6. Szerokość wnętrza (wewnętrzna średnica); brak przykładów.
7. Wielkość obiektu: mały – duży; *Dawno, dawno temu było duże drzewo* [K, Daria], *aż stało się duże [...] [Zag., Ania], Jest to duże drzewo i ogromne* [M, Konrad], [...] *ma bardzo duże korzenie* [M, Ola], [...] *to wielkie drzewo* [M, Szymon], *W dziupli znajduje się wielki niebiesko-zielony kamień, który daje życie* [M, Ola], ... *miało [...] wielki nos* [K, Justyna], *aż stało się [...] potężne* [Zag., Ania] [...] *było niezbyt wysokie* [K, Justyna], *To małe drzewko koło mieszkania* [Zag., Kasia], [...] *poszła do sklepu kupić małe drzewko* [Zag., Klaudia], *Na tym drzewie rosną małe [...] kwiatki* [M, Ola].

Inne cechy obiektów, bliskie wymiarom:

8. Mała – duża pojemność wnętrza: ciasny, luźny, obszerny; brak przykładów.
9. Mała – duża odległość między cząsteczkami: gęsty, rzadki, luźny; brak przykładów.
10. Mała – duża wielkość cząsteczek: drobny – gruby; brak przykładów.

MIEJSCE WYSTĘPOWANIA: miejsce rozumiane tu jako przestrzeń w twórczości literackiej dzieci polega na odsłanianiu modelu będącego jedną z realizacji modelu przestrzeni kulturowej, którego podstawowymi składnikami są: punkt centralny, obszar, peryferium, granica, punkty medialne oraz droga<sup>57</sup>. W dyskursie tekstowym uczniów w młodszym wieku szkolnym można wyodrębnić zarówno przestrzeń lokalną (dom, otoczenie, wieś, miasto), regionalną (położoną dalej od bliskiego otoczenia: łąka, ogród, sad, pole), ogólną (świat) oraz mentalną (kraina Nibylandia, sen, wyobraźnia)<sup>58</sup>. Zatem miejscami wyróżnianymi w strukturze sceny *zaczarowanego, magicznego drzewa* są: **miejsca nieokreślone**: [...] *mały Dominik, idąc koło drzewa [...] zerwał owoc* [Zag., Dominik], *Pewnego dnia pan Filip znalazł ziarno, ale nie wiedział, że to jest ziarno magicznego drzewa* [Zag., Małgosia], *Za górami za lasami rósł sobie piękny dąb* [Zab., Artur]; **miejsce dziwne**: *Patryk podszedł do dziwnego miejsca* [Zab., Weronika]; **bagna**: *Jest ukryte na bagnach* [M, Roch]; **dróżka**: [...] *dróżką szła kobieta [...] z jabłka wyrosło potężne, piękne i dorodne drzewo* [Zag., Ewa]; **szczyt góry**: *To drzewo rośnie na szczycie góry* [M, Gabrysia]; **kraina Nibelandia**: [...] *w krainie zwanej Nibelandią było piękne drzewo* [K, Paulina]; **las / Zakazany las**: [...] *wybrałem się z kolegą na spacer do lasu* [Zag., Marcin], *Rośnie w Zakazanym Lesie*

<sup>57</sup> J. Adamowski, *Kategoria przestrzeni w folklorze. Studium etnolingwistyczne*, Lublin 1999, s. 15, cyt. za: K. Smyk-Płoska, *Semantyzacja wybranych elementów przestrzeni w poezji Jana Pocka*, [w:] *Przestrzeń w języku i kulturze. Analizy tekstów literackich i wybranych dzieł sztuki*, red. J. Adamowski, Lublin 2005, s. 69.

<sup>58</sup> Zob. H. Pelcowa, *Przestrzeń jako sposób postrzegania świata przez użytkowników gwaru*, [w:] *Przestrzeń w języku i kulturze. Problemy teoretyczne*, op. cit., s. 127.

[M, Szymon]; **środek lasu**: *Rośnie w środku lasu* [M, Nadia]; **w głębi lasu**: [...] *w głębi tego lasu rosło bardzo stare drzewo* [Zab., Korneliusz]; **łąka**: *Rośnie na łące...* [M, Kasia]; **niewielkie miasteczko**: [...] *w niewielkim miasteczku* [K, Justyna]; **ogród**: *w [...] ogrodzie było magiczne drzewo* [Zag., Grześ]; **park**: [...] *zobaczyli park* [Zab., Patryk]; **podwórze**: [...] *wybiegła na podwórze, wykopała dół* [Zag., Maja]; **polana**: [...] *drzewo stało na polanie* [Zab., Karolina]; **puszcze**: *To drzewo mieszka w gęstych puszczech* [M, Tomek]; **nad rzeką**: [...] *nad rzeką zobaczyły drzewo* [Zab., Łukasz]; **sad**: [...] *wyglądało najpiękniej w sadzie* [Zab., Weronika]; **sen**: [...] *śniło mi się piękne drzewo* [Zag., Wojtek]; **świat**: *Na świecie jest jedno takie drzewo* [M, Łukasz]; **wieś**: *W pewnej wsi rosło magiczne drzewo* [...] [Zab., Michał]; **wyobrażenia**: *To drzewo jest wytworem mojej wyobraźni* [M, Krzysztof]; **niewidzialna wyspa**: [...] *na samym środku niewidzialnej wyspy* [M, Łukasz]; **wzgórze / szczyt wzgórza**: *Rośnie na wzgórzu* [M, Ania], *Na jednym wzgórzu na samym szczycie rosło zaczarowane drzewo* [K, Natalia].

CZAS: konceptualizacja czasu jako kategorii językowej w opowiadaniach twórczych dzieci klas III związana jest z tekstowym poziomem genologicznym i stylistycznym. Występuje tu jako specyficzny wyznacznik opisywanego gatunku. Sytuacja taka, według Piotra Kładocznego, obejmuje tę grupę tekstów, które „tematycznie są związane z określoną sferą czasu [...] dla oddania treści dotyczących zdarzeń minionych [...] stosuje się pewne ustalone wzorce wypowiedzi”<sup>59</sup>. Podobnie dzieje się to w opowiadaniach dzieci o cechach baśniowych i/lub bajkowych. To właśnie z omawianych gatunków biorą się w niektórych pracach dzieci ramy czasowe, które według Marii Renaty Mayenowej pełnią funkcję metatekstową<sup>60</sup>. W tym wypadku czas to byt nieokreślony: *Dawno, dawno temu...* [K, Daria], *Pewnego dnia...* [K, Andrzej], *Pewnego razu...* [K, Ania].

Czas, w wyekscerpowanym materiale językowym, mierzony jest również w następujący sposób: **czas określany w postaci kwantyfikatora**: [...] *było to 51000 lat temu* [K, Karolina], *Pięć lat później* [K, Andrzej], *Na drugi dzień* [Zag., Maja]; **czas to byt nieruchomy (czas zerowy<sup>61</sup>)**: *Jak się do niego wejdzie, a potem wyjdzie, czas będzie taki sam* [M, Madzia], *Po chwili zmienił się w przystojnego młodego młodzieńca* [Zag., Ewa]; **czas to określony fragment życia człowieka**: *Drzewo można zobaczyć od 1. dnia urodzenia do 18 lat* [M, Krzyś]; **czas to określona pora roku**: [...] *był środek lata* [K, Justyna]; **czas to nieokreślona część miesiąca**: [...] *tydzień później Maja z bratem przyszli zobaczyć swoje drzewo* [Zag., Maja]; **czas to nieokreślona pora roku i część doby**: *Pewnego jesiennego dnia* [Zab., Emanuel], *Pewnej zimowej nocy* [Zag., Wojtek]; **czas to nieokreślona część doby**: *Pewnego ranka...*, *Pewnego wieczora* [K, Agnieszka]; **czas to określona część doby**: *Po południu poszliśmy* [K, Agnieszka], *Wieczorem, gdy mrówki wróciły z pracy* [Zab., Klaudia], *Drzewo*

<sup>59</sup> P. Kładoczny, *Czas w tekstach profetycznych na przykładzie współczesnych prorocत्व chrześcijańskich*, [w:] *Językowy obraz świata i kultura*, red. A. Dąbrowska, A. Nowakowska, Wrocław 2006, s. 121, *Język a Kultura*, t. 19; T. Rittel, *Możliwości i ograniczenia kategorii czasu w kontekście rozważań o noweli pozytywistycznej*, [w:] *List, nowela, opowiadanie. Analizy i interpretacje*, red. T. Budrewicz, H. Bursztyńska, Kraków 1998, s. 129–139.

<sup>60</sup> M.R. Mayenowa, *Poetyka teoretyczna. Zagadnienia języka*, Wydanie trzecie poprawione i uzupełnione, Wrocław 2000, s. 264.

<sup>61</sup> J. Bartmiński, *Folklor – język – poetyka*, Wrocław 1990, s. 204.



w nocy w ciemnościach znika [M, Gabrysia]; **czas to określony dzień:** [...] w czwartki rosną cukierki, a w piątki czekolada [M, Basia]; **czas to nieokreślone dni:** Po paru dniach z jabłka wyrosło [...] drzewo [Zag., Ewa]; **czas jako krótki odcinek:** Po chwili zobaczyła [K, Natalia]; **czas jako miejsce graniczne, tranzytywne:** Od tej chwili w moim drzewie są ślady [Zab., Maria], Od tego dnia Ania z magikiem odwiedzają drzewo [Zab., Karolina], Od tej pory Asia często wspominała... [K, Justyna], Odtąd ludzie nie bali się [Zab., Patryk]; **czas to był rozciągający się:** Kiedy ten rysunek rysowałam, to myślałam o nim cały czas [Zab., Klaudia], I żyli długo i szczęśliwie [Zab., Marzena]; **czas to był ruchomy:** Następnego dnia była bardzo ładna pogoda..., Po pewnym czasie już zaczęliśmy się nudzić [Zab., Sabina]; **czas to drzewo egzemplifikujące wszystkie pory roku:** Drzewo to jest [...] zimowe, wiosenne, letnie i jesienne [Zab., Radek]; **czas to drzewo egzemplifikujące określoną porę roku i wyrażające różne emocje:** Latem uśmiecha się [...] zimą stoi sobie smutno [Zab., Radek].

**CZYNNOCI ANTROPOMORFIZUJĄCE DRZEWA:** drzewa w dziecięcym obrazie językowym to postaci podobne do człowieka, gdyż przypisuje się im czynności właściwe dla niego. Takie antropomorfizacyjne postrzeganie drzew jest typowe dla bajek, baśni, legend, dla tekstów należących do tak zwanej kultury ludowej<sup>62</sup> oraz dla dziecięcego myślenia magicznego. W analizowanym materiale językowym drzewa oprócz typowych procesów (*rosną, chwieją się, są*) wykonują między innymi następujące czynności fizyczne i mentalne: **chodzić:** *Moje drzewo potrafi chodzić* [M, Gabrysia]; **dać:** *Drzewo daje pieniądze* [M, Szymon]; **dziwić się:** [...] drzewo zaczęło się dziwić [Zag., Emanuel]; **mówić:** drzewo [...] mówi [Zag., Wojtek]; **potrafi rozróżniać dobro od zła:** *potrafi rozróżniać dobro od zła* [K, Kamil]; **przemieszczać się:** *Drzewo może się [...] przemieszczać* [M, Nadia]; **rozdawać:** *Moje drzewo potrafi [...] rozdawać czarodziejskie jabłka* [M, Gabrysia]; **rozsiewać nasiona:** *Może ono rozsiewać trujące nasiona* [M, Łukasz]; **rozumieć:** [...] rozumiało głos ludzki [K, Rafał]; **słyszeć:** [...] słyszało i rozumiało głos ludzki [K, Rafał]; **smuciło się:** *Drzewo się smuciło* [Zab., Korneliusz]; **spełniać życzenia:** [...] to drzewo spełnia życzenia [Zag., Małgosia]; **uzdrowić:** *Magiczne drzewo uzdrowi chorą mamę* [K, Natalia]; **wyczarować:** *drzewo wyczarowało dużą górę złota* [Zag., Ania]; **zachorować:** [...] drzewo zachorowało [K, Karolina]; **zapaść się pod ziemię:** *Drzewo może się zapaść pod ziemię* [M, Nadia]; **zaświecić:** [...] ono zaświeciło [Zag., Zuzia]; **zgaść:** [...] ono [...] zgaść [Zag., Zuzia]; **znikać:** *Drzewo w nocy w ciemnościach znika* [M, Gabrysia].

**POCHODZENIE:** podobnie jak w wypadku czynności drzewa posiadają niezwykłą, magiczną proveniencję. Bardzo często w tekstach dziecięcych występuje jeden z rodzajów funkcji performatywnej języka – a mianowicie funkcja magiczna<sup>63</sup>, drzewu bowiem nadawane jest „imię”. Jest to swoistego rodzaju kreacja świata. W wyekscerpowanym materiale językowym pochodzenie drzewa przedstawiane jest przez uczniów klas trzecich następująco: jako **ożywienie w wyniku wybuchu:**

<sup>62</sup> M. Marczeńska, *Aspekty wierzeniowe w rekonstrukcji językowego obrazu drzew*, [w:] *Świat roślin w języku i kulturze*, red. A. Dąbrowska I. Kamińska-Szmał, Wrocław 2001, s. 92, *Język a Kultura*, t. 16.

<sup>63</sup> *Funkcja magiczna*, [w:] *Słownik gramatyki języka polskiego*, red. W. Gruszczyński, J. Bralczyk, Warszawa 2002, s. 128; C. Lachur, *Zarys językoznawstwa ogólnego*, Opole 2004, s. 60–62.

*Ożyło w wyniku wybuchu dziwnej energii* [M, Łukasz]; **wyrośnięcie z jabłka, ziarenka**: *z jabłka wyrosło [...] drzewo* [Zag., Ewa], *z ziarenka wyrosło [...] drzewo* [Zag., Maja]; **wytwór wyobraźni**: *To drzewo jest wytworem mojej wyobraźni* [M, Krzysztof]; **element snu**: [...] *śniło mi się piękne drzewo* [Zag., Wojtek]; **zasadzenie i nadanie mu nazwy**: *pan Maks zasadził drzewo, które nazwał magiczne* [Zag., Maks].

RÓŻNEGO TYPU RELACJE ZACHODZĄCE MIĘDZY UCZESTNIKAMI SCENY, TO JEST DRZEWA, CZŁOWIEKA, INNYCH ROŚLIN ORAZ POSTACI FANTASTYCZNYCH: **drzewo a człowiek**: *Moje drzewo potrafi [...] rozdawać czarodziejskie jabłka, które po zjedzeniu przenosi [sic!] w magiczny świat* [M, Gabrysia], *Gdy ktoś posiada choć jeden listek z czarodziejskiego drzewa jest bardzo silny. Gdy ktoś urwie jeden kawałek niego, ten będzie szczęśliwy, bogaty i wiecznie zdrowy* [M, Ola], [...] *daje pieniądze tylko osobom potrzebującym* [M, Roch], *Magiczne drzewo uzdrowi chorą mamę* [K, Natalia], [...] *niekiedy przynosiło mu szczęście..* [Zag., Maks], *Drzewo zaczęło mówić do dzieci* [Zag., Zuzia], [...] *służyło im dobrą radą* [Zab., Patryk], [...] *uśmiecha się do ciebie, do mnie i do wszystkich* [Zab., Radek]; **człowiek a drzewo**: *Bardzo lubię moje magiczne drzewo* [M, Basia], *Dziewczynka [...] będzie chronić drzewo* [K, Natalia], [...] *dziewczynki nazwały to drzewko magiczne* [Zag., Joasia], [...] *poszła do sklepu kupić małe drzewko* [Zag., Klaudia], *A na koniec drzewo ścięli i użyli jako opał na zimę* [Zag., Jan], [...] *z tego drzewa zrobiono otówek* [Zag., Julia], *Od tego dnia Ania z magikiem odwiedza drzewo* [Zab., Karolina], [...] *rozmawiam z nim, bo to jest zaczarowane drzewo* [Zab., Klaudia]; **drzewo a inne rośliny**: *Chciało pomóc lasowi* [Zab., Korneliusz]; **drzewo a zwierzę / zwierzęta**: *Poprosił o pomoc jaskółkę* [Zab., Daniel]; **drzewo a postaci fantastyczne**: *Obdarzyło królową wielką mocą dobroci i dało mapę* [K, Karolina]; **postaci fantastyczne a drzewo**: [...] *trzy chomikowe wróżki, które pilnują drzewa* [M, Basia], *Drzewo [sic!] strzegą aniołowie* [M, Szymon], *Dziewczynki (wrózki) wzięły [sic!] moc z drzewa* [K, Paulinka], *Królowna Śnieżka zobaczyła nad swoim drzewem chmury, swoją mocą piękna zrobiła słońce i niebo bez chmur* [K, Daria], [...] *magiczne drzewo, którego pilnowały skrzaty w lesie* [Zag., Grześ]; **jabłko a człowiek**: *Sprawiają, że człowiek czuje się szczęśliwy i w pełni sił* [M, Magda]; **postaci fantastyczne a człowiek**: [...] *zobaczyła (Śnieżka) smutnego pana. Więc użyła swojej mocy radości i ten pan stał się bardzo wesoły* [K, Daria], [...] *dobre wróżki, które pomagały ludziom* [K, Ania], [...] *skrzaty uwolniły braci* [Zag., Grześ]; **człowiek a postaci fantastyczne**: [...] *wrózka, z którą lubię rozmawiać* [M, Ola]; **wrózka / wróżki a zwierzę / zwierzęta**: *Dziewczyny miały magiczną moc, która uzdrawiała wszystkie zwierzęta* [K, Justyna].

ATRYBUTY DRZEWA: *„Zaczarowane drzewo” jest dobre, bardzo mądre i sprawiedliwe* [M, Szymon], *Drzewo to jest nieśmiertelne* [M, Łukasz], *Jest bardzo sympatyczne* [Zab., Katarzyna].

BARWA: należy do wartości autonomicznych plastyki i ewokuje nie tylko emocje, ale odkrywa także system wartości, wrażliwość estetyczną i wreszcie kompetencję językową<sup>64</sup>. Barwa w definicjach słownikowych utożsamiana jest z terminem *kolor*,

<sup>64</sup> Barwa, [w:] *Słownik symboli*, red. W. Kopaliński, Warszawa 1990, s. 14–18; S. Popek, *Barwy i psychika. Percepcja, ekspresja, projekcja*, Lublin 1999, s. 11; J. Machowska-Gąsior, *Barwy w kulturowym dyskursie wczesnoszkolnym*, [w:] *Kultura. Aktywność artystyczna dziecka*, red. B. Muchacka, R. Ławrowska, Kraków 2008, s. 222–227.

który według Anny Wierzbickiej jest względnie niezależną domeną semantyczną<sup>65</sup>, a nadrzędnym pojęciem wobec „koloru” jest, jej zdaniem, „widzenie”<sup>66</sup>. W opowiadaniach twórczych dzieci klas trzecich wystąpiły takie kolory odnoszące się do drzewa i jego poszczególnych elementów jak: **drzewo**: *Ma kolor zielony i pomarańczowy* [M, Ola], *Jest w kolorach zielonojasnego* [sic!] *i ciemnego oraz brązowego* [K, Rafał], [...] *zobaczyła niebieskie drzewo* [Zag., Klaudia], *Ma granatowe ręce* [Zab., Klaudia]; **gałęzie i ich części**: [...] *gałęzie ma koloru srebrnego* [M, Gabrysia], *końcówki gałęzi są złote* [M, Ola], [...] *gałęzie mają kolor czerwono-niebieski* [Zab., Klaudia]; **konary**: *Ma złoty pień i konary* [M, Szymon]; **kwiatki**: *Na tym drzewie rosną [...] różowe kwiatki* [M, Ola]; **liść / liście**: *Ma [...] liście srebrne* [M, Szymon], *Liście są [...] różowe* [Zab., Klaudia], *Dąb miał niebieskie liście* [Zab., Artur], *Marcelek zerwał z niego [...] złotego listka* [Zag., Kasia], *drzewo z kolorowymi listkami* [Zag., Kasia], *Liście zrobiły się zielone. A jutro pierwszy dzień zimy* [Zag., Kasia]; **jabłko / jabłka**: *Moje drzewo ma czerwone jabłka i zielone listki* [M, Gabrysia], [...] *na samej górze drzewa są złote jabłka* [M, Magda]; **pąki**: *Mam kolorowe pąki* [Zab., Katarzyna]; **pień**: *Pień ma duży i brązowy z czerwonymi serduszkami* [M, Gabrysia], *Ma złoty pień i konary* [M, Szymon], [...] *zimową porą [...] pień stawał się kolorowy* [Zab., Weronika], *Dąb miał [...] różowy pień* [Zab., Artur]. W tekstach uczniów najczęściej występującymi kolorami były: złoty, czerwony, różowy oraz zielony. Można zatem stwierdzić, iż występowanie w pracach uczniów wymienionych barw wskazuje na dominację różnego typu wartości pozytywnej w odniesieniu do zaczarowanego, magicznego drzewa<sup>67</sup>;

- **parametr motywu w języku i w tekście** oraz związane z nim funkcje: konstytutywna – motyw jako składnik tekstu, funkcja informacyjno-wyszukiwawcza – motyw jako jednostka „wędrowna”, funkcja eksplikacyjna – motyw jako stereotypowy sąd w opisie językowego obrazu przedmiotu, oraz funkcja modelująca – motyw jako jednostka w opisie wzorca tekstu<sup>68</sup>;
- **parametr lingwodydaktyczny**, który odnosi się do kompetencji nauczyciela i możliwości twórczych ucznia<sup>69</sup>. Chodzi tu o odpowiedni wybór tematu opowiadań twórczych dzieci oraz o sposób realizacji (wykorzystanie metody przekładu intersemiotycznego). Takie zabiegi dydaktyczne mają na celu wspomnianą już wcześniej indywidualizację języka uczniów, bowiem, jak twierdzi Barbara Lewandowska-Tomaszczyk, „[...] przy konstruowaniu znaczeń niekonwencjonalnych umysł ludzki poszukuje nowych, nie utartych szlaków połączeń”, a „ta sama forma może aktywować inną architekturę sieci połączeń semantycznych

<sup>65</sup> A. Wierzbicka, *Język, umysł, kultura. Wybór prac*, red. J. Bartmiński, Warszawa 1999, s. 405.

<sup>66</sup> A. Wierzbicka, *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, Lublin 2006, s. 324.

<sup>67</sup> Zob. L. Tymiakin, *Nakłanianie subdyrektywne. Propozycja, prośba i rada w realizacjach młodzieży gimnazjalnej. Zagadnienia wybrane*, Lublin 2007, s. 240.

<sup>68</sup> S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Wzorce tekstów ustnych w perspektywie etnolingwistycznej*, Lublin 2007, s. 70–74.

<sup>69</sup> Kompetencja lingwodydaktyczna: T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków 1994, s. 7–10, 162–163, s. 203.

- u twórcy i odbiorcy<sup>70</sup>, co wiąże się także z dynamicznym aspektem języka, w tym semantyki;
- **parametr dyskursu pisanego (tzw. efekt kontekstowy<sup>71</sup>)** rozumianego jako pewien gatunek tekstu. Są to teksty dzieci klas trzecich w młodszym wieku szkolnym, będące wytworami paraliterackimi – opowiadaniem i/lub z elementami opisu, z użyciem dialogu o cechach baśni i/lub bajek;
  - **parametr struktury tekstów** – wchodzi tutaj następujące elementy składowe: a) opowiadania: wprowadzenie (streszczenie, suma danej historii lub jej zapowiedź z funkcją pragmatyczną mającą wzbudzić u odbiorcy zainteresowanie), orientacja (identyfikowanie czasu, miejsca, osób i ich cech, sytuacji), komplikacja (punkt zwrotny opowiadania, zakładający zmianę w działaniach lub stanach psychicznych agensa i pacjensa), rozwiązanie (ustalenie, co się w rezultacie pewnych działań stało) oraz *coda* (sygnalizowanie końca opowiadania)<sup>72</sup>, b) opisu, którego „forma [...] służy przedstawieniu stanu i wyglądu postaci, przedmiotów i scenerii wydarzeń relacjonowanych w narracji [...] opis kształtuje przestrzeń, wyposaża ją, charakteryzuje”<sup>73</sup>;
  - **parametr ikoniczności** związany tu jest z „ikonicznymi możliwościami wzajemnej zależności między wizualnymi i werbalnymi aspektami” opowiadań twórczych dzieci. Łączy się to z kognitywistycznym założeniem, że zestawienie tekstu i rysunku dziecka „składa się na przekaz o «podwójnej konceptualizacji»: w wyniku pierwszej powstaje tekst, w wyniku drugiej – obraz”<sup>74</sup>. Tego rodzaju przekład intersemiotyczny rozumiany jest jako treść lub forma interpretacji tekstu kulturowego<sup>75</sup>. Jest on wynikiem różnego rodzaju przekładów czy też wariantów intersemiotycznych<sup>76</sup>, na przykład: obraz zaczarowanego, magicznego drzewa wobec obrazu tejże rośliny ukazany w opowiadaniach twórczych dzieci klas trzecich w młodszym wieku szkolnym. Należy podkreślić, iż Teresa Skubalanka wskazuje, na podstawie literatury przedmiotu dotyczącej samego opisu, że forma ta łączy się

<sup>70</sup> B. Lewandowska-Tomaszczyk, *Konstruowanie znaczeń i teoria stapiania*, [w:] *Kognitywizm w poetyce i stylistyce*, red. G. Habrajska J. Ślósarek, Kraków 2006, s. 8–9.

<sup>71</sup> D. Sperber, D. Wilson, *Relevance*, *op. cit.*, s. 123–132.

<sup>72</sup> J. Warchała, *Potoczna narracja w dialogu*, [w:] *Z problemów współczesnego języka polskiego*, red. A. Wilkoń, J. Warchała, Katowice 1993.

<sup>73</sup> A. Kulawik, *Poetyka. Wstęp do teorii dzieła literackiego*, Kraków 1997, s. 330.

<sup>74</sup> E. Tabakowska, *Ikoniczność znaku: słowo – przedmiot – obraz – gest*, [w:] *Ikoniczność znaku: słowo – przedmiot – obraz – gest*, red. E. Tabakowska, Kraków 2006, s. 11; oraz T. Piekot, *Werbalizacja i wizualizacja w dyskursie wiadomości prasowych*, [w:] *Ikoniczność znaku*, *op. cit.*, s. 99–116.

<sup>75</sup> Ujmuje się je jako jeden ze sposobów kształcenia sprawności językowej; zob. A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1998, s. 18–41, bądź umiejętność analizy i interpretacji dzieła literackiego; zob. A. Baluch, *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, Warszawa 1984, s. 12.

<sup>76</sup> R. Jakobson, *O językoznawczych aspektach przekładu*, [w:] *idem, W poszukiwaniu istoty języka 1*, Warszawa 1989, s. 372–381. Zdaniem Jakobsona są one przedmiotem transmutacji (*transmutation*), która „[...] stanowi interpretację znaków językowych za pomocą pozajęzykowych systemów znakowych”.

z obrazem oraz z wyliczaniem właściwości zewnętrznych jakiegoś przedmiotu. Jest to swoistego rodzaju stykanie się dwóch kodów<sup>77</sup>;

- **parametr antropocentryczny – bodycentryczny** – ma związek z nurtem antropologiczno-kulturowym we współczesnym językoznawstwie<sup>78</sup>. Językowy obraz świata jest zdaniem J. Bartmińskiego „antropocentryczny i etnocentryczny, tworzony wyraźnie z punktu widzenia człowieka, mierzony ludzkimi miarami”<sup>79</sup>. Antropocentryczny charakter języka przejawia się na wszystkich jego płaszczyznach, między innymi w strukturze predykcji oraz w zasobie leksykalnym<sup>80</sup>. Parametr ten jest uzależniony przede wszystkim od kategorii oglądu, w myśl której „użytkownik języka, podmiot postrzegający, odgrywa w tym procesie aktywną rolę, podświadomie kreując podobieństwo lub jego brak [...] podobieństwo jest motorem zachowań kategoryzacyjnych”<sup>81</sup>. Nazwy części ciała są jednym z najczęściej zauważanych przejawów antropocentryzmu języka przejawiającego się jako „antropomorfizm (a ściślej: «somatomorfizm»»). Ciało człowieka staje się zatem pryzmatem, przez który patrzy się na [...] rośliny”<sup>82</sup>;
- **parametr aksjologiczny i kulturowy** – łączy się tu z kategorią przestrzeni (i składników z nią związanych), która należy do podstawowych kategorii kulturowych, w tym aksjologicznych<sup>83</sup>, oraz z konceptualizacjami drzewa przez uczniów zbliżonymi do wzorców kulturowych.

Jeżeli chodzi o wartościowanie przestrzeni, to dotyczy ono zarówno struktury wertykalnej, jak i horyzontalnej. Jak wiadomo, lokalizacja drzew ma charakter kulturowy. W opisywanej strukturze można wyróżnić następujące schematy: góra – dół, prawy – lewy, centrum – peryferie, posiadanie, część – całość itp. Drzewo jest związane z *homo religiosus* – jest drzewem kosmicznym, drzewem nieśmiertelności oraz drzewem poznania. To perspektywa sakralna pozwala człowiekowi na wartościowanie drzewa i innych elementów przyrody jako dobre lub złe<sup>84</sup>. Można tu wyróżnić następujące profile zaczarowanego, magicznego drzewa, powiązane z kategorią punktu widzenia podmiotu doświadczającego (ucznia): drzewo jako nośnik sił

<sup>77</sup> T. Skubalanka, *Podstawy analizy stylistycznej*, op. cit., s. 148, 152.

<sup>78</sup> E. Sękowska, *Nurt antropologiczno-kulturowy we współczesnym polskim językoznawstwie*, „Poradnik Językowy” 2000, z. 6, s. 11–20.

<sup>79</sup> J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006, s. 14; *idem*, *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*, Lublin 2007, s. 157.

<sup>80</sup> A. Pajdzińska, *Antropocentryzm frazeologii potocznej*, „Etnolingwistyka”, t. 3: 1990, s. 59.

<sup>81</sup> A. Głaz, *Podobieństwo w tak zwanej teorii oglądu Roberta MacLaure’ego*, [w:] *Kognitywistyka. Podobieństwo 2*, red. H. Kardela, Z. Muszyński, M. Rajewski, Lublin 2006, s. 148.

<sup>82</sup> J. Maćkiewicz, *Językowy obraz ciała. Szkice do tematu*, Gdańsk 2006, s. 12–13, 17–18.

<sup>83</sup> T. Rittel, *Kontekst analityczny metafory w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *Język w przestrzeni edukacyjnej*, red. R. Mrózek, Katowice 2000, s. 23; *eadem*, *Konceptualizacja dobra i zła w „Arkadii” Elżbiety Drużbackiej. W kontekście rozważań nad wyrazem aksjologicznym*, [w:] *Studia historycznojęzykowe*, t. 3, red. K. Rymut, W.R. Rzepka, Kraków 2000, s. 369–385.

<sup>84</sup> M. Eliade, *Sacrum, mit, historia. Wybór esejów*, wybór M. Czerwiński, tłum. A. Tatar-kiewicz, Warszawa 1993, s. 150–152; *idem*, *Sacrum i profanum. O istocie religijności*, tłum. R. Reszke, Warszawa 1996, s. 124, 133.

wyższych, drzewo jako miejsce zamieszkania fantastycznych postaci, drzewo jako element znaczącej przestrzeni, drzewo jako coś użytecznego<sup>85</sup>;

– **parametr elementów części i całości**: można tu wyróżnić następujące typy relacji:

- 1) o wysokim stopniu przewidywalności; należą tu następujące byty:
  - a) morficzne mające stały kształt: **sztabka złota: złoto**: [...] *i pomyślał że chciałby mieć sztabkę złota. [...] gdy się obudził zobaczył złoto* [K, Łukasz] – drzewo spełniło życzenie chłopca; **kora: kawałek kory**: [...] *kora uratowała ją od wypadku samochodowego, [...] masz tu kawałek mojej kory, on będzie cię chronił od zła* [K, Justyna]; **ziarno magicznego drzewa: ziarno**: [...] *Filip znalazł ziarno, ale nie wiedział, że to jest ziarno magicznego drzewa* [Zag., Małgosia];
  - b) morficzne, właściwie niepodzielne, fragmenty terenu: **góra: szczyt góry**: [...] *na końcu lasu jest góra. Na samym szczycie zobaczyli buteleczkę z lekarstwem* [K, Karolina]; **wzgórze: szczyt wzgórza**: *W tym miasteczku było wzgórze na samym szczycie rośło drzewo* [K, Justyna]; **las: skraj lasu**: [...] *na skraju lasu stała drewniana ławeczka... Las i ławeczka oraz zwierzęta za odwiedzinami ludzi* [Zab., Korneliusz];
  - c) morficzne lub amorficzne w zależności od typu substancji: lekarstwo: buteleczka z lekarstwem: *Podeszła do drzewa i dała mu lekarstwo. Zobaczyli buteleczkę z lekarstwem* [K, Karolina];
  - d) morficzne, posiadające znamiona zbioru: **pełno drzew: jedno jedyne drzewo**: [...] *było pełno drzew, ale poza tymi drzewami było jedno jedyne drzewo* [K, Ania];
  - e) morficzne mające niedookreślony charakter: **złoto i brylanty: trochę złota i brylantów**: [...] *zobaczył Drzewo z złotem i brylantami* [sic!]. [...] *wziął trochę złota i brylantów* [K, Paweł], **las: głębia lasu**: [...] *w głębi lasu rośło bardzo stare drzewo. Las i ławeczka oraz zwierzęta za odwiedzinami ludzi* [Zab., Korneliusz].

Ukazane parametry i konceptualizacje *magicznego, zaczarowanego drzewa* powiązane z kategorią punktu widzenia podmiotu doświadczającego (ucznia) pozwalają, jak sądzę, na wyodrębnienie różnego typu schematów i/lub profili argumentacyjno-parametrycznych uzależnionych od kreowania bieżącej przestrzeni dyskursu (ang. *current discourse space*<sup>86</sup>) *czarodziejskiego, magicznego, niezwykłego drzewa*. Wyróżnione parametry stanowią narzędzie do wytwarzania przesłanek w postaci schematów mieszczących się w obrębie poszczególnych konstrukcji złożonych. Można tu wyróżnić między innymi:

#### A. MAGICZNE DRZEWO

**Schemat spowodowany magicznym powstaniem drzewa i w związku z tym nadprzyrodzonymi jego właściwościami:**

- 1) a) świecące ziarenko + zasadzenie go = duże drzewo: [...] *zobaczyła jedno małe ziarenko. Maja podniosła ziarenko, które dziwnie świeciło [...] wykopała dół,*

<sup>85</sup> Zob. profile zaproponowane przez M. Marczewską w artykule *Aspekty wierzeniowe...*, op. cit., s. 87.

<sup>86</sup> R.W. Langacker, *Kotwiczenie, kodowanie i dyskurs*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne II. Zjawiska pragmatyczne*, red. W. Kubiński, D. Stanulewicz, Gdańsk 2001, s. 27.

- wsadziła ziarenko i podlała go [...] nie mogli uwierzyć własnym oczom, z ziarenka wyrosło takie duże drzewo [Zag., Maja]. O magicznej proveniencji drzewa decyduje nie tylko jedno małe ziarenko, świecące ziarenko i wielkość drzewa – duże (antynomia), ale także owo znaczenie ukryte jest w formie nie uwierzyć;*
- b) duże drzewo+ zbudowanie na nim domku do zabaw o bajkowym pochodzeniu; drzewo staje się tu otwartą powierzchnią – podporą dla dzieci, jak również magicznym miejscem: [...] *rodzeństwo postanowiło z pomocą dziadka zbudować domek na tym drzewie [...] Gdy ktoś wszedł do niego, czuł się, jakby cały świat był z bajki, wszystko było kolorowe, jakby nie z tej ziemi [Zag., Maja];*
- c) drzewo magiczne mające moc: uzdrawiania, czynienia ludzi wesołymi oraz pozbawiające ich problemów: *Drzewo [...] okazało się magiczne, każdy, kto dotknął drzewa stawał się zdrowym, wesołym człowiekiem. Nie miał żadnych problemów [Zag., Maja];*
- 2) a) niezwykajny owoc – jabłko + wyrzucenie jabłka = drzewo: *Ewa [...] wyrzuciła jabłko [...] Po paru dniach z jabłka wyrosło potężne, piękne i dorodne drzewo [Zag., Ewa];*
- b) pień + oparcie się staruszka o niego+ zobaczenie jabłka, zerwanie go + magiczne myślenie = siła i metamorfoza w młodzieńca: *Pewien staruszek, przechodząc obok drzewa, oparł się o pień, bo zdrowie odmówiło mu posłuszeństwa [...] zobaczył dorodne jabłko. Zrywając owoc, pomyślał, że doda mu siły do dalszej drogi. Gdy je skosztował, poczuł się bardzo dziwnie. Nagle jego ciało zaczęło się zmieniać, dodając mu sił. Po chwili zamienił się w przystojnego młodego młodzieńca [Zag., Ewa];*
- c) dotknięcie tajemniczego drzewa + zerwanie owocu = spełnienie marzeń: *Od tej chwili każdy, kto dotknął się [sic!] tajemniczego drzewa i zerwał z niego owoc, jego każde marzenie się spełniło [Zag., Ewa];*
- 3) a) zasadzenie drzewa na polanie + nazwanie go magicznym: *Pewnego dnia na polanie koło swojego domu pan Maks zasadził drzewo, które nazwał magiczne [Zag., Maksymilian];*
- b) pielęgnacja drzewa + wyjątkowość miejsca = duże drzewo: [...] *chodził tam i podlewał swoje drzewo, ponieważ to miejsce było dla niego wyjątkowe. Niekiedy przynosiło mu szczęście [...] drzewo rośło, rośło i stało się duże i potężne [Zag., Maksymilian];*
- c) burza = przewrócenie drzewa: [...] *przyszła burza, zaczęło grzmieć i mocno podmuchiwał wiatr, magiczne drzewo zaczęło się chwiać a konary się łamać, drzewo wreszcie się przewróciło [Zag., Maksymilian];*
- d) ścięcie drzewa + zrobienie z niego zabawek dla dzieci = zabawki posiadające magiczną moc: [...] *postanowił się wziąć za ścinanie drzewa, potem postanowił zrobić z tego zabawki dla dzieci. Ale te zabawki będą w sobie mieć magiczną moc [Zag., Maksymilian].*

**Schemat implikowany przez wygląd zewnętrzny (drzewo pełni tu funkcję podporową) oraz wymiar obiektu:**

- a) magiczne drzewo + pieniądze jako liście: *To jest magiczne drzewo. Rosną na nim pieniądze [M, Ola];*

- b) wielkość obiektu: mały – duży wymiar: *Jest duże i rozłożyste. Jest też bardzo, bardzo wysokie* [M, Ola].

#### B. ZACZAROWANE DRZEWO

**Schemat implikowany przez przestrzeń znaczącą, niezwykle właściwości samego drzewa, a także miejsce zamieszkania fantastycznych postaci, które posiadają nadprzyrodzone moce – drzewo pojemnikiem:**

- a) szczyt wzgórza + zaczarowane drzewo i krasnoludki = zaczarowane drzewo: *Na jednym wzgórzu na samym szczycie rośnie zaczarowane drzewo, w którym mieszkały małe krasnoludki [...] Bardzo lubiły pomagać i leczyć* [K, Natalia];
- b) odpoczynek dziewczynki pod drzewem + krasnoludki + rozmowa + poinformowanie o chorobie matki: *Usiadła pod zaczarowanym drzewem, aby odpocząć. Po chwili zobaczyła małe krasnoludki, które przyglądały się jej. Zapytały, dlaczego jest taka smutna. Dziewczynka opowiedziała [...] że jej mama ciężko zachorowała i żaden lekarz nie może jej pomóc* [K, Natalia];
- c) obietnica krasnoludków (drzewo jako uzdrowiciel) + przyrzeczenie dziewczynki (chronienie drzewa przez nią): *Magiczne drzewo uzdrowi chorą mamę, a dziewczynka nie pozwoli nigdy ściąć tego drzewa. Dziewczynka przyrzekła krasnoludkom, że będzie chronić drzewo* [K, Natalia];
- d) urwanie liści z drzewa przez krasnoludki + nakazanie dziewczynce ugotowania herbaty dla mamy = herbata z liści jako element uzdrawiający mamę: *Krasnoludki zerwały kilka liści z drzewa i kazały ugotować herbatę. Mama musi wypić herbatę. Nazajutrz mama dziewczynki poczuła się lepiej* [K, Natalia].

**Schemat implikowany przez drzewo jako miejsce zamieszkania fantastycznych postaci, które posiadają nadprzyrodzone moce – drzewo pojemnikiem<sup>87</sup>:**

*Dawno, dawno temu w dębowym drzewie mieszkały cztery wróżki [...] dziewczyny miały magiczną moc, która uzdrawiała wszystkie zwierzęta* [K, Natalia].

**Schemat implikowany przez niezwykle właściwości samego drzewa oraz wygląd (drzewo to człowiek):**

- a) zaczarowane drzewo + spełnianie życzeń + wygląd Ebiego Smolarka: *Moje drzewo jest zaczarowane i spełnia wszystkie życzenia. Drzewo przedstawia Ebiego Smolarka, który strzela gola* [K, Rafał];
- b) warunek – stanie się dorosłym + prośba o zostanie piłkarzem = spełnienie życzenia: *Jak będę dorosły, poproszę drzewo, żebym został piłkarzem* [K, Rafał].

**Schemat implikowany przez czynności antropomorfizacyjne drzewa oraz jego niezwykle właściwości (drzewo to człowiek i władca zjawisk atmosferycznych):**

- a) zauważenie zaczarowanego drzewa przez pana + wygląd drzewa (minimalny wymiar przedmiotów mających objętość ‘grubość’ + wymiar wertykalny

<sup>87</sup> G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, tłum. T.P. Krzeszowski, Warszawa 1988, s. 53.



- ‘wysokość’ + estetyka) = pragnienie wycięcia drzewa (chęć zysku): *Dawno temu był pan, który zauważył w lesie zaczarowane drzewo. Drzewo było najładniejsze, najgrubsze i najwyższe w całym lesie. Chciał go [sic!] wyciąć. Wiedział, że dostanie za niego sporo pieniędzy* [K, Rafał];
- b) zaczarowane drzewo = słyszenie i rozumienie ludzkiego głosu: *Drzewo było zaczarowane, więc słyszało i rozumiało głos ludzki* [K, Rafał];
- c) rozkaz drzewa dany wiatrowi = działania wiatru: *Drzewo kazało wiatrowi wiać drwalowi siekiere, potem na niego wiały najmocniejsze wiatry* [K, Rafał];
- d) niewiedza drwala o działaniach drzewa = pójście drwala po drugą siekiere: *On nie wiedział, że to drzewo kazało na niego wiać, więc poszedł po drugą siekiere* [K, Rafał];
- e) powrót drwala + uderzenie w drzewo = ból drzewa: *Gdy wrócił, uderzył raz w drzewo* [K, Rafał];
- f) wydanie rozkazu śniegowi i deszczowi = działania deszczu i śniegu: *Kazało (drzewo), żeby najsilniejszy deszcz i śnieg padały na niego* [K, Rafał];
- g) przyjsie chłopca + komunikat (rozkaz) drwalowi zostawienie siekiery (pre-supozycja) + uzasadnienie (spójnik „bo”) = zaczarowane drzewo: *Na koniec przyszedł chłopiec i powiedział, żeby zostawił siekiere, bo to jest zaczarowane drzewo* [K, Rafał].

**Schemat implikowany przez wygląd zewnętrzny: barwę, wymiar, podobieństwo do człowieka, koncepcję „świata na opak” oraz czynności antropomorfizacyjne:**

- a) minimalny wymiar przedmiotów mających objętość: ‘grubość’: *Drzewo jest bardzo grube* [Zab., Klaudia];
- b) świat na opak: *Pień stoi na trawie. Korzenie wiszą nie pod ziemią, tylko też na zielonej trawie. Gałęzie są przyłączone do pienia [sic!] [Zab., Klaudia];*
- c) barwa: [...] *pień i gałęzie mają kolor czerwono-niebieski* [Zab., Klaudia];
- d) barwa + niewertykalny wymiar maksymalny obiektu: ‘długość’: *Liście są bardzo długie i różowe* [Zab., Klaudia];
- e) bodycentryzm + barwa: *Drzewo ma oczy, usta, brwi, nos. Ma granatowe ręce* [Zab., Klaudia];
- f) czynności antropomorfizujące = zaczarowane drzewo: [...] *rozmawiam z nim, bo to jest zaczarowane drzewo* [Zab., Klaudia].

**C. ZACZAROWANE (MAGICZNE) DRZEWO**

**Schemat implikowany przez: właściwości transformacyjne drzewa, kategorię czasu, czynności antropomorfizujące oraz drzewo egzemplifikowane jako pojemnik:**

- a) zaczarowane drzewo i magiczne drzewo + transformacja wielkości człowieka: *Na obrazku jest moje zaczarowane drzewo [...] ponieważ jest magiczne, na specjalnie wprowadzony kod stajesz się mały, mała i wszystko wydaje się duże* [M, Madzia];
- b) drzewo to pojemnik o charakterze szkatułki = wylczenie: *drzewo ma w środku dom i dwie krainy: zabaw i marzeń, winę, pieniądze, słodycze* [M, Madzia];

- c) jabłka w funkcji perfum oraz posiłku + eliksiry = elementy dodatkowe drzewa: *Ma jeszcze jabłka, służą jako perfumy, potem się je, oraz dwa eliksiry wiecznego szczęścia i życia* [M, Madzia];
- d) drzewo to czynnik zerujący czas: *Jak się do niego wejdzie a potem wyjdzie, czas będzie taki sam* [M, Madzia].

#### D. ZACZAROWANE (CZARODZIEJSKIE) DRZEWO

**Schemat implikowany przez kulturę, niezwykle właściwości wyglądu oraz użytkową funkcję magiczną:**

- a) odwołanie do kultury: *Jest to Drzewo życia* [M, Jakub];
- b) element budowy jako składnik czarodziejskiej substancji + użytkowa funkcja magiczna = życie wieczne: *Z jego liści można wykonać czarodziejski napój [sic!], który daje życie wieczność* [M, Jakub].

#### E. ZACZAROWANE (DZIWNE) DRZEWO:

**Schemat implikowany przez podobieństwo drzewa do człowieka - wygląd i czynności antropomorfizujące (drzewo to człowiek):**

- a) spacer chłopca po parku + głos nieokreślonego bytu = reakcja chłopca - poszukiwanie źródła głosu: *Pewnego dnia chłopiec o imieniu Paweł spacerował po parku. W pewnej chwili ktoś przemówił do niego ludzkim głosem. Oglądał się na wszystkie strony, ale nikogo nie zauważył w pobliżu* [Zab., Gabriela];
- b) zauważenie przez chłopca drzewa podobnego do człowieka = zlokalizowanie obiektu przez chłopca: *Niedaleko zobaczył dziwne drzewo podobne kształtem do człowieka i ubrane w spodnie* [Zab., Gabriela];
- c) reakcja drzewa na nieodpowiednie zachowanie chłopca (presupozycja czynności rzucania papierków) = zwrócenie uwagi chłopcu: *Drzewo to zwróciło chłopcu uwagę, aby nie rzucał papierków po cukierkach* [Zab., Gabriela].

#### F. ZACZAROWANE (NIEZWYKŁE) DRZEWO (szkatułka)

**Schemat implikowany przez metaforyczną przestrzeń znaczącą, także miejsce zamieszkania fantastycznych postaci, które posiadają nadprzyrodzone moce, przejście oraz pojemnik o charakterze szkatułki (drzewo świata):**

- a) niewiedza + niezwykle drzewo + możliwość bycia magicznym królestwem: *Nikt nie wie, że niezwykle drzewo może być magicznym królestwem* [Zab., Dorota];
- b) możliwość wejścia do królestwa + jaskinia: *Do królestwa można przejść przez jaskinię w kształcie paszczy wilka* [Zab., Dorota];
- c) królestwo jako mieszkanie + wróżki + wymiar: *W królestwie tym mieszkają wróżki małe i duże* [Zab., Dorota];
- d) kolekcja: wróżki + wieś = znacząca przestrzeń: *Poza wróżkami po środku królestwa jest jakby wieś* [Zab., Dorota];
- e) znacząca przestrzeń + istoty magiczne = przestrzeń wyjściowa i przejściowa (magiczne królestwo): *Ta wieś nazywa się leśne sioło. Mieszkają w nim inne istoty magiczne. I to jest właśnie magiczne królestwo, które nazywa się korzeń. Można przez nie przechodzić do każdego drzewa na świecie* [Zab., Dorota].

Ukazana analiza materiału empirycznego stanowi próbę poszukiwania kognitywnych narzędzi opisu parametryczności argumentacyjnej. Na kształt tejże analizy w dużej mierze mają wpływ relewantne zależności między poszczególnymi parametrami mającymi charakter modelu sieci radialnej, bądź też stanowiące amalgamat<sup>88</sup>. Zatem w analizowanym materiale empirycznym wyróżnione parametry stały się argumentami. W przedstawionych schematach argumentacyjno-parametrycznych przeważa wnioskowanie indukcyjne polegające na „ilustrowaniu przykładami prezentowanej racji”<sup>89</sup>. Głównym sposobem porządkowania tekstu, jego elementów oraz szeroko rozumianej gramatyki jest amplifikacja, jak bowiem twierdzi Maria Barłowska, „cennym obszarem dla podejmowania zabiegów amplifikacyjnych są *loci communes*”<sup>90</sup>, do których należy właśnie drzewo. Topos, w tym ujęciu, stał się „narzędziem służącym do wytwarzania przesłanek”<sup>91</sup>, co zdaniem Moniki Bogdanowskiej daje podstawę do skutecznej argumentacji<sup>92</sup>. Właściwie topos drzewa w pracach uczniów klas trzecich w młodszym wieku szkolnym został przedstawiony jako tło, a toposem porządkującym dyskurs pisany – figurą – stał się topos arkadii, co można wytłumaczyć tym, iż w literaturze dziecięcej oraz w literaturze dla dzieci i młodzieży dominuje topos *szczęśliwego dzieciństwa, miłości*, one zaś wiążą się z *Edenem* egzemplifikowanym jako raj dzieciństwa<sup>93</sup>.

Na płaszczyźnie tekstu zatem najmocniejsze argumenty parametryczne stanowią parametr kulturowy (topos drzewa), aksjologiczny (drzewo dobre – samo czyniące dobro, jego mieszkańcy oraz składniki drzewa mające przede wszystkim melioratywne właściwości, rzadko negatywne, np. drzewo, które strzela i zabija) i antropocentryczny (drzewo to człowiek), co znalazło swoje odzwierciedlenie przede wszystkim w konceptualizacji drzewa jako: drzewa Życia, drzewa Świata, drzewa Kosmicznego, drzewa Prawdy, kosmosu (świat na opak<sup>94</sup>: tu drzewo ma wiążące korzenie nad ziemią), odradzania, jako coś cennego wymagającego ochrony. W opowiadaniach twórczych uczniów klas III w młodszym wieku szkolnym drzewo to także miejsce przebywania fantastycznych, niezwykłych postaci (*wrózki, skrzaty, krasnoludki*) oraz zwierząt (*chomiki, wiewiórki*), podobnie jak w kulturze greckiej<sup>95</sup>.

Należy podkreślić, iż pozostałe parametry pełnią istotną funkcję dookreślającą wymienione wyżej elementy. Dochodzi tu właściwie do zjawiska rywalizacji parametrów oraz schematów. Główną figurą myśli w intersemiotycznym dyskursie

---

<sup>88</sup> B. Lewandowska-Tomaszczyk, *Konstruowanie znaczeń i teoria stapiania*, [w:] *Kognitywizm w poetyce...*, *op. cit.*, s. 7–9.

<sup>89</sup> D. Zdunkiewicz-Jedynak, *Wykłady ze stylistyki*, Warszawa 2008, s. 146.

<sup>90</sup> M. Barłowska, *Amplifikacja retoryczna*, [w:] *Retoryka*, red. M. Barłowska, A. Budzyńska-Daca, P. Wilczek, Warszawa 2008, s. 103.

<sup>91</sup> M. Bogdanowska, *Topika*, [w:] *Retoryka*, *op. cit.*, s. 37.

<sup>92</sup> *Ibidem*.

<sup>93</sup> J. Papuzińska, G. Leszczyński, *Toposy literatury dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, red. B. Tylicka, G. Leszczyński, Wrocław 2002, s. 394–396; T. Rittel, *Elżbieta Drużbacka. Język i tekst. Studium lingwistyczne*, Kraków 2007, s. 159 i nast.

<sup>94</sup> T. Rittel, *Analiza semantyczno-syntaktyczna w obrębie kompetencji kulturowej*, [w:] *eadem*, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków 1994, s. 134–138.

<sup>95</sup> W. Kopaliński, *Słownik symboli*, *op. cit.*, s. 72.

wczesnoszkolnym jest rodzaj *distributio*<sup>96</sup>, a mianowicie wyliczenie, oraz *epitheton*<sup>97</sup>, które można zaobserwować w przedstawionych wyżej schematach argumentacyjno-parametrycznych.

Ze względu na zakres treści informacyjnej pojawiające się przede wszystkim w argumentach inicjalnych i w niewielkim stopniu w argumentach tranzytywnych nazwy przestrzenne i czasowe to nazwy ogólne, desygnacyjnie nieokreślone (*dawno, dawno temu; za górami, za lasami*), co wynika z charakteru twórczych opowiadań dzieci będących tekstami gatunkowo mieszanymi. Znajdują się tu bowiem elementy bajek, baśni, opisów oraz opowiadań.

Ponadto w argumentach inicjalnych i tranzytywnych można wyróżnić, podobnie jak w tekstach należących do folkloru polskiego, następujące kręgi wyrazowe<sup>98</sup> dotyczące przestrzeni i czasu: *droga / dróżka, las pole* (w znaczeniu 'przestrzeń otwarta'), i przestrzenie ograniczone (*łąka, ogród, polana, puszcza, sad*), nazwy ukształtowania przestrzeni (*góra, wzgórze*), nazwy wodne (*bagna*), nazwy siedzib i siedlisk ludzkich (*dom, miasto, wieś*), nazwy przestrzenne nieokreślone (*kraina, świat*) oraz nazwy przestrzeni mentalnych (*niewidzialna wyspa, sen, wyobraźnia*), a także nazwy drzew (*zaczarowane, magiczne, dziwne, niezwykłe, oraz dąb, jabłoń, wierzba*), czas realny i czas zerowy. Zatem czas i przestrzeń w twórczości literackiej dzieci klas III to przestrzeń realna i fantastyczna ziemską i pozaziemską zbudowane antynomicznie. Przestrzeń wypełniona różnego typu bytami: *anioł, człowiek, wróżka, magik, skrzat*, realne *drzewo*, presuponowane w przestrzeni mentalnej ucznia, i magiczne, zaczarowane. Bliżej nieokreślony świat jest miejscem, gdzie to, co ziemskie, graniczy z nadprzyrodzonym. Droga i związany z nią motyw wędrówki to szczególnie uprzywilejowane miejsce do niezwykłych spotkań. Mogą się tu spotkać ci, których w normalnych okolicznościach rozłącza hierarchia społeczna, przestrzenne oddalenie<sup>99</sup>. Wyrażenia przestrzenne pełnią tu funkcję cezury w samym tekście. Są składnikami ramy tekstu<sup>100</sup> – dzielą tekst na relewantne elementy.

Podsumowując: w konceptualizacjach uczniów klas I-III przeważają elementy przestrzeni pragmatycznej<sup>101</sup>, bliskiej, zamkniętej, oraz dalszej – aż po przestrzeń bliżej nieokreśloną, daleką (*świat*) oraz przestrzeń mentalną (*sen, wyobraźnia*). Czasoprzestrzeń w pracach uczniów jest zatem amalgamatem możliwych światów<sup>102</sup>.

<sup>96</sup> K. Szymanek, *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa 2001, s. 111-112.

<sup>97</sup> W. Forajter, *Wśród tropów i figur*, [w:] *Retoryka, op. cit.*, s. 145.

<sup>98</sup> J. Adamowski, *Incipitowe modele przestrzenne w folklorze polskim*, [w:] *Przestrzeń w języku i kulturze. Analizy...*, *op. cit.*, s. 165.

<sup>99</sup> M. Klimczak, „Wszystko się zdarza na tym i na tamtym świecie” – poetycka kreacja świata w Klechdach polskich Bolesława Leśmiana, [w:] *Przestrzeń w języku i kulturze. Analizy...*, *op. cit.*, s. 27-60.

<sup>100</sup> M. Krauz, *Przestrzeń opisu (na przykładzie opisu postaci)*, [w:] *Przestrzeń w języku i kulturze. Analizy...*, *op. cit.*, s. 140.

<sup>101</sup> Zob. W. Książek-Bryłowa, *Przestrzeń Sarmaty w świetle Ogródu fraszek Wacława Potockiego*, [w:] *Przestrzeń w języku i kulturze. Analizy...*, *op. cit.*, s. 29-30.

<sup>102</sup> P. Stockwell, *Poetyka kognitywna. Wprowadzenie*, red. E. Tabakowska, tłum. A. Skucińska, Kraków 2006, s. 131-136.

W obrębie czasu można wyróżnić czas zwykły i magiczny. Czas ów to byt nieokreślony, mieszczący się w baśniowej formule „zawsze i nigdy”.

W argumentach tranzytywnych tekstów dziecięcych dotyczących z czarowanego, magicznego drzewa występują rozbudowane zdania implikacyjne, które mają charakter gradacji rosnącej<sup>103</sup>, na przykład: *Jeśli znajdzie się takie drzewo, to trzeba zjeść trujące nasiono [sic!], zanim zacznie kiełkować, wtedy nasiono, zamiast zabijać, da temu, kto je znalazł moc odporności przed chorobami [M, Łukasz], Gdy naciśnie się czerwony umocowany w korze guzik, otwiera się tajemne wejście [M, Ola], Gdy zastuka się raz w to wielkie drzewo, oznacza to, że przychodzisz po poradę, gdy dwa razy, że przychodzisz porozmawiać. Trzy razy, że masz do drzewa swoje życzenia. Gdy zastuka się cztery razy znaczy, że przychodzisz po pieniądze [M, Szymon].* Również występujące w opowiadaniach uczniów tautologie są interpretantem opisywanego drzewa, które to powtórzenia, tak charakterystyczne dla tekstów ludowych, sytuują obiekt w idealnym świecie: *Pewien staruszek [...] Po chwili zamienił się w przystojnego młodego młodzieńca [Zag., Ewa].* Dochodzi tu do potwierdzenia istotnej cechy obiektu<sup>104</sup>, jaki miał wpływ na metamorfozę staruszka. Podobną funkcję pełnią rozmowy ze światem – tu z drzewem. Jest to, zdaniem J. Bartmińskiego, powtarzający się chwyt w tekstach magicznych i sakralnych pozwalający człowiekowi na współtworzenie obrazu świata jako „pewnej komunikującej się z sobą, złożonej całości”<sup>105</sup>.

## Bibliografia

- Adamowski J., 2005, *Incipitowe modele przestrzenne w folklorze polskim*, [w:] *Przestrzeń w języku i kulturze. Analizy tekstów literackich i wybranych dziedzin sztuki*, red. J. Adamowski, Lublin, s. 160–169.
- Baluch A., 2005, *Książka jest światem. O literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków*, Kraków.
- Baran Z., 1996, *Pojęcie piękna i dobra w twórczości literackiej dzieci*, [w:] *Świadomość językowa – kompetencja – dydaktyka. Materiały ogólnopolskiej konferencji „Z badań nad kompetencją i świadomością językową dzieci i młodzieży”*, Warszawa, 25–26 listopada 1994 r., red. E. Sękowska, Warszawa, s. 67–73.
- Barłowska M., 2008, *Amplifikacja retoryczna*, [w:] *Retoryka*, red. M. Barłowska, A. Budzyńska-Daca, P. Wilczek, Warszawa, s. 98–115.
- Bartmiński J., 1990, *Folklor – język – poetyka*, Wrocław.
- Bartmiński J., 2006, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin.
- Bartmiński J., 2007, *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*, Lublin.
- Bartmiński J., 2008, *Polifoniczność tekstu czy podmiotu? Podmiot w dialogu z samym sobą*, [w:] *Podmiot w języku i kulturze*, red. J. Bartmiński, A. Pajdzińska, Lublin, s. 161–183.
- Bednarek A., 1994, *Leksykalne wykładniki parametryzacji świata. Studium semantyczne*, Toruń.
- Chachulska B., 2003, *Zmierzyć, zważyć, policzyć... czyli o wykładnikach parametryzacji świata*, Kraków.

<sup>103</sup> K. Szymanek, *Sztuka argumentacji*, op. cit., s. 157, 162.

<sup>104</sup> J. Bartmiński, *Folklor...*, op. cit., Wrocław 1990, s. 203.

<sup>105</sup> J. Bartmiński, *Stereotypy...*, op. cit., s. 212.

- Dobrzyńska T., 2001, *Od niespójności do (super)koherencji. Rola metatekstu w utworze literackim*, [w:] *Semantyka tekstu artystycznego*, red. A. Pajdzińska, R. Tokarski, Lublin, s. 47–57.
- Dyduchowa A., 1998, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków.
- Eliade M., 1993, *Sacrum, mit, historia. Wybór esejów*, wybór M. Czerwiński, tłum. A. Tatarkiewicz, Warszawa.
- Eliade M., 1996, *Sacrum i profanum. O istocie religijności*, tłum. R. Reszke, Warszawa.
- Głaz A., 2006, *Podobieństwo w tak zwanej teorii oglądu Roberta MacLaure'ego*, [w:] *Kognitywistyka. Podobieństwo 2*, red. H. Kardela, Z. Muszyński, M. Rajewski, Lublin, s. 143–151.
- Grzegorzczkowska R., 2005, *Nazwy wymiarów jako określenia cech psychicznych człowieka*, [w:] *Przestrzeń w języku i kulturze. Problemy teoretyczne. Interpretacje tekstów religijnych*, red. J. Adamowski, s. 27–39.
- Grzelakowa E., 2005, *Kategoria przestrzeni w językowym obrazie współczesnego polskiego ogrodu ozdobnego*, [w:] *Przestrzeń w języku i kulturze. Analizy tekstów literackich i wybranych dziedzin sztuki*, red. J. Adamowski, Lublin, s. 193–200.
- Jakobson R., 1989, *O językoznawczych aspektach przekładu*, [w:] *idem, W poszukiwaniu istoty języka 1*, Warszawa, s. 372–381.
- Kaniewska B., 2008, „*I tak taki jest się, jaki jest*” – wokół kategorii podmiotu literackiego, [w:] *Podmiot w języku i kulturze*, red. J. Bartmiński, A. Pajdzińska, Lublin, s. 87–108.
- Kardela H., 2006, *Koncepcja umysłu ucieleśnionego w kognitywizmie*, [w:] *Mózg i jego umysły. Studia z lingwistyki i filozofii umysłu 2*, red. W. Dziarnowska, A. Klawiter, Poznań, s. 217–243.
- Kępa-Figura D., 2007, *Kategoryzacja w komunikacji językowej na przykładzie leksemu „ptak”*, Lublin.
- Kładocny P., 2006, *Czas w tekstach profetycznych na przykładzie współczesnych prorocत्व chrześcijańskich*, [w:] *Językowy obraz świata i kultura*, red. A. Dąbrowska, A. Nowakowska, Wrocław, s. 121–132, *Język a Kultura*, t. 19.
- Korzyk K., 1992, *Semantyka kognitywna – problemy i metody*, [w:] *Podstawy metodologiczne semantyki*, red. I. Nowakowska-Kempna, Wrocław, s. 57–70.
- Krauz M., 2005, *Przestrzeń opisu (na przykładzie opisu postaci)*, [w:] *Przestrzeń w języku i kulturze. Analizy tekstów literackich i wybranych dziedzin sztuki*, red. J. Adamowski, Lublin, s. 135–145.
- Lakoff G., Johnson M., 1988, *Metafory w naszym życiu*, tłum. T.P. Krzeszowski, Warszawa.
- Langacker R.W., 1995, *Wykłady z gramatyki kognitywnej. Kazimierz nad Wisłą, grudzień 1993*, red. H. Kardela, Lublin.
- Langacker R.W., 2001a, *Kotwiczenie, kodowanie i dyskurs*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne II. Zjawiska pragmatyczne*, red. W. Kubiński, D. Stanulewicz, Gdańsk, s. 22–69.
- Langacker R.W., 2001b, *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, red. H. Kardela, P. Łozowski, Lublin.
- Langacker R.W., 2006, *Gramatyka konstrukcyjna, konstrukcje gramatyczne i gramatyzacja z punktu widzenia gramatyki kognitywnej*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne III. Kognitywizm w świetle innych teorii*, red. O. Sokołowska, D. Stanulewicz, Gdańsk, s. 15–56.
- Lewandowska-Tomaszczyk B., 2006, *Konstruowanie znaczeń i teoria stapienia*, [w:] *Kognitywizm w poetyce i stylistyce*, red. G. Habrajska, J. Ślósarek, Kraków, s. 7–31.

- Machowska-Gąsior J., 2008a, *Barwy w kulturowym dyskursie wczesnoszkolnym*, [w:] *Kultura. Aktywność artystyczna dziecka*, red. B. Muchacka, R. Ławrowska, Kraków, s. 222–227.
- Machowska-Gąsior J., 2008b, *Semantyczna relewancja w zakresie pojęć: CZĘŚĆ i CAŁOŚĆ w dyskursie wczesnoszkolnym*, [w:] *Relewancja i redundancja w dyskursie edukacyjnym*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica”, t. 2, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków, s. 252–264.
- Maćkiewicz J., 2006, *Językowy obraz ciała. Szkice do tematu*, Gdańsk.
- Marczewska M., 2001, *Aspekty wierzeniowe w rekonstrukcji językowego obrazu drzew*, [w:] *Świat roślin w języku i kulturze*, red. A. Dąbrowska, I. Kamińska-Szmał, Wrocław, s. 83–98, *Język a Kultura*, t. 16.
- Mayenowa M.R., 2000, *Poetyka teoretyczna. Zagadnienia języka*, wyd. 3. poprawione i uzupełnione, Wrocław.
- Mikołajczak-Matyja N., 2008, *Hierarchiczna struktura leksykonu umysłowego. Relacje semantyczne w leksykonie widzących i niewidomych użytkowników języka*, Poznań.
- Niebrzegowska-Bartmińska S., 2007, *Wzorce tekstów ustnych w perspektywie etnolingwistycznej*, Lublin.
- Odczyt Prof. Dra Witolda Doroszewskiego pt. „Język – zwierciadło świata i twór wyobraźni”, „Poradnik Językowy” 1971, z. 5, s. 311–319.
- Ożdżyński J., 1997, *Kształcenie sprawności językowej dzieci i młodzieży (projekt badawczy)*, [w:] *Sprawności językowe*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków 1997, s. 23–51.
- Piekot T., 2006, *Werbalizacja i wizualizacja w dyskursie wiadomości prasowych*, [w:] *Ikoniczność znaku: słowo – przedmiot – obraz – gest*, red. E. Tabakowska, Kraków, s. 99–116.
- Rittel T., 1994a, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków.
- Rittel T., 1994b, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków.
- Rittel T., 1995, *Pierwsze elementy świata w języku uczniów (próba definicji kognitywnej)*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków, s. 66–86.
- Rittel T., 2000a, *Konceptualizacja dobra i zła w „Arkadii” Elżbiety Drużbackiej. W kontekście rozważań nad wyrazem aksjologicznym*, [w:] *Studia historycznojęzykowe*, t. 3, red. K. Rytmut, W.R. Rzepka, Kraków, s. 369–385.
- Rittel T., 2000b, *Kontekst analityczny metafory w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *Język przestrzeni edukacyjnej*, red. R. Mrózek, Katowice, s. 15–36.
- Rittel T., 2007, *Elżbieta Drużbacka. Język i tekst. Studium lingwistyczne*, Kraków.
- Sękowska E., 2000, *Nurt antropologiczno-kulturowy we współczesnym polskim językoznawstwie*, „Poradnik Językowy”, z. 6, s. 11–20.
- Skubalanka T., 2002, *Podstawy analizy stylistycznej. Rozważania o metodzie*, Lublin.
- Smyk-Płoska K., 2005, *Semantyzacja wybranych elementów przestrzeni w poezji Jana Pocka*, [w:] *Przestrzeń w języku i kulturze. Analizy tekstów literackich i wybranych dziedzin sztuki*, red. J. Adamowski, Lublin, s. 69–78.
- Sperber D., Wilson D., 1986, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford, s. 123–132, tłum. pol. S. Śniatkowski.
- Szymanek K., 2001, *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa.
- Tabakowska E., 2008, *Kategoria podmiotu literackiego w gramatyce*, [w:] *Podmiot w języku i kulturze*, red. J. Bartmiński, A. Pajdzińska, Lublin, s. 109–121.
- Taylor J.R., 2001, *Kategoryzacja w języku. Prototypy w teorii językoznawczej*, tłum. A. Skucińska, Kraków.

- Taylor J.R., 2007, *Gramatyka kognitywna*, tłum. M. Buchta, Ł. Wiraszka, Kraków.
- Tokarz M., 2006, *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk.
- Tymiakin L., 2007, *Nakłanianie subdyrektywne. Propozycja, prośba i rada w realizacjach młodości gimnazjalnej. Zagadnienia wybrane*, Lublin.
- Wajda-Adamczykowa L., 1989, *Polskie nazwy drzew*, Wrocław.
- Warchala J., 1993, *Potoczna narracja w dialogu*, [w:] *Z problemów współczesnego języka polskiego*, red. A. Wilkoń, J. Warchala, Katowice.
- Wąsik E., 2007, *Język – narzędzie czy właściwość człowieka? Założenia gramatyki ekologicznej lingwistycznych związków międzyludzkich*, Poznań.
- Wiśniewska H., Karwatowska M., 1998, *O typowości tekstów uczniowskich*, [w:] *Tekst. Analizy i interpretacje*, red. J. Bartmiński, B. Boniecka, Lublin, s. 255–266.
- Żydek-Bednarczuk U., 2005, *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Kraków.

## **Research into the Cognitive Means of Describing Argumentative Parametricity**

### **Abstract**

The subject of this paper is searching for cognitive means of describing argumentative parametricity in pupils' textual discourse. Conceptualizations of a magic tree in compositions written by children at the younger school age (the third form) contain first of all fantastic elements. In the analyzed linguistic material the following parameters were distinguished: the subject and characters of a text, key-words, tropicalization of the topic, compositionality of composed meanings, competition of domains, themes in a language and in a text, and also axiological, cultural, bodycentric, and linguodidactic parameters that became arguments. Next, the distinguished parameters and arguments allowed to describe different kinds of argumentative-parametrical schemes that depend on creating a current discursive sphere by respondents. The tool used here to produce premises was the tropes of a tree and the tropes arranging the written discourse became the theme of Arcadia. The strongest parametrical arguments in pupils' compositions were the cultural, axiological, and anthropocentric ones.



Mirosław Michalik

## Neuropsychologiczne podstawy argumentacji

1. Teoria argumentacji oraz – nazwijmy to wstępnie – wszelkie czynności argumentacyjne swe powstanie zawdzięczają społecznym oraz prawnym osiągnięciom starożytnych Greków. Ówczesna tak zwana demokracja ateńska, w której obywatel, dzięki umiejętności uzasadniania swoich poglądów, osiągał władzę, ale także, strącany z jej piedestałów, przed sądami samodzielnie bronił swych racji, sprzyjała rozwojowi sztuki argumentacyjnej. Narodziny tej umiejętności mają nierozzerwalny związek z aspektem dydaktycznym – ktoś tej aktywności musiał nauczać. Zwyczajowo za protoplastów tego zajęcia uznaje się żyjących w V wieku p.n.e. wędrownych nauczycieli zwanych sofistami<sup>1</sup>.

Prócz wielowiekowego wymiaru historycznego problematykę argumentacyjną cechuje rozległy zakres. Można przyjąć za Markiem Tokarzem, iż „argumentację określa się jako zespół czynności podejmowanych w celu uzasadnienia jakiegoś poglądu [...]. Pojęcie «czynności» rozumiemy tu bardzo szeroko. Mogą to być czynności czysto mentalne [...], a także czynności werbalne, czyli akty mowy [...], jak i wtedy, gdy próbujemy przekonać do swych racji jakieś audytorium”<sup>2</sup>. Ten sam autor twierdzi, iż tak szeroko rozumianą argumentację spotyka się praktycznie wszędzie oraz że każde użycie języka ma charakter argumentacyjny. Niezwykle istotne z punktu widzenia podjętych rozważań wydaje się rozszerzenie pojęcia „czynności argumentacyjne” o wymiar mentalny. Ułatwi to niewątpliwie powiązanie ich z zagadnieniami

---

<sup>1</sup> Sofistami (gr. *sophistai* od *sophos* ‘doświadczony, biegły, mądry’) początkowo określano tych, którzy wyróżniali się wiedzą. Od połowy V w. p.n.e. nazwa ta obejmuje wędrownych nauczycieli, odpłatnie przygotowujących do życia publicznego, ucząc przede wszystkim sztuki przemawiania i przekonywania. Prócz Protagorasa najważniejszymi sofistami byli: Gorgiasz z Leontinoi, Prodikos z Keos, Hippiasz z Elidy, Antyfont – zob. *Słownik filozofii*, red. A. Aduszkiewicz, Warszawa 2004, s. 475–476; A. Heinz, *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, Warszawa 1978, s. 37; M. Michalik, *Kompetencja składniowa w dyskursie zaburzonym* (w druku); W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 1, Warszawa 1993, s. 68; M. Tokarz, *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk 2006, s. 124; K. Tuszyńska-Maciejewska, *Wstęp do „Kratylosa” Platona*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1990, s. 7; J. Ziomek, *Retoryka opisowa*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1990, s. 15, 22–24, 26–27, 97–99, 102.

<sup>2</sup> M. Tokarz, *Argumentacja...*, *op. cit.*, s. 124.

neuropsychologicznymi. W niniejszym opracowaniu skupiono się przede wszystkim na werbalnych czynnościach argumentacyjnych, nie rezygnując wszakże, zgodnie z jego tematem, z dostrzegania mentalnego podłoża tej formy aktywności człowieka. Dążąc do możliwie szerokiego powiązania zagadnień argumentacyjnych z rozstrzygnięciami neuropsychologicznymi, należy je interpretować z perspektywy: 1) logiki formalnej, 2) teorii języka artystycznego i retoryki, 3) tak zwanej logiki zdrowego rozsądku, 4) składniowych jednostek tekstowych.

2. W duchu logiki formalnej, za autorami *Sztuki argumentacji*, wypowiedź argumentacyjną rozumieć będziemy jako „wypowiedź, w której za pomocą jednych zdań (przesłanek) uzasadnia się jakieś inne, z założenia kontrowersyjne, zdanie (konkluzję). Wyodrębniony z wypowiedzi argumentacyjnej układ zdań złożony z przesłanek i konkluzji nazywamy argumentem (argumentem zawartym w wypowiedzi)”<sup>3</sup>. Teoria argumentacji osadzona na gruncie logiki formalnej nie mogłaby zaistnieć w dzisiejszej formie, gdyby nie sylogistyka Arystotelesa<sup>4</sup> oraz teoria wnioskowania stoików<sup>5</sup>. Argumenty są w takim ujęciu najważniejszą częścią teorii dowo-

<sup>3</sup> K. Szymanek, K. Wieczorek, A. Wójcik, *Sztuka argumentacji. Ćwiczenia w badaniu argumentów*, Warszawa 2003, s. 9.

<sup>4</sup> Należy zwrócić uwagę, iż rozwijanie przez Arystotelesa poglądów logicznych stanowiło pomost w kierunku zainteresowania językiem. W dziele pt. *Hermeneutyka* analizuje rodzaje zdań, czyli składniki tzw. sylogizmu – zob. Arystoteles, 1990, *Hermeneutyka*, [w:] *idem, Dzieła wszystkie*, t. 1, tłum. K. Leśniak, s. 69–88. Ważne miejsce w filozofii analitycznej zawdzięcza przeprowadzonemu podziałowi *logosu*, czyli dźwięków znaczących, na rodzaje zdań nieposiadających logicznej wartości prawdy (prośby, pytania) oraz zdania ją posiadające (np. wypowiedź, sąd). Ponieważ wartościowanie logiczne przypisać można wyłącznie zdaniom, głównym punktem zainteresowania musiało stać się badanie związków między wyrazami w zdaniach reprezentujących struktury pojęciowe, czyli sądy. Struktura sądu składała się z dwóch pojęć: zakresowo węższego – podmiotu, oraz zakresowo szerszego, czyli orzeczenia. Ponadto filozof ten uważał, iż w zdaniu są zawsze dwa elementy: nazwy (*onomata*) i orzeczniki (*rhemata*), gdzie te ostatnie są znakami tego, co jest powiedziane o czymś innym. Tym samym Arystoteles, zajmując się wypowiedziami, sądami i zdaniem, badał to, co wspólnie określamy mianem składni (zob. S. Karolak, *Składnia*, [w:] *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław – Warszawa – Kraków, 1999, s. 530; M. Michalik, *Kompetencja...*, *op. cit.*; P. Prechtel, *Wprowadzenie do filozofii języka*, tłum. J. Bremer, Kraków 2007, s. 16–17).

<sup>5</sup> Stoicy, badając język w ramach logiki, tworzyli obóz tzw. anomalistów, według których językiem rządzi dowolność, a kategorie gramatyczne w wielu wypadkach odbiegają od logicznych (zob. A. Heinz, *Starożytny spór o analogię i anomalie w świetle językoznawstwa współczesnego*, [w:] *idem, Język i językoznawstwo. Wybór pism*, Warszawa 1988, s. 26–35; S. Milewski, *Językoznawstwo*, Warszawa 2004, s. 24). Innym osiągnięciem stoików w zakresie refleksji na temat języka było dokonanie rozróżnienia treści i formy w wypowiedzi, części oznaczającej i znaczącej. Początki szkoły stoickiej na gruncie języka charakteryzowały się m.in. odróżnianiem przez jej propagatorów czterech części mowy: rzeczownika, czasownika, spójnika i rodzajnika. W okresie późniejszym wyodrębniono dwie klasy rzeczowników: pospolite i imiona własne. Stoicy dokonali też refleksji na temat fleksji. Przykładowo nadali terminowi *przypradek* znaczenie stosowane w gramatyce do dziś. Dodatkowo rozróżniali stronę czynną i bierną oraz czasowniki przechodnie i nieprzechodnie. Oni też jako pierwsi użyli terminu „logika” (zob. J. Lyons, *Wstęp do językoznawstwa*, tłum. K. Bogacki, Warszawa 1975, s. 21).

du. Argumentować można za pomocą sylogizmu (*sylogismós*) lub entymematu (*enthýmēma*)<sup>6</sup>.

Sylogizm jest wnioskowaniem logicznie poprawnym, składającym się z dwóch przesłanek oraz wniosku. Zarówno przesłanki, jak i wnioski są klasycznymi zdaniami kategoriowymi, jednak przesłanki mają tylko jeden termin wspólny, każdy zaś termin wniosku występuje ponadto w jednej i tylko w jednej przesłance<sup>7</sup>. Klasyczny sylogizm Arystotelesa można scharakteryzować następująco: dla uzasadnienia pewnej tezy C (ang. *claim*) należy przywołać fakty czy też dane D (ang. *data*), ponadto powinno się za pomocą jakiegoś prawa ogólnego W (ang. *warrant*) uzasadnić, iż przejście od danych D do tezy C jest racjonalne<sup>8</sup>.

Entymemat tym różni się od sylogizmu, iż jest wnioskowaniem narażonym na niepoprawność. W rozumowaniu tym, które trudno jednoznacznie określić jako niepoprawne, przemilcza się jedną z przesłanek, najczęściej ze względu na jej oczywistość. Dlatego właśnie, pomimo iż entymematy mogą z logicznego punktu widzenia jawić się jako nienaganne, nie należy się nimi posługiwać w naukowym dowodzeniu prawd<sup>9</sup>.

Logiczne argumenty, zgodnie z tradycją arystotelesowską, dzieli się na dedukcyjne i indukcyjne<sup>10</sup>. Te pierwsze oparte są na prawach ogólnych, a konkluzja wynika w nich z przesłanek w sposób logicznie konieczny. Argumenty indukcyjne z kolei

<sup>6</sup> J. Ziomek, *Retoryka opisowa, op. cit.*, s. 93.

<sup>7</sup> Przykład takiego sylogizmu mógłby wyglądać następująco: Każdy metal jest pierwiastkiem. Każdy sól jest metalem. Zatem: Każdy sól jest pierwiastkiem (M. Poletyło, *Sylogizm (s. asertoryczny)*, [w:] *Mała encyklopedia logiki*, red. W. Marciszewski, Wrocław – Warszawa – Kraków, 1970, s. 280; zob. także T. Kotarbiński, *Wykłady z dziejów logiki*, Warszawa 1985, s. 12–16).

<sup>8</sup> W rzeczywistości nie każde rozumowanie przyjmuje postać sylogizmu. Logiczna prostota może zostać zachwiana, gdyż teza może zostać poprzedzona wyrażeniem modalnym, prawo ogólne może wymagać wskazania wyjątków oraz podania źródła, na którym się opiera (M. Tokarz, *Argumentacja..., op. cit.*, s. 132; zob. także K. Ajdukiewicz, *Język i poznanie*, t. 1, Warszawa, s. 34–43).

<sup>9</sup> Zob. M. Poletyło, *Entymemat*, [w:] *Mała encyklopedia logiki, op. cit.*, s. 64; J. Ziomek, *Retoryka opisowa, op. cit.*, 93–95.

<sup>10</sup> Indukcja (z łac. doprowadzenie) jest metodą naukową, w której na podstawie odrębnie obserwowanych wypadków dochodzi się do ogólnej prawidłowości (zob. *Słownik filozofii, op. cit.*, s. 250). *Mała encyklopedia logiki* pod redakcją Witolda Marciszewskiego wyróżnia: indukcję eliminacyjną Milla (pozwalającą na dochodzenie do wniosku stwierdzającego związku przyczynowe na podstawie jednostkowych obserwacji), indukcję enumeracyjną niezupełną (będącą wnioskowaniem, w którym zdanie stwierdzające jakąś ogólną prawidłowość uznaje się jako wniosek, na podstawie uznanych zdań jednostkowych), indukcję matematyczną (znajdującą zastosowanie w dowodzeniu twierdzeń matematycznych) oraz indukcję zupełną, w której wniosek wynika logicznie z przesłanek (*Mała encyklopedia logiki, op. cit.*, s. 82–88). Przeciwnością indukcji jest dedukcja (z łac. wyprowadzenie), czyli wnioskowanie, w którym z twierdzenia ogólnego wyprowadza się sądy szczególne (*Słownik filozofii, op. cit.*, s. 121). W *Małej encyklopedii logiki* kładzie się nacisk przede wszystkim na tzw. dedukcję naturalną, stwierdzając, iż jest to „metoda budowania systemu dedukcyjnego alternatywna do metody aksjomatycznej, polegająca na tym, że logikę przedstawia się nie jako system twierdzeń wyprowadzonych przy pomocy reguł z aksjomatów, lecz jako system samych reguł, z których pewne są pierwotne, a inne wtórne” (*Mała encyklopedia logiki, op. cit.*, s. 32).

opierają się na przykładach, nie nadając wnioskowi wartości logicznej konieczności. Indukcja i dedukcja współtworzą typ argumentacji merytorycznej, rzeczowej, określanej mianem *logosu*. Za Stagirytą wyróżnia się ponadto dwie inne, niemerytoryczne taktyki argumentacyjne: *ethos*, służący wzmocnieniu wymowy argumentów przez podnoszenie wiarygodności nadawcy, oraz *pathos*, oddziałujący na nastroje odbiorców<sup>11</sup>.

Logika formalna, będąc podstawowym działem logiki, bada schematy, czyli formy rozumowań niezawodnych, to jest zawsze prowadzących do prawdziwych wniosków, o ile przesłanki są prawdziwe<sup>12</sup>. Tradycja arystotelesowska oraz wyodrębnienie jej dwóch podstawowych działów: rachunku zdań oraz rachunku kwantyfikatorów<sup>13</sup>, zmuszają z jednej strony do refleksji na temat języka, z drugiej – zawężają jej treść do samych zdań. Tym bardziej iż – na co zwraca uwagę Tokarz – „podstawowymi składnikami budującymi argumentację są sądy, sądy zaś mogą – choć oczywiście nie muszą – być artykułowane za pomocą zdań oznajmujących”<sup>14</sup>.

3. Dwie niemerytoryczne taktyki argumentacyjne: *ethos* i *pathos*, oraz wyrażona cezura pomiędzy logiczną teorią dowodu a sztuką argumentowania w dyskusji i przekonywaniu do swoich racji, nakazują omawiać zagadnienia argumentacyjne w kontekście retoryki i teorii języka artystycznego. Argumentację będącą – jak podaje Danuta Grzesiak-Witek – „fundamentem sztuki kompozycji retorycznej”<sup>15</sup> tradycyjnie dzieli się na trzy klasy: znaki (*signa*), argumenty (właściwe) i przykłady (*exempla*)<sup>16</sup>.

Znaki, ponieważ nie mogą być używane mocą sankcji prawnych, powinny być logicznie udowodnione. Jest im bliżej do nieartystycznego sposobu argumentacji, który, w przeciwieństwie do artystycznego odpowiednika, wykorzystuje dowody mające związek ze stwierdzeniami materialnymi, z zeznaniami świadków, powszechnymi opiniami czy wyrokami<sup>17</sup>. Za przywoływanym Jerzym Ziomekiem możemy stwierdzić, iż „teoria dowodu (*probatio*) odróżnia znaki (tj. indeksy) konieczne (*signa necessaria*) od znaków niekoniecznych (*signa non necessaria*), albo raczej

<sup>11</sup> M. Tokarz, *Argumentacja...*, *op. cit.*, s. 125.

<sup>12</sup> W. Marciszewski, *Logika formalna*, [w:] *Mała encyklopedia logiki*, *op. cit.*, s. 132–134.

<sup>13</sup> W rachunku kwantyfikatorów zwraca się uwagę na części składowe terminów i twierdzeń pochodzących z rachunków zdań. Stąd wyodrębnia się tu podmiot, reprezentowany zmienną nazwową *x*, oraz orzeczenie, czyli predykat symbolizowany literą *L* – zob. *Mała encyklopedia logiki*, *op. cit.*, s. 134. Innymi słowy, nazwy i predykaty to dwa rodzaje terminów. Nazwy to terminy odnoszące się do indywidualów (poszczególnych osób, zwierząt, przedmiotów, miejsc), predykat zaś to termin używany w połączeniu z nazwą do przekazania jakiejś informacji o indywiduum, którego dotyczy nazwa, czyli do przypisania mu jakiejś cechy – zob. J. Lyons, *Semantyka 1*, tłum. A. Weinsberg, Warszawa 1984, s. 149–150.

<sup>14</sup> M. Tokarz, *Argumentacja...*, *op. cit.*, s. 133.

<sup>15</sup> D. Grzesiak-Witek, *Sposoby argumentacji prawd wiary w „Kazaniach na niedziele i święta całego roku” Piotra Skargi*, [w:] *Język religii. Konstrukcje i dekonstrukcje*, red. L. Rożek, Częstochowa 2006, s. 327.

<sup>16</sup> Zob. J. Ziomek, *Retoryka opisowa*, *op. cit.*, s. 92.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

pewne od niepewnych”<sup>18</sup>. Znaki niepewne (niekonieczne) to tylko w większym lub mniejszym stopniu użyteczne domniemania.

Główną część retorycznej teorii dowodu stanowią argumenty. Prócz argumentów naukowych (apodyktycznych), wykorzystujących głównie sylogizmy, wyodrębnia się dowody dialektyczne, oparte na prawdopodobieństwie i służące przekonywaniu. Dialektyka (gr. *dialegomai*, ‘rozmawiam’, *dialektike techne*, ‘sztuka rozmawiania’) jest zbiorem sposobów i metod dowodzenia oraz przekonywania. Rozwijana w starożytności przez Arystotelesa i stoików, w średniowieczu stała się synonimem logiki<sup>19</sup>. Z kolei dla Arthura Schopenhauera „przedmiotem logiki dającym się określić *a priori*, bez domieszek empirycznych, są prawa myślenia, działanie rozsądku [...], [z kolei] dialektyka zajmowałaby się współdziałaniem dwóch rozsądnych istot, które myślą jednocześnie”<sup>20</sup>. Zakładając jednak, że człowiek ze swej natury chce mieć zawsze rację, niemiecki filozof wprowadził termin „dialektyka erystyczna”, czyli nauka o wrodzonej człowiekowi chęci, by zawsze tę rację zdobyć<sup>21</sup>. W skrócie pomysł Schopenhauera nazwano „erystyką” – sztuką prowadzenia sporów. Należy pamiętać, iż podstawową zasadą retorycznego prowadzenia sporu nie jest nic innego jak odnajdowanie argumentów<sup>22</sup>.

Trzeci składnik retorycznej argumentacji to przykłady (*exempla*). *Exemplum*, bo takiej nazwy lepiej używać<sup>23</sup>, jako jeden z rodzajów argumentów, stał się wręcz odrębnym gatunkiem literackim. Definiuje się go jako „krótkie opowiadanie, którego fabuła ma ilustrować umoralniające wywody, dostarczając stosownych przykładów zachowań budujących lub nagannych”<sup>24</sup>. Na gruncie retoryki wyróżnia się trzy podstawowe rodzaje tego składnika argumentacji: *exemplum* oparte na podobieństwie, *exemplum* niepodobne oraz *exemplum* przeciwstawne<sup>25</sup>. Z kolei *exempla* w samej sztuce kaznodziejskiej stanowią materiał ilustracyjny, dowodowy, służący wzmocnieniu skuteczności aktu mowy. Dominują tu tak zwane *exempla* historyczne i poetyckie<sup>26</sup>.

Argumentacja będąca składnikiem taktyk retorycznych – na co zwraca uwagę J. Ziomek – „nie podlega rygorom logiki formalnej, co nie znaczy, że nie podlega weryfikacji przez odwołanie się do rozumnej wspólnoty”<sup>27</sup>. Wbrew radykalnemu stanowisku A. Schopenhauera, retoryka jest po to, aby usuwać stan niezgody (*dis-*

---

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 93.

<sup>19</sup> Zob. *Słownik filozofii*, *op. cit.*, s. 133–134.

<sup>20</sup> A. Schopenhauer, *Erystyka, czyli sztuka prowadzenia sporów*, tłum. T. Kotarbiński, Warszawa 2005, s. 26.

<sup>21</sup> Zob. *ibidem*, s. 27–28.

<sup>22</sup> Zob. J. Ziomek, *Retoryka opisowa*, *op. cit.*, s. 99.

<sup>23</sup> Polski termin „przykład” w porównaniu z łacińskim *exemplum* wydaje się zbyt wieloznaczny – zob. *ibidem*, s. 108.

<sup>24</sup> J. Sławiński, *Exemplum*, [w:] *Podręczny słownik terminów literackich*, red. M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, Warszawa 1994, s. 68.

<sup>25</sup> Zob. J. Ziomek, *Retoryka opisowa*, *op. cit.*, s. 110–111.

<sup>26</sup> Zob. D. Grzesiak-Witek, *Sposoby argumentacji...*, *op. cit.*, s. 339.

<sup>27</sup> J. Ziomek, *Retoryka opisowa*, *op. cit.*, s. 105.

sensus) i dążyć do *consensusu*<sup>28</sup>. Możliwe staje się to po przyjęciu argumentów przez obie strony. Bez argumentów nie ma zatem porozumienia.

4. Przyjmując stwierdzenie Marka Tokarza, iż „logika formalna dostarcza [...] idealnego wzorca, do którego moż[na] i warto dążyć, lecz który z pewnością nigdy nie zostanie osiągnięty w argumentacjach prowadzonych na potrzeby dnia codziennego”<sup>29</sup>, warto przyjrzeć się tak zwanej logice zdrowego rozsądku<sup>30</sup>. Od ścisłej, naukowej logiki różni się tym, że bywa wykorzystywana spontanicznie, często w aktach mowy, w czasie procesu twórczego, odkrywczego<sup>31</sup>. Taki stan rzeczy jest skutkiem tego, iż logika formalna, naukowa, okazała się systemem nie do końca użytecznym w analizie codziennych, potocznych, często nazywanych zdroworozsądkowymi, rozumowań<sup>32</sup>. Ten typ rozumowania rządzi się swoją logiką. Teresa Hołówka, wykorzystując semantykę przysłów i powiedzeń ludowych, stwierdza: „jeśli coś w zdrowym rozsądku może zafrapować, to po pierwsze, zaciekłość, z jaką banalizuje wszystko, co nosi znamiona oryginalnej myśli [...], po drugie, gładkość, z jaką przechodzi od formuły do formuły, nie zwracając uwagi na fakt, że potraktowane dosłownie – jako kategoryczne sądy ogólne – wzajem sobie przeczą. Potoczne interpretowanie rzeczy i zdarzeń jest zawsze doraźne i krótkowzroczne”<sup>33</sup>. Oczywiście myślenie potoczne z dążeniem do wykorzystania, uzasadniającej jego specyfikę i znamiennej autonomię, logiki zdrowego rozsądku ma swoje odzwierciedlenie w systemie języka naturalnego<sup>34</sup>. Podstawowe założenia argumentacji zachodzącej w języku naturalnym można streścić w kilku punktach:

<sup>28</sup> *Ibidem*, s. 95.

<sup>29</sup> M. Tokarz, *Argumentacja...*, *op. cit.*, s. 123.

<sup>30</sup> Pomiędzy potoczną logiką zdrowego rozsądku a logiką formalną lokuje się logika nieformalna, zwana czasami teorią krytycznego myślenia. „Zadaniem logiki nieformalnej jest – jak pisze Tokarz – wypracowanie metod analizy argumentacji potocznych i kryteriów oceny ich poprawności” – *ibidem*, s. 125.

<sup>31</sup> Zob. K. Pisarkowa, *Rozważania o argumentacji w języku naturalnym*, „Polonica”, t. 3: 1977, s. 79. Po raz pierwszy zwrócił uwagę na rozbieżności między logiką formalną a logiką wykorzystywaną w codziennej komunikacji Herbert Paul Grice w pracy pt. *Logika a konwersacja*, tłum. J. Wajszczuk, „Przegląd Humanistyczny” 1977, nr 6, s. 85–99.

<sup>32</sup> Zob. M. Tokarz, *Argumentacja...*, *op. cit.*, s. 125.

<sup>33</sup> T. Hołówka, *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*, Warszawa 1986, s. 137. Prócz cytowanej autorki o kategorii potoczności w kulturze i języku pisali m.in.: J. Anusiewicz, *Potoczność jako sposób doświadczania świata i jako postawa wobec świata*, [w:] *Potoczność w języku i w kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula, Wrocław 1992, s. 9–20, *Język a Kultura*, t. 5; J. Anusiewicz, *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław 1995; D. Buttler, *Polskie słownictwo potoczne*, „Poradnik Językowy” 1977, z. 3, s. 89–98; D. Buttler, *Polskie słownictwo potoczne*, „Poradnik Językowy” 1978, z. 1, s. 7–19; G. Habrajska, *Kategoryzacja a klasyfikacja – potoczne i naukowe widzenie świata (analiza badań ankietowych dotyczących kategoryzacji nazw roślin)*, [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzczkowska, A. Pajdzińska, Lublin 1996, s. 221–241; W. Lubaś, *Przysłowia i sentencje a potoczne myślenie*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, t. 6: 1988, s. 327–332; A. Markowski, *Kategoria potoczności w języku i w opisie języka*, [w:] *Potoczność w języku i w kulturze*, *op. cit.*, s. 55–59; J. Warchała, *Kategoria potoczności w języku*, Katowice 2003.

<sup>34</sup> Zob. K. Pisarkowa, *Rozważania...*, *op. cit.*, s. 79.

1. Pojęcia argumentacji i uzasadnienia bywają używane wymiennie – wynika to z faktu, iż według niektórych ujęć każdy sąd wymaga uzasadnienia.
2. Argumentowi, który nie jest zdaniem egzystencjalnym, nie trzeba przypisywać logicznej wartości prawdy lub fałszu. Liczy się tylko jego siła przekonywania, wynikająca z jego ważności lub nieważności.
3. Z argumentacją potoczną należy kojarzyć takie pojęcia jak: siła – słabość, działanie – decyzja, zysk – strata. Mają one związek z perswazyjnymi aktami mowy<sup>35</sup>.

Osadzenie tego specyficznego, z założenia antynaukowego modelu logicznego na gruncie systemu języka naturalnego jawić się może jako zabieg paradoksalny. Język naturalny z definicji sytuuje się bowiem na przeciwstawnym biegunie w stosunku do języków formalnych, których przykładem jest język logiki. Jednakże z punktu widzenia komunikacji językowej i jej skuteczności interferencja języka naturalnego ze sformalizowanym językiem logiki może się przyczynić do osiągnięcia celów komunikacyjnych.

5. Argumenty można też postrzegać w kategoriach całości czysto lingwistycznych, interpretowanych jako składniowe jednostki tekstowe. Zwróciła na to uwagę Teodozja Rittel w swym językoznawczym studium poświęconym utworom Elżbiety Drużbackiej<sup>36</sup>. Wspomniana lingwistka pisze: „argument jako «jednostka lingwistyczna» jest [...] składniową jednostką tekstową, wyższą hierarchicznie niż tytuł”<sup>37</sup>. Tym samym posiada on znaczenia:

1. składniowe – gdzie interpretuje się go w kategoriach strukturalno-semantycznej całości zbudowanej z kilku wypowiedzi zhierarchizowanych semantycznie i wyrażonych środkami językowymi;
2. tematyczne – widzi się w argumentie jednostkę tematyczną większą od tytułu;
3. tekstowe – traktuje się argument jako jednostkę obejmującą treściowo i strukturalnie jedno lub więcej wypowiedzeń i mającą właściwości komunikacyjno-pragmatyczne, składniowe i graficzne;
4. tektoniczne – interpretuje się go jako wypowiedzenie lub ciąg wypowiedzeń zawarty pomiędzy dwoma kolejnymi argumentami, które muszą być wyodrębnione graficznie;
5. interpunkcyjne – postrzega się go jako ramę w utworze wierszowanym, poprzedzoną numerem, zaczynającą się wielką literą, a zakończoną kropką<sup>38</sup>.

Odwołując się częściowo do zasad tworzenia akapitów, T. Rittel w tekstach Elżbiety Drużbackiej wyodrębnia następujące sposoby budowania argumentu:

---

<sup>35</sup> Zob. *ibidem*, s. 80–81.

<sup>36</sup> T. Rittel, *Elżbieta Drużbacka. Język i tekst. Studium lingwistyczne*, Kraków 2007.

<sup>37</sup> *Ibidem*, s. 156. Należy wspomnieć, iż argument, będąc składniową jednostką lingwistyczną ważniejszą hierarchicznie od tytułu, porównać można do akapitu. Urszula Żydek-Bednarczuk, stwierdzając, iż „trwa do dzisiaj spór, czy akapit jest lingwistycznym wyznacznikiem tekstowości i ma wpływ na rozczłonkowanie tematu i interpretację treści, czy jest to tylko wyznacznik formalny, graficznie wyróżniony w tekście”, przychyliła się do stanowiska Z. Klemensiewicza, S. Gajdy i E.V. Padučevy, uznając go za lingwistyczny wyznacznik tekstowości, zob. U. Żydek-Bednarczuk, *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Kraków 2005, s. 186–187.

<sup>38</sup> T. Rittel, *Elżbieta Drużbacka, op. cit.*, s. 156.

1) argument analityczny (zawiera streszczenie tekstu pieśni, który poprzedza); 2) argument syntetyczny (zamyka całość informacji, podsumowując treść tekstu pieśni); 3) argument tranzytowy (podsumowuje wcześniejsze rozważania, sygnalizując zmiany tematu lub powtórzenie frazy; zawiera także pytania); 4) argument radialny (charakteryzuje się tym, iż od jego głównego tematu rozchodzą się radialnie kolejne rozwinięcia tematyczne); 5) argument rozwijający, zwany inaczej postępującym (występują w nim kolejne rozwinięcia tematyczne); 6) argument luźny (sygnalizuje nowy temat lub też wprowadza komentarz, dygresję; 7) argument mieszany (zapowiada teksty o skomplikowanej narracji bądź rozwinięciach argumentacyjnych)<sup>39</sup>.

Dzielenie tekstu na argumenty ułatwia autorowi (nadawcy) tworzenie wypowiedzi. Z kolei samemu czytelnikowi (odbiorcy) umożliwia właściwe odczytanie i zrozumienie przyswajanych treści<sup>40</sup>. Odniesienie takiego założenia do sposobu oglądu tekstu w duchu koherencji kognitywnej (poznawczej) pozwala skupiać się na komunikatywności i informacyjności aktu werbalnego, w naszym przypadku – argumentu<sup>41</sup>. Może to mieć ścisły związek – co wykazała T. Rittel – z „teorią relewancji” (słuszności, adekwatności) Dana Sperbera i Deirdre Wilson<sup>42</sup>. Autorzy tej koncepcji uważają, iż ludzie posiadają intuicje relewancji, dzięki którym mogą odróżniać informację relewantną od nierelewantnej lub nawet informację bardziej relewantną od mniej relewantnej. Relewancję należy postrzegać jako funkcję efektu kontekstowego wywoływanego przez dany komunikat oraz przetwarzanego wysiłku kognitywnego<sup>43</sup>. W związku z tym posiadanie efektu kontekstowego w pewnym kontekście jest pierwszym koniecznym warunkiem relewancji<sup>44</sup>. Zatem aby twierdzenie było relewantne w jakimś kontekście, musi się ono wiązać z tym kontekstem. Jednak gdy twierdzenie dostarcza nowych informacji, lecz są to informacje niedające się powiązać z jakimikolwiek informacjami istniejącymi w danym kontekście lub twierdzenie jest już obecne w kontekście i na jego siłę nie ma wpływu informacja podana jako nowa, lub wreszcie twierdzenie jest sprzeczne z kontekstem i zbyt słabe, aby w nim coś zmienić, wtedy twierdzenie takie traci efekty kontekstowe i staje się nierelewantne w danym kontekście<sup>45</sup>. Wykorzystując „teorię relewancji” do informacyjno-komunikacyjnej oceny argumentów jako składniowych jednostek tekstowych, należy za T. Rittel podkreślić, iż „argumenty przetwarzające informacje, w zależności od struktury semantycznej wypowiedzi i dostępu leksykalnego *etc.*, służą [...] zmniejszeniu «wysiłku przetwarzania» i «efektu kontekstowego», który winien być brany pod uwagę w ocenie przydatności tych «jednostek tekstowych» dla zinterpretowanej

<sup>39</sup> *Ibidem*, s. 157.

<sup>40</sup> Zob. *ibidem*, s. 156.

<sup>41</sup> Zob. A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998, s. 145. O komunikatywności z perspektywy języka i gramatyki wyczerpująco pisał także Krzysztof Korzyk w pracy pt. *Język i gramatyka w perspektywie „komunikatywizmu”*, [w:] *Gramatyka komunikacyjna*, red. A. Awdiejew, Warszawa – Kraków 1999, s. 9–32.

<sup>42</sup> D. Sperber, D. Wilson, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford 1986.

<sup>43</sup> Zob. *ibidem*, s. 132.

<sup>44</sup> Zob. M. Kawka, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków 1999, s. 164.

<sup>45</sup> Zob. D. Sperber, D. Wilson, *Relevance, op. cit.*, s. 118–123; M. Michalik, *Zastosowanie teorii relewancji komunikacyjnej w badaniach dyskursu szkolnego (w normie i w zaburzeniach)*, „*Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica*”, t. 2: 2008, s. 222–237.



przez autora wypowiedzi zawartej w danym tekście, w formie tytułu lub argumentu, który ów tytuł czy też argument poprzedza<sup>46</sup>. Tym samym można powiedzieć, iż dzięki właściwemu użyciu argumentów tekst (komunikat) staje się łatwiejszy do zrozumienia dla odbiorcy.

Reasumując, specyfikę czterech omówionych ujęć interpretacyjnych argumentacji można streścić następująco:

1. Ujęcie logiczno-formalne każe wiązać argumentację z analizą języka i czynności badawczych takich jak: rozumowanie, definiowanie, klasyfikowanie, w celu opracowania reguł używania języka i wykonywania wymienionych czynności jak najbardziej skutecznie<sup>47</sup>.
2. Ujęcie retoryczno-artystyczne argumentacji ściśle wiąże się z dialektyką, czyli zbiorem sposobów i metod dowodzenia i przekonywania, dzięki którym możliwe staje się usunięcie stanu niezgody (*dissensus*) i osiągnięcie porozumienia (*consensus*)<sup>48</sup>.
3. Ujęcie logiczno-potoczne, z założenia opozycyjne w stosunku do logiczno-formalnego, akcentuje siłę przekonywania, siłę, słabość, zysk i stratę argumentów mających związek z perswazyjnymi aktami mowy<sup>49</sup>.
4. Ujęcie tekstowo-składniowe, mające ścisły związek z zagadnieniami organizacji utworów literackich, wiązać można z „teorią relewancji”, kładącą nacisk na efekt kontekstowy oraz przetwarzany wysiłek kognitywny<sup>50</sup>.

Po przyjęciu założenia, iż argumentacja jest zespołem czynności mentalnych i językowych podejmowanych w celu uzasadniania poglądów, okazuje się, że cztery zaprezentowane stanowiska interpretacyjne (1. logiczno-formalne, 2. retoryczno-artystyczne, 3. logiczno-potoczne oraz 4. tekstowo-składniowe) można sprowadzić do wspólnego mianownika<sup>51</sup>. Pokrywa się on z tezą, iż **składnikami konstytuującymi argumentację są sądy**, które najczęściej bywają **wyrażane za pomocą zdań oznajmujących**<sup>52</sup>. Z kolei „sądem w sensie logicznym – jak zaznacza Witold Marciszewski – nazywa się znaczenie zdania oznajmującego. Od sądu w sensie logicznym odróżnia się sąd w sensie psychologicznym, czyli przeżycie, które wyraża się odpowiednim zdaniem oznajmującym. Sąd w sensie logicznym można też określić jako to, co jest wspólne pewnej klasie sądów w sensie psychologicznym”<sup>53</sup>. **Sądy**, zarówno rozumiane w sensie logicznym, jak i psychologicznym, **artykułowane za pomocą zdań oznajmujących, wydają się niezbędnym składnikiem** mentalnej i językowej aktywności człowieka **umożliwiającym rozumowanie, definiowanie, klasyfikowanie, dowodzenie, przekonywanie czy osiągnięcie porozumienia**. Wymienione czynności intelektualne są częściami składowymi współtworzą-

<sup>46</sup> T. Rittel, *Elżbieta Drużbacka, op. cit.*, s. 157.

<sup>47</sup> Zob. W. Marciszewski, *Logika*, [w:] *Mała encyklopedia logiki, op. cit.*, s. 126.

<sup>48</sup> Zob. J. Ziomek, *Retoryka opisowa, op. cit.*, 95.

<sup>49</sup> Zob. K. Pisarkowa, *Rozważania..., op. cit.*, 80–81.

<sup>50</sup> Zob. T. Rittel, *Elżbieta Drużbacka, op. cit.*; D. Sperber, D. Wilson, *Relevance, op. cit.*

<sup>51</sup> Zob. M. Tokarz, *Argumentacja..., op. cit.*, s. 124.

<sup>52</sup> *Ibidem*, s. 133.

<sup>53</sup> W. Marciszewski, *Sąd*, [w:] *Mała encyklopedia logiki, op. cit.*, s. 261.

cymi konceptualizacje pojęcia argumentacji praktycznie we wszystkich czterech omówionych ujęciach.

6. Rozumienie i tworzenie sądów, czyli składników konstytuujących argumentację i artykułowanych najczęściej za pomocą zdań oznajmujących, ma związek z reprezentacją wiedzy w umyśle<sup>54</sup>. Antonio Damasio, powołując się między innymi na refleksje George'a Lakoffa, Marka Johnsona<sup>55</sup> (1988) oraz Geralda Edelmana<sup>56</sup> (1998), twierdzi, iż „istnienie umysłu jest nie do pomyślenia, jeśli nie będzie on w jakiś sposób wcielony”<sup>57</sup>. Naturalnym i oczywistym miejscem wcielenia owego, mimo wszystko abstrakcyjnego bytu, jakim jest umysł, wydaje się mózg człowieka, a ściślej – jego ośrodkowy układ nerwowy. Tym samym posługiwanie się sądami – składnikami tworzącymi argumentację – w znacznym stopniu jawi się jako funkcja umysłu zlokalizowanego w konkretnym organie – mózgowiu człowieka. W związku z powyższym refleksja na temat argumentacji może zostać rozszerzona dzięki wykorzystaniu instrumentarium neuropsychologicznego.

Przyjmując, iż to sądy zbudowane ze zdań oznajmujących najczęściej umożliwiają argumentowanie, właśnie na syntaktykę interpretowaną z perspektywy neuropsychologicznej warto zwrócić uwagę. Mowa oraz język, w tym składnia, nie są jedynie efektem aktywności najwyższego piętra układu nerwowego, czyli mózgu. Zachowanie językowe przechodzi przez wszystkie piętra tego układu, gdzie jest na każdym szczeblu przetwarzane<sup>58</sup>. Jednakże to ośrodki kory mózgowej, szczególnie lewej półkuli u osób praworęcznych, są przede wszystkim odpowiedzialne za prawidłowy rozwój kompetencji składniowej człowieka, umożliwiającej między innymi tworzenie i rozumienie zdań oznajmujących – składników sądów. Do struktur

---

<sup>54</sup> Zob. U. Żydek-Bednarczuk, *Wprowadzenie...*, *op. cit.*, s. 122, 124.

<sup>55</sup> Zob. G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, tłum. T.P. Krzeszowski, Warszawa 1988.

<sup>56</sup> Zob. G. Edelman, *Przenikliwe powietrze, jasny ogień. O materii umysłu*, tłum. J. Rączaszek, Warszawa 1998.

<sup>57</sup> A. Damasio, *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg*, tłum. M. Karpiński, Poznań 1999, s. 262.

<sup>58</sup> Do struktur niższych pięter układu nerwowego mających wpływ na kompetencję językową zalicza się: 1. pień mózgu i śródmózgowie, których obiektami spostrzegania są tzw. gestalty, czyli zarys obiektu, niespecyficzna całość, dająca się tylko częściowo identyfikować. Reakcje na bodźce tego piętra są odruchowe, a zachowanie „językowe” sprowadza się na tym piętrze do krzyków, jęków i westchnień; 2. układ limbiczny, zwoje podstawy i mózdzek – zapewniają takie funkcjonowanie organizmu, które sprawia, że postrzegane obiekty nabierają określonego kolorytu. Na tym piętrze obowiązuje dychotomiczna zasada przyjemności: *ładne – brzydkie, przyjemne – przykre*. Ruchy sterowane mózdzkiem są zgrabniejsze, lepiej zorientowane na cel. Piętro to, szczególnie układ limbiczny, ma dostęp do własnych zasobów leksykalnych – wykrzykników i przekleństw. Obowiązują tu również uproszczone i nieco odmienne reguły składniowe – zob. M. Michalik, *Kompetencja składniowa...*, *op. cit.*; M. Pąchalska, *Neuropsychologia kliniczna. Urazy mózgu. Procesy poznawcze i emocjonalne*, t. 1, Warszawa 2007, s. 149; *eadem*, *Neuropsychologiczna rehabilitacja pacjentów wybudzonych z długotrwałej pourazowej śpiączki*, [w:] *Neurorehabilitacja u progu XXI wieku*, red. J. Talar, Bydgoszcz 2003.

kory mózgowej odpowiedzialnych za umiejętności syntaktyczne zalicza się przede wszystkim:

1. tylną część zakrętu czołowego środkowego i dolnego (okolice odpowiadające ośrodkowi Broki – ośrodek ruchowy mowy, pole 44 wg Brodmanna). Struktura ta jest niezbędna do łączenia głosek w wyrazy i wyrazów w zdania oraz do realizacji płynnych wypowiedzi;
2. dodatkową okolicę ruchową, która leży na przyśrodkowej powierzchni lewego płata czołowego przed korową reprezentacją prawej kończyny dolnej. Odgrywa ona istotną rolę w zapewnieniu dynamicznego aspektu czynności nadawania mowy;
3. ośrodek słuchowo-mnesticzny, okolice płata skroniowego otaczające ośrodek Wernickego (pole 22 wg Brodmanna). Jego zadanie sprowadza się do przekazywania śladów pamięciowych niezbędnych do rozpoznawania mowy i tworzenia wypowiedzi;
4. wieczko czołowo-ciemieniowe leżące w bocznej, dolnej części zakrętu środkowego tylnego (zaśrodkowego) – odgrywa ważną rolę w formowaniu głosek, gdyż zależy od niego czucie ułożenia narządów mowy, tak zwana gnozja kinestetyczno-oralna<sup>59</sup>.

Pośrednio kompetencja składniowa zależy również od okolicy zakrętu skroniowego górnego (ośrodek Wernickego, pola słuchowo-gnostyczne, ośrodek czuciowy mowy). Odpowiada ona za słuch fonologiczny, identyfikując elementy ciągu wypowiedzeniowego: głoski, wyrazy, zdania. Struktura ta jest odpowiedzialna za rozumienie mowy, bez którego trudno wyobrazić sobie prawidłowe funkcjonowanie aspektu składniowego kompetencji lingwistycznej<sup>60</sup>.

7. Sądu, czyli składnika konstytuującego argumentację, nie można wyłącznie sprowadzać do gramatycznie, formalnie rozumianej sekwencji wyrazów tworzących zdanie oznajmujące. Za Emilią Osiejuk może on być rozumiany jako „pośrednicząca reprezentacja semantyczna wyspecjalizowana zarówno w opisie fragmentów (lub porcji) informacji pojęciowych w języku naturalnym, jak i dla procesów wnioskowania logicznego”<sup>61</sup>. Stanowisko takie pokrywa się ze współczesnymi teoriami dyskursu, czyli „języka w użyciu”, obejmującego „całość danego aktu komunikacji, a więc zarówno określoną werbalizację (tekst), jak i czynniki pozajęzykowe, które jej towarzyszą, tj. przede wszystkim określoną sytuację użycia oraz jej uczestników”<sup>62</sup>.

---

<sup>59</sup> Zob. B.L.J. Kaczmarek, *Mózg, język, zachowanie*, Lublin 1995; A. Kozołub, *Podstawy anatomii i fizjologii układu nerwowego*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole 2003, s. 85–126; M. Michalik, *Kompetencja składniowa...*, *op. cit.*; A. Obrębowski, *Biologiczne podstawy mowy*, [w:] *Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias, Lublin 2002, s. 55–59; A. Wolska, 2000, *Mózgowa organizacja czynności psychicznych*, Kraków 2000, s. 101–102.

<sup>60</sup> Wśród afazjologów znane są przypadki uszkodzeń przedniej części ośrodka Wernickego, mające związek z trudnościami wymowy, oraz przypadki uszkodzeń tylnej części ośrodka Broki, związane z trudnościami rozumienia – zob. P. Mecner, *Elementy gramatyki umysłu*, Kraków 2005, s. 63.

<sup>61</sup> E. Osiejuk, *Problematyka dyskursu w neuropsychologii poznawczej*, Warszawa 1993, s. 28.

<sup>62</sup> A. Duszak, *Tekst, dyskurs...*, *op. cit.*, s. 19.

W związku z powyższym trzeba podkreślić, iż dyskurs posiada trzy wymiary: językowy, psychologiczny oraz społeczny, i dopiero ich integracja zapewnia skuteczność porozumiewania się w jego obrębie<sup>63</sup>. Należy ponadto zwrócić uwagę, że uczestnictwo w dyskursie oraz jego współtworzenie wymagają osiągnięcia pewnego minimalnego poziomu przyswojenia kompetencji komunikacyjnej, zależnej od kompetencji językowej (gramatyczno-leksykalnej). Wymienione dwa rodzaje wiedzy językowej są częściami składowymi kompetencji lingwistycznej rozumianej jako: „wiedza gramatyczna, sprawność funkcjonalna i wiedza kulturowa”<sup>64</sup>, na którą składają się kompetencje: językowa, komunikacyjna i kulturowa<sup>65</sup>.

Jeśli z kolei za obowiązujące przyjmiemy postrzeganie dyskursu zgodne ze stanowiskiem Emilii Osiejuk, a sprowadzające się do rozumienia go w kategoriach „tekstu językowego umiejscowionego w określonym kontekście poznawczym i społecznym, zorganizowanym według specyficznych reguł poznawczo-lingwistycznych”<sup>66</sup>, wówczas do jego współtworzenia wymagane są pewne umiejętności mentalne – określone aktywności intelektualne, będące produktem procesów psychicznych. Zaliczyć do nich można: rozumowanie, definiowanie, klasyfikowanie, kategoryzowanie, dowodzenie, przekonywanie, osiąganie porozumienia, wnioskowanie, dokonywanie selekcji i oceny informacji<sup>67</sup>. Dzięki owym aktywnościom można także rozumieć i tworzyć sądy będące fundamentem argumentacji. Wymienione umiejętności mentalne wiązać należy z funkcjonowaniem ośrodkowego układu nerwowego<sup>68</sup>.

Sprawnościom mentalnym, będącym wytworem procesów psychicznych i – jak założono – czynnikiem konstytuującym umiejętności argumentacyjne, trudno przyporządkować ścisłą lokalizację w obrębie mózgowia. Tym samym uciekanie się do neuropsychologicznych rozstrzygnięć lokalizacyjnych<sup>69</sup>, jakkolwiek fortunate w wy-

<sup>63</sup> Zob. A. Herzyk, *Wprowadzenie do neuropsychologii klinicznej*, Warszawa 2005, s. 229.

<sup>64</sup> T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, wyd. 2. poszerzone, Kraków 1994, s. 27.

<sup>65</sup> Stopień opanowania wspomnianych kompetencji najlepiej opisywać za pomocą zaproponowanego przez T. Rittel zróżnicowania warstwowego kompetencji lingwistycznej. Można tu wyróżnić takie pojęcia jak: kompetencja przejściowa, kompetencja przybliżona i kompetencja docelowa – zob. *ibidem*, s. 33. Zdaniem autorki „kompetencja przejściowa oznacza, iż język ucznia jest rozumiany jako zbiór podzbiorów cech gramatycznych nie identycznych ani z żadnym dialektem, gwarą miejską lub ludową, ani też z językiem ogólnym”, *ibidem*. Z kolei według tejże autorki „kompetencja przybliżona to język rozumiany jako zbiór tych samych podzbiorów, które tylko częściowo są zgodne z językiem ogólnym”, *ibidem*, s. 34. Ten poziom kompetencji lingwistycznej uczeń powinien osiągnąć w trakcie nauki w gimnazjum. Natomiast kompetencja docelowa „to zbiór tych samych podzbiorów [...] już wypełniony i zgodny z językiem ogólnym”, *ibidem*. Zob. także M. Michalik, *Diagnozowanie kompetencji lingwistycznej ucznia szkoły specjalnej*, Kraków 2006.

<sup>66</sup> E. Osiejuk, *Problematyka dyskursu...*, *op. cit.*, s. 45.

<sup>67</sup> Zob. A. Herzyk, *Wprowadzenie...*, *op. cit.*, s. 229.

<sup>68</sup> Zob. A. Damasio, *Błąd Kartezjusza*, *op. cit.*; E. Wąsik, *Język – narzędzie czy właściwość człowieka*, Poznań 2007.

<sup>69</sup> Modele neuroanatomiczne, sięgające przełomu wieków XVIII i XIX, wiązać należy z nazwiskami Franza Josepha Galla i Johanna Spurzheima. Określili oni zasadę, w myśl której dany ośrodek kory mózgowej odpowiada określonej funkcji psychicznej. Dała ona początek

padku opisu kompetencji syntaktycznej, jest niewystarczające w charakterystyce ponadskładniowych determinantów argumentacji. W zrozumieniu istoty złożonych czynności psychicznych wykorzystać można współczesne, antylokalizacyjne paradygmaty neuropsychologiczne – model sieci neuronalnej<sup>70</sup> czy teorię selekcji grup neuronowych<sup>71</sup>. Oba rozstrzygnięcia akcentują holistyczny, niezatomizowany

---

koncepcjom wąsko lokalizacyjnym, zob. A. Herzyk, *Wprowadzenie...*, *op. cit.*, s. 21; A. Damasio, *Błąd Kartezjusza*, *op. cit.*, s. 31. Ujęcie to, zwane inaczej psychomorfologicznym, zakłada, że „każda, nawet najbardziej złożona funkcja psychiczna ma w mózgu odpowiadający jej i anatomicznie wyodrębniony narząd w postaci specjalnego nerwowego ośrodka tej funkcji”, M. Maruszewski, *Afazja. Zagadnienia teorii i terapii*, Warszawa 1966, s. 24. Założenia tego rodzaju były potwierdzane badaniami empirycznymi. W tego typu podejściu badawczym ważną rolę odegrał Pierre Paul Broca, który zaprezentował w latach 1861 i 1863 przypadki zaburzeń mówienia spowodowane uszkodzeniem lewego płata czołowego mózgu, zob. B.L.J. Kaczmarek, *Mózg...*, *op. cit.*, s. 42; zob. także A.R. Łuria, *Problemy neuropsychologii i neurolingwistyki*, tłum. E. Madejski, Warszawa 1976, s. 68. Kilkanaście lat później (1874 r.) Karl Wernicke opisał pacjenta, który na skutek uszkodzenia lewego płata skroniowego nie rozumiał adresowanych do niego komunikatów słownych, zob. A. Kozołub, *Podstawy anatomii...*, *op. cit.*, s. 118; zob. A.R. Łuria, *Problemy...*, *op. cit.*, s. 68. Osiągnięcia koncepcji lokalizacyjnych wywarły wpływ na lingwistyczno zorientowaną afazjologię, współtworzoną przez Romana Jakobsona, Marię Zarebinę, Józefa Tadeusza Kanię czy Bożydara L.J. Kaczmarka (za: M. Michalik, *Kompetencja składniowa...*, *op. cit.*).

<sup>70</sup> Zgodnie z koncepcją sieci neuronalnej funkcje umysłu zachodzą dzięki połączonej sieci komórek nerwowych – zob. M. Steuden, *Struktura i funkcja mózgu*, [w:] *Związek mózg – zachowanie w ujęciu neuropsychologii klinicznej*, red. A. Herzyk, D. Kądziałowa, Lublin 1998, s. 31. Sieci neuronalne są – jak podaje A. Herzyk – „konstruktem hipotetycznym, który weryfikuje się zarówno w modelu sztucznych sieci neuronalnych, jak i w próbach wyjaśnienia połączeń przebiegających między głównymi strukturami mózgu”, zob. *eadem*, *Wprowadzenie...*, *op. cit.*, s. 38. Podstawowymi jednostkami sieci neuronalnej, łączącymi poszczególne struktury mózgu, są neurony. Za Manfredem Spitzerem można założyć, iż: „sieci neuronowe to systemy przetwarzania informacji, złożone z dużej liczby prostych przełączników. W sieciach neuronowych informacje przetwarzane są przez pobudzenie (i hamowanie) neuronów”, M. Spitzer, *Jak uczy się mózg?*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2007, s. 49. Podstawowymi składowymi sieci neuronalnej są tzw. węzły, czyli układ jednego lub większej liczby neuronów. Przekazywanie impulsów między węzłami umożliwiają drogi neuronowe, zob. B.D. MacQueen, *Podstawy neurolingwistyki*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole 2003, s. 197–198. Połączenie komórek nerwowych mózgu zachodzi w sposób wybiórczy, tworząc systemy operacyjne. Układy takie powstają głównie w trakcie rozwoju osobniczego, ale mają możliwość modyfikowania się również w dojrzałym układzie nerwowym, zob. A. Wróbel, *Neuron i sieci neuronowe*, [w:] *Mózg a zachowanie*, red. T. Górńska, A. Grabowska, J. Zagrodzka, Warszawa 2005, s. 57. Teoria sieci neuronalnej tłumaczy zjawisko symultanicznego przebiegu wielu równoległych procesów mózgowych – za: M. Michalik, *Kompetencja składniowa...*, *op. cit.*

<sup>71</sup> Gerald Edelman twierdzi w swej teorii selekcji grup neuronowych, że proces selekcji porządkuje i umożliwia wybór reakcji adaptacyjnych, prowadząc do najbardziej złożonych form zachowania organizmu, zob. A. Herzyk, *Wprowadzenie...*, *op. cit.*, s. 39–40. Zakłada ona ponadto, iż funkcje mózgu i umysłu powstają w wyniku procesu selekcji; opiera się ona także na zasadzie ewolucji specyficznych struktur mózgowych, charakteryzujących się możliwością poznawania i doświadczania bazującego na procesach rządzących światem fizycznym. Teoria ta zniwelowała wcześniej występujące rozbieżności między funkcjonalnym a strukturalnym zróżnicowaniem mózgu, włączając ponadto w swój zakres zagadnienia związane

sposób funkcjonowania mózgu, będącego całością tworzoną przez współpracujące z sobą struktury i obszary. Na użytek dalszych rozważań możemy przyjąć stwierdzenie Damasia, iż „mózg jest nadsystemem zbudowanym z wielu systemów. Każdy z tych systemów tworzy skomplikowana sieć powiązań pomiędzy niewielkimi, lecz makroskopowymi okolicami korowymi i podkorowymi jądrami, które zbudowane są z mikroskopowych obwodów lokalnych, tworzonych przez połączone synapsami neurony”<sup>72</sup>. W związku z powyższym proces realizacji złożonych czynności psychicznych, dzięki którym możliwa jest argumentacja, postrzegać należy jako funkcję współdziałania różnych pięter i struktur układu nerwowego połączonych skomplikowanymi sieciami neuronalnymi.

Strukturą zlokalizowaną w niższych niż kora mózgowa piętrach układu nerwowego, mającą związek z realizacją określonych aktywności intelektualnych, będących produktem procesów psychicznych umożliwiających argumentowanie, jest hipokamp. Znajduje się on w układzie limbicznym, tradycyjnie omawianym łącznie z pniem mózgu, choć działającym w sposób bardziej niż pień specyficzny. Między innymi dlatego włączany jest do charakterystyk przyśrodkowej części półkul mózgowych. Ósrodek ten odpowiada za uczenie się nowych treści. Robi to szybko, szczególnie w wypadku ważnych i nowych szczegółów. Dodatkowo jest w stanie uzupełniać niepełne dane wejściowe na podstawie wcześniej zmagazynowanych informacji. Ma także związek z pamięcią<sup>73</sup>. Za sprawą tych właściwości hipokampa można domniemywać, iż człowiek jest w stanie w znacznym stopniu klasyfikować, kategoryzować, selekcjonować dzięki wcześniej zdobytej, wyuczonej wiedzy. Wykorzystuje też w swej aktywności pamięć. Wymienione operacje myślowe, wraz z umiejętnością uzupełniania niepełnych danych wejściowych, wydają się konieczne w skutecznej argumentacji.

Inną strukturą układu limbicznego mogącą mieć związek z czynnościami argumentacyjnymi jest wzgórze. Szczególnie ważna jest jego lewostronna część. Organ ten, związany z mechanizmem uwagi, pełni funkcję filtra, który ma wpływ na zapamiętywanie i odtwarzanie określonego materiału. Uszkodzenie tego fragmentu układu limbicznego powoduje zaburzenia pamięci świeżej oraz trudności w skupieniu uwagi<sup>74</sup> (Wolska 2000: 105).

---

z procesem kategoryzacji. Reguły teorii selekcji grup neuronowych sprowadza się do trzech zasad: 1) selekcja rozwojowa, będąca dynamicznym procesem rozwojowym, prowadzi do wykształcenia się specyficznej dla danego gatunku struktury neuroanatomicznej. Populacja grup neuronów w danym obszarze mózgu, sieci powstałe w wyniku selekcji, nazwana jest repertuarem pierwotnym; 2) biologiczny mechanizm selektywnego wzmacniania i osłabiania połączeń synaptycznych, będąc podstawą licznych funkcji organizmu, wyodrębnia z istniejących sieci wiele obwodów funkcjonalnych. Mechanizm ten jest podstawą pamięci i innych funkcji psychicznych. Jest to tzw. repertuar wtórny; 3) aby organizm przyswoił sobie jakieś nowe funkcje, wymaga to utworzenia tzw. map mózgowych przez pierwotne i wtórne repertuary. Pomiędzy mapami biegnie gęsta sieć zwrotnych połączeń. Połączenia zwrotne i pamięć stanowią pomost między fizjologią a psychologią, zob. G.M. Edelman, *Przenikliwe powietrze...*, *op. cit.*; M. Michalik, *Kompetencja składniowa...*, *op. cit.*

<sup>72</sup> A. Damasio, *Błąd Kartezjusza*, *op. cit.*, s. 47.

<sup>73</sup> Zob. A. Herzyk, *Wprowadzenie...*, *op. cit.*, s. 65, 72; M. Pąchalska, *Neuropsychologia kliniczna...*, *op. cit.*, t. 1, s. 149; M. Spitzer, *Jak uczy...*, *op. cit.*, s. 30–40.

<sup>74</sup> A. Wolska, *Mózgowa organizacja...*, *op. cit.*, s. 105.

Z punktu widzenia organizacji funkcji językowych, również tych złożonych, umożliwiających argumentowanie, należy zwrócić szczególną uwagę na dwie struktury mózgowia: korę mózgową oraz półkule mózgu.

W korze mózgowej wyodrębniono po cztery płaty znajdujące się w półkulach mózgu: 1) czołowe – ich okolica przedczołowa odpowiada za planowanie działań, akceptowanie norm etycznych i społecznych oraz ekspresję mowy; pozostałe fragmenty kierują dowolnymi czynnościami motorycznymi; 2) ciemieniowe – percypują wrażenia pochodzące z obwodu układu nerwowego, w prawej półkuli znajdują się struktury odpowiedzialne za orientację w przestrzeni; odbierają i opracowują wrażenia somestetyczne związane ze świadomością dotyku, ucisku i umiejscowienia w przestrzeni; pozwalają też na rozumienie stwierdzeń wyrażających stosunki przestrzenne (przyimki); 3) skroniowe – odpowiadają za rozumienie mowy i odbiór bodźców słuchowych; ponadto organizują pracę tak zwanych zegarów sekundowych i milisekundowych mózgu regulujących odczuwanie czasu oraz przetwarzanie informacji w określonych interwałach temporalnych; 4) potyliczne – odbierają bodźce wzrokowe; coraz częściej wiąże się ich funkcjonowanie z umiejętnością nazywania desygnatów<sup>75</sup>.

Z punktu widzenia neuropsychologicznej interpretacji argumentacji, zachodzącej za sprawą sądów (zdań twierdzących) oraz rozumowania, definiowania, klasyfikowania, kategoryzowania, dowodzenia, przekonywania, osiągania porozumienia, wnioskowania, dokonywania selekcji i oceny informacji, do wcześniej wymienionych struktur korowych odpowiedzialnych za tworzenie zdań twierdzących dodać należy kolejne:

1. obszary kory leżące ku przodowi od ośrodka Broki w płacie czołowym i biorące udział w organizacji bardziej złożonych form językowych, których funkcje są związane z treścią wypowiedzi oraz z mową wewnętrzną;
2. okolicę przedczołową, odgrywającą istotną rolę w zakresie odbieranych lub nadawanych treści znaczeniowych. Decyduje ona o wpływie mowy wewnętrznej i zewnętrznej na zachowanie człowieka;
3. okolicę styku skroniowo-ciemieniowo-potylicznego, decydującą o zdolności do posługiwania się złożonymi systemami logiczno-gramatycznymi. Spełnia także istotną rolę w kształtowaniu się pojęć i reprezentacji sądów<sup>76</sup>.

Wymienione struktury odpowiedzialne za umiejętność posługiwania się złożonymi systemami logiczno-gramatycznymi, mowę wewnętrzną, regulowane językowo zachowania człowieka, czyli za czynniki mające związek z argumentacją, zlokalizowane są u osób praworęcznych w lewej półkuli mózgu, szczególnie w jej płacie czołowym. Niepoślednie znaczenie płatów czołowych dla zachowania człowieka i jego umiejętności językowych znajduje odzwierciedlenie w ich budowie. Wyodrębnia się w obrębie tego płata mózgu trzy części: 1) okolicę ruchową składającą się z pierwszorzędowych pól; 2) okolicę przedruchową stanowiącą bardziej

---

<sup>75</sup> Zob. B.L.J. Kaczmarek, *Płaty czołowe a język i zachowanie człowieka*, Lublin 1993; M. Pąchalska, *Neuropsychologia kliniczna...*, *op. cit.*, t. 1.

<sup>76</sup> Zob. B.L.J. Kaczmarek, *Mózg...*, *op. cit.*, s. 48–61; A. Kozolub, *Podstawy anatomii...*, *op. cit.*, s. 121–123; M. Michalik, *Kompetencja składniowa...*, *op. cit.*; A. Obrębowski, *Biologiczne podstawy...*, *op. cit.*, s. 55–57; E. Osiejuk, *Problematyka dyskursu...*, *op. cit.*, s. 59; A. Wolska, *Mózgowa organizacja...*, *op. cit.*, s. 101–102.

złożone, drugorzędowe pola; oraz 3) okolicę przedczołową będącą korą trzeciorzędową<sup>77</sup>. Ta ostatnia okolica odpowiada za planowanie działań, akceptowanie norm etycznych i społecznych oraz ekspresję mowy. Niezwykle ważny z punktu widzenia naszych dociekań wydaje się obszar brzusznoprzyśrodkowy tego fragmentu mózgu. Z jednej strony reguluje on społeczne funkcjonowanie człowieka, z drugiej odpowiada za procesy kategoryzacji<sup>78</sup>. Dwa aspekty są istotne dla prawidłowego przebiegu procesu argumentacji.

Omówione okolice leżą w lewej półkuli mózgu. Pracuje ona w sposób analityczny i relacyjny – porządkując dane w sposób sekwencyjny, jest odpowiedzialna za percepcję czasu, a identyfikując bodźce, kieruje się związkami logicznymi. Ponadto rozpoznaje, odbiera i różnicuje dźwięki mowy, przekodowuje materiał językowy związany z cichym czytaniem, jej zaś okolica skroniowa rozpoznaje rymy, a kora czołowa dokonuje złożonych operacji werbalnych, związanych między innymi z systemem składniowym języka.

Z kolei prawa półkula, tradycyjnie, aczkolwiek niezgodnie z faktami nazywana niejęzykową, pracuje globalnie, całościowo, będąc odpowiedzialną za analizę bodźców przestrzennych; przetwarza ponadto informacje matematyczne i muzyczne oraz te, które mają zabarwienie emocjonalne<sup>79</sup>. Na tym jednak rola prawej półkuli we współtworzeniu złożonych operacji psychicznych mogących mieć związek między innymi z argumentacją się nie kończy. Współczesne badania neuropsychologiczne i neurolingwistyczne wskazują jednoznacznie na to, iż ta część mózgu odpowiada także za sposób wykorzystywania środków językowych w sytuacjach komunikacyjnych. Można mówić w takim wypadku o kompetencji pragmatycznej tej półkuli odpowiadającej za właściwe użycie prozodii, tempa mówienia, ekspresji

---

<sup>77</sup> Wyodrębnią się trzy grupy pól korowych: 1) pola pierwszorzędowe – zapewniają docieranie informacji z obwodu do centrum; ich uszkodzenia prowadzą do zaburzeń fizjologicznych danej funkcji, np. niedowładów stronnych, zaburzeń czucia, niedowidzenia lub głuchoty centralnej. Pola te są dojrzałe w momencie przyjścia dziecka na świat; 2) pola drugorzędowe – leżąc w bezpośrednim sąsiedztwie pól pierwszorzędowych, mogą analizować i syntetyzować wrażenia, co umożliwia rozpoznawanie odbieranych przez mózg sygnałów; interpretują spostrzeżenia i organizują ruchy, pełnią funkcje kojarzeniowe polegające na syntezie informacji sensorycznych w znaczące całości percepcyjne. Ich uszkodzenia, nawet obustronne, nie powodują zaniku wrażeń zmysłowych, prowadzą natomiast do zakłóceń w sferze spostrzegania wzrokowego, słuchowego i ruchowego określanych mianem agnozji; w rozwoju ontogenetycznym dojrzewają dopiero kilka lub kilkanaście miesięcy po urodzeniu dziecka; 3) pola trzeciorzędowe – integrują informacje przekazywane z pól drugorzędowych; mając charakter wielozmysłowy, nie posiadają bezpośrednich połączeń z żadnym z analizatorów. Strefy te, położone w tylnej części półkul mózgowych, regulują funkcje psychiczne, np. mowę, koordynację wzrokowo-ruchową i czuciowo-ruchową oraz procesy pamięci, z kolei pola trzeciorzędowe znajdujące się w obszarze przedczołowym mózgu stanowią układ sterowniczy mózgu. Okolice te dojrzewają ok. 4.–5. roku życia, zob. A. Herzyk, *Wprowadzenie...*, *op. cit.*, s. 66–69; B.L.J. Kaczmarek, *Płaty czołowe...*, *op. cit.*, s. 16–17; M. Pąchalska, *Neuropsychologia kliniczna...*, *op. cit.*, t. 1, s. 138–139; K. Walsh, *Neuropsychologia kliniczna*, tłum. B. Mroziak, Warszawa 1998, s. 62–63; A. Wolska, *Mózgowa organizacja...*, *op. cit.*, s. 21–22.

<sup>78</sup> Zob. A. Damasio, *Błąd Kartezjusza*, *op. cit.*, s. 210.

<sup>79</sup> Ujęcie to dotyczy 96 procent osób praworęcznych, przetwarzających materiał językowy lewą półkulą mózgu, zob. M. Michalik, *Kompetencja składniowa...*, *op. cit.*



oraz zachowań niewerbalnych, wspomagających lub nawet – w przypadku dyskursu głęboko zaburzonego – zastępujących komunikację werbalną<sup>80</sup>. Pragmatyczne „umiejętności” prawej części mózgowia mają związek z jej bardziej pierwotnymi predyspozycjami, determinującymi między innymi przetwarzanie informacji kontekstowych. Zaliczyć do nich trzeba emocjonalną i przestrzenno-wzrokową stronę aktywności człowieka. Nie bez znaczenia dla umiejętności argumentacyjnych pozostaje także, adekwatne dla prawopółkulowych struktur, syntetyzowanie danych. Informacje te wyjaśniają, dlaczego u pacjentów z afazją (rozbięciem systemu językowego na skutek uszkodzenia lewej, dominującej dla funkcji językowych półkuli mózgu) nie obserwuje się głębokich zaburzeń umiejętności pragmatycznych. Wykazały to badania Emilii Osiejuk i Anny Siudak<sup>81</sup>. Z kolei uszkodzenia tej półkuli – na co zwróciła uwagę Anna Herzyk – powodują trudności w: integracji i ocenie materiału narracyjnego, rozumieniu puent, podsumowań, ukrytych nastawień i intencji, percepcji treści emocjonalnych. Dodatkowo stwierdza się u pacjentów z pragnozą (zaburzeniem komunikacji językowej na skutek uszkodzenia prawej, niedominującej dla języka półkuli mózgu) występowanie problemów w rozumieniu pośredniego wyrażania próśb, w formułowaniu wniosków na podstawie analizy uprzednich informacji zawartych w wypowiedzi oraz w stosowaniu i rozumieniu sylogizmów<sup>82</sup>. Tym samym można powiedzieć, iż prawa półkula mózgu, organizując procesy myślowe związane z odczytywaniem intencji, nastawień, treściami emocjonalnymi, formułowaniem wniosków, odczytywaniem sylogizmów odgrywa niebagatelna rolę w werbalnych zachowaniach argumentacyjnych człowieka.

**8.** Argumentacja to zespół czynności mentalnych i werbalnych będących wynikiem prawidłowo zachodzących procesów psychicznych. Jest to możliwe przede wszystkim dzięki ośrodkowemu układowi nerwowemu. Za generowanie zdań oznajmujących, będących językowym fundamentem sądów, które są podstawowymi składnikami budującymi argumentację, odpowiadają struktury lewej półkuli mózgu: tylna część zakrętu czołowego środkowego i dolnego, dodatkowa okolica ruchowa, która leży na przyśrodkowej powierzchni lewego płata czołowego przed korową reprezentacją prawej kończyny dolnej, ośrodek słuchowo-mnesticzny – okolice płata skroniowego otaczające ośrodek Wernickego<sup>83</sup>.

Bardziej złożone operacje mające związek ze składnią są funkcją współdziałania następujących struktur lewej półkuli: obszarów kory leżących ku przodowi od

<sup>80</sup> Zob. A. Herzyk, *Wprowadzenie...*, *op. cit.*; J. Panasiuk, *Struktury języka a struktury poznania w afazji*, [w:] *Logopedia. Teoria i praktyka*, red. M. Młynarska, T. Smereka, Wrocław 2005; M. Pąchalska, *Neuropsychologia kliniczna. Urazy mózgu*, t. 2, Warszawa 2007; A. Siudak, *Niewerbalne strategie argumentacyjne w języku osób dotkniętych afazją*, [w:] *Argumentacja w dyskursie edukacyjnym*, red. T. Rittel, S. Śniatkowski, Kraków (w druku).

<sup>81</sup> Zob. A. Osiejuk, *Problematyka dyskursu...*, *op. cit.*; A. Siudak, *Niewerbalne strategie...*, *op. cit.*

<sup>82</sup> Zob. A. Herzyk, *Wprowadzenie...*, *op. cit.*, s. 214–240.

<sup>83</sup> Anna Wierzbicka w pracy pt. *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, tłum. A. Głaz, K. Korzyk, R. Tokarski, Lublin 2006, zakłada, iż – prócz wrodzonego i uniwersalnego „leksykonu myśli ludzkich” – występuje wrodzona i uniwersalna „składnia myśli ludzkich”. Wydaje się, że może ona być zdeterminowana funkcjonowaniem wymienionych struktur mózgowia.

ośrodku Broki w płacie czołowym, okolicy przedczołowej, okolicy styku skroniowo-ciemieniowo-potylicznego. Fragmenty te decydują: o organizacji bardziej złożonych form językowych, których funkcje są związane z treścią wypowiedzi oraz z mową wewnętrzną, o zdolności do posługiwania się złożonymi systemami logiczno-gramatycznymi, w tym sądami.

Nie byłoby zachowań argumentacyjnych człowieka, gdyby nie sprawnie działająca jego prawa półkula mózgu. Zarządza ona procesami myślowymi związanymi z odczytywaniem intencji, nastawień, treściami emocjonalnymi, formułowaniem wniosków, odczytywaniem sylogizmów, komunikacją niewerbalną. Dzięki tej półkuli możemy przyswoić sobie odpowiedni poziom kompetencji komunikacyjnej, niezbędnej do skutecznego osiągnięcia celów, często z użyciem strategii argumentacyjnych.

Skuteczna argumentacja nie stawałaby się naszym udziałem, gdyby nie aktywność podkorowych struktur mózgowia – hipokampu oraz wzgórze. Za sprawą tego pierwszego uczymy się nowych treści, uzupełniamy niepełne dane wejściowe na podstawie wcześniej zmagazynowanych informacji, wykorzystujemy pamięć. Dzięki temu jesteśmy w stanie w znacznym stopniu klasyfikować, kategoryzować, selekcjonować. Wzgórze z kolei jest specyficznym filtrem, wpływającym na zapamiętywanie i odtwarzanie określonego materiału. Uszkodzenie tego fragmentu układu limbicznego zaburza pamięć krótkotrwałą i negatywnie wpływa na uwagę.

Argumentacja oceniana z perspektywy: logiki formalnej, teorii języka artystycznego i retoryki, logiki zdrowego rozsądku czy składniowych jednostek tekstowych jest niezwykle złożoną i subtelną sferą aktywności człowieka. Nie można by jej skutecznie, gdyby nie współdziałanie połączonych za pomocą sieci neuronów struktur mózgowia.

## Bibliografia

- Ajdukiewicz K., 1985, *Język i poznanie*, t. 1, Warszawa.
- Anusiewicz J., 1992, *Potoczność jako sposób doświadczania świata i jako postawa wobec świata*, [w:] *Potoczność w języku i w kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula, Wrocław, s. 9–20, Język a Kultura, t. 5.
- Anusiewicz J., 1995, *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław.
- Arystoteles, 1990, *Hermeneutyka*, [w:] *idem, Dzieła wszystkie*, t. 1, tłum. K. Leśniak, s. 69–88.
- Buttler D., 1977, *Polskie słownictwo potoczne*, „Poradnik Językowy”, z. 3, s. 89–98.
- Buttler D., 1978, *Polskie słownictwo potoczne*, „Poradnik Językowy”, z. 1, s. 7–19.
- Damasio A.R., 1999, *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg*, tłum. M. Karpiński, Poznań.
- Duszek A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.
- Edelman G.M., 1998, *Przenikliwe powietrze, jasny ogień. O materii umysłu*, tłum. J. Rączaszek, Warszawa.
- Grice H.P., 1977, *Logika a konwersacja*, tłum. J. Wajszczuk, „Przegląd Humanistyczny”, nr 6, s. 85–99.
- Grzesiak-Witek D., 2006, *Sposoby argumentacji prawd wiary w „Kazaniach na niedziele i święta całego roku” Piotra Skargi*, [w:] *Język religii. Konstrukcje i dekonstrukcje*, red. L. Rożek, Częstochowa, s. 327–345.

- Habrajska G., 1996, *Kategoryzacja a klasyfikacja – potoczne i naukowe widzenie świata (analiza badań ankietowych dotyczących kategoryzacji nazw roślin)*, [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzczkowska, A. Pajdzińska, Lublin, s. 221–241.
- Heinz A., 1978, *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, Warszawa.
- Heinz A., 1988, *Starożytny spór o analogię i anomalie w świetle językoznawstwa współczesnego*, [w:] *idem, Język i językoznawstwo. Wybór pism*, Warszawa, s. 26–35.
- Herzyk A., 2005, *Wprowadzenie do neuropsychologii klinicznej*, Warszawa.
- Hołówka T., 1986, *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*, Warszawa.
- Kaczmarek B.L.J., 1993, *Płaty czołowe a język i zachowanie człowieka*, Lublin.
- Kaczmarek B.L.J., 1995, *Mózg, język, zachowanie*, Lublin.
- Karolak S., 1999, *Składnia*, [w:] *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław – Warszawa – Kraków, s. 529–534.
- Kawka M., 1999, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków.
- Korzyk K., 1999, *Język i gramatyka w perspektywie „komunikatywizmu”*, [w:] *Gramatyka komunikacyjna*, red. A. Awdziejew, Warszawa – Kraków, s. 9–32.
- Kotarbiński T., 1985, *Wykłady z dziejów logiki*, Warszawa.
- Kozołub A., 2003, *Podstawy anatomii i fizjologii układu nerwowego*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole, s. 85–126.
- Lakoff G., Johnson M., 1988, *Metafory w naszym życiu*, tłum. T.P. Krzeszowski, Warszawa.
- Lubaś W., 1988, *Przysłowia i sentencje a potoczne myślenie*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, t. 6, s. 327–332.
- Lyons J., 1975, *Wstęp do językoznawstwa*, tłum. K. Bogacki, Warszawa.
- Lyons J., 1984, *Semantyka 1*, tłum. A. Weinsberg, Warszawa.
- Łuria A.R., 1976, *Problemy neuropsychologii i neurolingwistyki*, tłum. E. Madejski, Warszawa.
- MacQueen B.D., 2003, *Podstawy neurolingwistyki*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole, s. 191–221.
- Mała encyklopedia logiki*, 1970, red. W. Marciszewski, Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Marciszewski W., 1970a, *Logika*, [w:] *Mała encyklopedia logiki*, red. W. Marciszewski, Wrocław – Warszawa – Kraków, s. 126.
- Marciszewski W., 1970b, *Logika formalna*, [w:] *Mała encyklopedia logiki*, red. W. Marciszewski, Wrocław – Warszawa – Kraków, s. 132–137.
- Marciszewski W., 1970c, *Sąd*, [w:] *Mała encyklopedia logiki*, red. W. Marciszewski, Wrocław – Warszawa – Kraków, s. 261.
- Markowski A., 1992, *Kategoria potoczności w języku i w opisie języka*, [w:] *Potoczność w języku i w kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula, Wrocław, s. 55–59, *Język a Kultura*, t. 5.
- Maruszewski M., 1966, *Afazja. Zagadnienia teorii i terapii*, Warszawa.
- Mecner P., 2005, *Elementy gramatyki umysłu*, Kraków.
- Michalik M., 2006, *Diagnozowanie kompetencji lingwistycznej ucznia szkoły specjalnej*, Kraków.
- Michalik M., 2008, *Zastosowanie teorii relewancji komunikacyjnej w badaniach dyskursu szkolnego (w normie i w zaburzeniach)*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica”, t. 2, s. 222–237.
- Michalik M., 2009, *Kompetencja składniowa w dyskursie zaburzonym (w druku)*.

- Milewski T., 2004, *Językoznawstwo*, Warszawa.
- Obreńbowski A., 2002, *Biologiczne podstawy mowy*, [w:] *Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias, Lublin, s. 55–59.
- Osiejuk E., 1993, *Problematyka dyskursu w neuropsychologii poznawczej*, Warszawa.
- Panasiuk J., 2005, *Struktury języka a struktury poznania w afazji*, [w:] *Logopedia. Teoria i praktyka*, red. M. Młynarska, T. Smereka, Wrocław, s. 69–91.
- Pąchalska M., 2003, *Neuropsychologiczna rehabilitacja pacjentów wybudzonych z długotrwałej pourazowej śpiączki*, [w:] *Neurorehabilitacja u progu XXI wieku*, red. J. Talar, Bydgoszcz, s. 56–76.
- Pąchalska M., 2007a, *Neuropsychologia kliniczna. Urazy mózgu*, t. 2, Warszawa.
- Pąchalska M., 2007b, *Neuropsychologia kliniczna. Urazy mózgu. Procesy poznawcze i emocjonalne*, t. 1, Warszawa.
- Pisarkowa K., 1977, *Rozważania o argumentacji w języku naturalnym*, „Polonica”, t. 3, s. 79–88.
- Poletyło M., 1970a, *Entymemat*, [w:] *Mała encyklopedia logiki*, red. W. Marciszewski, Wrocław – Warszawa – Kraków, s. 64.
- Poletyło M., 1970b, *Sylogizm (s. asertyoryczny)*, [w:] *Mała encyklopedia logiki*, red. W. Marciszewski, Wrocław – Warszawa – Kraków, s. 280.
- Prechtel P., 2007, *Wprowadzenie do filozofii języka*, tłum. J. Bremer, Kraków.
- Rittel T., 1994, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, wyd. 2. poszerzone, Kraków.
- Rittel T., 2007, *Elżbieta Drużbacka. Język i tekst. Studium lingwistyczne*, Kraków.
- Schopenhauer A., 2005, *Erystyka, czyli sztuka prowadzenia sporów*, tłum. T. Kotarbiński, Warszawa.
- Siudak A., 2009, *Niewerbalne strategie argumentacyjne w języku osób dotkniętych afazją*, [w:] *Argumentacja w dyskursie edukacyjnym*, red. T. Rittel, S. Śniatkowski, Kraków (w druku).
- Sławiński J., 1994, *Exemplum*, [w:] *Podręczny słownik terminów literackich*, red. M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, Warszawa, s. 68.
- Słownik filozofii*, 2004, red. A. Aduszkiewicz, Warszawa.
- Sperber D., Wilson D., 1986, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford.
- Spitzer M., 2007, *Jak uczy się mózg?*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa.
- Steuken M., 1998, *Struktura i funkcja mózgu*, [w:] *Związek mózg – zachowanie w ujęciu neuropsychologii klinicznej*, red. A. Herzyk, D. Kądziałowa, Lublin, s. 9–36.
- Szymanek K., Wieczorek K., Wójcik A., 2003, *Sztuka argumentacji. Ćwiczenia w badaniu argumentów*, Warszawa.
- Tatarkiewicz W., 1993, *Historia filozofii*, t. 1–3, Warszawa.
- Tokarz M., 2006, *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk.
- Tuszyńska-Maciejewska K., 1990, *Wstęp do „Kratylosa” Platona*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź, s. 5–14.
- Walsh K., 1998, *Neuropsychologia kliniczna*, tłum. B. Mroziak, Warszawa.
- Warchała J., 2003, *Kategoria potoczności w języku*, Katowice.
- Wąsik E., 2007, *Język – narzędzie czy właściwość człowieka*, Poznań.

Wierzbicka A., 2006, *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, tłum. A. Głaz, K. Korzyk, R. Tokarski, Lublin.

Wolska A., 2000, *Mózgowa organizacja czynności psychicznych*, Kraków.

Wróbel A., 2005, *Neuron i sieci neuronowe*, [w:] *Mózg a zachowanie*, red. T. Górski, A. Grabowska, J. Zagrodzka, Warszawa, s. 45–72.

Ziomek J., 1990, *Retoryka opisowa*, Wrocław – Warszawa – Kraków.

Żydek-Bednarczyk U., 2005, *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Kraków.

## Neuropsychological Foundations of Argumentation

### Abstract

The aim of this paper is to prove that argumentative skills as being verbal and mental activities are derived from functioning of human nervous system. The author attempted to link argumentative activities interpreted from different points of view (formal logic, theories of literary language and rhetoric, logic of common sense, syntactic text units) to mental skills that are products of psychic processes. It allowed to come to the following conclusions:

1. Functioning of some structures of the left hemisphere of the brain corresponds with producing statements that are linguistic form of propositions being basic elements of argumentation.
2. More complex operations linked to syntax are a function of cooperation of particular structures of the left hemisphere.
3. Human argumentative activities are also a function of the right hemisphere that govern mental processes connected with guessing intentions, attitudes as well as with emotional contents, formulating conclusions, reading syllogisms, and non-verbal communication. The right hemisphere allows to acquire a required level of communicational competence that is necessary to reach one's aim effectively, often with using argumentative strategies.
4. Functioning of some subcortical structures of the brain also allows efficient argumentation for it is linked to learning, memory, and attention.

Taking all conditions into account it is necessary to consider argumentation to be a complex and subtle sphere of human activities. It cannot be conducted without cooperation of some particular structures of the brain joined with networks of neurons.

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica III (2011)

Maciej Kawka

## Argumentacja w dyskursie medialnym

Argumentacja to według definicji słownikowej „uzasadnianie, przekonywanie za pomocą argumentów; dowodzenie, motywowanie, argumentowanie”<sup>1</sup>. Tradycyjnie mówi się także o argumentacji rzeczowej, odnoszącej się do jakiejś tezy, i nierzeczowej, która bezpośrednio do głoszonej tezy się nie odnosi.

Przedmiotem opisu będzie argumentacja nierzeczowa, pozamerytoryczna, która w retoryce klasycznej i erystyce klasyfikowana jest także według typów argumentów, na przykład: *ad auditorem*, *ad baculum*, *ad hominem*, *ad ignorantiam*, *ad misericordiam*, *ad personam*, *ad populum*, *ad vanitatem*, *ad verecundiam*. Podział ten nie wyczerpuje jednak wszystkich środków retorycznych i erystycznych używanych we współczesnym dyskursie publicznym i medialnym.

W wypowiedziach publicznych, na stronach internetowych, w prasie i telewizji uczestnicy dyskursu (politycy i dziennikarze) stosują strategie pozamerytorycznego sposobu argumentowania jako rodzaj manipulacji językowej, która polega na przykład na wywołaniu u adwersarza najczęściej iluzorycznego przekonania o jego dużej wiedzy na temat poruszany w rozmowie za pomocą zwrotów: „jak Pani / Pan doskonale wie // jak Państwu doskonale wiadomo”, „niech Pan mi nie przerywa // niech Pan nie przerywa, Panie XZ”, „to zostało wyrwane, wyjęte, wycięte z kontekstu”.

Jednakże to tak skutecznie wywołane wrażenie jest zarówno dla samego rozmówcy, jak i dla audytorium iluzoryczne, ponieważ natrętne przekonywanie słuchaczy o rozległości własnej wiedzy nie służy merytorycznym celom komunikacji językowej, to znaczy przekazywaniu rozmówcy określonych informacji w celach argumentacyjnych, ale wyłącznie uporządkowaniu i organizacji dyskursu oraz jego wybiórczej kontekstualizacji. Jest to także odmiana chwytu erystycznego, który jest określany pozornie jako *argumentum ad vanitatem*, ale jednocześnie zawiera presupozycję, że wiedza naszego przeciwnika nie jest aż tak rozległa, jak mu to komunikujemy. Zakotwiczenie dyskursu w przekonaniu, że oto istnieją obszary wiedzy, o których rozległości trzeba rozmówcę stale zapewniać, rodzi słuszne podejrze-

---

<sup>1</sup> *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, Warszawa 1986, t. 1, s. 77. Zob. także K. Szymanek, *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa 2005.

nie o nieszczerść takich intencji i ironię jako argument w istocie *ad ignorantiam* podważający wiedzę adwersarza na dany temat.

Dlatego stosowanie tego typu zwrotów w wypowiedziach, w których uczestnikom brakuje istotnych argumentów i w których uciekają się oni do stosowania retoryki polegającej na lekceważeniu przeciwnika sporu, wykazywaniu jego niewiedzy, poniżaniu oponenta, ostentacyjnym pomijaniu obowiązującej etykiety językowej itp., niezależnie od rodzaju spraw i ich doniosłości, stało się cechą charakterystyczną mechanizmów i strategii językowych w polskim dyskursie publicznym kilku ostatnich lat.

Wypowiedzi, które tu umownie określam jako *wyrwane* (wyjęte lub wycięte) z (szerszego) kontekstu i *niech mi Pan nie przerywa // niech Pan nie przerywa, Panie AŻ*, głównie pojawiają się w dyskursie medialnym – i to zarówno w jego odmianie drukowanej, jak i mówionej jako części cudzych tekstów wplecionych meta- i intertekstualnie do własnych słów autora (dziennikarza) w celach niekoniecznie informacyjnych. Z punktu widzenia formalnego sfera wypowiedzi *wyrwanych z kontekstu* dotyczy także cytatów i tych fragmentów tekstu, w których występują dosłowne, przybliżone lub domniemane powtórzenia czyichś słów. Jednakże między tymi pierwszymi a tymi drugimi zachodzi zasadnicza różnica funkcjonalna. Pierwsze z nich – *wyrwane z kontekstu*, są niekoniecznie cytowane dokładnie i służą celom pozainformacyjnym, głównie perswazji i manipulacji językowej lub argumentacji niemerytorycznej w dyskursie erystycznym. Drugie – cytaty i powtórzenia cudzych słów wprowadzone do tekstu autorskiego – pełnią funkcję informacyjną, wzbogacając zwłaszcza w dyskursie naukowym zawartość treściową wypowiedzi i te nie są waloryzowane erystycznie jako *wyrwane z kontekstu*, chociaż *de facto* są z kontekstu wyrwane, wyjęte bądź wycięte. Pierwsze są wyznacznikami dyskursywnych typów gatunków dziennikarskich, głównie mówionych, z wbudowaną funkcją erystyczną, takich jak wywiady i komentarze, oraz tekstów publicystycznych i sporadycznie pojawiają się w gatunkach informacyjnych, drugie pozwalają rozpoznać styl naukowy – chodzi tu o często skomplikowany i różnorodny aparat przypisów i odwołań.

Czy w wypadku zdań *wyrwanych z kontekstu* łatwo jest podać dla nich rzeczywisty kontekst? W tym wypadku chodzi oczywiście wyłącznie o kontekst słowny, językowy, ponieważ użycie formuły: *to jest wyrwane z kontekstu*, może dotyczyć wyłącznie jej otoczenia słownego. Otóż nie zawsze jest to potrzebne z punktu widzenia pragmatyki nadawcy, ponieważ dopiero istnienie ukrytego, ale potencjalnie łatwego do odkrycia, niekoniecznie ze strony odbiorcy, kontekstu umożliwia manipulację językową, która niejednokrotnie jest jedynym celem w ten sposób skonstruowanego komunikatu, by w dyskursie osiągnąć i wykorzystać przewagę nad przeciwnikiem.

Chyba najbardziej znany zwrot *wyrwany z kontekstu* to fragment listu biskupów polskich skierowany do episkopatu Niemiec z okazji Millennium chrztu Polski. Największe oburzenie wywołał fragment, który przetłumaczono, jako: „przebaczamy i prosimy o przebaczenie”, choć było to wyrwane z kontekstu i zniekształcone. „Przebaczamy i prosimy o przebaczenie” – za te słowa polscy biskupi byli oskarżani o zdradę ojczyzny i długo atakowani. Tysiące Polaków protestowały przeciwko wyrwanym z kontekstu słowom, które nie tak zostały przez biskupów zapisane. Wersja prawdziwa była następująca: „W tym jak najbardziej chrześcijańskim, ale i bardzo ludzkim duchu wyciągamy do Was, siedzących na ławach kończącego się Soboru,

nasze ręce oraz udzielamy wybaczenia i prosimy o nie”. Wersja ta wywołała protesty oraz kampanię medialną pod hasłem: „Nie przebaczymy”.

Podobne, ale zniekształcone słowa zostały tu wykorzystane do celów politycznych. W ten sposób metatekstowy zabieg celowo bądź przypadkowo (tego dzisiaj nie można jednoznacznie stwierdzić) dokonany na fragmencie listu biskupów uzyskał w istocie siłę argumentu merytorycznego:

Biskupi mogli się bronić tylko z ambony, dlatego w końcu grudnia 1965 r. w specjalnym komunikacie wyjaśniali duszpasterskie oraz moralne tło listu. Z całą determinacją orędzia bronił Prymas Polski, choć także wielu duchownych miało różnorakie rozterki i obawy, czy biskupi nie popełnili błędu. Na rozmowy wzywano wszystkich proboszczów oraz biskupów<sup>2</sup>.

Jednak w pamięci Polaków utkwiała wersja „wyrwana z kontekstu”, której siła wynikała nie z wartości merytorycznych, ale z samej struktury komunikatu w znacznym stopniu zniekształconego i pozbawionego kontekstu.

Może coś być, jakieś zdarzenie domniemane, „wyrwane z kontekstu” sytuacyjnego nie tylko słownego i stać się w ten sposób uwiarygodnioną argumentacją w dyskursie, na przykład:

Kiedy czytałem to, co znalazłem w aktach, gdy pisałem o tajnych współpracownikach, zrozumiałem, jak bardzo krzywdzące może być samo przepisywanie dokumentów. Bo to jest fałszowanie. **To jest wyrwane z kontekstu tamtych lat.** Ja, czytając te akta, wiem, co ten ktoś na mój temat powiedział, ale wiem też, czego nie powiedział. Ja to mogę opisać. Przepisywanie dokumentów bez poszukiwań robi krzywdę osobom i prawdzie historycznej<sup>3</sup>.

Dzieje się tak dość często w wywiadach ze znanymi postaciami ze świata mediów, kultury i polityki, kiedy dziennikarze stosują strategię manipulacji językowej, która polega na wywołaniu przez udzielających wywiadu za pomocą wyrażenia: *wyrwane z kontekstu*, przekonania u adwersarza o własnej dużej wiedzy kontekstowej, a nie merytorycznej na temat poruszany w rozmowie. Jednakże to tak skutecznie wywołane wrażenie jest dla samego nadawcy iluzoryczne, ponieważ natrętne przekonywanie kogoś o rozległości własnej wiedzy na temat innych, istniejących lub tylko potencjalnych tekstów nie służy merytorycznym celom komunikacji językowej, to znaczy przekazywaniu czytelnikowi określonych informacji, ale wyłącznie uporządkowaniu rozmowy, organizacji dyskursu oraz zdobyciu przewagi nad rozmówcą, czyli pełni w tekście funkcję głównie strategiczną w celu realizacji jego wybiórczej, ale też często zamierzonej i fikcyjnej kontekstualizacji, która może zostać użyta jako argument w dyskursie. Użycie tej formuły służy ukryciu kontrowersyjnych treści w wypowiedziach ich autorów, które chcą oni za wszelką cenę ukryć, a dziennikarz wręcz odwrotnie – napiętnować i publicznie ujawnić. Te potencjalne lub istniejące gdzieś w przestrzeni intertekstualnej teksty mocą nieweryfikowalnej

<sup>2</sup> <http://goscniedzielny.wiara.pl/wydruk.php?grupa=6&art=1126649839&dzi=1104793630&katg=> (dostęp: 3 kwietnia 2011).

<sup>3</sup> [http://system.ekai.pl/kair/?screen=depezsatekstowo&scr\\_depesza\\_id\\_depeszy=398591](http://system.ekai.pl/kair/?screen=depezsatekstowo&scr_depesza_id_depeszy=398591) (dostęp: 3 kwietnia 2011).



illokucji dokonywanej za pomocą formuł typu: „to (zdanie) jest wyrwane z (szerszego) kontekstu” – są powoływane do życia nie po to, by przywoływane konteksty wypełnić, lecz po to, by u odbiorcy wywołać wrażenie, że ich wypowiedzenie jest ważniejsze od siły argumentacji.

Mówca, polityk, dziennikarz, nauczyciel prawie zawsze walczy o prawo do kierowania dyskursem i wymianą wypowiedzi: stara się być liderem w debacie, upomina, grozi, wychowuje, ocenia postępowanie jako naganne, choć kompetencje w tym zakresie mogą przysługiwać komuś innemu. To on jako retoryczny (a nie merytoryczny) strateg dyskursu jest najważniejszy. Porządkuje formalnie kolejność wypowiedzi, przerywa czyjąś wypowiedź, czyni dyskurs meta- i intertekstualnie bogatym, a swoje wystąpienie – pełne wymownych pauz i wyolbrzymień słownych – ironicznym. Innymi słowy, mówca stara się być wszechstronnie kompetentnym: nie tylko merytorycznie, językowo i organizacyjnie, ale także dyskursywnie.

Zdarza się też często w dyskursie medialnym o charakterze polilogicznym – gdy linie narracyjne mówców się nakładają, nie uniemożliwiając wszak poszczególnym oratorom wymiany wypowiedzi – że owa polifonia nie czyni niezrozumiałym dla odbiorców samego dyskursu, jednak stwarza łatwą do przekroczenia granicę porozumienia. Dzieje się tak wtedy, gdy interlokutor-adwersarz nie ma zamiaru przerwać mówcy ani nie demonstruje woli zakłócenia komunikacji, ale jedynie w „kulisach”, w tle dyskursu dopowiada tekstem pobocznym uwagę merytoryczną, solidaryzując się z jakąś jedną wypowiedzią lub z ogólnym tonem dyskursu, akceptującym bądź odrzucającym głoszone tezy. Takie dopowiadające głosy w tle burzą tok wypowiedzi mówcy i służą mu za pretekst do zademonstrowania pozorowanej autorytatywności w perorze. Czasem wydaje się, że pragnie on wtedy jedynie zadziwić mocą, barwą głosu bądź intonacją, mottem bądź puentą, a nie przekonać siłą argumentów.

Bywa też, że interlokutor przerywa mówcy celowo, chcąc zakłócić jego tok myślenia lub w ogóle stawiać bariery w mówieniu i osiągnięciu celu illokucyjnego. Wtedy wygłasza czasem uzasadnione mniej lub bardziej agresywne zwroty upominające typu: *gdy pan mówił, to ja panu nie przerywałem, ależ zaraz... proszę mi nie przeszkadzać, teraz ja mówię..., proszę mi dać dokończyć..., jak pan przestanie mówić, to ja panu nie będę przeszkadzał..., Niech Pan nie przerywa Panie X.*

Fraza ***niech pan nie przerywa, panie M.***, wygłoszona podczas popularnego programu telewizji TVN przez legendarnego już pana Edwarda podczas jego oracji telefonicznej, stała się już sloganem i została odnotowana na wielu stronach internetowych. Oto fragment programu z lutego 2006 roku<sup>4</sup>:

E.: To jest dla mnie jedyna słuszna linia. Co dzisiaj mamy w tym kraju? Były morderca Popiełuszki, Piotrowski niejaki, ma oficerski stopień MSW i wysoką emeryturę.

G.M.: Nie, to nieprawda.

E.: Byli sprawcy w 1956, tak, tak, niech pan posłucha. W 56 roku, 70., 80. i stan wojenny, ludzie ci dokonali zbrodniczych czynów wobec swojego narodu. Mają dzisiaj wysokie emerytury. Czterdzieści procent budżetu MON idzie na emerytury byłych przeważnie oficerów LWP, UB i tak dalej. To samo w MSZ.

---

<sup>4</sup> <http://www.swiatksiazki.pl/wcsstore/SwiatKsiazki/Attachment/6184.pdf> (dostęp: 3 kwietnia 2011).

- G.M.: Ależ skąd! Panie Edwardzie, jakie czterdzieści procent?
- E.: Proszę mi dać powiedzieć... Czterdzieści pięć procent na emeryturę i na renty...
- G.M.: Ale pan nas zarzuca liczbami nieprawdziwymi.
- E.: ... byłych oficerów. Pani ta z Londynu, Zwolińska, ma do dzisiaj emeryturę za mordowanie Polaków.
- G.M.: Nie ma przecież.
- E.: ... i wy dzisiaj panowie z TVN-u plujecie, nie tylko wy zresztą...
- G.M.: A kto jest ministrem MON-u, proszę pana?
- E.: ... na braci Kaczyńskich, PiS. Nic nie zrobiliście, nie protestowaliście, jak magister, oszust i kłamca został prezydentem tego kraju. Wynajęli dwa pomieszczenia prezydenckiego pałacu swojej fundacji. No przecież opamiętajcie się!
- G.M.: Nie pałacu, panie Edwardzie! Halo! Halo!
- E.: Jeśli wy nie zrobicie, kto robi, liberałowie z Krzyżakami i Wehrmachtem?
- G.M.: Panie Edwardzie! Halo!
- E.: **Niech pan nie przerywa, panie M.** Pan służył SLD, a ja SLD i UP nazywam byłymi volksdeutschami Kremla.
- GM. Dobrze, służyłem, służyłem... Panie Edwardzie, dlaczego z panem nie da się rozmawiać?
- E.: ... czerwony, pieni się. Ja nie jestem ciemniakiem. Jestem byłym sybirakiem, więźniem politycznym.
- G.M.: A czyja powiedziałem, że jest pan ciemniakiem?
- E.: ... miałem wtedy 17 lat.....

Mamy tu do czynienia z zastosowaniem przez dzwoniącego do studia „telewizja-uczestnika” dyskursu medialnego strategii, którą Arthur Schopenhauer<sup>5</sup> nazwał „potokiem bezsensownym słów”. Strategia ta ma na celu zadziwienie i oszołomienie przeciwnika. I także nie chodzi tu o zaprezentowanie rzeczowej argumentacji, w dyskusji bowiem, także medialnej, dziennikarze zazwyczaj walczą nie tyle o prawdę, ile o słuszność swoich twierdzeń i racji. Jak widać, dziennikarz próbował z widzem rozmawiać, ale pan Edward wyrzucał z siebie słowa jak z szybkostrzelnego karabinu. Jego fenomen polegał na tym, że potrafił mówić non stop, nie tracąc czasu na tak przyziemne czynności jak wzięcie oddechu. Ten sposób mówienia także należy zaliczyć do strategii dyskursywnych stosowanych w debatach medialnych.

Inną strategią argumentacyjną stosowaną w dyskursie medialnym jest zadawanie rozmówcy niezliczonej ilości pytań, nie dając mu możliwości udzielenia na nie odpowiedzi. Sytuacja taka jest charakterystyczna dla wywiadu przeprowadzanego przez dziennikarza, który niekoniecznie lubi swojego adwersarza i chce go zdyskredytować, a tym samym zapewnić sobie dominację w wymianie wypowiedzi. Jest to znany chwyt erystyczny wymieniany przez Schopenhauera pod nazwą „taktyki zapytań”, która w połączeniu z zabiegiem określanym jako „chaotyczne zadawanie pytań” może obnażyć nieudolność w rozumowaniu przeciwnika.

Oto przykład argumentacji określanej jako „potok chaotycznych pytań”, zastosowanej w wywiadzie znanej dziennikarki z jednym z posłów (przykład przytoczyli

<sup>5</sup> A. Schopenhauer, *Erystyka, czyli sztuka prowadzenia sporów*, tłum. T. Kotarbiński, Warszawa 2005, s. 106.

Agnieszka Budzyńska-Daca i Jacek Kwosek w książce *Erystyka, czyli o sztuce prowadzenia sporów*):

J.K.: Proponuję skoncentrować się na pierwszym wątku. Ale czy ja mogę odpowiedzieć na temat spraw niemieckich? Ale pani Moniko, zarzuca mnie pani...

M.O.: Ale czy pan wie, że Ustawy Krajowe...? Wie pan, co to są Ustawy Krajowe? Ale czy pan wie, co to są Ustawy Krajowe?

J.K.: Ale czy ja już mogę odpowiedzieć...

M.O.: Ale czy pan wie, co to są Ustawy Krajowe?

J.K.: Myślę, że wiem, podobnie jak pani.

M.O.: No właśnie, więc te Ustawy Krajowe nie pozwalają na to, żeby w Polsce zawierać małżeństwa homoseksualne. Więc po co pan straszysz...

J.K.: Otóż myli się pani...

M.O.: A czy pan przeprosi pana Brendana Faya, że pan wykorzystał jego...

J.K.: No nie, przepraszam, ale to już jest czwarte pytanie i ostrzegam panią, że jeżeli nie będę mógł odpowiedzieć na pytania zadane, to nie ma sensu zadawać kolejnych.

M.O.: Czy pan przeprosi pana Brendana Faya?

J.K.: Może jeszcze pani zada 20 pytań i powiemy...

M.O.: Czy pan przeprosi... pana Brendana Faya, że pan wykorzystał jego ślub w orędziu prezydenta?

J.K.: Chcę odpowiedzieć na to pytanie, ale najpierw chcę odpowiedzieć na wcześniejsze pytanie.

M.O.: To może na to teraz.

J.K.: A może na wcześniejsze? No, pani Moniko, no nie można zadawać czterech pytań bez żadnego prawa odpowiedzi.

M.O.: Nie odpowiedział mi pan w sprawie tej, kto według pana robi przecieki do prasy, że są popsute relacje między panem prezydentem a panią kanclerz? (*Kropka nad i*, TVN24, 26 marca 2008)<sup>6</sup>.

Znana dziennikarka (M.O.) atakuje swojego adwersarza (J.K.) nie po to, aby uzyskać odpowiedzi na zadawane pytania, ale by zmusić rozmówcę do opowiedzenia się po czyjejś stronie albo żeby zdyskredytować jego postawę. Rozmówca natomiast próbuje zdemaskować stosowaną wobec niego taktykę potoku chaotycznych pytań. Jak piszą autorzy *Erystyki...*, tego rodzaju sposób zadawania pytań stosowany bywa także w śledztwie i ma na celu ujawnienie kłamstwa bądź wydobycie informacji, których pytany nie chciałby ujawnić. Pytania dotyczą różnych wydarzeń niepowiązanych z sobą logicznie ani chronologicznie. Pojawiają się pytania podchwytliwe, sugestywne, pytania hipotetyczne, niejednoznaczne, zwierciadlane<sup>7</sup>.

Fraza *jak pan doskonale wie...* (rzadziej z wariantem: *jak panu // państwu doskonale wiadomo...*) pojawia się w języku polskim prawie wyłącznie w rozmowie między dwiema lub kilkoma osobami, prawie nigdy w relacjach oficjalnych

---

<sup>6</sup> A. Budzyńska-Daca, J. Kwosek, *Erystyka, czyli o sztuce prowadzenia sporów. Komentarze do Schopenhauera* Warszawa 2009, s. 60–61.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

o charakterze podwładny – szef, ale często szef mówi tak do podwładnego w dyskursie liderów partyjnych lub zantagonizowanych ugrupowań. Oto kilka przykładów<sup>8</sup>:

1. Czy uważa pan, że Polskę na to stać, żebyśmy doczekali się tego chirurga? Jak **pan doskonale wie**, wybory będą dopiero w 2005 roku.

2. Musimy szeroko na ten temat porozmawiać. Kiedy? Nie wiem, kiedy, nie wiem. W tej chwili, **jak pan doskonale wie**, bardzo mocno pracujemy nad planem... kontynent się wyludni... Jak pan doskonale wie, nic nie wskazuje na zmianę tej tendencji i bardzo nad tym ubolewam...

3. Problem z tekstami Derridy jest skomplikowany [...] Wprowadzone na wydziały filozoficzne spotkałyby się z przyjęciem ludzi, którzy o Derridzie nie mają pojęcia (**jak pan doskonale wie**), zwolenników czy choćby „poważnych” czytelników Derridy w Polsce jest kilku.

Zjawisko to występuje najczęściej w gatunkach prasowych i telewizyjnych o charakterze interaktywnym, kiedy prowadzący wywiad z racji zawodowych zajmuje pozycję dominującą jako osoba kierująca rozmową i zadająca pytania. Nadrzędność ta nie może mieć jednak charakteru merytorycznego, ponieważ nie chodzi tu o racje, ale o zawładnięcie umysłami większości i pozyskanie zwolenników. Z reguły większą wiedzą na dany temat dysponuje osoba, z którą ktoś (dziennikarz) przeprowadza wywiad. Asymetria ta może się zmieniać w zależności od tematyki rozmowy, na przykład gdy dziennikarz jest niekwestionowanym ekspertem w jakiejś dziedzinie. Gdy jednak rozmowa dotyczy spraw naukowych i wysoce specjalistycznych, osoba przeprowadzająca wywiad prawie nigdy nie użyje frazy: *jak pan doskonale wie...* Na podstawie metody eksplikacji znaczeniowej frazę tę można zdefiniować w następujący sposób:

I. *Jak pan doskonale wie* = ‘przypuszczam, że X dużo wie na temat, o który pytam, ale nie chce o tym mówić, dlatego używam tej frazy, żeby zmusić X-a do ujawnienia, dlaczego nie chce on o tym mówić’.

II. *Jak pan doskonale wie* = ‘przypuszczam, że X nic na ten temat nie wie i ja o tym wiem, dlatego używam tej frazy wyłącznie ironicznie (= X nic nie wie) po to, by X-a obrazić i zdobyć przewagę w dyskursie’.

Pierwsza eksplikacja frazy jest przejawem manipulacyjnej strategii pozyskiwania wiedzy: uczestnik rozmowy czuje się sprowokowany tezą, iż jego wiedza w odczuciu rozmówcy jest duża, i z pewnością skorzysta z okazji, by się nią pochwalić we wszelkich aspektach, o co przecież chodzi na przykład dziennikarzowi jako profesjonalnemu łowcy wszelkich informacji.

Druga eksplikacja nie ma nic wspólnego ze strategią pozyskiwania wiedzy przez uczestników sporu, ale ma na celu zdobycie wyłącznie pozycji dominującej w dyskursie, a nawet wywołanie u przeciwnika poczucia lęku, że być może istnieje coś, o czym wiadomo powszechnie, a co nie należy przecież do zasobu wiedzy rozmówcy.

<sup>8</sup> Wszystkie przykłady pochodzą z internetu.

Wywalczona w dyskursie medialnym pozycja lidera może zostać zakwestionowana. Taka sytuacja następuje zazwyczaj wtedy, gdy uczestnicy publicznej debaty nie potrafią dokonać zabiegu kontekstualizacji, to znaczy uzgodnić pewnych elementarnych faktów i zdarzeń z obszaru pola tematycznego, rozmowy lub sporu w odniesieniu do sytuacji społecznej, kulturowej, politycznej czy poznawczej. Temu celowi służy użycie słów *jak pan doskonale wie* wypowiedziane z odpowiednią intonacją, ale bez merytorycznej siły argumentacji – po to jedynie, aby zademonstrować uczestnikowi publicznego sporu iluzoryczny i wątpliwej jakości kunszt retoryczno-erystyczny, a nie dominację wiedzy. W podobnym celu używane są inne chwytły erystyczne wymieniane w opisach i analizach wypowiedzi medialnych, ale współcześnie w polskim dyskursie dziennikarskim karierę zrobiły głównie trzy formuły: *jak pan doskonale wie // jak państwo doskonale wiedzą i to (zdanie) jest wyrwane z kontekstu* oraz *niech mi pan nie przerywa // niech pan nie przerywa, panie M.*

## Bibliografia

Budzyńska-Daca A., Kwosek J., 2009, *Erystyka, czyli o sztuce prowadzenia sporów. Komentarze do Schopenhauera*, Warszawa.

Schopenhauer A., 2005, *Erystyka, czyli sztuka prowadzenia sporów*, tłum. T. Kotarbiński, Warszawa.

*Słownik języka polskiego*, 1986, red. M. Szymczak, Warszawa, t. 1.

Szymanek K., 2005, *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa.

<http://goscniedzielny.wiara.pl/wydruk.php?grupa=6&art=1126649839&dzi=1104793630&katg=>

<http://www.swiatksiazki.pl/wcsstore/SwiatKsiazki/Attachment/6184.pdf>

[http://system.ekai.pl/kair/?screen=depszatekstowo&scr\\_depesza\\_id\\_depeszy=398591](http://system.ekai.pl/kair/?screen=depszatekstowo&scr_depesza_id_depeszy=398591)

## Argumentation in Mediumistic Discourse

### Abstract

According to a dictionary definition argumentation means reasoning, convincing with the use of arguments, contention, motivation, argument. Objective (referring to a thesis) and non-objective (not directly linked to an expressed thesis) argumentations are also traditionally distinguished.

The subject of considerations in this paper is non-objective, non-essential argumentation in mediumistic discourse. In public speeches, in the Internet, in the press and on TV the participants of a discourse (politicians and journalists) use strategies of non-essential argumentation as a kind of linguistic manipulation.

In a modern Polish mediumistic discourse the following expressions are especially popular: *Jak pan/pani doskonale wie // jak państwu doskonale wiadomo (As you know for sure), niech pan mi nie przerywa // niech pan nie przerywa, panie X (Don't interrupt me, Mr. X), to (zdanie) zostało wyrwane / wyjęte / wycięte z kontekstu (It [the sentence] was taken out of context).*

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica III (2011)

## II. ARGUMENTACJA W Dyskursie Szkolnym

*Barbara Boniecka*

### Siła dziecięcej argumentacji

*Nieporozumienie jest najpopularniejszym  
środkiem porozumiewania się – verba volant*

Dziecko wytrwale dąży do uporządkowania swojej wiedzy o świecie, próbuje ogarnąć otaczający je chaos zdarzeń i myśli i odnaleźć drogę w postępowaniu. Widać to już od najmłodszych lat, ale w okresie gdy ma lat pięć lub sześć<sup>1</sup>, chęć szukania prawdziwości we wszystkim, co je otacza, i wyrażania jej językowo rzuca się w oczy ze zdwojoną siłą. Taka postawa uwidacznia się głównie w stosowanej argumentacji.

Przez argumentację należy rozumieć uzasadnianie, czyli przekonywanie za pomocą wypowiedzi, że sąd o czymś jest prawdziwy lub fałszywy<sup>2</sup>, oczywiście prawdziwy czy fałszywy na miarę umysłowości dziecka. Dzieci nie traktują argumentacji jako sztuki, raczej jako coś rozumowego, czym się trafia komuś do przekonania tak bardzo, że wpływa to na czyjeś widzenie rzeczy.

Środki argumentacyjne używane przez dzieci, czyli zespół argumentów, które służą do udowodnienia czegoś, do przekonania kogoś o czymś, wywołują opór dorosłych i najczęściej uśmiech, chociaż motywacja nie jest całkowicie pozbawiona sensu. Świadczą o tym okoliczności zdarzenia (faktu), jakie dziecko bierze pod uwagę, mówiąc o tym zdarzeniu (fakcie). Wypowiadali się na ten temat liczni psycholinguwiści, z których przede wszystkim należy tu wymienić Stanisława Kowalskiego<sup>3</sup>, Stefana Szumana<sup>4</sup>, Lwa Wygotskiego<sup>5</sup>, Jeana Piageta<sup>6</sup>, Johna Macnamarę<sup>7</sup> i Margaret

---

<sup>1</sup> Przedmiotem analizy będą wypowiedzi Macieja Różyckiego. Dziecko wtedy, kiedy je realizowało, miało 5–6 lat. Dotarłam do nich za pośrednictwem pracy magisterskiej Małgorzaty Wiślickiej pisanej pod moim kierunkiem. Korpus tekstów kompletowany był od lutego 2000 roku do lutego 2001. Rejestrowane były wypowiedzi w różnych sytuacjach (w zabawie, na spacerze, w gabinecie lekarskim, podczas jazdy samochodem itp.). Materiał obejmuje 70 stron formatu A4.

<sup>2</sup> Zob. definicję argumentacji zamieszczoną w *Praktycznym słowniku współczesnej polszczyzny*, red. H. Zgólkowa, Poznań 1994, t. 2, s. 255–257.

<sup>3</sup> S. Kowalski, *Rozwój mowy i myślenia dziecka*, Warszawa 1962.

<sup>4</sup> *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Warszawa 1968.

<sup>5</sup> L. Wygotski, *Myślenie i mowa*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa 1989.

<sup>6</sup> J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, tłum. J. Kołodzka, Warszawa 1992.

<sup>7</sup> J. Macnamara, *Logika i psychologia*, tłum. M. Zagrodzki, Warszawa 1993.

Donaldson<sup>8</sup>. Szczególnie na myśli Donaldson chcę się tutaj oprzeć, mianowicie że przecież dziecko w wieku przedszkolnym „wcale nie jest nastawione na to, co każde słowo znaczy w izolacji, ale interpretuje ono całą sytuację”<sup>9</sup>, oraz na sędzie Macnamary<sup>10</sup>, który utrzymywał, że „dzieci są zdolne do uczenia się języka właśnie dlatego, że dysponują pewnymi innymi umiejętnościami, a w szczególności stosunkowo dobrze rozwiniętą zdolnością nadawania sensu pewnym typom sytuacji, mianowicie dotyczącym prostych i bezpośrednich interakcji między ludźmi”. Od tych sytuacji zależy, jak odbieramy dziecięce motywacje (działań, zdarzeń, czynności, postaw czy sądów)<sup>11</sup>.

Każda forma wypowiedzi jest interpretacją myśli podmiotu mówiącego. Jeśli wypowiedź ma tę samą formę co myśl, jest wypowiedzią całkiem dosłowną, ale jeśli jej forma ma tylko niektóre cechy formy myśli, którą interpretuje, jest mniej dosłowna<sup>12</sup>. Z przemiennym traktowaniem obu zasad przychodzi nam się stykać w wypadku dziecka. Dzieje się tak, ponieważ jest ono jeszcze w okresie rozwojowym, proces akwizycji języka u niego ciągle trwa, tak że nie jest ono w stanie ogarnąć wszystkich okoliczności zdarzenia.

Myśl dziecka w wieku przedszkolnym krąży wokół konkretnych faktów (zdarzeń, czynności, zamierzeń, pragnień itp.), dziecko wyraża językowo to, co wynika z jego bezpośrednich doświadczeń, ono interpretuje te fakty z perspektywy własnego w nie zaangażowania. Nie znaczy to jednak, że jest alogiczne. Wprost przeciwnie – mową i myśleniem dziecka rządzą prawa logiki, jednakże logiki potocznej, logiki wynikającej z obserwacji rzeczywistości<sup>13</sup>. Wyzyskane przez badanego tu chłopca frazeologizmy oraz inne formy wypowiedzi w charakterze argumentów, chociaż trochę językowo nieudolne, odbieram jako wysoce inteligentne i miarodajne w omawianych sytuacjach.

[Znudzony mszą świętą w kościele Maciej (M) ziewa, leżąc na krześle. Mama go upomina].

G: Maciek! Usiądź normalnie jak inne dzieci [z cicha, ale ze złością].

M: Oj mamo, nie mogę, tak mnie w kościach łamie [zsuwa się z krzesła jeszcze bardziej, podnosi i opuszcza rękę] i o, w karku... zobacz [kładąc głowę na kolanach mamy].

Tok rozumowania dziecka nie jest przesadnie skomplikowany. Chłopiec, aby udowodnić swą niemoc, ucieka się do argumentów natury zdrowotnej, nie bacząc, czy łamanie w kościach, łamanie w karku jest w tej sytuacji dostatecznym uzasadnieniem niemocy. Stosuje te argumenty, licząc zapewne, że wrażliwość matki na niewygody i dolegliwości syna będzie tak duża, że pozwoli mu leżeć. W przedmiotowej

<sup>8</sup> M. Donaldson, *Myślenie dzieci*, tłum. A. Hunca-Bednarska, E.M. Hunca, Warszawa 1986.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 73, 78–79.

<sup>10</sup> J. Macnamara, *Logika i psychologia*, op. cit., s. 43–44.

<sup>11</sup> B. Boniecka, *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych*, Lublin 1995, s. 18.

<sup>12</sup> J. Ożdżyński, *Kreatywne aspekty profilowania pojęć w wypowiedzi dziecka*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków 1995, s. 180.

<sup>13</sup> K. Ajdukiewicz, *Logika pragmatyczna*, Warszawa 1965, s. 26.

sytuacji został użyty argument do człowieka, *argumentum ad hominem*. Dziecko odwołuje się do namiętności matki, do jej czułości.

Uzasadnienie sądu praktycznością pokazuje też przykład:

[Po południu Maciej prosi mamę, aby zdjęła z szafy swoje łyżwy. Rozmowa nawiązuje do wcześniejszej dyskusji zakończonej wnioskiem, że Święty Mikołaj nie kupuje dzieciom prezentów lub kupuje małe, dzieci bowiem wymuszają podarunki].

G: Maciuś, poczekaj. Mamusia ci kupi łyżwy, moje są na ciebie za duże, powykręcasz sobie nogi [z niechęcią].

M: No coś ty! [z cicha, marszcząc brwi] Lepiej niech mi Mikołaj kupi. Chcesz, żebym dostał figę z makiem albo bułkę czy co?

Chłopiec dobrze wie, że gdy Mikołaj przyniesie prezent, to będzie to prezent zgodny z jego oczekiwaniami i będzie sobą przedstawiał jakąś wartość, podarunek, natomiast ten od matki wartością nie przekroczy ceny bułki lub w ogóle podarunku nie będzie. Użył tu argumentu do mieszka, *argumentum ad crumenam*. Interesy materialne dziecka wzięły górę bodaj nad grzecznościowymi, zresztą wydaje się, że chłopczyk nie jest jeszcze świadomy wartości bułki. Figa z makiem podobnie jak bułka znaczy dla niego tyle co nic. Odkształca nieco znaczenie frazeologizmu notowane w słownikach 'nic z tego, wybij to sobie z głowy', ale to nie przeszkadza w porozumieniu się z matką.

Podobnie w poniższym przykładzie motywacja postępuje w kierunku praktyczności, co się wyraża we frazie: *Kto rano wstaje, temu Pan Bóg daje*. Tylko że praktyczność w powyższym przykładzie dotyczyła samego chłopca, w poniższym zaś zabawek, i nie tyle dotyczyła pieniędzy, ile dóbr w ogólności.

[Rankiem tuż po przebudzeniu. Maciej bawi się z mamą winylowymi figurkami bohaterów bajek].

M: Ty będziesz teraz Gufi i Miki, dobrze?

G: Dobrze!

M: Miki! Gufi! Wstawajcie! Pobudka! [zmienionym głosem].

G: Dlaczego, Donaldzie, budzisz nas w środku nocy?!

M: No jak to?! Kto rano wstaje, temu Pan Bóg daje.

Motywowanie czynności emocjami obserwujemy w tekście:

[Rozmowa odbywa się wieczorem tuż przed zaśnięciem. Matka proponuje Maćkowi, aby posłuchał bajki nagranej na taśmę magnetofonową].

G: A może byś posłuchał bajki o *Dziewczynce z zapałkami*?

M: Nieeee... bo ona jest wzruszająca [z powagą] i bym się tak rozpłakał, że aż by ci uszy zwiędły.

Dziecko przewiduje napływ silnych uczuć, skoro mówi matce o płaczu powodującym zwiędnięcie uszu. Frazeologizmu *uszy więdną* 'przykro słuchać' używa się w sytuacji, gdy ktoś do wypowiedzi wprowadza na przykład słowa nieprzyzwoite, wulgarne, obsceniczne i czyni to w nadmiarze. Tu chłopiec nadał związkowi nowe



znaczenie. Uszy mogą zwiędnąć ze wzruszenia, smutku czy litości. Ten argument przypomina *argumentum ad populum*. Jest to motywacja nierzeczowa, demagogiczna.

W dialogu:

[Maciej wrócił właśnie ze spaceru z mamą].

M: Ale ta rybka zaraz zbaranieje, co mam?

G: Tak [zdejmując płaszcz].

M: Nooo, zbaranieje, jak zobaczy ten nowy pokarm. A myśmy jej dawali ciasteczka, tylko na deser, złe żywienie, niezdrowe.

Za pomocą frazeologizmu *ktos / coś zbaranieje* dziecko informuje, w jakim stanie znajdzie się rybka, którą karmić będą wraz z matką dobrym, zdrowym jedzeniem, inaczej niż robili to dotąd. Zaskakuje kontrast, jaki tworzy mała rybka akwariowa z zachowaniem barana, zwierzęcia ogromnego w stosunku do rybki. Zdumienie czy mieszanie przypisane rybce jest raczej osobliwym ludzkim zachowaniem. Mamy w tym wypadku do czynienia z argumentem *ad ignorantiam*, czyli rozumowaniem opartym na niewiedzy, tu – dotyczącej nie tylko diety zwierzęcia, ale również przypisanego rybce ludzkiego zachowania.

Chłopiec potrafi przekonywać z użyciem argumentu *ad verecundiam*, czyli powołując się na jakiś autorytet uznawany przez przeciwnika, odwołując się do szacunku dla osoby, w którą wierzy jego współrozmówca.

[Maciej kąpie się. Do łazienki wchodzi mama i stwierdza, że woda jest za chłodna, w związku z czym chłopiec powinien się szybko myć. Pojawia się również babcia i wyraża sąd odmienny o wodzie].

B: Nieee... nie jest za chłodna [woda]. Niech się trochę pobawi [przed myciem].

M: Tak tak. Twoja matka, mam, ma rację. A kto nie słucha ojca, matki, to psiej skóry.

Jak wiadomo, prawie każde dziecko lubi się pluskać w wodzie bez względu na jej temperaturę. Maciej, chcąc przedłużyć zabawę, wyzyskuje odmiennosc sądu babci w stosunku do zdania mamy o wodzie, a także uległość babci wobec siebie. Dla przeforsowania swych racji wykorzystuje frazeologizm o posłuszeństwie dzieci wobec rodziców: *Kto nie słucha ojca, matki, posłucha psiej skóry* 'osoba krnąbrna w młodości jest skazana na przykre konsekwencje w dorosłym życiu', czyli w rezultacie całe jego działanie przynosi korzyść właśnie jemu.

Inny przykład:

[Po południu w domu Maciej zwraca się do swojej mamy z prośbą].

M: Mam! Zdejmij mi to radio [z szafy], proszę!

G: Najpierw odstaw rower na miejsce.

M: Oczywiście! [z zadowoleniem]. Właśnie wyjął mi to z ust, mamuśka!

Frazeologizmem *Wyjął mi to z ust* dziecko próbuje wykazać, że jest grzeczne wobec matki, chociaż gdyby ta się nie upomniała o postawienie na miejsce roweru, pewnie by nie pamiętało o delikatności. Taka uprzejmość wobec matki przypomina argument *a fortiori*, którego się zwykle używa, chcąc z pary argumentów wybrać najwłaściwszy. Maciej stawia na posłuszeństwo, chociaż miał do dyspozycji utajony nietakt.

Podobnie przedstawia się układ zależności rozmówców w dialogu:

[Po południu w pokoju Maciej bawi się z matką, rzucając piłkę do kosza].

G: Ha, ha, udało mi się! [matka trafia piłką do kosza].

M: Ten się śmieje, kto się śmieje ostatni [zazdrośnie].

Dziecko formułuje tu argument dość pusty w treści, ale pełen emocji, kontrastujący z emocjami drugiej osoby.

Wydaje się, że niżej cytowany dialog dziecka z matką ujawnia działanie argumentu *ad rem*. W dialogu jest mowa o tym, że chłopiec uderzył babcię, za co otrzymał lanie od matki. Dziecko uważa, że nie powinno być bite. Wszelkie konflikty dzieci i dorosłych wynikają z niezrozumienia ich przez starszych, tak właśnie zakomunikowano w telewizji. Chłopiec uważa ponadto, że bez względu na racje nie może w chwili ataku stać beczynnym, nie może być, jak to określił, stosując frazeologizm (a przynajmniej frazem) *workiem treningowym*.

[Maciej siedzi w fotelu i płacze. Celowo uderzył wcześniej babcię i został za to ukarany kłapsem].

M: Uuu... yyy... [płacze]

G: Powiedz, dlaczego płaczesz? [ze zdenerwowaniem] Dlaczego zbiłeś babcię?

M: Uuu... yyy...

G: Dlaczego?

M: A wiesz... [płacząc] a ty... a ja... ja... joj... buch! W worku... ile byś mnie jeszcze tak buch, buch! [ze złością].

G: Nic nie rozumiem, o co tobie chodzi! [ze złością] Powoli!

M: [płacząc] ... w worku treningowym i, i... a wiesz, jak mnie bolało! Jakbyś mnie ude... jak mnie mocno uderzyłaś rękawicą bokserską, jakby mi... tak tutaj wsadziła [rozżalając się nad sobą, pokazuje jeden z ciosów bokserskich].

G: Szkoda, że więcej siły nie mam, bobym ci jeszcze mocniej dała kłapa! [krzycząc, Maciej płacze]. Zobacz, co babci zrobiłeś, idź zobacz, co ma babcia na buzi... siniaka! [dobitniej] ... Tak mocno uderzyłeś, jakim prawem?! [Maciej słucha] Gdybym miała więcej siły, tobym ci jeszcze mocniej przyłała [krzycząc].

M: Wiesz co, mama... [znów zaczyna płakać]

G: No wciąż nie wiem, o co chodzi, powoli mów!

M: I... mówiłem ci, że w *Wiadomościach* mówili, że mamy nie rozumiemy swoich dzieci.

G: W *Wiadomościach* mówili, że mamy nie rozumiemy dzieci? [ze zdziwieniem]

M: No pewnie!!! Bo masz inny charakter, bo każdy ma inny charakter [płacze] i nie rozumie teraz i mnie nie rozumia!

G: Ja wiem, że każdy ma inny charakter, ale to nie znaczy, że nie można dojść do porozumienia. A dzieci... a słyszałeś w *Wiadomościach*, że dzieci nie rozumieją dorosłych?! Że jak dorosły ostrzega, to trzeba się słuchać! Tego nie słyszałeś w *Wiadomościach*?!]

M: Ehee [płacząc głośniej]. Taak!

G: Nic nie rozumiem, co mówisz!

M: Aaa, iii [płacząc], nie wiedziałem, że tym się skończy... iii...

G: A! Nie wiedziałeś, że tym się skończy. No szkoda bardzo! Porozciągałeś bluzkę, uderzyłeś babcię i nie wiedziałeś, czym to się dla ciebie skończy?! Zdziwiony wielce!

[Maciej, płacząc, próbuje coś powiedzieć].

G: Proszę, powiedz od początku.

M: [nieśmiało] Bo ja stałem jak worek treningowy...

G: Nie! Ty nie jesteś worek treningowy dla mnie. Dostałeś za to, że uderzyłeś babcię!

M: A wiesz co, jak mnie to bolało, jakbyś bez sztucznej ręki [rękawica bokserska] byś mnie tutaj... jak byś mnie tutaj uderzyła [pokazuje na brodę].

G: A babcię nie bolało?! Przestań płakać [ostro], bo masz już wysypkę na czole.

M: No i co! [dotyka ręką czoła, trochę wystraszony]

G: Powiedz mi od początku, o co chodzi!

M: Ja mam stać jak bokser?

G: Słucham?

M: Ja mam stać jak worek treningowy?

G: A babcia ma stać jak worek treningowy? A kto zaczął?

M: Nie wiem.

G: No chyba ty pierwszy uderzyłeś babcię! Co?!

M: A ty bronisz moją babcię!

Maciej nie dopuszcza do siebie myśli, że zasłużył na karę. Pominął w ten sposób całe dowodzenie na temat karania dzieci za przewinienia, skoncentrował się wyłącznie na swojej domniemanej krzywdzie.

[Maciej wieczorem, wróciwszy z mamą do domu od koleżanki Ali].

M: Ona [Ala] się cieszyła [ponieważ miała teleskop „teletubisiowy”], a ja płakałem.

G: Ojejku. Ciekawe, czy Ala ma taką kolejkę jak ty?

M: Ale ta kolejka to jest starocie.

G: Ale nie ma Ala takiej.

M: Ale za to, wiesz co, ona ma fajniejszą kolejkę, ma nawet z przejazdem otwieranym kolejowym, a ja mam brzydką, bez przejazdu kolejowego, a ona ma z przejazdem, ze szlabanem! [krzycząc]

G: No ale ty masz jeszcze nowoczesny pociąg.

M: Taaak? Ja?

G: No tak. Masz dwie kolejki.

M: Dwie kolejki, jeden ekspres.

Dziecko przytacza tu uzasadnienie swojego płaczu. Płacze, bo nie ma takiej zabawki, jaką ma koleżanka; jego kolejka to starocie – twierdzi; jest brzydka, nie ma przejazdu kolejowego i szlabanu. Płacz, a co za tym idzie, jego motywacja – brak jakiejś rzeczy, to najczęstszy argument w życiu przedszkolaka. Dialog matki z synem pokazuje również, jak wytacza się argumenty pozwalające obalić inne: „No ale ty masz jeszcze nowoczesny pociąg”; „Dwie kolejki, jeden ekspres”. Argumentacja jasna, prosta i dobrana ściśle z punktu widzenia dziecka – można by ją nazwać argumentem *ad possessionis*.

[Po południu Maciej bawi się z babcią (B), grając na gitarze elektrycznej (zabawka)].

B: [śpiewając] „Chodzi mucha po suficie, raz, dwa...”

M: To nie tak, babciu! [krzycząc ze złości] Po męsku! [rozkazującym tonem]

B: Ale jak?

M: [przejmuje gitarę i śpiewa] „Chcę cię aż do krwi!” [gardłowym głosem, wydobywając go przez zaciśnięte zęby].

Celem zbagatelizowania jednej sprawy i korzystnego wyróżnienia drugiej chłopiec użył tu frazemu *po męsku*, a *po męsku* znaczy – według Maćka – zdecydowanie, tak jak to mówią słowa piosenki. Frazem ten posłużył Maciejowi za argument *ad baculum*, do kija, chociaż nie bezpośrednio – owo zdecydowanie ma obrazować krew. Chłopak błysnął nadzwyczaj celnym argumentem.

[Wieczorem w kuchni prababcia (P), babcia (B) i mama Macieja (G) oglądają telewizję. Wchodzi Maciej. Rozmowa dotyczy urodzin koleżanki Maćka Kasi, na które chłopiec został zaproszony].

M: Mamo, Klarze [królikowi] też muszę dać prezent.

G: Ale Maciuś, to są urodziny Kasi, a nie Klary.

M: Ale jej króliczyna – to i Klary urodziny. Jak będą moje urodziny, to i Cezaremu [imię rybki Macieja] trzeba dać prezent.

Uzasadnianie jest bardzo wyraźne. Królik czy rybka są w posiadaniu dzieci i jako takie winny być przez nie traktowane tak samo. Mamy tu zaprzeczenie argumentu *ad invidiam*, czyli zaprzeczenie zawiści i uprzedzeń słuchacza. Istoty przez to, że są zwierzętami, w dodatku małymi, bezbronnymi itp., nie powinny być traktowane inaczej niż ludzie. Przez odwołanie się do sprawiedliwości i swoistego egalitaryzmu Maciej ujawnia całe dziecięce nastawienie do świata: wszystko, co regularne, podległe prawdom, jest cenne; dziecko urzeka przejrzystością swojej argumentacji.

\*\*\*

Wzięłam pod uwagę wypowiedzi jednego chłopca – dziecka z ADHD. Uderzyła mnie błyskotliwość, z jaką wytacza racje, chcąc przeforsować własne zdanie o czymś. Trafia do przekonania, mimo że argumenty, jakie przytacza, z rzeczowością i naukowością – z punktu widzenia dorosłego – nie mają wiele wspólnego. Trudno powiedzieć, czy jego zdolność argumentacji jest wystudiowana czy spontaniczna. Wiele przemawia za tym, że ten staranny dobór motywów i uzasadnień jest naturalny, lecz równocześnie stymulowany, poparty głęboką i wnikliwą pracą nad myśleniem i językiem<sup>14</sup>, do której dziecko zostało zachęczone przez wrażliwe, mądre otoczenie w osobach mu najbliższych.

## The Power of Children's Argumentation

### Abstract

The author analyzes utterances produced by a boy suffering from ADHD. Arguments that the boy used were convincing, although they were neither factual nor scientific from adults' point of view. It is difficult to state if the boy's argumentative skill is studied or spontaneous. His selection of motives and grounds seems to be natural but it is also stimulated, supported by hard and clear-sighted work on thinking and language which the boy was encouraged to do by a sensitive and wise environment.

<sup>14</sup> Zdolność dziecka do interpretowania sytuacji umożliwia mu – poprzez np. wnioskowanie – dojście do opanowania języka, twierdzi M. Donaldson, *Myślenie dzieci, op. cit.*, s. 45.

*Marceli Olma*

## Argumentacja w języku dziecka w wieku przedszkolnym

Szkic niniejszy nawiązuje do ogłoszonych drukiem publikacji poświęconych rozwojowi językowemu jednego tylko dziecka<sup>1</sup>, powiela częściowo wykorzystaną w nich metodę cytowania jego wypowiedzi<sup>2</sup>, niekiedy odwołując się nawet do tych samych przykładów. Poddane zostały one tutaj oglądowi z punktu widzenia gramatyki interakcji werbalnej, teorii aktów mowy, a zwłaszcza teorii argumentacji, wokół której ogniskują się teksty składające się na zawartość treściową obecnego tomu.

Dzięki pracom psychologów i lingwistów znany jest już porządek przyswajania przez dziecko w jego rozwoju ontogenetycznym kolejnych kategorii gramatycznych i związanych z nimi kategorii semantycznych oraz pragmatycznych języka ojczystego. Nie przestają jednak intrygować sposoby i środki językowe, z których korzystają najmłodszy użytkownicy polszczyzny, dowodząc słuszności własnych racji czy przekonań lub domagając się od dorosłych wyjaśnień dotyczących zjawisk otaczającego świata. Analiza zaprezentowanych dalej wypowiedzi dziecięcych wchodzących najczęściej w skład krótkich dialogów uwzględniać powinna nie tylko przemienność ról nadawczo-odbiorczych w trakcie codziennych rodzinnych kontaktów, ale respektować musi złożony nierzadko kontekst sytuacyjny i poznawczą aktywność dziecka w procesie akwizycji mowy, wreszcie ewoluujący poziom jego językowej kompetencji. Wydaje się, że można pominąć w tym miejscu szczegółowe rozważania na temat charakterystycznych dla prezentowanego idiolektu osobliwych form

---

<sup>1</sup> Zob. M. Olma, *Rozwój niektórych kategorii fleksyjnych rzeczownika i czasownika u dziecka w wieku do lat 5 (Cz. I. Fleksja imienna)*, „Poradnik Językowy” 2007, z. 8, s. 80–92; oraz *Rozwój niektórych kategorii fleksyjnych rzeczownika i czasownika u dziecka w wieku do lat 5 (Cz. II. Fleksja werbalna)*, „Poradnik Językowy” 2007, z. 9, s. 60–71. Zob. także: *idem*, *Problematyka redundancji i relewancji w idiolektie dziecka w wieku przedszkolnym*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica”, t. 2, red. J. Ozdzyński, T. Rittel, Kraków 2008, s. 191–221.

<sup>2</sup> Zmiany wprowadzone w stosunku do wymienionych publikacji dotyczą zastosowania uproszczonego zapisu fonetycznego wypowiedzi dziecięcych oraz wprowadzenia numeracji każdego monologu / dialogu. Oznaczenia cyfrowe umieszczone w nawiasie po cytacie lub w obrębie wprowadzenia nakreślającego kontekst sytuacyjny dialogu wskazują na wiek dziecka (rok, miesiąc).

gramatycznych i leksykalnych. Były one przedmiotem naukowych zainteresowań autora we wspomnianych już pracach.

Zgodnie z ujęciami funkcjonalnymi rozwój mowy człowieka jest determinowany jego potrzebami komunikacyjnymi, przebiega równolegle z procesem socjalizacji, który dokonuje się między innymi za pośrednictwem języka<sup>3</sup>. Dziecko, zdobywając nieustannie wiedzę o sobie i świecie, uczy się ról społecznych wynikających z przynależności do różnych zbiorowości (rodziny, grup rówieśniczych). Podlegając środowiskowym prawom, obowiązkom i przywilejom, dąży również do zaznaczenia własnej odrębności, wyartykułowania swojego zdania. Chce więc, podobnie jak pozostali mówiący, realizować za pomocą języka zróżnicowane cele pragmatyczne: okazywać emocje, wyrażać wolę, opisywać rzeczywistość, dostrzegając oraz nazywając obiekty, zdarzenia i zależności pomiędzy nimi. Z drugiej strony żywo reaguje na zachowania innych, domagając się od nich wyjaśnień czy konfrontując swoją wiedzę z pouczeniami najbliższych. Ponieważ jednak poziom rozwoju myślenia pomiędzy 1. a 3. rokiem życia zasadniczo przewyższa poziom rozwoju języka<sup>4</sup>, używane naówczas przez dziecko formy wyrazowe i konstrukcje składniowe nie oddają w pełni skomplikowanych procesów wnioskowania i argumentowania. Niezmiennie jednak dowodzą kojarzenia pewnych faktów, zjawisk czy sytuacji i posługiwania się coraz bardziej przemyślanymi oraz kontekstowo adekwatnymi wypowiedziami.

Sygnalizowane próby daje się zaobserwować już we wczesnym, monologowym okresie rozwoju mowy<sup>5</sup> dziecka, którego idiolekt stanowi podstawę obecnej analizy. Występujące w poniższych wypowiedziach czasowniki modalne sygnalizują konieczność<sup>6</sup> lub zakaz, brak im dodatkowego uzasadnienia.

(1) Widząc przygotowania do karmienia, dziecko (1.10.20) komentuje:

Mlečko pić ćeba!

(2) Wypędzając kota na zewnątrz przez uchylone drzwi, dziecko (1.10.25) tłumaczy swoje postępowanie:

Śikać, musi iś śikać!

---

<sup>3</sup> Por. np. D. Hymes, *On Communicative Competence*, [w:] *Sociolinguistics*, red. J.B. Pride, J. Holmes, Harmondsworth 1972, s. 269–293; *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa 1980 (tu zwłaszcza: M.A.K. Halliday, *Uczenie się znać*, s. 514–556); S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 2003.

<sup>4</sup> L.S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa 1989, za: J. Porayski-Pomsta, *Umiejętności komunikacyjne i językowe dzieci w wieku przedszkolnym. Wybór tekstów rozmów z dziećmi*, Warszawa 1993, s. 19.

<sup>5</sup> Propozycje periodyzacji rozwoju mowy dziecka znaleźć można zarówno w literaturze obcojęzycznej (np. J. Aitchison, *The Articulate Mammal. An Introduction to Psycholinguistics*, London 1976; przekład polski autorstwa M. Czarneckiej, *Szak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*, Warszawa 1991), jak i rodzimej (por. przywoływane dalej prace L. Kaczmarka, P. Smoczyńskiego, M. Zarębiny, M. Kielar-Turskiej i in.).

<sup>6</sup> O różnych typach modalności pisały m.in.: A. Wierzbicka (*eadem*, *Dociekania semantyczne*, Wrocław 1969, s. 17) oraz B. Boniecka (m.in. *O pojęciu modalności (przegląd problemów badawczych)*, „Język Polski”, t. 56: 1976, z. 2, s. 99–110; *Wykład o modalności*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, t. 17: 1999, s. 7–29).

(3) Słyszac glosy sprzecajacych sie rodzicow, corka (2.0.28) mowi:

Tatku ksci, cholela nie wolno mowic!

Podobnej jednoznaczności brakuje wypowiedzi, w której albo czasownik modalny uległ elipsie, albo bezokolicznik pełni funkcję rozkaznikowej formy *umyj*:

(4) Patrzac na swoje ubrudzone w czasie zrywania kwiatkow rece, dziecko (2.1.3) mowi:

Malowana jestem, napisana na lońkach, popac tatku, umic! [trzeba?]

W przytoczonych przykładach widać odwzorowanie sformułowań używanych w podobnych sytuacjach przez osoby dorosłe. Nawet jeśli są to konstrukcje tylko przez dziecko odtwarzane z pamięci, to nasuwają przypuszczenie, iż zdaje sobie ono sprawę z potrzeby uzasadnienia własnych działań lub dokonania krytycznej oceny czyjeś niekulturalnej wypowiedzi.

Struktury argumentacyjne motywujące jakieś posunięcia czy niektóre działania mowne trafiają się rzadziej w wypowiedziach narracyjnych niż dyrektywnych, których celem jest sterowanie zachowaniami innych<sup>7</sup>. W rozwoju ontogenetycznym człowieka akty żądań pojawiają się bardzo wcześnie wraz z opanowaniem trybu rozkazującego, wyprzedzając umiejętności budowania zdań oznajmujących, wymagających przyjęcia postawy relacjonującej, obiektywnej<sup>8</sup>. Zarówno jedno, jak i drugie w pierwszych latach życia dziecka są jednak nieporadne ze względu na niski poziom jego kompetencji składniowej, którą cechuje obecność połączeń bezspójnikowych w miejsce oczekiwanych spójnikowych, np.:

(5) Dziecko (1.11.19) niepotrafiące samodzielnie podnieść pudełka z zabawkami zwraca się do ojca:

Tatku, sipko [pomoz, bo] nie da sie pudełko! [podniec]

(6) Nie umiejac zejść z kuchennej ławy, dziecko (2.1.2) zwraca się do ojca:

Tatku, pomus! [bo] nie umie zeć!

(7) Układając się do snu, dziecko (2.4.14) zwraca się do matki:

Tatku noga wištaw\wa [spod kołdry, więc] piklij go! [ja]

<sup>7</sup> Szerzej na temat specyfiki i typów wypowiedzi dyrektywnych oraz literatury przedmiotu dotyczącej wskazanego zagadnienia por. M. Olma, *Argumentacja w języku familijnym / na przykładzie listów Teodory i Jana Matejków* (w niniejszym tomie).

<sup>8</sup> O chronologii względnej pojawienia się dystynkcji trybu rozkazującego i oznajmującego wymagającego przyjęcia postawy relacjonującej (obiektywnej) piszą: M. Zarębina (*eadem*, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław 1965, s. 49; *eadem*, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci. Rozwój semantyczny. Dyskusja nad teorią Chomskiego*, wyd. 2. zmienione i poprawione, Gdańsk 1994, s. 17 i 22) oraz P. Smoczyński (*idem*, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Łódź 1955, s. 156).

Nie wszystkie zebrane zdania poddają się tak jednoznacznej klasyfikacji jak powyżej. Brak wskaźników zespolenia utrudnia bowiem pełną interpretację używanych przez dziecko we wczesnym okresie rozwoju mowy wielu wypowiedzeń, np.:

(8) Córka (1.9.4) zwraca się do ojca z prośbą o wpuszczenie do mieszkania psa:

Pińeśe tatku pieśka, bawić!

(9) Dziecko, patrząc przez okno w kierunku nowo wykonanej bramy wjazdowej, mówi:

Tatku jobił bame, pieśek uciek!

(10) Niosąc album z uszkodzonymi przez siebie zdjęciami, dziecko (2.7.13) zwraca się do matki:

Śovaj mamuniu abumy, babcia by nićiła!

Wypowiedzenie podrzędne w (9) może być potraktowane jako zdanie okolicznikowe celu: [żeby] *pieśek* [nie] *uciek* lub przyczyny: [bo] *pieśek* [już niejednokrotnie] *uciek*. W (9) zachodzi analogiczna sytuacja: [żeby się z nim] *bawić* lub: [bo chcę się z nim] *bawić*. W ostatniej z przytoczonych tu wypowiedzi (10) widać użycie morfemu trybu przypuszczającego, można jednak dopatrywać się też tutaj załączków zdania podrzędnego okolicznikowego celu ze spójnikiem prostym *by* zamiast złożonego (*żeby*, *aby*), wprowadzającego zdefektowaną konstrukcję zaprzeczoną: *babcia* [że] *by* [nie z] *niszczyła*. W tym drugim przypadku trzeba byłoby mówić o etapie przejściowym<sup>9</sup> pomiędzy okresem bezspójnikowym a spójnikowym w rozwoju kompetencji składniowej dziecka.

Użycie wskaźników zespolenia wyrażających związki logiczne oraz zależności przyczynowo-skutkowe widać dopiero około 3. roku życia dziecka, kiedy zaczyna ono w miarę sprawnie posługiwać się hipotaksą. Największą frekwencją cieszy się oczywiście spójnik *bo*, który służy autorce wypowiedzi dyrektywnych do uzasadnienia formułowanych przez siebie rozkazów i zakazów, np.:

(11) Dziecko (2.10.26) zwraca się do matki myjącej okno:

Mama! **zamknij to okno, bo stlaśnie śmiedzi!**

(12) Dziecko (2.11.24) zwraca się do dorosłego, który próbuje pozbierać z dywanu rozrzucone literki:

**Daj mi** [w znaczeniu „pozwól mi”], **bo muśe poźbielać ośów!** [tzn. literki „o” jak „osa”]

(12) Córka (5.4.20) zwraca się ze zniecierpliwieniem do matki, która coś mówi w czasie, gdy dziecko recytuje wyliczankę *Jedzie marynarz...*:

<sup>9</sup> Charakterystykę poszczególnych poziomów kompetencji (w tym kompetencji przybliżonej) znaleźć można w: T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, wyd. 2., Kraków 1994, s. 48–49.



**Zamknijże ten dziup, bo nie mogę liczyć po marynarSKU!**

(13) Dziecko (5.10.2) zwraca się do matki czytającej dynamicznym głosem jakąś bajkę:

Mama, **nie czytaj** z takim impetem, **bo mnie uszy boją!**

Rozmowy przebiegające w mikrośrodkowisku rodzinnym ukazują proces kształtowania się kompetencji komunikacyjnej dziecka w kontaktach z dorosłymi domownikami<sup>10</sup>. Bywa ono zarówno stroną podejmującą, jak i inicjującą rozmowę. Motywowaniu podlegają nie tylko akty dyrektywne formułowane przez dziecko, ale też jego wystąpienia, za pomocą których reaguje na sądy lub zapytania osób ze swojego otoczenia. Wśród dziecięcych kwestii dialogowych zwraca uwagę pokaźna ilość przeczeń mających na celu skorygowanie błędnego (z punktu widzenia młodego rozmówcy) przekonania słuchacza. Nie mają one jednak charakteru prostych negacji wyrażanych niemal zawsze przy użyciu środków językowych (partykuły przeczącej *nie*) i kinetycznych (np. kręcenie głową, machanie ręką). Dziewczynka, zaprzeczając prawdziwości usłyszanego sądu bądź opinii lub odrzucając propozycję złożoną przez dorosłego, podaje dodatkowo niemal zawsze powody skłaniające ją do zajęcia takiego właśnie stanowiska. Tylko jeden przykład (14) użycia prostej negacji (bez podania jej uzasadnienia) wyjaśnić można tak, iż schemat realizacji negacji w formie rozwiniętej dziecko poznaje bardzo wcześnie<sup>11</sup>. Drugim czynnikiem wpływającym na atrakcyjność formuły przeczącej z uzasadnieniem jest to, iż dostarczenie argumentu, który ją motywuje, pozwala na efektywne kształtowanie dyskursu, zgodnie z Grice'owskimi regułami konwersacji (maksymą ilości, jakości, stosunku i sposobu).

(14) Rozmowa córki (4.1.29) z matką, która wskazuje idącą o lasce siostrę zakonną:

M: Zobacz, idzie twoja zakonnica!

D: **To nie jest moja zakonnica!**

M: Jak to nie?

D: **Bo moja się nie podpira!**

(15) Córka (5.8.22) ogląda z ojcem w TV program przyrodniczy:

O: Popatrz, Konstancja, jakie młode sarenki! [w rzeczywistości chyba młode daniele]

D: [z pewnością w głosie] **To nie sarny, bo sarny mają pryszczki na plecach!**

<sup>10</sup> Szczegółowe informacje o rodzajach kompetencji i ich stopniowości znaleźć można w pracach T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej, op. cit.*, i *Metodologia lingwistyki edukacyjnej*, Kraków 1994.

<sup>11</sup> Badania przeprowadzone przez D. Keller-Cohen, K.K. Chalmer i J.E. Remler (*The Development of Discourse Negation in the Nonnative Child*, [w:] *Developmental Pragmatics*, red. E. Ochs, B.B. Schieffelin, New York 1979) dowodzą, że proces ten zachodzi pomiędzy 2. a 3. rokiem życia dziecka, gdyż „dorosły – prosząc je o podanie uzasadnienia dla ruchu przeczącego – sygnalizuje miejsce, które powinno być wypełnione przez podanie dodatkowych informacji. Gdy takie informacje nie pojawiają się, dostarcza je za dziecko, oferując mu model możliwego rozwinięcia negacji” (J. Rytel, *Pragmatyka negacji u dzieci*, [w:] *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, red. B. Bokus, M. Haman, Warszawa 1992, s. 169).

(16) Rozmowa dziecka (5.4.11) z matką w letnie niedzielne przedpołudnie:

M: Konstancja, chcesz może jeszcze lody?

D: [zaprzecza ruchem głowy] **Nie chcę, bo się już zapychnęłam!**

(17) Rozmowa dziecka (4.9.6) z ojcem obserwującym córkę układającą się do snu z pluszowym psem:

O: A ty długo będziesz jeszcze spała z tym psem?

D: Nie wiem... [wzrusza ramionami]

O: E, przecież on ma pchły!

D: **On nie ma pchłów, bo jest nieprawdziwy!**

(18) Rozmowa dziecka (4.3.21) z matką, wskazującą pluszowego psa, który spadł z łóżka:

M: Przytul tego pieska, patrz, jak on płacze!

D: **Psy szczekają, nie płakają!**

Wszystko wskazuje na to, że nieobca jest mówiącej funkcja pragmatyczna operatora *przecież*, blokującego weryfikację i sugerującego, że przekazana informacja jako znana obydwu interlokutorom nie może być podana w wątpliwość<sup>12</sup>.

(19) Rozmowa matki z dzieckiem (2.11.10), które próbuje nożyczkami do zabawy ciąć kartkę papieru:

D: Jak ja nie ucione, to mi pożycisz inne nożycki, dobla?

M: Nie, bo się utniesz!

D: Płośe!

M: Utniesz sobie palec i będzie się lała krew!

D: **Ja pśećeś nie mam klewy!**

Nieco inny typ struktur argumentacyjnych reprezentują zdania ze spójnikiem przeciwstawnym *ale*, który zdaje się wskazywać, że mówiąca przyjmuje do wiadomości propozycję, przestrożę czy dezaprobatę partnera dialogu, nie kwestionując ich słuszności, zgłasza jednak swoje rozterki lub pragnie uspokoić dorosłego:

(20) Po powrocie z przedszkola córka (5.6.11) razem z ojcem odrabia domowe zadanie. Pod cyfrą 1 trzeba narysować jakiś jeden, dowolny desygnat. Dziecko odrzuca kolejne pomysły ojca:

D: No a ja co mam narysować?

O: Wymyśl coś, na przykład jabłko!

D: E, nie... to jest głupie!

O: No to kwiatek?

D: Wszystkie dziewczyny rysują kwiatki!

O: To może narysujesz przedszkole?

D: **Ale jest dużo przedszkolów!**

<sup>12</sup> A. Awdiejew, *Gramatyka interakcji werbalnej*, Kraków 2007, s. 143.

(21) Przed wyjściem na spacer córka (4.11.20) rozmawia z ojcem:

O: A tobie nie będzie chłodno w samej koszulce?

D: **Może się będę trochę trząsała, ale to nic**, chodźmy!

(22) Rozmowa ojca z dzieckiem (2.11.9) jedzącym czekoladkę:

O: Zobacz, jak się ubrudziłaś...

D: **Ale to nic, mama wypla!**

Ostatnie z przytoczonych w poniższej wypowiedzi zdanie składowe pomimo użycia spójnika *ale* nie jest typowym zdaniem współrzędnym przeciwstawnym, lecz jego skrajnie zredukowaną wersją w połączeniu ze zdaniem przyczynowym:

(23) Rozmowa ojca z córką (5.10.7) oglądającą w TV film o Kubusiu Puchatku i jego przyjaciółach:

O: Co oni się tak cieszą?

D: Bo się wszyscy spotkali!

O: A to czemu miś był przedtem taki smutny?

D: Bo myślał, że prosiaczek z tygrysiem się utopili, **ale** [się mylili, bo] **oni byli w pieniu** [spróchniałego drzewa].

Przytoczone dialogi pokazują, iż obserwowane dziecko posługuje się niemal bezwyjątkowo negacjami rozwiniętymi, uzasadnienie odmiennego zdania w stosunku do opinii / propozycji interlokutora zawarte jest najczęściej w zdaniu podrzędnym przyczynowym w stosunku do zaprzeczenia. Widać więc, iż dorosły nie musi przy pomocy odrębnej wypowiedzi domagać się wyjaśnienia otrzymanej odmowy, argumenty dziecka są praktycznie niepodważalne. Ich źródłem, w zależności od poruszanego tematu, jest wiedza potoczna o otaczającej rzeczywistości lub rzadziej wiedza naiwna, typowa dla wieku przedszkolnego, który charakteryzuje myślenie konkretno-obrazowe i doświadczenie empiryczne (dziecko jeszcze się nie skaleczyło – nie zna widoku własnej krwi; zna z autopsji tylko swoje przedszkole, wie o istnieniu innych). Zupełnie inną kwestią pozostaje to, iż liczne próby infantylizowania kontaktów językowych z rozwijającym się szybko dzieckiem spotykają się z jego natychmiastowym sprzeciwem, co każe dorosłym uwzględniać komunikacyjne i poznawcze potrzeby coraz bardziej wymagającego młodego rozmówcy.

Dążąc do wyrównania asymetrii wiedzy<sup>13</sup>, to jest zaspokojenia własnej ciekawości i podzielenia się swoją wiedzą z innymi, młody użytkownik języka polskiego nierzadko sam zadaje różnego typu pytania<sup>14</sup>. Szczególnie skutecznym sposobem zwrócenia uwagi na siebie oraz nawiązania i utrzymania kontaktu z rozmówcą są pytania koncepcyjne (ze spójnikiem pytajnym *dlaczego / czemu, jak*). Inicjując dłuższą wymianę zdań, eliminują one z natury typową dla alternatywy, zdawkową

<sup>13</sup> Zob. np. J. Warchała, *Dialog potoczny a tekst*, Katowice 1991.

<sup>14</sup> Klasyfikację typów pytań i ich szczegółowych funkcji znaleźć można w pracach B. Bonieckiej (zwłaszcza w: *eadem*, *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych*, Lublin 1995, s. 69–129) oraz w artykule M. Ligęzy, *Rola pytań dzieci 3–6-letnich w inicjowaniu i podtrzymywaniu rozmowy z dorosłym*, [w:] *Z badań nad kompetencją...*, *op. cit.*, s. 181–201.

odpowieź *tak / nie*. Dzięki nim rozmowa przeradza się łatwo w dialog konwersacyjny dający możliwość szerszego ujmowania zjawisk i problemów, swobodnego dzielenia się własnymi przemyśleniami czy uwagami. Zarówno dziecięce pytania o rozstrzygnięcie (24), jak i pytania o uzupełnienie (25, 26) wsparte odpowiednią intonacją i ewentualnie zwrotem adresatywnym w wołacz (lub w tożsamym funkcyjnie z nim mianowniku) budzą niekiedy zdumienie dorosłego. Reagując pytaniem na pytanie młodego rozmówcy, domaga się on wyjaśnienia bądź wskazania źródeł, skąd pochodzi nowa wiedza okazującego ciekawość dziecka, które w tej sytuacji formułuje uzasadnienia, podaje argumenty potwierdzające słuszność własnych podejrzeń i obserwacji:

(24) Po powrocie od babci córka (4.10.9) zwraca się z pytaniem do matki:

D: Mama, **wiesz że babcia ma wyciągane zęby?**

M: A skąd wiesz?

D: **Bo mi pokazywała!**

(25) Wieczorem, w przeddzień wyjścia matki-nauczycielki do pracy, dziecko (3.11.13) pyta:

D: Mama, **dlaczego jak idziesz do szkoły, to jesteś zadowolona, a kiedy wracasz to nie?**

M: Jak to nie, skąd wiesz?

D: **Bo krzyczysz i złościsz się na nas z tatą!**

(26) Rozmowa dziecka (4.8.16) z ojcem:

D: Tatku, **czemu masz taką minę?** [pokazując naburmuszoną minę]

O: E nie, zdaje ci się!

D: **Bo ja byłem u ciebie w pokoju**, jak się uczyłeś na łóżku, **i sie nie odzywałeś...**

O: Wiem, widziałem cię i machałem do ciebie!

D: E tam, takie machanie, to do kitu, do kszanu znaczy sie!

Użycie w celach perswazyjnych nieporównanie bardziej skomplikowanych struktur widać w wypowiedziach ze spójnikiem *jak* (zamiast *jeśli*), wprowadzającym zdania warunkowe (implikację). Z jego pomocą w dialogu (19) mówiąca na wypadek niepowodzenia własnych działań pragnie zapewnić sobie zawczasu skuteczną pomoc dorosłego, projektuje jego aktywność (użycie formy futurum prostego wsparte przysłówkiem *dobla* z intonacją pytającą):

Jak ja nie ucione, to mi pożiś ino nożički, dobla?

Druga wypowiedź w sposób pośredni sygnalizuje, że dziecko (3.9.1) nie ma ochoty na zjedzenie porannego posiłku; „argumentem”, którym się ono posługuje, jest fakt wcześniejszego obejrzenia książki kucharskiej z fotografiami dań, ryb, owoców itp.:

(27) Mama, jak się obejrzy taką książkę, to już śniadania nie trzeba jeść?

Trzecia wypowiedź wspomnianego typu podobnie jak poprzednia dotyczy spożywania posiłków, jest również pośrednim aktem mowy, przy pomocy którego dziecko (4.7.2) informuje rodziców przygotowujących obiad, iż jest głodne i oczekuje z niecierpliwością na jego podanie:

(28) Jakbym zjadła taką rybkę [patrząc na smażącą się na patelni rybę], tobym była taka nażarona [nażarta, najedzona], a wy?

Przywołany poniżej dialog zrodził się w sytuacji konfliktowej (rozbieżność pomiędzy oczekiwaniami młodego interlokutora a możliwościami dorosłego). Kiedy zgłoszona przez dziecko prośba natrafia na umotywowany opór, posługuje się ono wypowiedzeniem podrzędnym warunkowym ze spójnikiem *jakbyś* (zamiast *gdybyś*). W celach perswazyjnych zdanie nadrzędne zostaje dodatkowo poprzedzone spójnikiem przeciwstawnym *a* i zaimkiem osobowym *ja*. Tego typu konstrukcja nosi znamiona niemożliwej do zrealizowania obietnicy, do wyrażania której służy w polszczyźnie tryb warunkowy nierzeczywisty<sup>15</sup>. Trudno się dziwić, że pięcioletnie dziecko takiej konstrukcji nie zna:

(29) Rozmowa matki przekomarzającej się z dzieckiem (4.10.9), które trzyma dużego pluszowego psa i domaga się wzięcia na ręce:

D: No weź, mama!

M: Nie dam rady, jesteś za ciężka...

D: **A ja bym cię nosiła na rękach, jakbyś była psem oczywiście!**

M: Już to widzę! [ze śmiechem]

Wśród wypowiedzi nakłaniających wskazać można także propozycje zakładające równość ról interakcyjnych<sup>16</sup>. W wypadku komunikacji dziecka z rodzicami chodzi raczej o wspólne wykonywanie niektórych czynności niż o pozostawienie dorosłym swobody w podejmowaniu określonych działań<sup>17</sup>.

W (30) i (31) zwracają uwagę swoiste strategie negocjacyjne podejmowane przez dziecko w celu zrealizowania założonych planów. Jego pytania, których celem jest zasygnalizowanie dorosłemu potrzeby fizjologicznej bądź chęci wspólnej zabawy na śniegu, mają charakter pośrednich aktów mowy (ponagleń, próśb). Reakcje ojca odczytującego ukryte zamiary młodej rozmówczyni w sposób niezgodny z jej oczekiwaniami prowokują ją do dalszych działań słownych. Toczący się dialog zmierza sukcesywnie do ujawnienia rzeczywistych intencji dziecka niezrażonego brakiem woli współpracy ze strony rodzica. Konsekwencją, upór i jasno wytyczony cel rozmowy wspólny z unikaniem formuł dyrektywnych są, jak widać, gwarancją skutecznego aktu komunikacji:

<sup>15</sup> *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, red. S. Urbańczyk, t. 2: *Morfologia*, red. R. Grzegorzczkowska, R. Laskowski, H. Wróbel, Warszawa 1984, s. 134–135.

<sup>16</sup> A. Awdiejew, *Gramatyka interakcji werbalnej*, op. cit., s. 65.

<sup>17</sup> Trudno w zachowaniach dziecka przedszkolnego dopatrywać się świadomego kształtowania wypowiedzi w ten sposób, aby stwarzała ona wrażenie wolności, która pobudza do rozstrzygnięcia, decyzji i do założonego przez młodego nadawcę aktu działania ze strony adresata (por. K. Pisarkowa, *Argumentacja w języku naturalnym*, „Polonica”, t. 3: 1977, s. 88).

(30) Rozmowa dziecka (3.11.24) z ojcem, w łóżku, wcześniej rano:

- D: [pochyla się nad budzącym się ojcem] Tatku, śpisz?  
 O: Uhm...  
 D: [ciągnąc ojca za włosy w celu całkowitego wybudzenia go ze snu] Co ci się śniło?  
 O: ... Śpijże jeszcze, patrz, jak ciemno...  
 D: Ale co ci się śniło, tatku?  
 O: Nie wiem... nic... a tobie?  
 D: No, mnie się śniło, że się zesikałam, jak była u nas ciocia Ania...  
 O: [budząc się całkowicie] To teraz też ci się chce?  
 D: No, strasznie!  
 O: [biegnie z dzieckiem na rękę do łazienki]

(31) Rozmowa dziecka (4.10.0) z ojcem w zimowe niedzielne przedpołudnie:

- D: Tatku, pójdziemy na sanki?  
 O: A musimy teraz?  
 D: Nie, ale potem mam bajkę o Kubusiu [Puchatku].  
 O: A nie wolałabyś iść z mamą?  
 D: Ja chciałam iść z wami razem...  
 O: No dobrze, zaczynajcie się ubierać i zaraz pójdziemy wszyscy!

Z kolei w rozumowaniu dziecka w (32) i (33) istotne jest przeniesienie pewnych prawidłowości ze świata ludzi na świat zwierząt (sobotnie porządki, nieumiejętność pływania mogąca się stać przyczyną śmierci), co jest źródłem sytuacyjnego komizmu, z którego młody użytkownik polszczyzny nie zdaje sobie sprawy. Widać jednak, że mówiąca dąży do uzgodnienia swojego działania z wolą dorosłego, mianując go współwykonawcą swoich czynności (użycie 1. os. lm.)<sup>18</sup>:

(32) Rozmowa dziecka (5.3.13) z ojcem, w sobotnie przedpołudnie, w czasie gdy w domu dorośli robią cotygodniowe porządki:

- D: Tata, chodź szybko na pole!  
 O: Co się stało?  
 D: [po wyjściu przed dom] Widzisz?  
 O: No widzę, mrówki noszą piasek pod kamienie...  
 D: I co tam robią?  
 O: Nie wiem, chyba mają tam swój dom!  
 D: [przybiega z konewką pełną wody] **Nalejemy im wody?**  
 O: Ale po co? [ze zdziwieniem]  
 D: Żeby miały więcej sprzątaniam!

---

<sup>18</sup> Na temat kategorii osoby istnieje fundamentalna praca T. Rittel, w której autorka omawia inkluzywność jako specyficzny sposób połączenia kategorii osoby z kategorią liczby, niemający analogii w *singularis* (*eadem, Kategoria osoby w polskim zdaniu*, Warszawa – Kraków 1985, s. 299). W jednym z licznych artykułów podejmujących analizę wypowiedzi dziecięcych T. Rittel pokazała rozwój kategorii osoby w mowie dzieci (*eadem, Osoba gramatyczna w nabywaniu i kształceniu języka*, „Poradnik Językowy” 1987, z. 8, s. 626–633).

(33) Rozmowa ojca z dzieckiem (5.6.29), które pokazuje pełną wody miskę psa:

D: Patrz, tatku!

O: Na co?

D: Pszczoły...

O: Aha, pszczoły wpadły do wody...

D: No, dwie się utopiły, a jedna nauczyła się pływać! **Wylejemy ją?**

O: [z rozbawieniem] A chce ci się przynieść świeżej?

D: No, bo Aju [dziecko tak nazywa swojego psa] nie może pić brudnej!

Na umiejętność logicznego łączenia faktów i zjawisk językowych („generowania reguł gramatycznych” wg Noama Chomskiego) przez dziecko w wieku przedszkolnym wskazują wreszcie jego wypowiedzi o charakterze metatekstowym. W idiolektie obserwowanej dziewczynki zwraca uwagę pokaźna liczba neologizmów słowotwórczych zbudowanych i użytych zgodnie z zasadami morfologicznymi polszczyzny<sup>19</sup>. Ich pojawienie się w rozmowie z dorosłym może się stać przyczyną nieporozumień, tym jednak mówiąca skutecznie zapobiega, dowodząc „słuszności” wykorzystania takiej, a nie innej formacji. W obydwu spośród przytoczonych wypowiedzi mówiąca przedstawia motywację słowotwórczą czasowników prefiksalnych *okurczyć* i *zakogutać*, nawiązujących do analogicznych derywatów typu *zaszczekać*, *zamiauczeć*, *zabeczeć* oraz *ocielić*, *oźrebić*, *oszczenić*. Dla dziecka kategoriałność formacji wspomnianego typu nie podlega dyskusji, na co wskazuje dodatkowo użycie w pozycji inicjalnej wypowiedzi argumentacyjnej partykuły ekspresywnej *no*. Pełni ona funkcję perswazyjną – ma służyć przekonaniu wyrażającego swe niezrozumienie rozmówcy, może też implikować zniecierpliwienie wobec osoby dorosłej, nienadążającej za językową kreatywnością dziecka:

(34) Rozmowa dziecka (4.2.29) z ojcem prowadzona w sypialni:

O: Konstancja, proszę już spać, mama tu zaraz do ciebie przyjdzie!

D: Ale tatku pamiętaj: lano, jak sześć lazy zakogutam, to zalas przyjdź do mnie!

K: A jak to zakogutasz?

D: **No wiesz: ku-ku-ly-ku!**

(35) Rozmowa matki z dzieckiem (4.9.4) które powróciło od babci:

D: Mama, czy wiesz, że kura się u babci **okurzcęciła**?

M: Co zrobiła? [z wielkim zdziwieniem]

D: [gest dezaprobaty okazany wzrokiem i ruchem głowy] **No okurzcęciła! To znaczy, ma małe kurczątko!**

O wzrastającej świadomości lingwistycznej obserwowanego dziecka przekonują też wypowiedzi, w których poddaje ono normatywnej ocenie sformułowania używane przez dorosłych:

<sup>19</sup> Szerzej na ten temat pisze autor niniejszego szkicu w swoim artykule: *Problematyka redundancji...*, *op. cit.*, s. 210–215.

(36) Rozmowa matki z dzieckiem (5.7.2), wieczorem, w łóżku:

M: No już śpimy.

D: Dobra...

M: Ale Konstancja, weź to kolano z moich pleców!

D: **Nie mówi się pleców, tylko plec!**

(37) Rozmowa dziecka (5.9.14) z matką przed kolacją:

M: A do tej bułeczki co ci zrobić do picia?

D: Nie wiem...

M: To może herbaty z mlekiem?

D: **Bawarki się mówi, zapomniałaś?** [z ironią w głosie]

M: Już nie bądź taka mądra!

(38) Dziecko (2.10.22) pokazuje ojcu wybrane przez siebie z koszyka jabłko:

D: Mogę takiego sobie wybierzność i dam mamie?!

O: Pewnie, ale najpierw umyjemy... [po umyciu jabłka] Masz! wytrzesz je?

D: **Jego, nie je!**

Brakuje tu co prawda uzasadnienia słuszności zaproponowanych form, ale prześledzenie toku rozumowania dziewczynki nie wydaje się trudne. Odmiana rzeczowników z grupy *pluralia tantum* nie należy bowiem do przejrzystych<sup>20</sup>, rzeczownik *plecy* został przez nią potraktowany jak *nożyczki, sanie, skrzypce, urodziny*, mające w dopełniaczu lm. końcówkę zerową. Zastąpienie frazy z przyimkiem (*kawa z mlekiem*) jednowyrazowym ekwiwalentem o niejasnej dla dziecka motywacji, ale nieskomplikowanym pod względem budowy morfologicznej (*bawarka*) daje możliwość popisania się elokwencją i zawstydzenia dorosłego, który zostaje postawiony w pozycji osoby pouczanej. Służy temu użycie w funkcji reguły poprawnościowej bezosobowej konstrukcji (*nie*)*mówi się*, która jest kalką instrukcji udzielanych dziecku przez rodziców, opiekunów, nauczycieli. Co zaś do fleksji zaimków rodzaju nijakiego, to stosunkowo niewielka frekwencja neutrów w polszczyźnie oraz hominimiam zaimka 3. os. lp. rodzaju nijakiego z formą osobową czasownika *jeść* (wchodzącego w skład definicji kognitywnej rzeczownika *jabłko*) skłoniły dziecko do wyboru jednoznacznej formy typowej dla rodzaju męskiego (*jego* zamiast *je*).

Pomimo skoncentrowania uwagi na idiolekcie jednego tylko dziecka można zakładać, że wiele odnotowanych prawidłowości ma charakter ogólnorozwojowy<sup>21</sup>. Widać bowiem, iż początkowo krótkie, monologowe wypowiedzi dziecka sukcesywnie ustępują miejsca sekwencjom dialogowym najściślej związanym z kontekstem sytuacyjnym (z wiedzą indeksalną), by stopniowo odsyłać do świata wspólnych przeżyć, doświadczeń, wspomnień czy projektów na przyszłość<sup>22</sup>. Wraz

<sup>20</sup> K. Kowalik, *Polskie pluralia tantum w słowniku i gramatyce (próba charakterystyki fleksyjnej)*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica”, t. 1: 2002, red. L. Bednarczuk, M. Mączyński, T. Szymański, s. 143–154.

<sup>21</sup> Zgodny zresztą z modelem progresywnym kompetencji językowej (zob. szczegóły w: T. Rittel, *Metodologia...*, *op. cit.*, s. 46 i nast.).

<sup>22</sup> Wg badań psychologów zdolność do prowadzenia dialogu osiąga dziecko dopiero w wieku przedszkolnym, przewyżając stopniowo postawę egocentryczną, utrudniającą



z wpływającym czasem oraz wzrastającą sprawnością porozumiewania się najmłodszy użytkownicy polszczyzny sięgają po coraz bardziej zróżnicowane środki językowe i metody służące przekonywaniu, wnioskowaniu i argumentowaniu. Chronologia bezwzględna pojawienia się kolejnych konstrukcji wspomnianego typu i stopień ich komplikacji zależne są nie tylko od czynników psychofizycznych, ale przede wszystkim od determinant środowiskowych – częstotliwości i jakości kontaktów językowych dziecka z osobami z najbliższego otoczenia<sup>23</sup>. Niezbyt częste kontakty badanej dziewczynki z rówieśnikami i późne rozpoczęcie uczęszczania przez nią do przedszkola (w wieku 5,5 roku), na koniec – wychowywanie dziecka niemal wyłącznie przez rodziców humanistów, znalazły odzwierciedlenie w licznych i zróżnicowanych strukturach argumentacyjnych (zdania współrzędne przeciwstawne i wynikowe, podrzędne przyczynowe, celowe i warunkowe, użycie trybu przypuszczającego i pośrednich aktów mowy w funkcji perswazyjnej). Odwołują się one do autopsji, to jest poznania zmysłowego, mikroświata wspólnych dla rozmówców doświadczeń i przeżyć. Brak za to motywacji trywialnych, przykładów nieuzasadnionego dziecięcego uporu czy kategorycznego i bezrefleksyjnego odrzucania tłumaczeń, opinii lub obaw zgłaszanych przez dorosłych. Nierzadko używane czasowniki wolitywne (*trzeba, muszę, chcę / nie chcę*) i konstrukcje bezosobowe ([*nie*] *mówi się*) świadczą o żywotnej potrzebie wyrażania modalności konieczności. Trudna do zrekonstruowania i oddania za pomocą pisma intonacja wsparta odpowiednimi środkami leksykalnymi (*może, przecież, oczywiście, no, no wiesz, eee tam*) i zachowaniami pozawerbalnymi pozwala dziecku na okazywanie innych typów modalności: przypuszczenia, pewności, przekonania, dezaprobaty, ironii, itp.<sup>24</sup>. Niewątpliwą satysfakcją mówiąca czerpie z sytuacji, kiedy może sama przyjąć postawę objaśniającą lub korygującą wypowiedzi innych, czemu sprzyja partnerski model wychowywania dziecka oraz atmosfera rodzinnego domu i rozmów, w których problematyka edukacji, kultury i poprawności językowej jest na porządku dziennym.

Sygnalizowane umiejętności są nierozzerwalnie związane z chronologią akwizycji podstaw systemu językowego, zwłaszcza z opanowywaniem gramatycznej kategorii czasu i trybu na płaszczyźnie morfologicznej oraz w obrębie składni różniczenia pomiędzy parataksą i hipotaksą wraz z charakterystycznymi dla nich wskaźnikami zespolenia. Z cytowanych dialogów wspartych ustaleniami badaczy mowy dziecka zdaje się wynikać, iż stała gotowość i potrzeba motywowania własnych działań, wygłaszanych opinii, formułowanych pytań czy żądań stanowi

---

uwzględnienie punktu widzenia odbiorcy (M. Kielar-Turska, *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Kraków 1989).

<sup>23</sup> Więcej informacji na ten temat znaleźć można w publikacjach M. Kielar-Turskiej, np. *Biologiczne i środowiskowe uwarunkowania rozwoju językowego dziecka*, [w:] *Metody wspomagające rozwój mowy w różnych jego opóźnieniach*, oprac. M. Przybysz-Piwkowska, Warszawa 2002, s. 9–18. Ta sama autorka podejmuje również problem ról (i subtelnych różnic pomiędzy nimi) pełnionych przez dorosłych (zwłaszcza matki i ojców) w procesie opanowywania języka przez dziecko (*eadem*, *Język dziecka w poznaniu i interpretacji świata*, „Poradnik Językowy” 1996, z. 8, s. 28–34).

<sup>24</sup> O nacechowaniu modalnym znaków perswazyjnych mówi wyraźnie K. Pisarkowa w swoim studium poświęconym argumentacji (*eadem*, *Argumentacja...*, *op. cit.*), o związkach między modalnością a teorią aktów mowy pisze też B. Boniecka (*eadem*, *Modalność a illokucja*, „Przegląd Humanistyczny”, t. 11/12: 1984, s. 87–99).

składową część kompetencji komunikacyjnej zdobywanej w procesie socjalizacji człowieka. Korzyści wynikające z opanowania tego komponentu gwarantują płynny i skuteczny przebieg interakcji werbalnych pozwalający uczestnikom dyskursu na realizację celów praktycznych towarzyszących ich kontaktom językowym.

## Bibliografia

- Aitchison J., 1976, *The Articulate Mammal. An Introduction to Psycholinguistics*, London (przeład polski autorstwa M. Czarneckiej, *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*, Warszawa 1991).
- Awdziejew A., 2007, *Gramatyka interakcji werbalnej*, Kraków.
- Badania nad rozwojem języka dziecka*, 1980, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa.
- Boniecka B., 1976, *O pojęciu modalności (przegląd problemów badawczych)*, „*Język Polski*”, t. 56, z. 2, s. 99–110.
- Boniecka B., 1984, *Modalność a illokucja*, „*Przegląd Humanistyczny*”, t. 11/12, s. 87–99.
- Boniecka B., 1995, *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych*, Lublin.
- Boniecka B., 1999a, *Lingwistyka tekstu. Teoria i praktyka*, Lublin.
- Boniecka B., 1999b, *Wykład o modalności*, „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*”, t. 17, s. 7–29.
- Grabias S., 2003, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Grzegorzczkowska R., 1989, *Językowe wykładniki intencji wypowiedzi*, „*Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*”, t. 42, s. 69–78.
- Halliday M.A.K., 1980, *Uczenie się znaczeń*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa, s. 514–556.
- Hymes D., 1972, *On Communicative Competence*, [w:] *Sociolinguistics*, red. J.B. Pride, J. Holmes, Harmondsworth, s. 269–293.
- Keller-Cohen K., Chalmer K.K., Remler J.E., 1979, *The Development of Discourse Negation in the Nonnative Child*, [w:] *Developmental Pragmatics*, red. E. Ochs, B.B. Schieffelin, New York.
- Kielar-Turska M., 1996, *Język dziecka w poznaniu i interpretacji świata*, „*Poradnik Językowy*”, z. 8, s. 28–34.
- Kielar-Turska M., 1989, *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Kraków.
- Kielar-Turska M., 2002, *Biologiczne i środowiskowe uwarunkowania rozwoju językowego dziecka*, [w:] *Metody wspomagające rozwój mowy w różnych jego opóźnieniach*, oprac. M. Przybysz-Piwkowska, Warszawa, s. 9–18.
- Kowalik K., 2002, *Polskie pluralia tantum w słowniku i gramatyce (próba charakterystyki fleksyjnej)*, „*Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica*”, t. 1, red. L. Bednarczuk, M. Mączyński, T. Szymański, Kraków, s. 143–154.
- Ligeza M., 1992, *Rola pytań dzieci 3–6-letnich w inicjowaniu i podtrzymywaniu rozmowy z dorosłym*, [w:] *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, red. B. Bokus, M. Haman, Warszawa, s. 181–201.
- Olma M., 2007a, *Rozwój niektórych kategorii fleksyjnych rzeczownika i czasownika u dziecka w wieku do lat 5 (Cz. I. Fleksja imienna)*, „*Poradnik Językowy*”, z. 8, s. 80–92.
- Olma M., 2007b, *Rozwój niektórych kategorii fleksyjnych rzeczownika i czasownika u dziecka w wieku do lat 5 (Cz. II. Fleksja werbalna)*, „*Poradnik Językowy*”, z. 9, s. 60–71.

- Olma M., 2008, *Problematyka redundancji i relewancji w idiolekcie dziecka w wieku przedszkolnym*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica”, t. 2, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków, s. 191–221.
- Pisarkowa K., *Rozważania o argumentacji w języku naturalnym*, „Polonica”, t. 3, s. 79–88.
- Porayski-Pomsta J., 1993, *Umiejętności komunikacyjne i językowe dzieci w wieku przedszkolnym. Wybór tekstów rozmów z dziećmi*, Warszawa.
- Rittel T., 1985, *Kategoria osoby w polskim zdaniu*, Warszawa – Kraków.
- Rittel T., 1987, *Osoba gramatyczna w nabywaniu i kształceniu języka*, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 626–633.
- Rittel T., 1994a, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków.
- Rittel T., 1994b, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, wyd. 2., Kraków.
- Rytel J., 1992, *Pragmatyka negacji u dzieci*, [w:] *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, red. B. Bokus, M. Haman, Warszawa, s. 165–179.
- Smoczyński P., 1955, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Łódź.
- Warchala J., 1991, *Dialog potoczny a tekst*, Katowice.
- Wierzbicka A., 1969, *Dociekania semantyczne*, Wrocław.
- Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, 1992, red. B. Bokus, M. Haman, Warszawa.
- Zarębina M., 1965, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław.
- Zarębina M., 1994, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci. Rozwój semantyczny. Dyskusja nad teorią Chomskiego*, wyd. 2. zmienione i poprawione, Gdańsk.

## Argumentation in the Language of Children at the Preschool Age

### Abstract

It is the author's succeeding paper focused on linguistic description and analysis of the same child's utterances that were recorded before the examined girl was seven years old. The presented material contends that in course of time and together with her improved communication skills the girl uses more and more varied linguistic means of convincing, inference, and argumentation. To reach her aim she uses lexis (mainly volition verbs), syntax (parataxis and hypotaxis; impersonal structures), prosody and gesticulation. By these means the speaker shows different types of modality varying from supposition through conviction and certainty up to disapproval and irony. Using these means makes a child a dialogue partner possessing equal rights in a verbal interaction with an adult.

*Ewa Brzdęk*

## **Formy trybu przypuszczającego (warunkowego) w wypowiedziach dzieci w wieku przedszkolnym**

1. Bezpośrednią inspiracją do podjęcia zarysowanej w tytule artykułu problematyki trybu warunkowego w aspekcie rozwojowym jest tak zwana gramatyka konstrukcji w wersji zaproponowanej przez Adelę Goldberg (1995, 2003, 2006; zob. Szymańska, Śpiewak 2006) oraz Paula Kaya (1997, 2002; zob. Szymańska, Śpiewak 2006). Pojęcie konstrukcji definiuje się jako „konwencjonalne połączenie formy i znaczenia” (Szymańska, Śpiewak 2006: 176). „K jest KONSTRUKCJĄ wtedy i tylko wtedy, gdy K jest takim zestawieniem formy i funkcji, że jakiegoś aspektu formy lub jakiegoś aspektu funkcji nie da się ściśle przewidzieć na podstawie składników K” (Goldberg 2003: 122). Proponuje się, aby konstrukcje były podstawowym narzędziem kategoryzacji i opisu języka.

Gramatyka konstrukcji zakłada między innymi niemodularność i niederywacyjność modelu języka. „Różne aspekty znaczenia, tradycyjnie uważane za domenę oddzielnych modułów systemu (pragmatyka, struktura informacji, semantyka, struktura predykatowo-argumentowa), są traktowane jako równorzędne i nierozzerwalnie związane z opisem kształtu językowego (składniowego czy morfologicznego) danej jednostki” (Szymańska, Śpiewak 2006: 183). Głównym postulatem metodologicznym teorii jest opisanie całej wiedzy językowej za pomocą jednolitego mechanizmu opartego na konstrukcyjnym podejściu. „Świat konstrukcji to continuum od morfemu, poprzez wyrazy, idiomy i częściowo zleksykalizowane ciągi i wyrażenia, do luźnych związków międzywyrazowych i zdań. [...] Każda konstrukcja ma taki sam status i domaga się jednakowo wyczerpującego opisu”. Interpretacja wypowiedzenia polega na rozpoznaniu i pogodzeniu znaczeń wielu konstrukcji w nim użytych. W gramatyce danego języka istnieje zbiór niesprzecznych z sobą konstrukcji, które wspólnie dają reprezentację tego zdania (Szymańska, Śpiewak 2006: 183, 192).

Według A. Goldberg (2003; zob. Szymańska, Śpiewak 2006) nabywanie języka odbywa się w oparciu o ogólne zdolności poznawcze. Paul Kay (1997; zob. Szymańska, Śpiewak 2006) stwierdza, że człowiek wyposażony jest we wrodzoną umiejętność indukowania struktur językowych z dostępnych danych, to znaczy w mechanizm rozpoznawania konstrukcji bardziej wyspecjalizowany niż ogólne zdolności poznawcze. Jak podkreśla Michael Tomasello (1998; zob. Szymańska,

Śpiewak 2006) – z perspektywy konstrukcyjnej – dziecko nie rozpoczyna akwizycji pierwszego języka z ogólnymi i abstrakcyjnymi zasadami gramatyki uniwersalnej. Zgodnie z założeniem, że język jest zdolnością społeczno-pragmatyczno-intersubiektywną, proces akwizycji języka to przyswajanie różnych struktur językowych (np. morfemów, słów, fraz, konstrukcji zdaniowych) w realnym kontekście komunikacyjnym. W gramatyce konstrukcji nabywanie kompetencji językowej polega na przyswojeniu inwentarza konstrukcji danego języka i zbudowaniu hierarchicznej sieci relacji między nimi. W procesie przyswajania języka wykorzystuje się posiadane już dostępne dane językowe, ogólne zdolności poznawcze, mechanizmy uczenia się w kontekście kulturowym (np. naśladowanie, rozpoznawanie podobieństw, kategoryzacja, abstrahowanie schematów, analizowanie na wielu poziomach równocześnie, odczytywanie i internalizacja intencji komunikacyjnych).

W oparciu o teorię uzusu językowego (teoria dotycząca m.in. akwizycji języka w obszarze językoznawstwa funkcjonalnego i kognitywnego) wyodrębniono następujące koncepcje kognitywnego rozwoju języka:

1. odczytywanie intencji i kulturowe uczenie się,
2. wychwytywanie analogii,
3. scalanie z sobą struktur.

Paradygmat językoznawstwa kognitywno-funkcjonalnego zakłada, że kompetencja w posługiwaniu się językiem naturalnym to opanowanie różnorodnych, należących do niego symboli oraz schematów, z których każdy składa się z przynajmniej jednej formy językowej, odpowiadającej jakiejś komunikacyjnej funkcji. Dziecko jest gotowe do przyswajania symboli językowych i posługiwania się nimi, gdy posiada zdolność rozumienia innych osób (szczególnie dorosłych) jako sprawców intencjonalnych. Przyswajanie języka rozpoczyna się również wtedy, gdy dziecko opanowało umiejętność podzielania uwagi z innymi ludźmi. Proces ustanawiania wspólnej uwagi (określonej sytuacją pragmatyczną) polega na odczytywaniu, rozumieniu intencji partnera interakcji. Poziom rozumienia i posługiwania się językiem koreluje ze stopniem rozwoju zdolności wspólnego angażowania uwagi. Dzieci wykorzystują także konkretne symbole i konstrukcje językowe w nowych kontekstach komunikacyjnych, uczestnicząc w sytuacjach uczenia się przez naśladownictwo.

Proces przyswajania języka w podejściu opartym na uzusie polega na:

1. uczeniu się przez dziecko indywidualnych konstrukcji bazujących na pojedynczych leksemach (np. konstrukcje wysp czasownikowych),
2. tworzeniu abstrakcyjnych konstrukcji poprzez naśladowanie języka osób dorosłych,
3. budowanie z konstrukcji hierarchii dziedziczenia, zachodzące przy udziale procesu uczenia się i abstrahowania.

Wychwytywanie analogii i odwzorowywanie struktur to umiejętności, przy pomocy których dzieci tworzą abstrakcyjne konstrukcje językowe; dostrzeganie podobieństwa między przedmiotami (na podstawie cech percepcyjnych lub funkcjonalnych), między sytuacjami relacyjnymi lub zdarzeniami (na podstawie wspólnej struktury relacyjnej wyabstrahowanej ze wspólnych elementów). „Dzieci opierają swoje konstrukcyjne analogie na podobieństwach zarówno formy, jak i funkcji: dwie wypowiedzi lub konstrukcje są analogiczne, jeśli można się w nich doszukać «dobrego» odwzorowania struktury zarówno na poziomie formy językowej, jak i funkcji komunikacyjnej” (Tomasello 2003: 202).

W procesie scalania struktur dzieci wykorzystują zestaw konstrukcji językowych o różnym stopniu złożoności i abstrakcyjności. Tworzą zdania złożone, łącząc słowa i odizolowane kategorie językowe oraz scalając wcześniej skompilowane konstrukcje językowe o różnych kształtach, wielkości i poziomie abstrakcji (Tomasello 2003; zob. *Psychologia języka dziecka* 2007). Wychwytywanie analogii i scalanie z sobą struktur to sprawności ułatwiające dzieciom osiągnięcie dojrzałej kompetencji językowej.

2. Kategoria trybu jest wykładnikiem „prawdziwościowej” postawy mówiącego względem wypowiedzianej treści. Reprezentuje on modalny składnik semantycznej struktury zdania (*modus*), który wyraża lub presuponuje prawdziwość stanu rzeczy – *dictum* – zasadniczego składnika, jego struktury semantycznej – albo prawdziwość *dictum* zawiesza. Pod względem semantycznym oprócz trybu asertorycznego i woluntalnego, wyróżnia się tryb problematyczny lub hipotetyczny, równoznaczny z zawieszeniem asercji – oznacza on, że mówiący nie odpowiada za prawdziwość *dictum* bądź z powodu własnej niewiedzy, bądź dlatego, że zależy ona od spełnienia określonych warunków. [...] W szerszej interpretacji terminu tryb, obok morfologicznych wykładników modalności (fleksyjne formy czasownika), ujmuje się również syntaktyczne i leksykalne wykładniki modalności, a więc różne połączenia form i środków leksykalnych, w tym między innymi czasowniki tak zwanej modalności subiektywnej, jak na przykład: *sądzę, przypuszczam, wątpię, może, powinien* i inne (EJO 614).

Tryb warunkowy (*conditionalis*) to tryb morfologiczny będący wykładnikiem semantycznego trybu problematycznego, rzadziej woluntalnego. W zdaniach niezależnych może wyrażać:

1. niepewność lub przypuszczenie,
2. nierealność zdarzeń i faktów, również w zdaniach złożonych,
3. fakty wyobrażone,
4. chęć i pragnienie,
5. zachętę, zaproszenie, sugestię, prośbę,
6. złagodzone twierdzenie (EJO 89–90).

Tryb przypuszczający jest morfologicznym wskaźnikiem nacechowanej modalności epistemicznej (prawdziwościowej). Nadawca, używając trybu warunkowego, informuje o możliwości zaistnienia danej sytuacji i nie bierze odpowiedzialności za prawdziwość wygłaszanego zdania. Zdania przyjmują formę domniemań, hipotez, przypuszczeń o rzeczywistości pozajęzykowej, ponieważ możliwość, o której mówi nadawca, może być tylko teoretyczna, w rzeczywistości zaś jest niezrealizowana. Rzeczywistość, będąca przedmiotem zdań w trybie przypuszczającym, jest określonym światem oczekiwań, życzeń, światem, w którym spełnione muszą zostać sformułowane słownie warunki.

Formy czasu teraźniejszego i przeszłego zależą od modalności. Używane są formy trybu przypuszczającego nierzeczywistego (o charakterze przeciwfaktywnym), które wyrażają zawsze niespełnioną możliwość. Ponadto formy trybu przypuszczającego potencjalnego (o charakterze nefaktywnym) mówią o sytuacjach hipotetycznych, ale nie zawierają informacji o niezrealizowaniu tej hipotetycznej możliwości.

Nacechowany ze względu na modalność deontyczną tryb przypuszczający potencjalny bywa używany w funkcji grzecznościowej prośby lub osłabionego rozkazu, a więc w funkcji prymarnie spełnianej przez tryb rozkazujący (Laskowski 1984).

3. Wszystkie analizowane poniżej przykłady użycia trybu przypuszczającego dotyczą wypowiedzi dzieci w wieku pięciu i sześciu lat. Zabawy, w czasie których nagrywano rozmowy, odbywały się w przedszkolu nr 75 w Krakowie. Z korpusu materiałowego wybrano te wypowiedzi, w których dzieci zastosowały formy trybu przypuszczającego potencjalnego. Tryb warunkowy nierzeczywisty nie ujawnił się w zdaniach konstruowanych w sytuacjach zabawowych.

Wyrażanie przez dzieci możliwości zaistnienia stanów rzeczy dotyczy rzeczywistości pozajęzykowej i świata wyobrażonego. Dzięki doświadczeniu życia w świecie realnym dzieci mają możliwość opisu potencjalnie przeżywanego stanów, procesów wewnętrznych (psychicznych) człowieka oraz stanów i procesów zachodzących w zewnętrznie obserwowanej rzeczywistości fizycznej. Na podstawie spostrzegania wszystkimi zmysłami kształtuje się hipotetyczny sąd „co by było, gdyby...” na temat zależności przyczynowo-skutkowych pomiędzy otaczającymi dziecko osobami i rzeczami.

3.1. Seria wypowiedzi informujących o możliwości przekazania tego, co się wie, co się lubi, czego się chce doświadczyć emocjonalnie i cieleśnie (fizycznie), to argumenty świadczące o prawidłowości zachowania się, wynikających z wewnętrznej i zewnętrznej struktury człowieka.

Zabawa w zgadywanie polega na wyborze zwierzęcia i jego opisie w taki sposób, aby partner rozmowy odgadł nazwę zwierzęcia. Grzegorz używa czasownika *wiedzieć* w celu poinformowania o swojej wiedzy i potencjalnym wyborze odpowiedzi oraz gotowości do zabawy. Predykat mentalny *wiedzieć, że* uznany został przez Magdalenę Danielewiczową (2000) za predykat semantycznie prosty, centralny w badanym przez nią polu czasowników mentalnych:

(1) Nauczycielka: [czy] Podpowiedzieć ci zwierzątko? [nazwę zwierzątka] Nie? Wymyślisz sam?

Grzegorz: ...y...y... yhy... ja wiem, co by było, co bym powiedział... y... ja wiem, co by powiedział, bo on mi mówił, jak będzie...

Wiktor: [podpowiada] ...jes różowe... [jest]

Grzegorz: ...świnia...

W czasie rysowania Kamil opowiada, że rysuje to, co przypuszczalnie sam mógłby lubić jeść:

(2) ... ty, jakaś przekąska to będzie, szaszłyk jakiś zrobimy, szaszłyk zrobimy taki, jaki ja bym za to lubił, to jest paróweczka... [Kamil, 6:0].

W zdaniu pochodzącym z zabaw badawczych (Muchacka 1999) Paweł składa propozycję, w której rozważa możliwości przyklejenia kart, ułożonych w domek, i uzasadnia ją:

- (3) Nauczycielka: Wiecie co? Ja mam karty, każdy dostanie po dwie karty. Będziemy układać takie domki jak na obrazku.

Paweł: ... *ja wiem, o co tu chodzi...*

Piotr: ... *ten się zawalił i ten drugi też [też]...*

Paweł: ... *ja bym je przykleił klejem, żeby się trzymały...* [Gdybym to ja robił / układał, to przykleiłbym je klejem, żeby się trzymały].

Kolejny przykład wypowiedzi narracyjnej informuje odbiorcę, że Wiktor wyraża chęć i pozostawia sobie możliwość odczucia stanu bycia samym w domu. W wypowiedzi zastosowano czasownik *myśleć*, należący do klasy predykatów czynności mentalnych (Danielewiczowa 2000), oraz konstrukcję z przytoczeniem (Górny 1966; Brajerski 1966):

- (4) ... *a mój tata chciał kiedyś pójść do pracy, a ja bym [wtedy] został sam, a ja miałem takie i on poszedł na łóżko moje i leżał, i leżał w ciemnie [w ciemności], a myśle, a ja myśle, a ja wołam, tatuś, gdzie jesteś, a tu cisza...*

W czasie rysowania, w odpowiedzi na stwierdzenie Zuzi dotyczące swojego obrazka, Ania wypowiada zdanie z użyciem formy trybu warunkowego potencjalnego, z intencją pouczenia koleżanki i wyrażenia własnego stosunku do hipotetycznej sytuacji. Zdanie jest argumentem odwołującym się do doświadczeń (Szymanek 2001), zaczyna się od spójnika *bo*, który wyraża relację przyczynowo-skutkową:

- (5) Zuzia: ... *ja się boję ludzi [uzasadnia], ale głowa głupia i oko głupie, chi, chi...* [śmieje się]

Ania: [pociesza:] ... *nie głupie, nie głupie, bo jakbyś nie miała oka, tobyś nie widziała...*

Zuzia: ... *wiem, hy... patrz...* [wskazuje na rysunek, śmieje się]

Ania: ... *to co? Mówisz, że jest głupie oko?*

[Zuzia i Ola śmieją się]

Ania: [wyprowadza je z błędu, obrusza się na zachowanie koleżanek:] ... *to nie jest nic śmiesznego...*

Skrócona wypowiedź Pawła implikuje dwa zdania z użyciem trybu przypuszczającego. Implikatury konwersacyjne i konwencjonalne (na temat jedzenia grzybów przez ludzi i jeże) można wyczytać w oparciu o kontekst i sytuację rozmowy (opowiadanie obrazków). W wypowiedzi występuje przestawienie w szyku zdania przyrostka trybu przypuszczającego *-by*, które wskazuje na błędną regułę interpretacji trybu (Ożdżyński 1995):

- (6) Paweł: ... *o grzybach, ale grzybów się nie je, bo będzie do szpitala, muchomorów i tak też się nie je...*

Piotr: ... *a jezów [jezów] nie, bo tes, bo jeze tes [też] klujom [klują], prawda?... i jeze tylko mogą jeść zatrute, i wtedy one nie umrą, tes takie zec, ze się strasnie casami mogą umzeć...*

[...]

Paweł: ... *i by ja grzybów* [por. ja bym nie dał], *tobym im nie dał jeść, ja w ogóle nie jem*, [uzasadnia:] *bo by się zerzygałem...* [Gdybym mógł coś zrobić, to nie



dałbym jeżom grzybów do jedzenia; Gdybym miał jeść grzyby, to zerzygałbym się];

Piotr: ... *bo byś się zatruł, ja takie grzyby jem niezatrute...* [Gdybyś miał jeść grzyby, to zatruliłbyś się].

**3.2.** Zabawy badawcze były okazją do wielu wypowiedzi dzieci, w których zastosowały one morfologiczne wykładniki modalności (fleksyjne formy czasownika) trybu przypuszczającego, informując o hipotetycznym charakterze zjawisk.

Zabawy badawcze służą między innymi do rozpoznawania i określania relacji przyczynowo-skutkowych zachodzących w świecie fizycznym. W nauce obserwacji zjawisk przyrodniczych pomocne są obrazki i pytania nauczyciela (Muchacka 1999).

Zapis rozmowy nauczycielki z dziećmi tworzy swoistego rodzaju dyskurs, tekst argumentacyjny. Dzieci przytaczają przykłady poruszania się i zmiany stanu przedmiotów pod wpływem sił natury i sił fizycznych. Wypowiedzi te są uzasadnieniem posiadanej wiedzy o relacjach przyczynowo-skutkowych, są dowodem na umiejętność logicznego myślenia i wnioskowania oraz na sam fakt potencjalnych zmian w rzeczywistości.

W pytaniach zależnych nauczycielki, pytaniach o uzupełnienie, w pierwszym członie występuje spójnik *gdyby* rozpoczynający zdanie. *Gdyby* w pierwszym znaczeniu oznacza „możliwość lub nie spełniony warunek realizacji tego, o czym mowa w drugim zdaniu” (SJPSz 640). Drugi człon zdań jest pytaniem i sugeruje dzieciom możliwość wyboru warunku, dzięki któremu przypuszczalnie zrealizuje się sytuacja równoczesnego spadania piórka i orzecha. „Słowami *gdyby* lub *a gdyby* otwieramy zdanie, zwykle pytajne, w którym zastanawiamy się nad możliwością wykonania czegoś lub nad możliwymi następstwami jakiejś sytuacji” (SJPB 2: 6):

(7) Nauczycielka: A *gdyby* równocześnie puścić piórko i orzech, to co szybciej spadnie?

Wiktor: ... *orzech, bo on jest cięższy, a piórko jest lżejsze* [lżejsze] *i całe się tak rusza...*

(8) Nauczycielka: A *gdybyście* mieli ułożyć te zjeżdżalnie, od najwolniej toczącej się kuleczki na zjeżdżalni do najszybciej, to która by była pierwsza?

Ania: ... *ta, no bo jes* [jest] *najniżej tutaj ustawiona...* [pokazuje na obrazku].

Wypowiedzi dzieci z użyciem form trybu przypuszczającego (9, 10, 11, 12) posiadają strukturę *a gdyby..., to...,* służącą do wyjaśniania związku przyczyny i skutku danych zdarzeń. Mirosław Bańko tak określa jedną z funkcji konstrukcji *a gdyby..., to...:* „W zdaniu podrzędnym występuje czas przeszły, warunek określony w nim może być spełniony, w zdaniu nadrzędnym występuje czas przyszły, tryb warunkowy potencjalny” (SJPB 2: 5).

Rozmowa dzieci i nauczycielki stanowi dyskurs wzajemnie dopełniających się aktów mowy będących dowodem na osobisty stosunek dzieci do treści własnej wypowiedzi. „Niektóre współczesne ujęcia terminowi *tryb* nadają szerszą interpretację i zaliczają do tej kategorii, obok morfologicznych, także syntaktyczne i leksykalne wykładniki modalności, a więc różne połączenia form i środków leksykalnych” (EJO 614). Oprócz morfologicznych wskaźników modalności epistemicznej

hipotetyczności sądów dzieci używają leksykalnych wykładników, na przykład partykuły *chyba*, czasowników modalnych *móc*, *mieć*, czasownika nieosobowego *trzeba*:

(9) ... *teraz ja mówię, dobra, a gdyby to mogło tak i to, i drugie tak, toby już spadło i tyle, i by mogło chyba się rozbić, tyle...* [Gdyby ta piłka mogła w ten sposób się toczyć i druga w ten sposób, to spadłyby już i mogłyby się chyba rozbić] [Piotr, 5:6].

(10) Nauczycielka: A co to jest tutaj?

Paweł: ... *szklane butelki...*

Piotr: ... *sklane, a gdyby one spadły na skałę albo na coś innego, to mogom [mogą] się rozbić...*

Nauczycielka: Tak.

Paweł: ... *teraz ja mówię..., a jakby piesek sobie wziom niom [wziął ją] i tak trzymał, toby buch [pokazuje ciałem] potknął i by wtedy tam, i by...* [por. i potknąłby się] [i by wtedy upadł].

Nauczycielka: [dopowiada] Zranił się.

Paweł: ... *toby miał szkło* [por. *gdyby miał szkło*], *wtedy by operacja była...*

(11) Nauczycielka: Co szybciej spadnie na ziemię, ta książka duża czy ta mała? Jak myślicie?

Piotr: ... *duża...*

Nauczycielka: Dlaczego?

Piotr: ... *no bo jest większa od małej, no ji [i] by, gdyby ona była blisko do spadnięcia, no toby spadła wtedy...*

Paweł: ... *a jak ta mała by była daleko, toby trzeba było po niom [nią] wyjść, żeby sobie wziąć, po drabinie...*

(12) Nauczycielka: A teraz popatrzcie jeszcze na ten obrazek, co spadnie szybciej?

Paweł: ... *paczka...*

Nauczycielka: Dlaczego?

Piotr: ... *no bo jest wyssa od tego listu, a gdyby ona była na safie, bliziutko, bardzo bliziutko, toby była tak położona, na takim ostrym skręcie [krawędzi], no toby mogła spaść...*

Paweł: ... *teraz ja...*

Piotr: ... *a gdyby było otwarte okno, toby pseleciała tam jus...*

Paweł: ... *poleciała sobie, jakby był wiatr...*

Piotr: ... *no ji [i] by zleciała, no ji by się zawiesiła w gałęź [zawisła na gałęzi], [mogła] by mogła spaść w błoto...*

Nauczycielka: Teraz powiedzcie mi, czy papier spadnie szybciej czy orzech?

Paweł: ... *orzech...*

Nauczycielka: Dlaczego?

Paweł: ... *dlatego, że on jest trochę cięższy od papieru...*

Piotr: ... *a gdyby był on na gałęzi, a ktoś by strącał gałęzią [potrząsał], toby spadł orzech...*

Paweł: ... *na jego głowę...*

Podczas rysowania w wypowiedzi Pawła użyty został czasownik modalności deontycznej *musieć* w formie 1. os. lp. trybu przypuszczającego. Paweł w ten sposób podaje argument przemawiający za koniecznością równoczesnego zastosowania komputera i głośników, ... *bo inaczej nie działałby mikrofon*... Obowiązek zabrania komputera jest wewnętrzną koniecznością (Jędrzejko 1989), warunkiem do spełnienia hipotetycznej sytuacji. Modulant *chyba* osłabia stan pewności, przekonania Pawła co do równoczesnego działania mikrofonu i komputera:

(13) Andrzej: ... *to będzie mikrofon*... [pokazuje flamaster]

Paweł: ... *ja mam mikrofon*... [...]... *albo ja przyniosę z domu swój prawdziwy mikrofon*... [...]... *ale musiałbym wtedy za... chyba musiałbym wtedy zabrać komputer jeszcze, bo inaczej nie działa... i głośniki, bo inaczej nie...* [...]... *bo inaczej nie działałby mikrofon*... [por. bo w przeciwnym razie nie działałby mikrofon].

W zdaniu (14) hipoteza na temat budowania domu ze strychem na dole, a piwnicą na górze jest dla dzieci czymś, co nie może być zrealizowane, jest niemożliwe. Pojawia się element wartościujący – takie wykończenie domu jest nierealne, jest złe, jest niewłaściwe i w oczach dzieci jest śmieszne:

(14) ... *Piotrek, jakby tak wybudowali, że na górze jest piwnica, a na dole strych, toby było śmieszne*... [Paweł, 5:4].

3.3. Zabawy badawcze dały dzieciom okazję do wypowiedzi o faktach wyobrażonych. Są to wypowiedzi realizowane w formie współnarracji (Bokus 1991) z zastosowaniem czasownikowych form trybu przypuszczającego i leksykalnych wskaźników modalności epistemicznej, deontycznej o nacechowaniu wartościującym i emocjonalnym.

Podstawowe formy interakcji werbalnej – dialog lub polilog – wskazują na różny charakter konwersacji. Zdarza się, że nadawcy przyjmują strategie aksjologiczno-emotywnie, za pomocą których proponuje się partnerowi rozmowy przyjęcie opinii wartościujących w stosunku do znanych lub hipotetycznych faktów, zdarzeń, stanów, osób, rzeczy. Aktami mowy realizującymi tego typu strategie są akty emotywno-oceniające, za ich pomocą wyrażane są różne stany emocjonalne nadawcy (radość, smutek, zazdrość, złość itp.).

Do podstawowych parametrów strategii aksjologiczno-emotywnych należą: ocena aksjologiczna, która często idzie w parze z wyrażoną emocją, kierunek wartościowania (wyrażenie ocen do JA – ocena własnego działania, lub TY – ocena działania interlokutora), sprawca ocenianego stanu rzeczy (p: JA, p: TY, p: ON) oraz indywidualna korzyść powstałego stanu rzeczy (p>JA, p>TY) (Awdiejew, Habrajska 2006: 64).

Dyskurs Piotra i Pawła na temat wyobrażonych, potencjalnych zdarzeń militarnych jest bogaty w wypowiedzi nacechowane wartościująco i emocjonalnie. Oprócz leksykalnych środków wartościujących nacechowanych pozytywnie (najwyższy stopień przysłówka *dobrze – najlepiej*) i przykładów wartościowania negatywnego (rzeczowniki: *złodziej, pistolet, karabin*; czasownik *strzelić*) treść aktów mowy implikuje ocenę zdarzeń według osobistych hierarchii wartości.

Na przykład ze zdań:

*... gdyby dziecko chodziło do wojska i by chciało na chwilkę wrócić do domu i uratować mamę i tatę, toby musiało stselić [strzelić] w złodziei i tyle... [Piotr, 5:6];  
... a ja bym musiał stselać, gdyby złodziej by coś mi ukradł... [Piotr, 5:6]*

– wynika, że wielką pozytywną wartością dla dziecka są rodzice oraz sam fakt obrony ich życia i mienia przed złodziejami. W celu obrony Piotr podjąłby się nawet strzelania do złodziei. Czynność ta jest negatywnie postrzegana przez społeczeństwo, a więc czasownik *strzelać* posiada negatywne nacechowanie wartościujące, uwarunkowane sytuacyjnie. O narzuconym sobie obowiązku (konieczności wewnętrznej) strzelania świadczy czasownik modalności deontycznej – *musieć*.

Inną hierarchię wartości implikuje wypowiedź:

*... a gdyby ja [gdybym] nie chodził do wojska ani, ani policjantem bym nie był, a bym się oducył od wojska i od policjantów, no to i bym sobie zamontował broń, no to wtedy by było najlepiej... [Piotr, 5:6], z której wywnioskować można, że na najwyższym miejscu plasuje się wartość posiadania broni: ... i bym sobie zamontował broń, no to wtedy by było najlepiej... – pod warunkiem że Piotrek nie pracowałby ani w policji, ani w wojsku, gdzie trzeba przestrzegać surowych zasad.*

Na wartościujące nacechowanie w wypowiedzi:

*... jakby tata mój jesse nie był tak jak teraz, toby wtedy było źle, bobym wtedy nic się od niego nie nauczył psecies, bo gdybym nie, tobym y... y... budował takie byle jakie zeczy...*

wskazują frazy: *... byłoby źle..., ... byle jakie zeczy...,* zaprzeczenie: *... bym nic się od niego nie nauczył...* Wymienione akty mowy Piotra wskazują, że pozytywnymi wartościami dla niego są tata, jego praca, nauka budowania porządných rzeczy.

Emocjonalny charakter wypowiedzi wyraża się w urwanych zdaniach, wykrzyknieniach, wyrażeniach dźwiękonaśladowczych. Używanie gestykulacji, ruchu całego ciała wspomaga i uzupełnia przekaz werbalny; całość sprowadza się do gry dziecięcej wyobraźni:

(15) Paweł: *... y... tom... taky... ulica, on jedzie na przykład, a tu widać most, tu widać taki most, ta, co tam jest po... woda, rekiny, krokodyle i jedzie, jedzie pf!... i...*

Piotr: *... a gdyby się zawałił most, to wtedy...*

Paweł: *... pf!... ja!*

Piotr: *... [wtedy] by mógł spaść samochód...*

Jako imaginacyjną traktować należy kolejną sekwencję dziecięcych wypowiedzi:

(16) Piotr: *... gdyby dziecko chodziło do wojska i by chciało na chwilkę wrócić do domu i uratować mamę i tatę, toby musiało stselić w złodziei i tyle...*

Paweł: *... a złodziej sobie, na takie coś o!... takie specjalne klucze do domu, idzie, idzie, wchodzi na górę i z góry otwiera, i jest, i a... a!... i szybko tak muszą tak fu! fu!, pfu! [dmucha, wypowiedź ilustruje ruchami ciała].*

Piotr: *... a ja bym musiał stselać, gdyby złodziej by coś mi ukradł...*

(17) Piotr: ... *a jesce coś powiem, gdybyśmy chodzili z Pawłem do Wojska Polskiego, a Niemcy by nas zaatakowali, toby mieliśmy rozkaz do stselania i jezdzenia cołgami, prawda, prawda, Paweł?*

Paweł: ... *pf, prr, pff, prr, ja by tu tak strzelałem...*

Piotr: ... *a gdyby Policja, a w Policji to jesce gozej, bo oni, bo oni z pseckola nasego y... wymyślili tak, tseba zrobić kukiełkową policję, prawda?*

Paweł: ... *teraz ja, a jakby do wojska angielskiego chodziliśmy, toby codziennie o północy i w dzień trzeba [by] było szczelać [strzelać]...*

Piotr: [potwierdza:]... *no właśnie...*

(18) Paweł: [wypowiada się na temat obrazka przedstawiającego dworzec kolejowy:] ... *jadą sobie takie pociągi, zatrzymuje się i ludzie wsiadają, i policjant wchodzi i patrzy, jak jadą...*

Piotr: ... *a gdyby szybko, toby się dało zatsymać, prawda?*

Paweł: ... *dziecko, mama musi mu przeczytać dzieckowi [dziecku], czemu się szybko nie jeździ, czemu po torach się nie chodzi, bo przejedzie pociąg...*

(17,18) Analizując pytania języka potocznego, mówi się o niestabilności szyku członów zdania, ruchomości składników, zasadzie rozwijania i poszerzania składników struktury zdaniowej (Boniecka 1999). Dowodem na to są tak zwane pytania sklejki, inaczej nazwane przez Barbarę Boniecką tekstami pytajnymi. Powyższe wypowiedzi pytajne Piotra i Pawła są kompleksami pytajnymi, to znaczy wielozdaniowymi ciągami o różnych komunikacyjnych treściach, reprodukcji toku myślowego nadawcy. Mówiąc bardziej szczegółowo, budowa ich polega na scalaniu stwierdzenia ze znakiem upewniania się. Stwierdzenia występują w intencji modalnej typu epistemicznego i deontycznego. Niektóre człony wypowiedzeń mają charakter hipotetyczny (modalność epistemiczna). W pewnych odmianach modalność epistemiczną wyraża się środkami gramatycznymi – form trybu przypuszczającego czasownika i konstrukcjami warunkowymi. Zaistnienie konieczności wykonania hipotetycznej czynności chłopcy wyrazili, używając czasownika modalnego nieosobowego *trzeba*. W pytaniach występują zarówno poprawne, jak i błędne formy trybu przypuszczającego. Na istnienie błędnej reguły interpretacji trybu przypuszczającego wskazuje *by* ruchome i czas przeszły czasownika w 1. os. lm.:

Piotr: ... *a gdyby* [jechały] *sybko, toby się dało zatsymać, prawda?* [implikat: a jak stoją, to nie ma problemu (?)]

Piotr: ... *a jesce coś powiem, gdybyśmy chodzili z Pawłem do Wojska Polskiego, a Niemcy by nas zaatakowali, toby mieliśmy rozkaz do stselania i jezdzenia cołgami, prawda, prawda, Paweł?*

Paweł: ... *teraz ja, a jakby do wojska angielskiego chodziliśmy* [a jak bylibyśmy w wojsku angielskim], *toby codziennie o północy i w dzień trzeba było szczelać* [strzelać]...

Współwystępowanie form poprawnych i błędnych może świadczyć o istnieniu u dziecka dwóch konkurencyjnych reguł, z których jedna (poprawna lub błędna) stanie się później dominującą. Mogą to być także reguły komplementarne, gdy dziecko inaczej niż dorośli wyznaczyło sobie zakres danej reguły. Wreszcie może to świadczyć o braku reguły, gdy

dziecko zna jakieś dwie formy, ale nie opanowało zasad ich dystrybucji i używa obu form w swobodnej wymianie (Ożdżyński 1995: 40).

**3.4. Modalność wolicjonalna** jest podstawowym sposobem wyrażania postaw, który warunkuje wszystkie inne postawy i akty twórcze. Wobec tego każdy typ zdania wygłoszony z określoną intencją wyraża wolę. Wola towarzyszy bardziej lub mniej różnym typom modalności. Stąd predykaty wolitacyjne są używane w powiązaniu z wykładnikami różnych typów postaw modalnych, na przykład deontycznych lub epistemicznych. Modalność wolicjonalna jest związana z wartościowaniem, wyrażaniem emocji, perswazyjnością (Jędrzejko 2000).

Funkcją prymarną form osobowych czasownika *chcieć* jest wyrażanie świadomej woli podmiotu. W wypowiedziach dzieci pięcioletnich i sześciolletnich jednym ze sposobów wyrażania osobowych form modalnego predykatu *chcieć* w formie trybu przypuszczającego jest ukierunkowanie woli skierowanej przez nadawcę na siebie, sprawcę działania, obiekt życzenia.

Stosując tryb warunkowy, dzieci wyrażają życzenia. Władysław Kryzia (2005, za: Wittgenstein 1972) mówi o czystych życzeniach, które w komunikacji językowej mają charakter pasywny i pozostają w sferze marzeń. Z treści wypowiedzeń nie można wówczas odczytać aktywnego chcenia, woli działania.

W wypowiedziach dzieci życzenia nie występują w swej czystej postaci. Dzieci są przede wszystkim skoncentrowane na informacji o swoich potrzebach, ale mimo to życzenia związane są z chęcią zaspokojenia tych potrzeb; wskazują na wolę działania, zrobienia czegoś:

(19) ... *a gdybym nie musiał tego robić, a gdybym miał bazę, to znaczy i bym jadł, i spał w ręku, no toby było najlepiej, bo bym wtedy mógł robić coś w bazie, nawet bym mógł robić, co chcę w bazie...* [Piotr, 5:6].

Niektóre wypowiedzi życzące z zastosowaniem predykatu *chcieć* w trybie przypuszczającym mają intencję pośrednich próśb:

– podczas zabawy w teatrzyk dziewczynki oglądają pacynki:

(20) Ania: ... *co to? ... zabawki, szkoda, że nie mogę sobie wziąć takiego pieska tego...*  
Ola: ... *ja bym chciała mieć żabę...*

– dzieci dostają polecenie opowiadania historyjek obrazkowych:

(21) Nauczycielka: Bardzo ładnie. Teraz wam dam takie obrazki. To jest o wesołym ptaszku, a ten o smutnym misiu.  
Zuzia: ... *ja bym chciała mieć o smutnym misiu...*

– podczas zabawy w króla król – Kuba – nie rozkazuje, ale wypowiada prośbę w formie życzenia:

(22) ... *chciałbym wodę, chciałbym wody kubeł, trzeba cały zamek umyć, ale podłogę, bierze się wody na ścierkę i się ściera...* [Kuba, 5:2].

W zabawie w zagadki (23) Wiktor nie tylko modalizuje (wypowiada życzenie), ale jednocześnie wskazuje na siebie jako na wykonawcę czynności. Zaznacza wolę

spełnienia czynności (... *powiedzieć, że kubek...*) i tym samym zaspokajają swoją potrzebę trafnego zgadywania:

(23) Grześ: ... *na wodę, jes [jest] prostokątem i ma korek...*

Wiktor: ... *bo ja bym chciał powiedzieć, że kubek...*

Nauczycielka: Nie kubek. Wiesz, co to jest, Grzesiu? No to jeszcze się zastanów.

Poniższe wypowiedzenie ma formę eliptyczną, pochodzi z zabawy w budowanie domów z klocków. Występuje elipsa bezokolicznika, przypuszczalnie „robić” lub „mieć”, lub „budować”:

(24) Grześ: ... *ja bym chciał okno, ale nie bez takiego, o to tylko taka dziura...*

Maciek: ... *mi zabrakło klocków takich, może jes [jest] jeszcze jakiś?*

W wypowiedzeniu (25) Grześ wyraża swoją potrzebę poprzez zastosowanie negacji:

(25) Maciek: ... *no to z takiego zbudowałem, bo nie mogłem z innego zbudować, bo nie pamiętałem dokładnie, jak to się na takim czymś i to się robiło tutaj, się tak po prostu wciskało...*

Grześ: ... *o, ja już bym nie chciał tego robić...*

Kuba: ... *drugi jakiś zrobimy, oni już mająm [mają] taki domek...*

W zabawie w sklep dzieci wypowiadają swoje pragnienia posiadania różnych produktów, co wyraża się w prośbach i w życzeniach. Z kontekstu sytuacyjnego dowiadujemy się, że wypowiedzenia kierowane są do partnerów rozmowy – pełniących rolę sprzedawców. Mówiące dzieci (źródło modalności) nie wskazują wykonawcy czynności, ale sytuacja zabawy określa obiekt modalizowany – sprzedawcę, na przykład:

(26) Grześ: ... *chciałbym jabłko kupić...*

Ola: ... *proszę...*

(27) Ola: ... *dzień dobry, chciałbym kupić kilogram mleka...*

Grzesiu: ... *ale już nie ma...*

Ania: ... *nie ma, ja wzięłam...*

Ola: ... *nie ma...*

Ola: ... *to pani jest bardzo niedobra...* [śmieją się]

Ania: ... *to nie wiedziałam, że pani chce kupić kilogram mleka...*

Ola: ... *proszę, ja chciałbym kupić soczek...*

(28) ... *dzień dobry, mógłbym kupić kruskawkę...* [truskawkę] [Grześ, 5:7];

(29) ... *czy mógłbym kupić maliny...* [Grześ, 5:7]

Wypowiedzenie Zuzi (30) – osoby sprzedającej, ma strukturę zdania twierdzącego, ale jest wyrażone z intencją pytającą, o czym świadczy intonacja formy trybu przypuszczającego (... *a jakby pani chciała jabłko...*). Sprzedawczyni Zuzia wyraża implicytnie wolę i zamiar sprzedaży jabłek i reklamując towar, narzuca klientce myśl o potrzebie i zaletach sprzedawanego towaru:

- (30) Ola: ... *dzień dobry, proszę to i jeszcze proszę jedną truskaweczkę...*  
 Zuzia: [zachęca, zachwala:] ... *a jakby pani chciała jabłko, to one są doskonałe...*  
 Ola: ... *to proszę jeszcze jabłko, tylko nie ugryzione...* [jeden z obrazków przedstawia ugryzione jabłko].

W niektórych aktach mowy obserwuje się w jednym wypowiedzeniu używanie predykatu modalnego *chcieć* w różnych formach osobowych tego czasownika w połączeniu z wykładnikami innych typów modalności fakultatywnej, na przykład deontycznej i epistemicznej. Na przykład predykatyw modalny *trzeba* przyjmuje wartość deontyczną w wypowiedzi z intencją prośby z zastosowaniem czasownika *chcieć* w formie trybu przypuszczającego (*chciałbym*):

- (22) ... *chciałbym wodę, chciałbym wody kubeł, trzeba cały zamek umyć, ale podłogę, bierze się wody na ścierkę i się ściera...* [Kuba, 5:2].

Osoba dorosła (nauczycielka) bierze czynny udział w kreowaniu dziecięcego (zabawowego) dyskursu. Tryb przypuszczający czasownika *chcieć* zastosowano w pytaniach:

- (31) *Chciałybyście się teraz pobawić tymi zwierzątkami? No to robimy teatrzyk. W co jeszcze chciałybyście się bawić? A chcielibyście być Tarzanami?*

Są to wypowiedzenia z ukierunkowaniem na ujawnienie woli dzieci. Zdania wyrażają intencję zaproszenia i sugestii do zabawy i opowiadania. Pytanie, czy odbiorca jest w stanie coś zrobić, czy ma zamiar lub ochotę – jest grzeczniejszą formą trybu przypuszczającego. Nadawca wyraża niejako powątpiewanie, czy odbiorca jest w stanie albo zechce podjąć jakieś działanie i w efekcie nie powinien się czuć w ogóle zobowiązany (Tabakowska 2001).

Wypowiedzenia z ukierunkowaniem na ujawnienie swojej woli występują w postaci życzenia w formie trybu przypuszczającego (... *chciałabym, abyście mi opowiedzieli...*), w kompleksie pytajnym, przygotowującym dzieci do zabawy w rysowanie i opowiadanie. Nauczycielka stymuluje (uruchamia) wyobraźnię dziecka:

- (32) *Wyobraźcie sobie, że polecieście w kosmos supernowoczesną rakieta. Pewnego dnia dolecieście do pewnej planety. Na tej planecie zobaczyliście bardzo dużo różnych ciekawych rzeczy. Chciałabym, abyście mi opowiedzieli i narysowali, co widzieliście. Jak wyglądała rakieta? [...]*

**3.5.** Tryb warunkowy, morfologiczny będący wykładnikiem semantycznego trybu problematycznego w zdaniach niezależnych może również wyrażać zachętę, zaproszenie, prośby (EJO 89–90).

W wypowiedziach dzieci użycie pragmatyczne czasownika modalnego *móc* w odpowiednich formach osobowych i czasowych wraz z określoną modalnością zdaniową ma między innymi charakter pośrednich aktów mowy zapowiadających przyszłe wydarzenia (pośrednie oferty – zobowiązania) – komisyy.

Oznacza to, że czasownik *móc* „może nadawać zmodalizowanemu wypowiedzeniu inną wartość illokucyjną, niż to wynika z formy tego wypowiedzenia”, czyli modalności intencjonalnej (Ligara 1997: 209). Predykat *móc* występuje w funkcji wykładnika pośredniego aktu komunikacji.



Pośrednie akty oferty – proponowanie czegoś odbiorcy, są realizowane przez zastosowanie na przykład formy *może* oraz modalności zdaniowej pytajnej lub oznajmującej. Realizacja aktu pragmatycznego oferty wymaga spełnienia warunku możliwości aletycznej lub możliwości inherentnej (wynikającej ze zdolności, właściwości wewnętrznych nadawcy oraz pozwolenia odbiorcy informacji oferowanej na jej wykonanie).

W przykładach (33, 34, 35) występują oferty w formie pytajnej oraz oznajmującej, pośredni akt oferty (zachęty, propozycji, zachwalania towaru) jako postać oboczna do pytania:

(33) ... *może gazetę? ... może gazetę o taką, różne obrazki, proszę...* [Maciek, 5:9];

(34) ... *może gazetę albo takie ze samolotem...* (?) [Maciek, 5:9];

(35) ... *a może, a może to, cizia mizia...* (?) [Maciek, 5:9].

Wypowiedzi Maćka, pełniące rolę sprzedawcy podczas zabawy w sklep, wyrażają intencję zachęty i zaproszenia do kupowania, wyboru produktów. Sprzedawca sugeruje, co klient ma kupić, pośrednio wpływa na wolę kupującego. Elipsa czasowników (np. kupować, być) świadczy o użyciu języka potocznego w określonym typie sytuacji komunikacyjnej, jaką jest interakcja między ekspedientem a nabywcą w sklepie.

## Bibliografia

- Awdiejew A., Habrajska G., 2006, *Wprowadzenie do gramatyki komunikacyjnej*, t. 2, Łask.
- Bokus B., 1991, *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*, Kielce.
- Brajerski T., 1966, 'Przytoczenie' nie jest kategorią składniową, „Roczniki Humanistyczne Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego”, t. 14, z. 4, s. 75–96.
- Danielewiczowa M., 2000, *Główne problemy opisu i podziału czasownikowych predykatów mentalnych*, [w:] *Studia z semantyki porównawczej*, red. R. Grzegorzczkowska, K. Waszkowska, Warszawa.
- Goldberg A.E., 2003, *Kształtowanie się semantyki konstrukcji struktury argumentowej w języku angielskim*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków.
- Górny W., 1966, *Składnia przytoczenia w języku polskim*, Warszawa.
- Jędrzejko E., 1989, *O tzw. wewnętrznej i zewnętrznej konieczności jej podstawowych wykładniach leksykalnych*, „Polonica”, t. 13: 1988, s. 17–27.
- Jędrzejko E., 2000, *Modalność – w języku i tekstach. Od gramatyki do stylistyki*, [w:] *Kategorie pragmatyczne*, red. E. Sławkowa, Cieszyn.
- Kryzia W., 2005, *Polskie i słoweńskie predykaty modalne o znaczeniu 'chcieć', 'móc', 'musieć', 'powinien' na poszerzonym tle słowiańskim*, Katowice.
- Laskowski R., 1984, *Fleksja*, [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, red. S. Urbańczyk, t. 2: *Morfologia*, red. R. Grzegorzczkowska, R. Laskowski, H. Wróbel, Warszawa.
- Ligara B., 1997, *Polskie czasowniki modalne i ich francuskie ekwiwalenty tłumaczeniowe*, Kraków.
- Muchacka B., 1999, *Zabawy badawcze w edukacji przedszkolnej*, Kraków.
- Ozdzyński J., 1997, *Kształcenie sprawności językowej dzieci i młodzieży, projekt badawczy*, [w:] *Sprawności językowe*, red. J. Ozdzyński, T. Rittel, Kraków, s. 23–51.

- Ożdżyński J., 1995, *Perspektywa kognitywna w badaniach nad językiem dzieci i młodzieży*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków, s. 32–65.
- Psychologia języka dziecka*, 2007, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańsk.
- Szymanek K., 2001, *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa.
- Szymańska I., Śpiewak G., 2006, *Gramatyka konstrukcji – założenia teoretyczne i pytania metodologiczne*, [w:] *Metodologie językoznawstwa. Podstawy teoretyczne*, red. P. Stelmaszczyk, Łódź.
- Tabakowska E., 2001, *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków.
- Tomasello M., 2003, *Czy małe dzieci posiadają składniową kompetencję osób dorosłych?*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków.
- Wittgenstein L., 1972, *Dociekania filozoficzne*, tłum. i wstęp B. Wolniewicz, Warszawa.

### Objaśnienia skrótów

- EJO – *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, wyd. 2. poprawione i uzupełnione, Wrocław – Warszawa – Kraków 1999.
- SJPB – *Słownik języka polskiego*, red. M. Bańko, t. 2, Warszawa 2007.
- SJPSz – *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 1–3, Warszawa 1978.

## Forms of Subjunctive Mood in Utterances of Children at the Preschool Age

### Abstract

The category of mood is an expression of the speaker's attitude towards the content he/ she puts into words connected with 'truthfulness'. It represents the modal component of the semantic structure of a sentence. The author analyzes forms of subjunctive mood used by children at the age of five and six. Expressing the possible states refers both to the real and imagined worlds. Investigative games make children use many utterances including morphological expressions of modality to inform about hypothetical phenomena. The teacher's conversation with children makes a special discourse, an argumentative text. Children's utterances are to account for their knowledge of causal-effective relationships. They prove the skill of logical thinking and inference as well as the very fact of potential changes in reality. Talking about imagined things also allowed to involve axiological and emotional strategies in a conversation. Every sort of sentence that is produced with a particular intention expresses a will that is connected with different types of modality. Using forms of subjunctive mood children want to direct the speaker's will at himself/ herself, the performer of an action, the object of a wish. Children also express their wills and wishes in this way. Encouragements, invitations, and requests can take a form of subjunctive mood as well.

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica III (2011)

## III. ARGUMENTACJA W DYSKURSIE SZKOLNYM

*Jan Oźdżyński*

### Sztuka argumentacji i kształcenie sprawności retorycznych w dyskursie szkolnym

1. Na gruncie współczesnych teorii lingwistycznych zwraca się uwagę na dwa aspekty znaczenia nazwy – pojęcia RETORYKA:

- 1) retoryka jako typ komunikacji perswazyjnej;
- 2) retoryka, jako model ujęcia teorii tekstu.

Najważniejsza część mowy (retorycznego mówienia) – *argumentacja* (*argumentatio*), zajmowała się typami argumentacji. *Dowody* dzielono na *znaki* (*signa*) i *przykłady* (*exempla*) oraz argumenty właściwe (*argumenta*).

*Signa* odwoływały się do obiektywnych zależności między zjawiskami fizycznymi lub psychicznymi. Wyróżniano znaki *pewne*, na przykład ciąża jest pewnym znakiem wcześniejszego stosunku, lub *prawdopodobne*, na przykład podobieństwo rysów twarzy jest niepewnym znakiem pokrewieństwa.

*Exempla* (*przykłady*) brane z życia codziennego lub z historii polegały na analogii, a swą moc argumentacyjną czerpały z uogólnienia wypadku jednostkowego.

*Argumenta* wreszcie dzielono na *argumentację dialektyczną* (*argumentatio dialectica*), wywodzoną z opinii czy zdań prawdopodobnych; *argumentację retoryczną* (*argumentatio tentativa*), opartą na *wnioskach* wynikających z założeń rozmówcy, oraz *argumentację sofistyczną*, opartą na założeniach tylko pozornie prawdziwych lub prawdopodobnych (Korolko 1990: 89).

Jeśli przeanalizujemy model komunikacji perswazyjnej, na przykład w wersji ELM (ang. *Elaboration Likelihood Model*) zaproponowanej przez Richarda E. Petty'ego i Johna T. Cacioppo (1986), dotyczący dwutorowości procesu perswazyjnego (tor centralny, oparty na merytorycznej argumentacji – i tor peryferyjny, obejmujący rozmaite bodźce związane z przekazem i kontekstem) – to okaże się, że wprowadzając niewielkie modyfikacje, możemy uzyskać model komunikacji retorycznej przydatny także na gruncie lingwistyki edukacyjnej (por. Lewiński 1999: 67).

Podejście reprezentowane przez ten model cechuje założenie, że w zależności od okoliczności odbiorca w różnym stopniu angażuje się w opracowywanie informacji *istotnych* dla przedmiotu perswazji. Przez „opracowywanie” (ang. *elaboration*) autorzy rozumieją stopień, w jaki odbiorca jest włączony w myślenie o *istotnych argumentach* zawartych w przekazie. W związku z różnym zaangażowaniem odbiorcy

w procesie komunikacji możliwe są dwie drogi do osiągnięcia celu perswazji – centralna i peryferyjna. Osiągnięcie celu na drodze centralnej zakłada wysoki stopień zaangażowania, charakteryzujący się *krytycznym* podejściem do zawartości komunikatu, *przemyśleniem* argumentacji i włączeniem wniosków w istniejące schematy myślowe. Na drodze peryferyjnej zaangażowanie w myślenie o relewantnych cechach komunikatu jest niskie, a cel osiągany jest na mocy „kredytu zaufania”, jakim cieszy się mówca, miłych skojarzeń lub przewidywanych korzyści. Dla drogi peryferyjnej charakterystyczne są sądy typu: „Skoro X jest ekspertem w danej dziedzinie, (to) należy mu wierzyć”, „Jeżeli X ma tak dużo argumentów, (to) musi mieć rację”...

Zmiana przekonań na drodze centralnej jest trwała, wynika bowiem z głębokiego zaangażowania w proces komunikacji i wiedzy dotyczącej przedmiotu perswazji. Przy tym sposobie przekonywania mniejsze znaczenie ma pytanie: *Kto mówi?*, a większe: *Co mówi?* (Lewiński 1999: 50).

Zmodyfikowaną wersję *Elaboration Likelihood Model* przedstawia schemat 1.

Koncepcja retoryczna ma charakter kompleksowy (holistyczny); odnosi się do urozmaiconego repertuaru sytuacji komunikacyjnych: perswazyjnych, estetycznych, doraźnych i przypadkowych (incydentalnych).

Model wypracowania prawdopodobieństw ELM jest teorią rozważającą, w jakich przypadkach odbiorca komunikatu znajdzie się pod wpływem treści komunikatu i logiki zawartych w nim *argumentów*, a kiedy wpływ na niego wywierać będą powierzczone, drugorzędne właściwości przekazu, na przykład to, kto mówi, jakim tonem, jakich używa słów (żargonu naukowego, gwary itp.), gdzie mówi, jak długo itp.

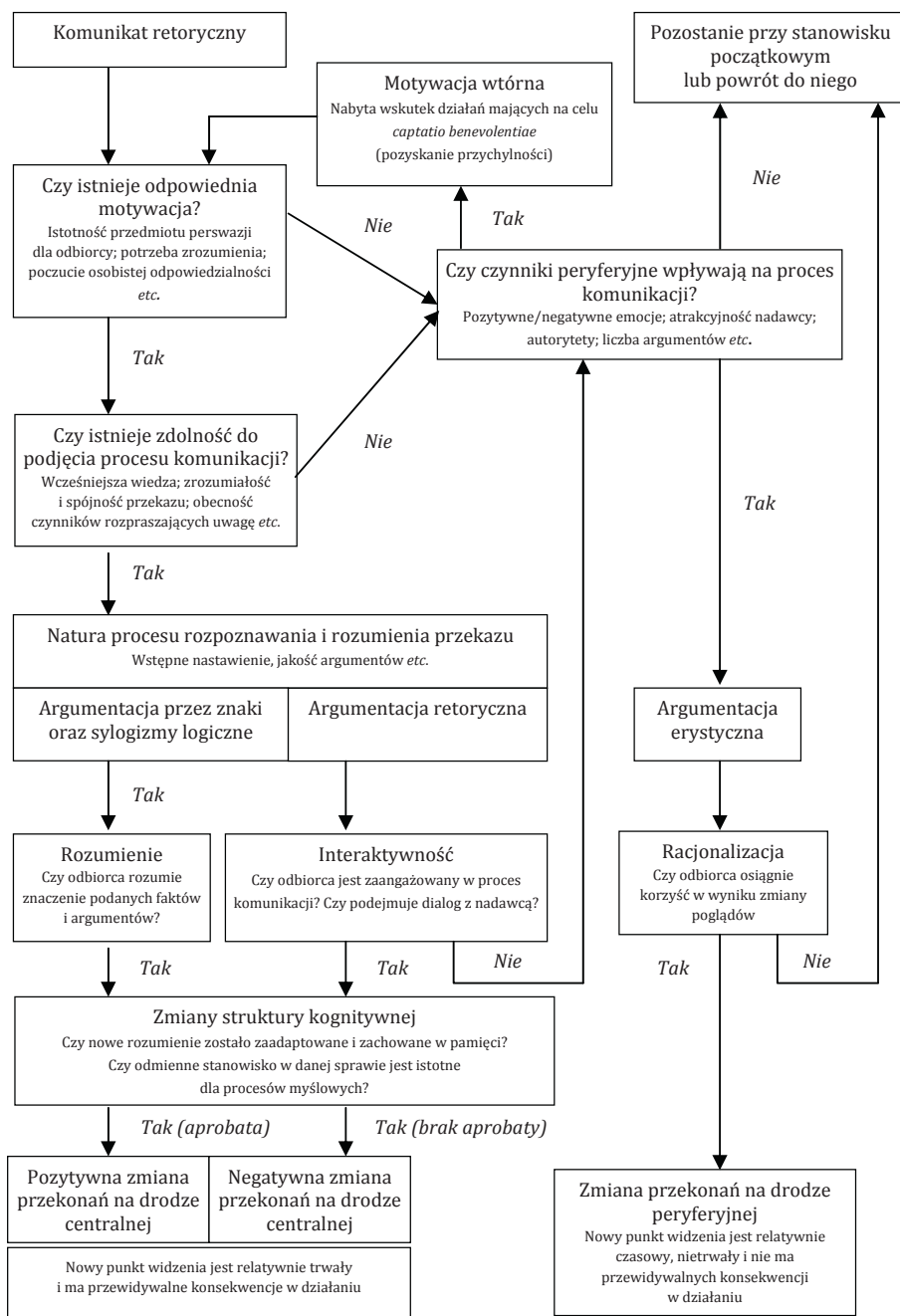
Centralna strategia perswazji (ang. *central route to persuasion*) odnosi się do sytuacji, w której odbiorca szczegółowo analizuje treść komunikatu i ocenia *merytoryczną wartość zawartych* w nim argumentów. Peryferyczna strategia perswazji (ang. *peripheral route to persuasion*) odnosi się do sytuacji, w której odbiorca kieruje swoją uwagę wyłącznie na wyżej wymienione drugorzędne charakterystyki komunikatu (na to, kto mówi, itd.) (STSzA 231).

W ujęciu Renate Lachmann (1977: 263) „(retoryczny) opis produkcji tekstu (mowy) obejmuje projekcję trzech zespołów reguł i tym samym pośrednio (*implicit*) stanowi zarys triadycznego modelu tekstu, który określa procesy «tematyczne» (*inventio*), procesy tworzące sekwencje (*dispositio*) i procesy wtórne w stosunku do komunikacji językowej lub jedynie stylistyczne, realizacyjne (*elocutio*), które każdorazowo konstruują płaszczyznę tekstu”.

Aby osiągnąć efekt perswazyjny drogą centralną, konieczne jest zrozumienie, przeanalizowanie i zaakceptowanie bądź odnoszenie *argumentacji*; aby osiągnąć efekt perswazyjny drogą peryferyjną (po prawej stronie przedstawionego schematu), rozumienie jest zbędne, konieczna jest natomiast racjonalizacja, której podstawą są emocje. Umieszczona tu *argumentacja erystyczna* polega głównie na sterowaniu emocjami odbiorców, należy zatem do peryferyjnych sposobów perswazji (Lewiński 1999: 66).

Argumentacja *logiczna* lub przez znaki pewne (fakty), czyli dowodzenie, jest niepodważalna i jako taka nie podlega dyskusji. Znaczenie faktów można rozumieć albo nie rozumieć, ale wtedy mamy do czynienia z niezdolnością do podjęcia procesu komunikacji.

## Model komunikacji retorycznej (na podstawie ELM R.E. Petty'ego i J.T. Cacioppo [1986])



Schemat 1. (Lewiński 1999: 67)

Według Chaima Perelmana (1984) *argumentację* od *dowodzenia* różni to, że w wypadku tego drugiego nie zważa się zupełnie na relacje między mówcą (mówiącym) a jego audytorium.

Argumentacja *dialektyczna* i *retoryczna* wymagają interakcji ze strony audytorium, tylko wtedy bowiem może nastąpić akceptacja (afirmacja, reakcja pozytywna) bądź odrzucenie proponowanej argumentacji (reakcja negatywna). W razie postawy pasywnej mogą ewentualnie odgrywać rolę czynniki peryferyjne (np. sympatia do nadawcy, dobra prezencja mówcy itp.).

2. Trudno mówić o zestawie bezwzględnie i powszechnie uznanych aksjomatów, na których można by oprzeć każdą *racjonalną argumentację* – z reguły podjęcie decyzji ostatecznej następuje w wyniku skomplikowanego i trudnego do wyrażnego opisanego procesu *ważenia* rozmaitych racji (argumentów) za i przeciw (*pro* i *contra*).

Typowy *spór* dotyczy subiektywnie odczuwanych *ocen* – argumenty, które mają być przekonujące, powinny uwzględniać indywidualne cechy odbiorcy, jego mentalność, system uznawanych przezeń wartości, natomiast spowodowanie, że argumentacyjne treści zostaną właściwie odebrane, jest często niemożliwe bez spowodowania właściwego ich *przeżycia* przez odbiorcę (Nellen 1993).

Najczęściej trudno jest znaleźć argument niosący definitywne rozstrzygnięcie tego, po czyjej stronie jest słuszność: częstokroć w *argumentacji* zamierza się osiągnąć znacznie skromniejszy cel – nie tyle wyświecić prawdę, ile dojść do zgody i osiągnąć porozumienie – zaakceptować (lub nie uznać) stan przedstawionej argumentacji.

*Argumenty* odnoszą się do ludzkich poglądów, których naturę i właściwości niełatwo jest realistycznie ująć w jakiegokolwiek teorii formalnej. Ludzkie przekonania osadzone są w systemie wartości, którego obiektywna treść zawiera z natury rzeczy liczne przeciwieństwa – z tych samych prawdziwych przesłanek można w drodze argumentacji wyciągnąć *sprzeczne* z sobą i jednocześnie wiarygodne wnioski (Tokarz 2006). Wkraczamy tu na teren (obszar) logiki nieformalnej (*teorii krytycznego myślenia*), gdzie analizuje się między innymi strukturę argumentu potocznego, zasady oceny argumentu (kryterium nieformalne, praktyczne i ekonomiczne [dydaktyczne, metodyczne] procedury obliczania stopnia akceptowalności tezy oraz wytyczne praktycznej oceny argumentacji). Argumentacja stosowana przez proponenta (proponującego tezę do akceptacji) i oponenta (przeciwnika tezy) jest przedmiotem dyskusji, a jej istotą jest interakcja i uzgadnianie stanowisk.

W potocznej interpretacji „spór o coś to spieranie się o to osób mających odmienne zdania (ISJP II 660): „Jeśli jakieś osoby spierają się o coś, to każda z nich ma odmienne zdanie na ten temat i broni go w dyskusji” (ISJP II 645).

Dla porównania przytoczmy sformalizowaną eksplikację sporu.

SPÓR: „wiem, że ty myślisz o Z co innego niż ja; sądzę, że ty myślisz źle:

– mówię: (np. ‘nie jest tak, że król Stanisław August Poniatowski był odpowiedzialny za upadek Rzeczypospolitej’);

– mówię to, bo chcę, żebyś myślał tak samo jak ja” (Wierzbicka 1983: 131).

Uczestnik uczniowskiej debaty<sup>1</sup> na kontrowersyjny temat historyczny określa cel dyskusji:

Paweł J.: ... *zebraliśmy się tutaj, aby rozstrzygnąć spór o Stanisława Augusta Poniatowskiego... uważamy [por. naszym zdaniem], że nie był winien upadku Pierwszej Rzeczypospolitej, a na poparcie naszej tezy mamy następujące argumenty...* (DU 6).

Poglądy uczestników dyskusji krytycznej (debaty) są *stopniowalne* pod względem przyznawanej im przez podmiot i słuchaczy słuszności; wyraża się je w naturalnym języku potocznym z pomocą *nieporównanie bogatszego* repertuaru środków językowych niż jakikolwiek schemat formalny.

Znaczenie wyrażen, na ogół nie w pełni jasne i jednoznaczne, częstokroć modyfikowane jest w trakcie rozwijającego się dyskursu – zawierającego nie tylko jednostki zrygoryzowane logicznie – ale wypracowane wspólnie i akceptowane przez strony sensy, umożliwiające dojście do porozumienia, które stanowi podstawowy cel *postępowania argumentacyjnego* (Perelman 1979).

Eksperyment dydaktyczny w postaci uczniowskiej debaty na tematy historyczne (osąd króla Stanisława Augusta Poniatowskiego), łączący w sobie niektóre cechy rozprawy sądowej (z mową oskarżyciela i obrońcy) oraz dyskusji określanej jako *dialektyczna*, korzeniami sięga scholastycznej *dysputy*.

Pierwotnie terminem *dialektyka* oznaczano dialogową metodę testowania hipotez filozoficznych, polegającą na wyprowadzaniu za pomocą pytań i odpowiedzi, z kontrowersyjnych hipotez, rozmaitych konsekwencji z zamiarem sprawdzenia, czy badana hipoteza nie pociąga za sobą jakichś konsekwencji wyraźnie fałszywych (np. wewnętrznie sprzecznych), co stanowiłoby rację jej odrzucenia.

Jakkolwiek Sokrates stosował tę metodę po to, by skłonić oponenta do przyznania się do niewiedzy, to zakorzeniła się ona, na przykład u Platona, jako w pełni rozwinięta metoda wykrywania prawdy.

W dialektycznej dyskusji brały udział dwie osoby: pytający (gr. *eroton*) i odpowiadający (*apokrinomenos*). Dyskusja zaczynała się z chwilą sformułowania przez pytającego kontrowersyjnego zagadnienia zwanego *problemem* (grec. *problema*). Problem formułowany był w postaci pytania: „Czy jest prawdą A, czy też nie?” (por. *Czy król Stanisław August Poniatowski był odpowiedzialny za upadek Rzeczypospolitej?*).

W zależności od udzielonej odpowiedzi A lub też  $\sim A$  pytający zajmował stanowisko sprzeczne (por.  $\uparrow$  sprzeczność) ze stanowiskiem odpowiadającego (i jednocześnie wykazywał *słuszność własnej tezy*). Zadanie to pytający miał wykonać przez skłonienie odpowiadającego do uznania zdań, z których wynikałoby zdanie sprzeczne ze stanowiskiem uznanym przezeń na początku. Czynił to poprzez zadawanie kolejnych pytań o rozstrzygnięcie w formie *protasis* (zawierającej przesłankę): „Czy jest prawdą P?”. Odpowiadając na każde z pytań: tak lub nie, odpowiadający dostarczał przeciwnikowi potrzebnych przesłanek.

Jeśli pytający zdołał w końcu wyciągnąć z nich wniosek sprzeczny z początkowym stanowiskiem odpowiadającego, wówczas powstawał *elenchos* (łac. *elenchus*

<sup>1</sup> Zob. artykuł G. Ożdżyńskiego, *Argumentowanie w debacie szkolnej (na tematy historyczne)* – zamieszczony w tym tomie; zob. też tytuł książki A. Zahorskiego, *Spór o Stanisława Augusta*, Warszawa 1990.

‘odparcie’), gdy odpowiadający był zmuszony do zaprzeczenia swojego początkowego stanowiska lub z przesłanek przez niego uznanych wyprowadzono wniosek sprzeczny z jego stanowiskiem. Sytuacja taka oznaczała oczywiście zwycięstwo pytającego; odpowiadający starał się wszelkimi siłami do niej nie dopuścić. Samo słowo *elenchos* tłumaczono różnie w różnych kontekstach jako „próba”, „sprawdzian” (słuszności tezy), „dowód” (łac. *argumentum*); „odparcie”, „zbitcie argumentu” (łac. *refutatio, confutatio*); u Arystotelesa termin ten oznacza obalenie tezy przeciwnika w dyskusji poprzez skłonienie go do uznania sądów, z których wynika zdanie sprzeczne z jego tezą (STSzA 128).

Odrębność metody dialektycznej wiąże się z tym, że zwyciężający w dyskusji (zwycięzca) wykazywał pokonanemu fałszywość jego poglądów wyłącznie na podstawie tego, co ów wyraźnie i jednoznacznie twierdził (por. *ex concessis, ipse dixisti*), przy wykorzystaniu wyłącznie, niemożliwych do podważenia, środków logicznych (STSzA 107).

Dialektyczne spory prowadzone były zarówno w szkołach, gdzie traktowano je jako przygotowanie (zaprawę) do porządnego myślenia (w tym: ćwiczenia się w trudnej sztuce argumentacji), jak i na oczach publiczności, niekiedy złożonej z ekspertów (znawców przedmiotu).

Pod dyskusję poddawano zresztą nie tylko problemy filozoficzne (i etyczne); również zajmujące kwestie społeczne, polityczne, gospodarcze mogły stać się tematem debaty. Obok dialektyki uprawiano też na przykład w szkole megarejskiej, erystykę – sztukę prowadzenia sporów (STSzA 108).

4. Teksty argumentujące rozpatrywane na gruncie lingwistyki tekstu służą do wywołania akceptacji bądź oceny pewnych idei lub przekonań jako prawdziwych albo fałszywych, pozytywnych albo negatywnych. Często powinny występować tu takie relacje pojęciowe jak: *powód* (dla którego coś czynimy) (*przyczyna*), *ważność* (waga informacji), *istotność, znaczenie* (przedstawionych faktów), *wola* (intencja narzucenia swej woli) i *opozycja*.

Teksty powierzchniowe związane z argumentacją wykazują różne mechanizmy spójności celem uwypuklenia (zaakcentowania) i nacisku (presji), na przykład *reku-rencję* (proste powtórzenie elementów), *paralelizm* (ponowne użycie powierzchniowych formatów, ale wypełnienie ich innymi wyrażeniami), *parafrazę* (powtórzenie treści w innej formie).

Najczęściej stosowanym globalnym wzorem kształtowania tekstu argumentacyjnego jest plan *przekonywania* (Beaugrande, Dressler 1990: 242).

Teksty argumentacyjne w wersji naukowej (w rejestrze naukowym wypowiedzi) – służą powiększaniu i rozpowszechnianiu wiedzy o bieżąco akceptowanym „świecie rzeczywistym”; związane są z badaniem, poszerzaniem i wyjaśnianiem zasobu wiedzy społeczeństwa w określonej dziedzinie „faktów” poprzez przedstawianie i analizę dowodów zebranych na podstawie obserwacji i dokumentacji. Wiedza naukowa stosuje jednoznacznie określone jednostki (terminy) i operatory niezależnie od kontekstu ich użycia; tworzy język specjalistyczny w sposób maksymalnie oczyszczony z wieloznaczności i zrygoryzowany logicznie.

W potocznych przykładach argumentowania za pomocą środków języka naturalnego występują jednostki wieloznaczne lub o znaczeniu rozmytym i zależnym



od kontekstu użycia, dopuszczają one logiczne sprzeczności wewnątrz zbioru reprezentacyjnego i mają charakter mieszany – ontologiczno-aksjologiczny. Potoczna argumentacja ma na celu stworzenie bazy kognitywnej niezbędnej i wystarczającej do działania w skali jednostki (por. Awdiejew 1992: 22).

Interesujące nas szczególnie teksty dydaktyczne nie wychodzą poza bieżący zasób wiedzy społeczeństwa; służą jedynie do przyswajania i rozpowszechniania ustalonej wiedzy wśród odbiorców uczących się (którzy przyswajają sobie wiedzę) lub wśród niespecjalistów. Zamiar taki wymaga prezentacji wiedzy drugoplanowej w sposób szerszy, bardziej atrakcyjny i jaśniejszy, niż to jest przyjęte w tekstach naukowych (Beaugrande, Dressler 1990: 242).

5. Najbardziej rozpowszechniona w nowożytnych (poantycznych) podręcznikach wymowy była tak zwana cycerońska teoria *argumentacji*, polegająca na stosownym połączeniu typu argumentacji dialektycznej i retorycznej w całość określaną terminem „argumentacja przekonująca” (albo perswazyjna).

W czasach współczesnych (w ujęciu lingwoedukacyjnym) rozważa się formy i sposoby (walory) argumentacji zarówno z punktu widzenia poprawności jej struktury, jak i (przede wszystkim) z punktu widzenia sprawności i kompetencji retorycznej nauczyciela i ucznia w osiąganiu zamierzonego celu (efektu) dydaktycznego, mianowicie przekonania słuchacza (ucznia) do proponowanych (bronionych) i akceptowanych treści (por. Korolko 1990: 85).

Z dialektycznymi dociekaniem Sokratesa i Platona nad uściśleniem myśli, jasnym i precyzyjnym jej wyrażaniem wiąże się powstanie tak zwanej logiki *dialektycznej*, która uformowała się w samodzielną dyscyplinę wiedzy filozoficznej i jako taka zajmuje się „analizą języka i czynności badawczych (rozumowanie, argumentowanie, definiowanie, klasyfikowanie itp.), w celu podania takich reguł posługiwania się językiem i wykonywania owych czynności, które umożliwiłyby tę działalność jak najbardziej skuteczną” (Marciszewski 1971: 126).

Argumentacja retoryczna różni się od argumentacji dialektycznej tym, że ma charakter wypowiedzi ciągłej (mowy, dyskursu) ze wszystkimi zakłóceniami, usterkami i zaburzeniami (ambivalentnego wartościowania) charakterystycznymi dla języka mówionego, podczas gdy argumentacja dialektyczna odnosi się do wymiany luźnych zdań jedynie w formie pytań i odpowiedzi (Korolko 1990: 154).

6. Najbardziej wszechstronne podstawy retorycznej *argumentacji* sformułował Arystoteles w swych fundamentalnych dziełach dialektyczno-retorycznych. W *Analitikach* (wyd. 1973) dokonał precyzyjnego opisu argumentacji *apodyktycznej* za pomocą sylogizmu (rozumowania dedukcyjnego) i dedukcji pouczającej (łac. *didascalica*), stosowanych w wykładzie zawierającym twierdzenia wyprowadzone z ustalonych pojęć ogólnych (aksjomatów).

W *Topikach* (wyd. 1978) Arystoteles omówił argumentację prawdopodobieństwa (*argumentatio dialectica*), wywodzoną z *opinii* bądź ze zdań prawdopodobnych, i argumentację retoryczną (*argumentatio tentativa*), opartą na *wnioskach* wynikających z założeń argumentującego rozmówcy (Korolko 1990: 213).

Wreszcie w traktacie *O dowodach sofistycznych* (wyd. 1978) przedstawił argumentację *sofistyczną* opartą na założeniach tylko pozornie prawdziwych lub prawdopodobnych.

Późniejsi teoretycy retoryki dokonywali najczęściej różnorodnych kombinacji połączeń argumentacji apodyktycznej z dialektyczną lub sofistyczną; podstawą typologii był nie tyle charakter założeń metodologicznych, ile forma rozumowania, czyli rozwiązywania problemów, gdzie w sposób systematyczny badane są dobrze sformułowane hipotezy, zaś do rozwiązań dochodzi się przez logiczną dedukcję (Korolko 1990: 84–85).

7. Z argumentem (w znaczeniu logicznym) mamy do czynienia wtedy, gdy jako uzasadnienie poglądu T (por. *Król Stanisław August Poniatowski był odpowiedzialny za upadek pierwszej Rzeczypospolitej*) przedstawiane są jakieś zdania  $P_1, P_2 \dots P_n$ ; zdania te nazywa się *przesłankami*, zaś zdanie T – konkluzją argumentu.

Standardowo przedstawia się argumenty w postaci graficznej, gdzie przesłanki oddzielane są poziomą kreską od konkluzji:

$$\begin{array}{l} P_1 [A_1] \\ P_2 [A_2] \\ \dots \\ P_n [P_n] \\ T [\text{konkluzja}]. \end{array}$$

Aczkolwiek argumenty mogą być rozpatrywane w oderwaniu od konkretnej sytuacji komunikatywnej (logicznego myślenia), z reguły tworzy się je i przedkłada (przedstawia) w celu zmiany *przekonań* jakiejś osoby lub osób; zawsze podstawowym zadaniem, jakie staje przed odbiorcą argumentu, jest pytanie, czy w świetle danego argumentu mój obecny stan przekonań *powinien* zostać zmodyfikowany, a jeśli tak, to w jaki sposób (STSzA 37).

Argumentację określa się jako zespół czynności podejmowanych w celu uzasadnienia jakiegoś poglądu. Mogą to być czynności czysto mentalne, ale także werbalne, wyrażone w postaci aktów mowy, na przykład gdy próbujemy przekonać do swych racji rozmówcę – słuchacza lub jakieś audytorium.

Od starożytności, przez średniowiecze, aż po czasy współczesne próbowano klasyfikować konkretne chwyt argumentacyjne (grec. *topoi*, łac. *loci*). Jedną z takich prób znajdujemy w opracowaniu Douglasa N. Waltona (1995), który podaje 25 schematów stosowanych w argumentacjach potocznych. Obecnie bardzo wyraźnie oddziela się logikę – rozumianą jako teoria dowodu – od sztuki argumentowania w dyskusji i przekonywania innych do swych racji.

Z argumentacją mamy do czynienia wtedy, gdy dla uzasadnienia jakiejś tezy T, zwanej też konkluzją, przedstawiona zostaje seria zdań P, Q, R... jako przesłanki, które w opinii argumentującego do owej konkluzji prowadzą (STSzA 37).

Wypowiedź ma charakter argumentacyjny zawsze wtedy, gdy można ją przedstawić schematycznie w postaci formuły *X, a zatem Y; z X-a wynika; Y ponieważ X* itp. Wypowiedzi takie należy starannie odróżnić od zwykłych okresów warunkowych typu *jeśli X, to Y; gdyby X, to(by) Y; Y jeżeli X*, w których niczego się nie dowodzi, a jedynie stwierdza się koincydencję (współzależność, współistnienie) dwóch faktów. Trzy główne cele argumentacji to: przekonywanie (m.in. przez wartościowanie), testowanie hipotez i wyjaśnianie zjawisk (Lambert, Ulrich 1980: 40–43).

Kiedy wypowiadamy zdanie oznajmujące, to siłą rzeczy wyrażamy jakąś tezę. Gdy teza ta zostaje podana w wątpliwość, powinniśmy być w stanie ją udowodnić, czyli uzasadnić (Toulmin 1958: 97).

Zwracamy uwagę na modalny aspekt argumentowania: „Teoria argumentacji to studium technik dyskursywnych, których celem jest wywołanie lub wzmocnienie przeświadczenia o prawdziwości tez podawanych do wierzenia” (Perelman, Olbrechts-Tyteca 1969: 4).

Każdy argument (wypowiedzenie argumentujące) składa się z dwóch części: tego, co jest dowodzone, i tego, za pomocą czego się dowodzi (od pojedynczego wypowiedzenia po obszerne struktury tekstowe). Ta pierwsza część, zanim zostanie dowiedziona, nazywa się *konkluzją* (lub wnioskiem). To, za pomocą czego się dowodzi, jeżeli zostaje podana na końcu wypowiedzi, nazywa się *racją* (ang. *reason*) i jest wprowadzone za pomocą słowa (wskaźnika argumentacji) *ponieważ*, albo za pomocą innego słowa wyrażającego przyczynę. Jeżeli zaś konkluzja zostaje wprowadzona na końcu, wówczas to, co służyło jej dowiedzeniu, nazywa się przesłanką / przesłankami (por. Whately 1826, cyt. za: Tokarz 2006: 132).

**8.** W ujęciu logicznym – *wypowiedź argumentacyjna* jest to wypowiedź, w której za pomocą jednych zdań (przesłanek) *uzasadnia się* jakieś inne, z założenia kontrowersyjne, zdanie (o cechach konkluzji). Wyodrębniony z wypowiedzi argumentacyjnej układ zdań złożony z przesłanek i konkluzji nazywamy *argumentem* (argumentem zawartym w wypowiedzi) (Szymanek *et al.* 2003: 9).

Wypowiedzi argumentacyjne rozpoznaje się jako takie na podstawie rozmaitych okoliczności, wskazujących, że intencją autora wypowiedzi jest uzasadnienie jakiegoś kontrowersyjnego zdania. Na to, że wypowiedź zawiera argument, wskazywać może jej kształt, użycie specyficznych słów (wykładników i wskaźników argumentacji) oraz okoliczności, w których realizowana jest wypowiedź. Wszystko to może stwarzać podstawy do uznawania, że jakiś nieoczywisty pogląd jest wspierany bardziej oczywistymi poglądami, w wyniku czego powstaje argument.

Wśród słów (wyrażeń) – wskaźników argumentacji – wymienia się:

- a) takie, które sygnalizują, że najpierw przedstawiono przesłankę, a następnie konkluzję, np. *więc..., skoro..., więc, a zatem..., dlatego..., ergo* ‘a więc’, ‘a zatem’, ‘prze-to’, *skoro (z tego wynika, że)... z tego wnosimy (wnioskujemy)...*; *a to oznacza, że... jeśli to*, (w znaczeniu ‘skoro... więc’), *stanowi to niezbity dowód tego, że..., toteż..., wobec tego* i inne.
- b) takie, które informują, że najpierw przedstawiono konkluzję, a następnie przesłanki, na przykład: *bo..., ponieważ..., albowiem (bowiem)...*, *skoro; co potwierdza..., gdyż..., przecież... przemawiają za tym następujące racje (argumenty)...*, *świadczą o tym następujące fakty; na rzecz naszej racji (tezy) przemawiają następujące argumenty i inne.*

Niektóre wypowiedzi zawierają słowa – wskaźniki, nie będąc jednak wypowiedziami argumentacyjnymi. Są to wypowiedzi, w których używa się tych słów (wskaźników) wyłącznie w celu wskazania lub podkreślenia związku między dwiema myślami bądź związku przyczynowego między zjawiskami. Dzieje się tak zwłaszcza w wypowiedziach wyjaśniających, gdy udziela się odpowiedzi na pytanie *dłaczego P?* w sytuacji, gdy skądinąd wiadomo, że P nie podlega wątpliwości (chodzi o zdania

przyczynowe i wynikowo-skutkowe wprowadzane z pomocą spójników i wskaźników zespolenia *bo, ponieważ, więc, dlatego* i inne.

Wypowiedzi argumentacyjne nie muszą zawierać słów – wskaźników. Często samo zestawienie myśli i kontekst (na przykład w dialogu) każe domyślać się intencji uzasadniania jakiegoś kontrowersyjnego zdania z pomocą innych zdań.

**9.** Stwierdzenie, że dana wypowiedź zawiera argument, zidentyfikowanie jego przesłanek i konkluzji to pierwszy, wyjściowy etap badania argumentu. Kolejnym etapem analizy jest opracowanie treści przesłanek i konkluzji oraz zestawienie ich w dogodnej do dalszych rozważań formie. Ta faza analizy zwana jest *standaryzacją* argumentu.

Standaryzacja argumentu polega na wyodrębnieniu w wypowiedzi argumentacyjnej przesłanek i konkluzji oraz na ich zwięzłym, jasnym, a także emocjonalnie neutralnym przedstawieniu w postaci samodzielnych, pełnych zdań.

Celem standaryzacji jest przedstawienie argumentu w postaci ułatwiającej wgląd w jego treść. W trakcie standaryzacji argumentu oddziela się przesłanki i konkluzję od innych składników wypowiedzi argumentacyjnej, a następnie nadaje się im dogodną do analizy formę uporządkowanego układu zdań w postaci specjalnego zestawienia przesłanek i konkluzji.

Częstym wszakże problemem standaryzacji argumentu jest brak dostatecznych danych umożliwiających identyfikację konkluzji, i to nie tylko ze względu na pominięcie jej w wypowiedzi argumentacyjnej – również ze względu na to, że często konkluzja wyrażana bywa za pomocą znaczeń niedosłownych: metafory, nieodpowiedzenia, eufemizmu, hiperboli, wyrażenia ironicznego, eliptycznego itp.

Standaryzacja powinna się opierać na starannej interpretacji intencji autora i możliwe najdokładniejszym odtworzeniu jego myśli (STSzA 40–41).

**10.** Przydatne w analizie (interpretacji) tekstów argumentacyjnych wydaje się rozróżnienie argumentacji *jednostronnej* i *wielostronnej*... a także – uporządkowanej (*jednoznacznej*) i nieuporządkowanej (ambiwalentnej, *wieloznacznej*, *wielostronnej*).

Argumentacja jednostronna polega na przedstawianiu wyłącznie argumentów za proponowanym stanowiskiem (por. mowa oskarżycielska, mowa obrończa w sprawie sądowej).

W argumentacji dwustronnej przedstawia się zarówno argumenty *za*, jak i *przeciw*.

Badania wykazują, że argumentacja jednostronna przemawia silniej do osób niewykształconych, a także do osób, które wstępnie popierają stanowisko argumentującego.

Na osoby, które już na początku nie aprobują proponowanej tezy, *argumentacja dwustronna* działa często w kierunku wzmocnienia dezaprobaty wobec proponowanych tez.

Argumentacja dwustronna oddziałuje silniej na odbiorców wykształconych oraz na osoby niemające wcześniej wyrobionego zdania na dany temat.

Nadawca prezentujący argumentację dwustronną jest oceniany ogólnie jako bardziej wiarygodny, chociaż osoby, które wstępnie popierają tezy przekazu, oceniają wyżej *wiarygodność* nadawcy przekazu jednostronnego.

Przekaz dwustronny ma tę wielką zaletę, że uodparnia na argumenty przeciwników, które mogą zostać wysunięte w przyszłości (STSzA 233).

**11.** Zapoznanie się z *argumentem* uruchamia proces myślowy, w trakcie którego odbiorca kontroluje, czy akceptowane przez niego reguły uznawania poglądów pozwalają na przyjęcie z określoną pewnością konkluzji argumentu.

Podstawowymi kwestiami są: *poprawność materialna* (merytoryczna) argumentu, czyli prawdziwość użytych w nim przesłanek (por. ↑ błąd materialny), a także logiczny związek przesłanek z konkluzją, a więc stopień, w jakim przesłanki *uprawdopodobniają* konkluzję (STSzA 80).

Błąd materialny w znaczeniu logicznym to błąd wnioskowania popełniany wtedy, gdy do uzasadnienia wniosku używa się przesłanek, wśród których są fałszywe bądź nie mniej wątpliwe od zdania uzasadnianego. Rozumowanie obciążone takim błędem jest bezużyteczne, nie osiąga ono bowiem swojego celu, jakim jest dostarczenie podstaw zwiększenia stopnia pewności uznania wniosku (mniej lub bardziej *przekonującego*).

Szczególnym przypadkiem błędu materialnego jest wykorzystanie w uzasadnieniu zdania, które dopiero ma zostać uzasadnione (por. ↑ *petitio principii*, ↑ *circulus in probando*).

Rozumowanie obciążone błędem materialnym nie musi prowadzić do fałszywych wniosków, na przykład zdanie: „Każdy zarzut kierowany pod adresem króla S.A.P. jest prawdziwy”, nie wyklucza sądu, że „Niektóre zarzuty są fałszywe” (STSzA 80).

Jako przykład rozumowania obciążonego błędem materialnym przytoczmy fragment (sekwencję) pytania (krzyżowego) i odpowiedzi (repliki) formułowanej przez uczestników szkolnej debaty:

Paweł N. [kontrargumentuje, zbija argumenty strony przeciwnej:] ... [przypomina:] ... *powiedzieliście, że Stanisław August Poniatowski powołał między innymi Szkołę Rycerską [„która miała wychowywać pokolenie oficerów patriotów walczących o Polskę”] ... a [tymczasem] jak wiadomo [implikat: ‘jest to dowiedzione’] absolwentem szkoły był między innymi Jakub Jasiński ... jak [wobec tego] wytłumaczysz fakt [sprzeczność], że Jakub Jasiński przystąpił do konfederacji barskiej i brał udział w oblężeniu Częstochowy [implikat: ‘szargał polskie świętości’], co było działaniem kierowanym przeciwko królowi...*

Paweł J. [ripostuje zdroworozsądkowo, odwołując się do oczywistości] ... Jakub Jasiński chodził tylko do tej szkoły i nie mówił, że będzie popierał króla ... żył przecież w wolnym kraju! ... (DU 7–8).

*Zbijanie* (łac. *confutatio*) ... jest odwrotnością *uzasadnienia*, udowodnienia przedstawionego tematu, sądu, opinii; uzasadnienia niesłuszności tezy (tj. że jest sprzeczna sama w sobie, że nie jest wartościowa pod względem etycznym, że nie jest pożyteczna). W ćwiczeniu proponowanym przez starożytnych retorów *zbijanie* wyglądało następująco: a) we wstępie wyraża się naganę; b) zamiast dowodów niewątpliwych przytacza się dowody niejasne lub stwierdza ich brak; c) zamiast dowodu prawdopodobnego – podaje się niewiarygodny; d) zamiast cechy (waloru) słuszności – niesłuszność; e) wykazuje się sprzeczność rzeczy samej w sobie;

f) nieuczciwość (niewiarygodność); g) szkodliwość; h) epilog rekapitułuje negację rzeczy uzasadnianej (Korolko 1990: 143), por. w krótkim (lakonicznym) odbiciu argumentów przeciwnika:

Paweł N. [komentuje] ... *teraz dla odbicia argumentów przeciwników* [przypomina:] ... *pierwszym argumentem było to, że Stanisław August Poniatowski wcielił reformy w życie, [cóż z tego, kiedy]... jednak [z przykrością muszę stwierdzić] żadne z tych reform nie powiodły się ...* (DU 9).

**12. Dowodzenie** – w ujęciu logicznym – to rozumowanie mające na celu wykazanie prawdziwości (szczególnie: nieuznanego dotychczas, podlegającego wątpieniu) zdania A poprzez wskazanie takich zdań prawdziwych  $P_1, P_2 \dots P_n$  – z których za pomocą pewnych reguł logicznych (np. za pomocą reguł inferencyjnych) *wywnioskować* można zdanie A.

Proces dowodzenia da się zatem podzielić na dwa etapy. Pierwszym z nich jest wskazanie prawdziwych założeń  $P_1, P_2 \dots P_n$  – a drugim wywnioskowanie z nich zdania A (tak np. we wnioskowaniu dedukcyjnym).

Dowodzenie można opisać jako poszukiwanie dla obranego zdania A takich prawdziwych zdań  $P_1, P_2 \dots P_n$  oraz reguł logicznych  $R_1, R_2 \dots R_n$ , na gruncie których to założeń i reguł zdanie A jest dowodliwe (nadaje się, kwalifikuje się do przeprowadzenia dowodu) (STSzA 112–113).

Jako przykład potocznego dowodzenia przytoczmy segment wypowiedzi oskarżycielskiej Agnieszki (zwłaszcza subargument ukryty w dopowiedzeniu utrzymanym w formie trybu przypuszczającego):

Agnieszka [formułuje oskarżenia pod adresem króla S.A.P.:] ... *dowodem na bezsilność Stanisława Augusta Poniatowskiego był dekret ... powstanie targowicy, a także podpisanie traktatów rozbiorowych i... podpisanie dokumentu abdykacji* [uzasadnia:] ... *wszystko to działo się [bowiem] pod wpływem Rosji ...* [argument dodatkowy (subargument)]: *poza tym, gdyby nie Katarzyna Druga, [to] August Poniatowski nie zostałby królem Polski* [nie miałby możliwości elekcji] ... [uzasadnia:] *było [bowiem] wówczas wielu kandydatów...* (DU 5).

Spójnik *gdyby* w dopowiedzeniu o cechach subargumentu łączy zdanie nadrzędne z podrzędnym; wprowadzony przez niego fragment tekstu oznacza możliwość, niespełniony warunek realizacji treści drugiego fragmentu (SWJP I 269); por. w objaśnieniu słownikowym: „(2) Jeśli mówimy, że coś by się stało, *gdyby nie* jakieś okoliczności, to sądzimy, że na pewno by się stało, ale wymienione okoliczności stanęły na przeszkodzie. Taką samą funkcję pełni wyrażenie *gdyby nie..., to...* W przytoczonej konstrukcji sprawę komplikuje podwójne przeczenie w konstrukcji z orzeczeniem w formie trybu przypuszczającego (możliwościowego) (por. *nie zostałby królem, gdyby nie pomogła mu Katarzyna*) – w zestawieniu z konstrukcją niezaprzeczoną (trybu przypuszczającego potencjalnego): *zostałby królem, gdyby Katarzyna pomogła*; punkt wyjścia informacji w trybie oznajmującym: *został królem, (wtedy) gdy Katarzyna pomogła* (por. Mędak 1997: 317).

Formy typu *zostałby (królem), gdyby* mają charakter niefaktywny; w opozycji modalnej wewnątrz kategorii trybu przypuszczającego – mogą być używane

zarówno w odniesieniu do sytuacji hipotetycznych możliwych potencjalnie, jak i w odniesieniu do sytuacji niemożliwych.

Zastosowanie konstrukcji podwójnego przeczenia neutralizuje obydwie te możliwości, pozwala zastosować ją w sytuacji, w której *S.A.P. został królem, gdy Katarzyna pomogła* (w sytuacji, która rzeczywiście zaistniała) (por. Laskowski 1998: 186).

**13.** Na styku kwestii (interwencji) „zarezerwowanych” dla poszczególnych uczestników debaty przewiduje się możliwość zadawania tak zwanych pytań krzyżowych:

Paweł J. [wskazuje na słabe strony (punkty) mowy oskarżycielskiej:] ... *chciałbym ci zadać dwa pytania ... po pierwsze ... czemu* [mówisz, że] *Stanisław Poniatowski chciał uzgodnić wszystko z Rosją ...* [polemizuje, zwraca uwagę na sprzeczność, niekonsekwencję] ... *przecież* [skoro:] *reformy Sejmu Wielkiego były sprzeczne z zamierzeniami Rosji w stosunku do Polski...*

Paweł N. [odpowiada na zarzut, replikuje:] ... *przed Sejmem Wielkim Stanisław August Poniatowski dążył do uzyskania zgody Katarzyny Drugiej na reformy w państwie polskim...* (DU 10).

Anna Wierzbicka (1969: 57) zaproponowała eksplikacje zdań prostych z modulantom *przecież*: „Przecież ci mówiłem!... nie chcę, żebyś tak postępował; sądzę, że zapominasz, że ci mówiłem”.

Zdania z modulantom (ekspresywnym) *przecież* odzwierciedlają wnioskowanie *entymematyczne*, to znaczy wnioskowanie dedukcyjne z jedną przesłanką przemilczaną (Ajdukiewicz 1974).

Zdania proste z *przecież* nie pozwalają na ujawnienie entymematu, ponieważ przedstawiają tylko jedną przesłankę. Nie można na podstawie takiego kontekstu stwierdzić, jaki wniosek wynika z rozumowania nadawcy, skoro nie da się drogą dedukcji odtworzyć przemilczanej przesłanki (Grochowski 1986: 117).

Maria Renata Mayenowa (1983: 182) zaproponowała następującą eksplikację wyrazu *przecież*: „Sądzisz (mógłbyś sądzić), że X. Nie jest tak. Nie możesz nie wiedzieć, że nie X”; przy czym *przecież* jest sygnałem komunikatu eliptycznego: „Elipsa może objąć zdanie X bądź *nie X* wraz z mniejszym lub większym łańcuchem rozumowania”.

Słowa (partykuły) *przecież* używamy, aby nawiązując do jakiejś sytuacji lub czyjejś opinii, *podkreślić*, że nasze słowa są prawdziwe i że powinno to być *oczywiste* (ISJP I 291).

Sformalizowana definicja semantyczna zawiera następujące elementy: p, *przecież* q : nie chcę, żebyś sądził, że p (że jest tak, jak powiedziałeś, mówiąc, że p); wiedz, że q; sądzę, że nie możesz nie wiedzieć, że q.

Kategoria semantyczna tego wyrażenia funkcyjnego określana jest jako: *wykładnik polemiki w dialogu*, zwykle niejawnym; *wykładnik nawiązania*, *wykładnik stosunku nadawcy do prawdziwości sądu*; synonim: p, *wszak(że)* q.

Zmienna p w zaproponowanej definicji nie musi oznaczać wypowiedzenia poprzedzającego to (zdanie), w którym użyte jest *przecież*, może reprezentować sąd

ukryty, to znaczy niewyrażony (na powierzchni) *explicite*, nawet w szerokim kontekście wyrażen z *przecież*. Z sądem (wyrażonym w kwestionowanym przytoczeniu) polemizuje (nie zgadza się) nadawca wypowiedzenia q (Grochowski 1997: 85).

Dyskusja polemiczna (grec. *πόλεμος*, *polemos* – ‘wojna, walka’) to ↑ dyskusja, w której strony zajmują stanowiska niedające się pogodzić i każda z nich stawia sobie za zadanie zarówno obronę własnych pozycji, jak i zwalczanie tez oraz argumentów strony przeciwnej (por. ↑ dyskusja krytyczna, ↑ erystyka) (STSzA 120).

**14.** Typowa wypowiedź argumentacyjna nie stanowi suchego i beznamiętnego przedstawienia przesłanek i konkluzji argumentu. Obok tych zasadniczych elementów na ogół odnajdujemy w niej szereg innych składników, pośrednio tylko związanych z uzasadnieniem konkluzji: uwagi wstępne (wyraziste opowiedzenie się za określoną tezą), różnego rodzaju wyjaśnienia mające ułatwić zrozumienie argumentu, zwroty wyrażające stosunek do innych osób (np. przeciwników i krytyków zdarzeń, przedmiotu argumentacji itp.).

Elementy te mogą utrudnić wyodrębnienie przesłanek i konkluzji argumentu. Dodatkowym źródłem trudności może być sposób i forma przedstawienia przesłanek i konkluzji, na przykład mieszczących się w zdroworozsądkowym, naiwnym obrazie świata:

Paweł N. [formułuje zarzut pod adresem króla S.A.P. w pytaniu krzyżowym:] ... *jak wytłumaczysz to, że abdykacja króla* [została podpisana...] ...

Aneta [uzasadnia, usprawiedliwia, tłumaczy zachowanie króla:] ... *król wprawdzie abdykował, to jednak ... był on po prostu człowiekiem i nie możemy go sądzić jako człowieka, tylko jako króla, a [tymczasem] królem [mimo wszystko] starał się być jak najdłużej...* (DU 12).

Charakterystycznym rysem zdroworozsądkowego myślenia potocznego jest niezdolność do właściwego uchwycenia związku pomiędzy twierdzeniami abstrakcyjnymi i konkretnymi faktami wynikającymi z tych twierdzeń, przy jednoczesnym dawaniu zdecydowanej przewagi „konkretowi” nad „abstrakcją” (Anusiewicz 1992). Zjawiska mające swoje konkretne, namacalne odzwierciedlenie i w związku z tym łatwe do zwizualizowania, a więc sugestywnego przywołania, wywierają ogromny wpływ na kształtowanie się poglądów. Nawet ściśle i dobrze uzasadnione oceny i opinie wynikające z analizy abstrakcyjnej mogą zostać łatwo podważone przez cyniczne i niepewne, ale za to „konkretne” dane odwołujące się do czegoś, czego się doświadczyło lub co łatwo można sobie wyobrazić (STSzA 256):

Paweł J. [odbija argumenty drużyny przeciwnej:] ... *mówiliście też [że] poślubienie Polki ... mówiliście też, że jest to kolejny argument na waszą korzyść* [na niekorzyść króla] ... *ale przecież każdy Polak lubuje się w Polkach! ... wszystkie Polki są dla Polaków!* [por. wszystkie Polki są nasze!] [IF: oznaki rozbawienia na sali debaty z powodu „słusznego” oburzenia dyskutanta] (DU 6).

Karol [formułuje zarzut pod adresem króla S.A.P., przypomina:] ... *oczywiście słynna sprawa jego romansu podczas pobytu w Petersburgu, kiedy przebywał jako dyplomata, natomiast caryca Katarzyna, wtedy jeszcze nie caryca, była jego kochanką ... prawdopodobnie posiadali oni nawet dziecko ...* (DU 14).



Ola [kontrargumentuje (odpiera argumenty Karola) naiwnie i zdroworozsądkowo:] ... *mówiłeś, że ... miał dziecko z Katarzyną Drugą, że był jej kochankiem, ale owo dziecko wyznaczyć [mogło] zjednoczenie i powstanie, jednego silnego kraju ... à propos romansu ... po prostu był mężczyzną!* [IF: śmiech i oznaki rozbawienia audytorium przysłuchującego się debacie] ... (DU 14).

Nowoczesna teoria *dowodu* rozwijana była wyłącznie w związku z problemami pojawiającymi się w metodologii matematyki i innych nauk dedukcyjnych.

Teoria dowodu w naukach matematycznych nie może niestety stanowić podstawy pełnej teorii rozumowania i *argumentowania* przy rozstrzyganiu typowych problemów występujących w praktyce życia społecznego (w postaci potocznego wycucia, temperamentu, intuicji, różnorodnych przejawów postawy moralnej, zdroworozsądkowej, dziecięcej, „przedmoralnej”) czy światopoglądu.

Dzieje się tak dlatego, że jej niezwykła precyzja osiągnięta została za cenę radykalnych uproszczeń i daleko idących idealizacji, a nawet usunięcia z pola obserwacji wielu kwestii z punktu widzenia praktyki społecznej niezbywalnych.

Argumentacja obecna w życiu społecznym: na sali sądowej, w szkole (czy szerzej – w edukacji), w walce politycznej (w filozofii publicystycznej), filozofii, religii, w sporach osobistych (prywatnych) i dyskusjach (debatach) publicznych odwołuje się do całości bogatej sfery ogólnoludzkich doznań i doświadczeń.

Powody te stanowią przyczynę, dla której formalna teoria dowodu odzwierciedla tylko bardzo niewielką część racjonalnych pierwiastków argumentów konstruowanych i stosowanych w praktyce.

**15.** Każdy argument powinien być w dyskursie retorycznym odpowiednio przygotowany i połączony z następnym łącznikiem słowno-myślowym, uwzględniającym ogólne zasady przejść, czyli *tranzycji*.

Terminem tym określano różne sposoby i techniki przechodzenia do dalszego ciągu mowy (i argumentacji). Zasadniczą funkcją tranzycji jest uwydatnienie poszczególnych etapów kompozycji, biegu myśli, jej organizacji i układu, za pomocą stosownych wyznaczników językowych. Tworzą one (operatory metatekstowe) łatwo uchwytną dla słuchaczy (lub czytelników) ramy wypowiedzi – tekstu (Korolko 1990: 96), na przykład w wersji naturalnej omawianej debaty szkolnej na tematy historyczne:

– tranzycje (komentarze metajęzykowe) – wskaźniki argumentacji:

Agnieszka: ... *a teraz przedstawię nasze argumenty ... naszym pierwszym argumentem jest ...* [to, że ...] ... (DU 5).

... *jako kolejny argument słabości króla [...]* [wymienię to, że] ... *Katarzyna korzystała z tego, że Stanisław August Poniatowski miał bardzo słaby charakter ...* (DU 5).

... *argumentem numer dwa jest nieumiejętne wykorzystanie polskich dowódców...* (DU 5).

Paweł]. ... *uwazamy, że [król Stanisław August Poniatowski] nie był winien upadku Pierwszej Rzeczypospolitej, a na poparcie naszej tezy mamy następujące argumenty...* (DU 6).

... *teraz przejdźmy do drugiego argumentu ... ingerencje państw ościennych ...* (DU 7).

Paweł N. [formuluje pytanie krzyżowe:] ... *a jak wytłumaczysz fakt, że [...] na liście osób związanych z królem ... pierwsze miejsce zajmuje Branicki? ...*

Paweł J. [odpowiada na pytanie krzyżowe, broni się, wyjaśnia:] ... *w moich argumentach pojawiło się [jedynie to], że upowszechniał mecenas [mecenat] kulturalny...* (DU 8).

Aneta: ... *natomiast chciałabym przedstawić kolejne argumenty popierające króla... po pierwsze, król chciał umocnić państwowość polską poprzez mecenas kulturalny...* (DU 10).

... *mój kolejny argument brzmi ... (nie)przystosowanie [zachowanie?] szlachty początku osiemnastego wieku... która wpłynęła niekorzystnie na Rzeczypospolitą...*

... *ostatni argument ... magnateria działała na szkodę Rzeczypospolitej...* (DU 11).

... *jednym z takich argumentów [było]na przykład utrzymanie wojska, mimo że Rosja mu nie pozwalała, także...* (DU 12);

- w kontekście wyrażania kurtuazji i rytualizacji wypowiedzi:

Ola: ... *a teraz właściwie chcę pogratulować wam [drużynie przeciwnej] argumentów, jednak nie zgadzamy się z nimi ...* (DU 15).

... *trzeba przedstawić nasz końcowy [rozstrzygający] argument, że jednak Stanisław August Poniatowski nie był winien upadku Rzeczypospolitej...* (DU 15).

Karol [reasumuje:] ... *a teraz chciałbym przypomnieć nasze najważniejsze argumenty, które świadczą o tym [z których wnioskować można], że Stanisław August Poniatowski był odpowiedzialny za upadek państwa polskiego...* (DU 13).

... *myślę, że to [są] wszystkie argumenty ... przedstawiają one doskonale sytuację tamtego okresu ... wzięwszy je pod uwagę ...* (DU 14);

- wskaźniki metatekstowe kontrargumentacji (odpierania zarzutów):

Paweł J.: ... *teraz chciałbym stworzyć kilka kontrargumentów dla drużyny przeciwnej... [przypominam:] ... mówiliście też, że jest to kolejny argument na waszą korzyść ...* (DU 6).

Paweł N. ... *teraz dla odbicia argumentów [naszych] przeciwników ... [przypominam:] ... pierwszym argumentem było to, że Stanisław August Poniatowski wcielił reformy w życie, jednak żadne z tych reform nie powiodły się...* (DU 9).

[nawiązując do argumentacji przeciwników:]... *kolejnym argumentem było to, że państwa ościenne ingerowały w wewnętrzne sprawy Polski...* (DU 9).

Ola ... *na początku chcę odeprzeć twoje argumenty, właśnie argumenty, które przedstawiłście ...* (DU 14).

**16.** Gatunek publicznej debaty (także w wersji wtórnie sfunkcjonalizowanej w szkole) łączy w sobie cechy rodzaju deliberatywnego (doradczego), rodzaju osądającego (sądowego) i oceniającego (demonstratywnego).

Znany z klasycznej retoryki rodzaj osądzający (sądowy) (łac. *iudiciale*) obejmuje wypowiedzi perswazyjne odnoszące się do czasu przeszłego, które oskarżają (łac. *accusatio*) lub bronią (łac. *defensio*), *dowodzą*, że coś jest prawdziwe lub nieprawdziwe (użyteczne lub szkodliwe). Zadaniem oskarżenia jest przedstawienie *winy*, udowodnienie jej, celem zaś obrony jest *metodyczne zbijanie zarzutów* oskarżycielskich. Rodzaj osądzający miał i do dziś ma najpełniejsze zastosowanie w oratorstwie sądowym (mowy oskarżycielskie i obrończe) (Korolko 1990: 48).

Rodzaj *oceniający* obejmuje wypowiedzi o charakterze perswazyjnym dotyczące czasu teraźniejszego, zawierające *pochwałę* (łac. *laus*) albo *naganę* (łac. *vituperatio*) osób, rzeczy, problemów, wartości itp. *Pochwała* i *nagana* mogły być wypowiedziane we własnym imieniu mówcy, choć najczęściej były wykładnikiem poglądów uznawanych przez środowisko społeczne. Rodzaj oceniający patronował oratorstwu popisowemu, „pokazowemu”, którego głównym celem było upowszechnienie kryteriów wartości wykorzystywanych w perswazji deliberatywnej (*genus deliberativum*) i osądzającej (*genus iudiciale*).

Dla Arystotelesa przemówienie *epideiktyczne* (grec. *epideiktikón génos*) było spektaklem, a rola słuchacza polegała według niego nie na powzięciu decyzji za lub przeciw (konkretnym rozstrzygnięciom czy wyborom, jak w sądzie), ale na ocenie tekstu mówcy (podobnie w wersji dydaktycznej wypowiedzi, które sprowadzają się do ćwiczeń w zakresie sprawnego mówienia i argumentowania).

**16.1.** Jako przykład mowy oskarżycielskiej w debacie szkolnej (na tematy historyczne) – interpretowanej jako gatunek wtórny (naśladowczy) ukształtowany na zasadzie rekontekstualizacji (Kawka 1999) niektórych sekwencji podstawowego dyskursu historycznego (w wersji popularnonaukowej) – przytoczymy wypowiedzi Pawła N.:

Paweł N. [formułuje tezę w wersji oskarżenia:] ... *Stanisław August Poniatowski był winien upadku państwa polskiego...* [wymienia kolejne argumenty (zarzuty) przemawiające przeciw królowi S.A.P.:]

[argument<sub>1</sub>:] ... *po pierwsze* [popenił błąd:], *nie oparł się, wstępując na tron Polski w tysiąc siedemset sześćdziesiątym czwartym, na jedynej sile dążącej do zreformowania państwa...* [wyjaśnia, uzasadnia:] *jak wiadomo, siła [ta] była w klanie Czartoryskich ... rozbrat* [por. poróżnienie się, rozstanie, rezygnacja ze współpracy] *króla z Familiją spowodował automatycznie załamanie się wszelkich prób reform ...* [subargument, zarzut<sub>1a</sub>:] ... *swoje projekty Stanisław realizował, będąc w sojuszu z ambasadorem rosyjskim ... w Warszawie* [implikacj: 'działała na niekorzyść państwa polskiego, przeciw polskiej racji stanu'] ... *takie wcielenie reform w życie było czynione wbrew społeczeństwu polskiemu...*;

[argument<sub>2</sub>:] ... *po drugie, na początku swych rządów chciał stworzyć neofamilię z Poniatowskimi ...* [przejawiało się to w tym, że] *faworyzował swoją rodzinę* [wyznaczał] *na urzędy ... chciał stworzyć tron dziedziczny* [implikacj: 'był przeciw sukcesji tronu'; 'chciał wzmocnić władzę królewską'] *i wprowadzić rządy absolutystyczne ... jednak jego słabość charakteru nie pozwoliła mu wcielić tego w życie;*

[argument<sub>3</sub>:] ... *po trzecie ... nie miał prawa abdykować* [por. nie wolno mu było abdykować] ... [uzasadnia:] ... [bo, bowiem, albowiem:] *abdykując, sankcjonował rozbiory Polski, w świetle prawa międzynarodowego ...* [por. *argumentum ad iuridicum*]...

Paweł N. [podkreśla wagę argumentu najistotniejszego:] *po czwarte ... i według mnie, jest to najważniejsza [największa] wina [wartościuje i hierarchizuje w kategoriach winy:] ... Stanisław August Poniatowski przez swoje tchórzostwo [por. asekurację, rezerwę, brak zdecydowania w działaniu] i ... moralną [degrengoladę, słabość] zatracił szansę na współpracę z Rosją [na partnerskich (równoprawnych) zasadach] ... co spowodowało [upadek Rzeczypospolitej, rozbiory Polski – tekst niezrozumiały, zniekształcony] ... (DU 9).*

**16.2.** Dla przeciwwagi (argumentacyjnej) zamieszczamy fragment (moduł) niezbyt fortunnej mowy obrończej w wykonaniu Anety [z drużyny negującej tezę o winie (odpowiedzialności) króla S.A.P. za upadek Rzeczypospolitej]:

Aneta [przedstawia kolejne argumenty przemawiające na korzyść króla:] ... *natomiast chciał[am]bym przedstawić kolejne argumenty popierające króla [na rzecz tezy, iż król S.A.P. nie był odpowiedzialny za upadek Rzeczypospolitej] ... po pierwsze, król chciał umocnić państwo polską poprzez mecenas [mecenat] kulturalny ... Stanisław August Poniatowski był [bowiem] człowiekiem gruntownie wykształconym, znającym sześć języków obcych ... jest to najlepszym [argumentem] przykładem ... [...] ... [uzasadnia:] ... [znał] stosunki wewnętrzne w kraju, jak i w Europie ... jednak jego działalność polityczna nie budziła tak wielkiego entuzjazmu jak kulturalna ... przez co [z powodu której] zyskał uznanie ... i stał się mecenasem sztuki i nauki ... liczne podróże oraz [...] edukację [inicjatywy edukacyjne, odbyte studia] tworzyły wizerunek oświeconego króla, oświeconego człowieka ... który wiedział, iż armie [armia, armią?] z bronią w ręku nie zdoła wyprowadzić Rzeczypospolitej [z zapaści, z kryzysu, z chaosu?] oraz nie pomoże w Polsce podnieść się z klęski [z upadku?] ... chciał stworzyć duchową ostoję [i] i wspólnymi siłami jako cały naród [z całym narodem] walczyć ... [wyjaśnia:] lecz [ale] walka ta nie polegała na walce orężem ... należało [bowiem] rozbudować [postawić na] umysł ludzki [por. postawić na edukację, skoncentrować się na siłach duchowych narodu polskiego] ... i, i tym samym odepchnąć, czyli stawić czoło [tym siłom, którym zależało na osłabieniu Polski], aby agresorka Katarzyna Druga nie mogła doprowadzić do uży[cia] [swoich wojsk] [by nie mogła urzeczywistnić swoich planów] ... [pozwolił na] pogrzebanie [!] [por. zaprzepaszczenie] kulturalnych dorobków [kulturalnego dorobku] ... jako osoba światła otoczył się on najwybitniejszymi umysłami [najwybitniejszymi ludźmi, postaciami], a literatura najbardziej rozwinęła się w okresie oświecenia ... [?] wskazywała [ona] szkodliwość [sarmackich] mitów i sposobu myślenia, a także miała stworzyć wizerunek nowego bohatera ... [konkluduje:] to właśnie staraniem króla powołano nowy system edukacyjny, widziany poprzez [por. jako] stworzenie nowego charakteru człowieka ... [por. (nowoczesnego) nowego sposobu myślenia, innej mentalności] ... (DU 10–11).*

Uwagi korygujące, zamieszczone w nawiasach kwadratowych sygnalizują wprost (na powierzchni) lub domyślnie niektóre błędy w argumentacji, określane wygodnym terminem angielskim *fallacy*, obejmującym zarówno nieumyślne odstępstwa od logicznych zasad poprawnego rozumowania (jak w przypadku analizowanych przykładów uczniowskiej debaty), jak i złośliwe (podchwytliwe) posunięcia w dyskusji, celowo ignorujące zasady logiczne lub nawet zasady dobrego wychowania (*sofizmaty, paralogizmy*).

Argumentacja jest błędnie przeprowadzona wtedy, gdy (1) któraś z przesłanek jest fałszywa lub choćby nieakceptowalna; (2) podane przesłanki nie wystarczają

do uznania wniosku za dostatecznie uzasadniony; (3) któraś z przesłanek jest irrelewantna (nieistotna) (Johnson, Blair 1977: 7).

Wśród typowych błędów w argumentacji wymienia się między innymi: (a) błąd wadliwej generalizacji, czyli pochopnego uogólnienia; (b) brak związku logicznego, gdy „mylnie przyjmuje się, iż pomiędzy przesłankami a wnioskiem zachodzi wynikanie logiczne – podczas gdy w istocie wynikanie takie nie zachodzi; (c) użycie błędnych schematów rachunków zdań wynikających z niezrozumienia własności implikacji; (d) błędy kwantyfikacji i modalności; (e) błędy związku przyczynowo-skutkowego; (f) błędy wynikające z niejasności i wieloznaczności i inne (Tokarz 2006: 165–189).

**16.3.** Przykłady zdyscyplinowanej (uporządkowanej), choć niepozbawionej usterek stylistycznych – przestrzegającej jednak zasady relewancji (selekcji materiału argumentacyjnego) wypowiedzi oskarżycielskiej – w wykonaniu Karola:

Karol [rekapitułuje, odsyła do wcześniejszych argumentów, przypomina najważniejsze argumenty (zarzuty) na rzecz tezy o odpowiedzialności króla S.A.P. skierowane przeciw królowi:] ... a teraz chciałbym przypomnieć nasze najważniejsze argumenty, które świadczą o tym [por. które wskazują na to, że...], że Stanisław August Poniatowski był odpowiedzialny za upadek państwa polskiego... [zestawia w kolejności, punktuje, wyszczególnia:] ... po pierwsze ... nie wykorzystał należycie przewagi, przewagi politycznej, jaką dawało [...] [stronnictwo Czartoryskich] ... Czartoryscy ... [w oparciu o...] gdzie należało właśnie podjąć skuteczne próby reform kraju, a co za tym idzie [co się z tym wiąże, od czego zależało, co z tego wynika] ocalenie Polski ... poza tym król prowadził własną [niekorzystną ugodową] politykę w stosunku do Rosji ... nie potrafił pokierować polityką ... państwa ... nie wykorzystał należycie sytuacji politycznych, takich jak choćby [por. na przykład] konflikt z Rosją w początku lat dziewięćdziesiątych osiemnastego wieku ... odpowiedzialne stanowiska powierzał osobom zupełnie nieprzygotowanym do tego, w swojej rodzinie ... po prostu karierowiczom ... (DU 12–13).

Jako diagnostyczną w określaniu stopnia sprawności retorycznych ucznia traktować można umiejętność włączania do dyskursu szkolnego tak zwanych słów dyskursywnych (Kisieleva, Paillard 1998), w tym wskaźników istotności w postaci modulantu (składnika obudowy modalnej) w rodzaju *właśnie* czy operatora meta-tekstowego *choćby* ('na przykład').

Słowa *właśnie* używamy, aby *podkreślić*, iż mówimy o tej, a nie innej osobie, rzeczy, sytuacji itp. [...]; (4) Mówimy *właśnie*, aby z naciskiem podważyć to (por. podważyć tezę przeciwników), co przed chwilą zostało powiedziane (ISJP II 1027).

Formuła eksplikacji znaczenia leksemu *właśnie*<sub>3</sub> [partykuły, modulantu sytuującego] (Jodłowski 1976: 21) przyjmuje w sformalizowanej logicznie propozycji Adama Dobaczewskiego (1992: 102) następującą postać: „Właśnie S jest P”: mówiąc o P, mówię: S jest P, bo może być tak, że myślisz tylko o S i nie wiesz, że S jest P. Anna Wierzbicka (1969) proponowała, by umieścić w eksplikacji *właśnie*<sub>3</sub> komponent ‘nie sądz, że inny niż...’ – pominięty w ujęciu Dobaczewskiego, ale przydatny w kontekstach komunikacji szkolnej (zwłaszcza w kontekstach polemicznych rzeczowej dyskusji).

Za pomocą leksemu *choćby* (rzadziej *choćby*) lub wyrażenia *choćby ... to ...* łączymy dwa zdania lub wyrażenia im równoważne, aby powiedzieć, że nawet jeśli stanie się to, o czym mowa w zdaniu podrzędnym, następującym po słowie *choćby*, nie będzie można przeciwdziałać temu, o czym mówi zdanie nadrzędne: „Nie ustąpię, choćbym (por. chociażbym) miał wszystko stracić” (ISJP I 170).

Tym słowem (modulantem *choćby*) mówiący sygnalizuje, że treść zdania może zostać odniesiona nie tylko do wskazanej osoby, rzeczy, liczby, miejsca, czasu (zdarzenia historycznego faktu wydarzenia) itp., ale też do innych osób, rzeczy, liczb, miejsc itp., i wymienia daną osobę, rzecz (wydarzenie) itp. jako *dowolnie wybrany przykład* (jaki przychodzi mi w tej chwili do głowy, por. na chybił trafił); *na przykład*, ‘choć’ (SWJP I 108).

Definicja semantyczna: ‘Choćby  $S_1$  jest P: sądzę, że wiesz, że są takie S-y, które są P; chcąc, żebyś wiedział, o jakich S-ach myślę; powiem o jednym takim S-ie, mówiąc:  $S_1$  – Synonimy: *na przykład*’ (Grochowski 1997: 61).

17. Dla porównania przytoczmy przykład zrygoryzowanego (wyważonego) logicznie toku wywodu z *Nowej encyklopedii powszechnej PWN* (1996):

Stanisław August Poniatowski (1732–1798) – jedna z najbardziej kontrowersyjnych postaci w dziejach Polski; przez wielu obciążany odpowiedzialnością za upadek państwa, znajduje też licznych obrońców, wskazujących na niezwykle trudne warunki polityczne, w jakich rządził: narastającą od stulecia słabość i rozprężenie Rzeczypospolitej oraz ogromną przewagę militarną państw ościennych; niewątpliwie są jego ogromne zasługi dla modernizacji kraju i rozwoju polskiej kultury [...];

– we wcześniejszym fragmencie encyklopedycznej notatki:

Po I rozbiórce Polski (1772) w obliczu przewagi militarnej zaborców oraz szukającej w nich oparcia opozycji magnackiej w kraju przystał na kompromis z carycą Katarzyną II i pogodził się z jej kontrolą stosunków wewnętrznych Rzeczypospolitej. W okresie Sejmu Czteroletniego (1788–1792) przyłączył się do jego emancypacyjnej (por. równouprawnienia) wobec Rosji polityki, był współinicjatorem reform oraz głównym autorem Konstytucji 3 maja 1791; wobec zbrojnej interwencji Katarzyny II (wojna polsko-rosyjska 1792) wraz z innymi przywódcami sejmowymi szukał z nią kompromisu, a po jego odrzuceniu, w obawie przed nowym rozbiorem, zdecydował się przystąpić do konfederacji targowickiej, co spotkało się z potępieniem dużej części opinii publicznej; podczas powstania kościuszkowskiego (1794) odsunięty od władzy, bezskutecznie starał się uzyskać wpływ na bieg wypadków; po III rozbiórce (1795) został zmuszony przez Katarzynę II do wyjazdu do Grodna, gdzie 25 XI 1795 abdykował, zmarł w Petersburgu [...] (NEP V 995).

Zwracamy uwagę na odrębności gatunkowe i rodzajowe notatki (wzmianki) encyklopedycznej jako komunikatu zredagowanego na piśmie przeznaczonego DLA KOGOŚ (przyszłego czytelnika *Encyklopedii* – w naszym przypadku ucznia i nauczyciela) w oficjalnym rejestrze dyskursu historycznego (w wersji przygotowanej na piśmie) – w przeciwieństwie do wersji popularnonaukowej łączącej cechy komunikatów mówionych i tekstów dydaktycznych (przeznaczonych dla czytelników

przyswajających podstawowy zasób wiedzy historycznej). Warunkuje to odrębny typ wypowiedzi w obrębie pisanej i zrygoryzowanej logicznie, syntetycznej i maksymalnej wyważonej argumentacji (Gajda 1993: 173–190).

Eksperyment dydaktyczny w postaci szkolnej debaty na tematy historyczne rozpatrywać można w kategoriach gatunku wtórnego (naśladowczego) ukształtowanego na zasadzie *rekontekstualizacji* (zmiany kontekstu) wypowiedzi historycznej i *aproksymacji* (przybliżania pojęć) z naukowego rejestru historycznego (w wersji naukowej i popularnonaukowej), przystosowanego do potrzeb dydaktycznych i metodycznych nauczania historii – z myślą o przyswajaniu wiedzy historycznej i rozwijaniu sprawności językowych i retorycznych ucznia (Labocha 1997).

Konstrukcja ćwiczenia *rozwijania tezy* realizowana w uproszczonej postaci w debacie szkolnej – w ujęciu retorycznym – powinna obejmować:

- a) wstęp zawierający stanowisko zachęcającego lub zniechęcającego (do określonej w temacie tezy);
- b) uzasadnienie (przeprowadzone za pomocą czterech możliwości dowodzenia), że teza jest uczciwa, pożyteczna, słuszna i możliwa do wypełnienia (spełnienia, potwierdzenia tezy);
- c) epilog, w którym stwierdza się, czy wyjaśniona teza jest godna pochwały czy nagany i prowadzi do wniosku twierdzącego lub przeczącego (Korolko 1990: 143).

Przestrzeganie tych wskazówek (proporcje segmentów retorycznych i merytorycznych) bądź zakłócenia w utrzymaniu argumentacyjnego toku wywodu mogą być diagnostyczne w określaniu stopnia kompetencji retorycznej ucznia (bądź nauczyciela) w praktyce szkolnej.

**18.** Charakterystyczne dla szkolnej debaty (na tematy historyczne) argumentowanie za pomocą *przykładu* najbardziej nadaje się do mowy politycznej; argumentowanie zaś za pomocą entymematu do mowy sądowej. Mowa sądowa zajmuje się tym, co obecnie jest prawdą, lub tym, co obecnie nie jest prawdą; a to łatwiej udowodnić, gdyż wchodzi tu w grę konieczność. Nie ma bowiem przypadkowości w tym, co się już stało (Arystoteles I [1953] 3, 17).

*Entymemat* – w ujęciu retorycznym Arystotelesa – to sylogizm retoryczny, zwięzła, sugestywnie sformułowana wypowiedź argumentacyjna; środki logiczne i retoryczne zastosowane w strukturze takiej wypowiedzi mają oddziaływać na całą sferę duchową, uczucia, wolę, wyobraźnię, odbiorcy – zadaniem entymematu jest pobudzić słuchaczy do rozumowania prowadzącego do konkluzji, na której zależy mówcy najbardziej. W celu uzyskania możliwie największej komunikatywności myśli entymemat powinien być sformułowany w sposób przejrzysty i zwarty, bez przytaczania oczywistych dla audytorium przesłanek.

Te właśnie cechy entymematu, a także jego oparcie na odpowiednim schemacie myślowym miały stanowić o jego perswazyjnej skuteczności wobec audytorium złożonego z prostych, niewykształconych słuchaczy, niezdolnych do śledzenia wywodów nieco bardziej złożonych (STSzA 129–130).

Komentarze metajęzykowe odnośnie do argumentowania z pomocą przykładu mogą przybierać różną postać, np.:

– oskarżenia (zarzutów) pod adresem króla Stanisława Augusta Poniatowskiego:

Agnieszka [oskarża, podaje argumenty na niekorzyść króla:] ... *jako kolejny przykład [dowód, argument] nieudolności króla możemy podać [fakt, zdarzenie], że w czasie kiedy cały naród z utęsknieniem oczekiwał, kto zostanie królem Polski, Stanisław August Poniatowski studiował pacta conventa. [...] argumentem numer dwa jest nieumiejętne wykorzystanie polskich dowódców [uzasadnia przez podanie przykładu:] ... na przykład, kiedy w tysiąc siedemset siedemdziesiątym drugim roku podczas wojny z Rosją Stanisław August Poniatowski okazał całkowitą bezsilność ...* (DU 5);

– egzemplifikacji związanej z cytowaniem źródeł (trafnych przykładów):

Karol [cytuje, powołuje się na autora opracowania:] ... *tutaj chciałbym przytoczyć [por. zacytować] przykłady doktora [Stanisława] Mackiewicza<sup>2</sup> [...] „Trzymał [król S.A.P.?] swoich poddanych żelaznymi szponami za łeb, [a] w Polsce w tym czasie [tymczasem] panowała obłądna i anarchiczna wolność obywateli [samowola], złota wolność, której przyczyną był Stanisław August Poniatowski...*

[3a] ... *trzeci [wasz] argument to działalność magnaterii ... [3b] ale to przecież Czartoryscy popierali króla i dzięki ich poparciu mógł przeprowadzić reformy ... oczywiście [mimo to] nie wykorzystał tego, ponieważ [a to dlatego, że] Czartoryscy odwrócili się od niego, gdy doszedł do porozumienia z Katarzyną Drugą i ... wprowadzał te [reformy], które były z nim [z nią?] uzgodnione ...* (DU 12–13).

Słowo *tymczasem* przyłącza zdanie, którego treść jest zaskakująca na tle tego, o czym mowa w poprzednim zdaniu; słowo to może wystąpić także wewnątrz przyłączonego zdania [...]; słowo *tymczasem* (por. w tym czasie) odnosimy do czasu, w którym oprócz tego, o czym powiedzieliśmy, dzieje się jeszcze coś innego (ISJP II 874).

Także z konieczności zarówno *entymemat*, jak i wywód oparty na przykładach dotyczą rzeczy, które często mogą przyjmować odmienny obrót. W takich wypadkach wywód oparty na przykładach pełni funkcję indukcji, a *entymemat* – funkcję sylogizmu, przy czym wychodzi on z niewielu przesłanek, często z mniejszej ich ilości niż sylogizm w znaczeniu dialektycznym (Arystoteles [wyd. 1964], Korolko 1990: 228).

Inny przykład związany z cytowaniem tekstu źródłowego:

Karol [argumentuje na niekorzyść króla S.A.P. i cytując tekst źródłowy, ocenia i uzasadnia:] ... *miał niezwykle słaby charakter, o czym świadczą [co możemy wnioskować na podstawie:] między innymi wypowiedzi Katarzyny Drugiej ... [cytuje:] „Stanisław August Poniatowski to inteligent i ... [...] a poza tym to jednak tylko miękkość, miękkość, miękkość” ... w wyniku tego właśnie manipulowania jego słabym charakterem zgodził się na wszelkie rzeczy, które proponowała mu Katarzyna. ... Myślę, że to [sa] wszystkie argumenty ... przedstawiają one doskonale sytuację tamtego okresu ... wzięwszy je pod uwagę... [por. biorąc to pod uwagę, możemy powiedzieć, dojść do wniosku, że król był odpowiedzialny za upadek pierwszej Rzeczypospolitej] (DU 14).*

<sup>2</sup> Stanisław Mackiewicz (1896–1966), *Stanisław August* (1953), wydanie krajowe 1956.



Toposy z *przykładów* (łac. *exempla*) dotyczą opowiadań historycznych i biograficznych zawierających perswazyjny morał.

Przy stosowaniu toposów z przykładów teoretycy retoryki zalecają trzymanie się pewnych prawideł, które na przykład uwzględniają to, iż:

- a) przykłady winny być autentyczne (prawdziwe) lub co najmniej prawdopodobne (w zależności od tematu i poziomu słuchaczy);
- b) zaleca się spożytkowanie (zastosowanie, uwzględnienie) jednego przykładu w konkretnej mowie, gdyż wyższa ich liczba osłabia efektywność perswazji, rozprasza bowiem uwagę i nie koncentruje jej;
- c) przykład powinien być umieszczony w odpowiednim miejscu kompozycji dyskursu; przykład podany bezpośrednio po wyjaśnieniach intelektualnych pełni funkcję argumentacyjną (argumentu przemawiającego na rzecz postawionej tezy lub przeciw niej);
- d) należy pamiętać, że przykład jest jednym z głównych środków amplifikacji (wyolbrzymiania, wyostrażania perswazyjnej wymowy tezy), a powiększenie tematu nie zawsze jest odpowiednie przy argumentacji, choć może być z jakichś powodów w tej sferze stosowane;
- e) przykład winien być dostosowany do wyobraźni i gustów odbiorców, winien być zajmujący, ciekawy i oryginalny; banalność egzemplifikacyjna jest bardziej szkodliwa dla perswazji niż komunały słowne (porównań zwykłych) (Korolko 1990: 67).

## 19. Moduł (sekwencja) werdyktu zespołu sędziowskiego oceniającego uczniowską debatę

W zakończeniu szkolnej debaty (na tematy historyczne) znalazło się ogłoszenie werdyktu zespołu sędziowskiego (uczniowskiego jury). Można je traktować jako istotny wyróżnik realizowania konwencji gatunkowej debaty (dyskusji polemicznej) oraz jako przykład wypowiedzi wartościującej – mieszczącej się w ramach argumentacji potocznej (praktycznej oceny z uzasadnieniem) w obrębie dyskursu szkolnego (dydaktycznego) na lekcji historii w klasie maturalnej liceum ogólnokształcącego:

Sędzia<sub>1</sub> [uczennica:] ... *więc tak ...* [informuję:] *jury wydało werdykt i ...* [IW, IF: oznaki rozbawienia]; [ogłasza werdykt:] ... *i tak ... zdecydowaliśmy jednogłośnie:* [MY 'zespół sędziowski'], *że wygrała drużyna negująca tezę ...* [por. nie jest tak, że król S.A.P. był odpowiedzialny za upadek Rzeczypospolitej = nie był odpowiedzialny, był niewinny 'nie był winny'] [zastrzega się enigmatycznie:] ... *nie znaczy to oczywiście, że Poniatowski był winny* [por. znaczy to, że był niewinny & nie był tak do końca bez winy] ... *i teraz kolega poda* [wymieni, wskaże na] *najlepszego mówcę w drużynach ...*

Sędzia<sub>2</sub> [uczeń:] ... [jesteśmy zdania, że] *najlepszy mówca w drużynie afirmującej tezę* [że król S.A.P. był odpowiedzialny za upadek Rzeczypospolitej w XIII wieku] *to był Karol ...*

IF [brawa];

S<sub>1</sub> [uzasadnia werdykt:] ... *co nas przekonało* [co sprawiło] *do takiego właśnie zdania ...* [uzasadnia:] *otóż drużyna negująca [tezę o winie króla S.A.P.] miała bardziej zaznaczoną linię* [wyrazistszą, bardziej przekonującą] *argumentacji ... i lepiej odbijała* [zbijała] *argumenty przeciwnika* [lepiej operowała kontrargumentacją] ... *poza tym lepiej pora-*

*dziła sobie z czasem ... wykorzystała [czas] do maksimum, a u was [tymczasem] brakło i pierwszemu, i drugiemu mówcy dwie minuty ... [nie wykorzystaliście czasu do maksimum] poza tym, drużyna negująca miała lepszą prezentację [por. lepszą prezencję, lepiej zaprezentowała swoje argumenty] i i lepszy język ... [zwracam uwagę:] ... a to się także ocenia ... natomiast co do drużyny [uczniów] afirmujących tezę [o winie S.A.P.] [to] zadawali oni lepsze pytania ... dziękujemy ...*

Klasa [przysłuchująca się debacie:] ... *dziękujemy* ... (DU 16).

Wydanie werdyktu zespołu sędziowskiego oceniającego uczniowską debatę mieści się w obrębie argumentacji retorycznej – i podsumowania, które zawiera między innymi rekapitulację i rozstrzygnięcie sporu, w tym: omówienie przez arbitra typowych argumentów i jakości właściwej linii (kierunku) argumentacji i jej usterek i walorów (mocnych i słabych stron); charakterystyczne dla debaty głosowanie zgromadzonej publiczności (np. głosowanie widzów czy głosowanie przez aklamację zebranej w studiu publiczności) (STSzA 92–93).

Uzasadnienie werdyktu sędziowskiego (łac. *confirmatio*) zawiera udowodnienie przedstawionego tematu, sądu i opinii. Składa się z następujących elementów:

- ze wstępu zawierającego głównie pochwałę czynu, zdania poglądu itp.;
- z dowodów rozumowych i opinii autorytetów (ekspertów sędziów);
- z ustosunkowania się do sądów prawdopodobnych;
- z uzasadnienia słuszności tezy, tj. uzasadnienia, że nie jest ona sprzeczna sama w sobie, że jest wartościowa pod względem etycznym, że jest pożyteczna;
- z epilogu zawierającego *potwierdzenie* rzeczy uzasadnianej, rekapitulację dowodów (Korolko 1990: 143).

## Podsumowanie

Sztuka argumentacji w intencjach najwybitniejszych jej przedstawicieli (Platon, Arystoteles, Cyceon) miała być przewodniczką po świecie wartości; miała sprzyjać wyborom tych wartości przez doradzanie lub zniechęcanie, poprzez osądzanie oskarżające lub broniące, za pomocą pochwał lub nagan (wartościowania pozytywnego lub negatywnego). To dlatego nazwano później retorykę „logiką etyki”, a synonimem „sztuki dobrego mówienia” stała się „sztuka moralizowania” (Korolko 1990: 193).

Szczególnie subtelnym, delikatnym i niezwykle odpowiedzialnym terenem oddziaływania *retoryki* był obszar *etyki*: to, co uważane jest za akceptowalne w ludzkim zachowaniu, to, co jest dobre lub złe, słuszne lub błędne w ludzkim dążeniu do celów (SP 200).

Chodzi o taką właściwość jakiegoś działania, że zgodnie z konkretnym kodeksem moralnym jest ono uznawane za dobre i właściwe lub też nie. Jakkolwiek *moralność* wynika ze społecznej kodyfikacji dobra i zła, może być rozumiana zarówno jako cecha wewnętrzna (i stąd jako część osobistego kodeksu moralnego jednostki), jak też jako zewnętrzna – narzucona przez społeczeństwo (SP 380).

W klasycznej teorii retoryki termin „argumentacja” i „argument” odnoszą się do wskazania jakiejś aktywności myślowej, związanej z *uzasadnieniem* (zaakceptowaniem) lub *obaleniem* tezy (zaprzeczeniem, odrzuceniem, zakwestionowaniem), *zarzutu*, cudzej myśli wyrażonej w wypowiedzi.

Dlatego też argumentacja i argumenty winny być dostosowane nie tylko do przedmiotu dyskursu retorycznego, ale również do możliwości poznawczych i zdolności asertywnych odbiorców (w dyskursie szkolnym – uczniów), to znaczy przeżywania z przekonaniem argumentów (od łac. *assertio* ‘przekonanie’). Argumentacja zakłada zarówno u osoby argumentującej, jak i u słuchaczy pragnienie nawiązania i utrzymywania kontaktu myślowego, chęć przekonania po stronie mówiącego i chęć słuchania po stronie audytorium. Dlatego też argumentacja *retoryczna* różni się w sposób istotny od argumentacji *logicznej*, która w ogóle nie liczy się z reakcją audytorium.

Wszystkie techniki argumentacji retorycznej zmierzają do tego, by wychodząc z przyjętych twierdzeń, wzmocnić lub osłabić akceptację innych twierdzeń (Korolko 1990: 84).

Fundamentalną zasadę *retoryki humanistycznej* da się sprowadzić do Sokratejskiej zasady „Przekonuj i daj się przekonywać”, co oznacza również, że nie wystarczy mieć przekonania, lecz trzeba je w różnych sytuacjach *uzasadnić*; każde nasze twierdzenie o tyle bywa słuszne, o ile bywa uzasadnione.

Owa zdolność do obiektywizowania sądów i uzasadniania swoich sądów powinna osłaniać myśliciela przed wszelkimi uprzedzeniami i antypatiami ogółu.

Człowiek jako istota dająca się przekonać obowiązany jest uznać tezę najbardziej dla siebie przykrą, jeśli jest udowodniona; obowiązany jest wyrzec się przekonania najdroższego dla siebie, skoro jest obalone. Oto kodeks honoru myśliciela (Zieliński 1970: 80).

Potrzeba funkcjonalnego i celowego, także pięknego *przekonywania* wynika nie tylko z potrzeb dydaktyki szkolnej, ale należy do najbardziej istotnych składników wartości humanistycznych w ogóle. Ludzi przekonuje się nie „czarowaniem” (chęcią przypodobania się), lecz *argumentami* i sztuką operowania nimi. Retoryka może i powinna służyć dobru, ale robi to, dobierając *skuteczne argumenty*, nie zaś moralne cele (Tatarkiewicz 1959: 306).

## Bibliografia

- Ajdukiewicz K., 1974, *Logika pragmatyczna*, Warszawa.
- Anusiewicz J., 1992, *Potoczność jako sposób doświadczania świata i jako postawa wobec świata*, [w:] *Potoczność w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula, Wrocław, s. 9–20, Język a Kultura, t. 5.
- Arystoteles, 1953, *Arystoteles, Ars rhetorica*, oprac. A. Roemer, Lipsk 1923; *Retoryka Arystotelesa*, [w:] *Trzy stylistyki greckie*, oprac. W. Madyda, Wrocław, Biblioteka Narodowa II 75.
- Arystoteles, 1978a, *Arystoteles, O dowodach sofistycznych*, tłum. K. Leśniak, Warszawa.
- Arystoteles, 1978b, *Arystoteles, Topiki*, tłum. K. Leśniak, Warszawa.
- Awdiejew A., 1992, *Wiedza potoczna a inferencja*, [w:] *Potoczność w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula, Wrocław, s. 21–28, Język a Kultura, t. 5.
- Beaugrande R.A. de, Dressler W.U., 1990, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, tłum. A. Szwedek, Warszawa.
- Dobaczewski A., 1992, *Cechy składniowe i semantyczne leksemów w postaci „właśnie”*, [w:] *Studia gramatyczne X*, Kraków, s. 91–104.
- Gajda S., 1993, *Styl naukowy*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław, s. 173–190.

- Grochowski M., 1986, *Polskie partykuły. Składnia, semantyka, leksykografia*, Wrocław.
- Grochowski M., 1997, *Wyrażenia funkcyjne. Studium leksykograficzne*, Kraków.
- Jodłowski S., 1976, *Podstawy polskiej składni*, Warszawa.
- Johnson R.H., Blair A.J., 1977, *Logical Self-Defense*, New York.
- Kawka M., 1999, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków.
- Kisielewa K., Paillar D., 1998, *Diskursivnyje słowa russkogo jazyka. Opyt kontekstno-semanticznego opisanija*, Moskwa.
- Korolko M., 1990, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa.
- Labocha J., 1997, *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, wyd. 2., Kraków, s. 31–37.
- Lachmann R., 1977, *Retoryka a kontekst kulturowy*, tłum. W. Bialik, „Pamiętnik Literacki”, t. 68, z. 2.
- Lambert K., Ulrich W., 1980, *The Nature of Argument*, New York.
- Laskowski R., 1998, *Kategorie morfologiczne języka polskiego. Charakterystyka funkcjonalna*, [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, red. S. Urbańczyk, t. 2: *Morfologia*, red. R. Grzegorzczkowska, R. Laskowski, H. Wróbel, wyd. 2., Warszawa, s. 151–202.
- Lewiński P.H., 1999, *Retoryka reklamy*, Wrocław.
- Marciszewski W., 1971, *Sztuka dyskusowania*, Warszawa.
- Mayenowa M.R., 1983, *Próba eksplikacji wyrazu „przecież”*, „Pamiętnik Literacki”, t. 74, z. 2, s. 175–182.
- Mędak S., 1997, *Słownik form koniugacyjnych czasowników polskich*, Kraków.
- Nellen K., 1993, *Język i „świat przeżywany” w myśli Husserla*, tłum. Z. Krasnodębski, [w:] *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*, Warszawa, s. 130–152.
- Ożdżyński G., 2008, *Niektóre wyznaczniki gatunkowe debaty telewizyjnej i debaty szkolnej (na tematy historyczne)*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. *Studia Linguistica*”, t. 4, s. 373–391.
- Perelman Ch., 1979, *The New Rhetoric and the Humanities. Essays on Rhetoric and Its Applications*, Dordrecht – Boston – London.
- Perelman Ch., 1984, *Logika prawnicza. Nowa retoryka*, tłum. T. Pajor, wstęp i przypisy J. Wróblewski, Warszawa.
- Perelman Ch., Olbrechts-Tyteca L., 1958/1969, *La Nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation*, Paris 1958; przekład angielski: Notre Dame 1969.
- Petty R.E., Cacioppo J.T., 1988, *The Elaboration Likelihood Model of Persuasion*, „Advances in Experimental Social Psychology”, t. 19, red. L. Berkowitz, New York.
- Szymanek *et al.*, 2003 = Szymanek K., Wiczorek K.A., Wójcik A.S., 2003, *Sztuka argumentacji. Ćwiczenia w badaniu argumentów*, Warszawa.
- Tatarkiewicz W., 1959, *Historia filozofii*, t. 1–3, Warszawa.
- Tokarz M., 2006, *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk.
- Toulmin S.E., 1958, *The Uses of Argument*, Cambridge.
- Walton D.N., 1995, *A Pragmatic Theory of Fallacy*, Tuscaloosa.
- Whately R., 1826, *Elements of Logic*, London.
- Wierzbicka A., 1969, *Dociekania semantyczne*, Wrocław.
- Wierzbicka A., 1986, *Genry mowy*, [w:] *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska, E. Janus, Warszawa.
- Zieliński T., 1970, *Po co Homer? Świat antyczny a my*, oprac. A. Biernacki, Kraków.

### **Rozwiązanie skrótów i znaków objaśniających**

- DU – debata uczniowska na lekcji historii w klasie maturalnej Liceum Ogólnokształcącego w Olkuszu (6 lutego 2002 roku); z wideoteki Katedry Edukacji Historycznej w Instytucie Historii Akademii Pedagogicznej (obecnie Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej) w Krakowie.
- ELM – model wypracowania prawdopodobieństw (ang. *Elaboration Likelihood Model*) R.E. Petty’ego i J.T. Cacioppo (1986).
- IF – informacja foniczna.
- ISJP – *Inny słownik języka polskiego PWN*, red. M. Bańko, t. 1–2, Warszawa 2000.
- IW – informacja wizualna towarzysząca tworzeniu komunikatu słownego (w kodzie językowym).
- S.A.P. – Stanisław August Poniatowski (1732–1798), ostatni król I Rzeczypospolitej (1764–1795).
- SP – A.S. Reber, *Słownik psychologii*, red. I. Kurcz, K. Skarżyńska, Warszawa 2002.
- STSzA – K. Szymanek, *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa 2001.

### **The Art of Argumentation and Education of Rhetoric Efficiency in Classroom Discourse**

#### **Abstract**

In its most distinguished (Plato, Aristotle, Cicero) representatives’ intentions the art of reasoning was to be a guide to the world of values. It was to favour the choice of values by means of advice or discouragement, accusing or upholding judgement, praises or reprimands (positive or negative estimation). In classical theory of rhetoric the terms ‘argumentation’ and ‘argument’ refer to showing a process of thinking leading to a motivation (acceptance) or a refutation (denial) of an assumption, an objection, a someone else’s opinion expressed in an utterance. Consequently, both ‘argumentation’ and ‘arguments’ should be adjusted not only to a subject of a rhetorical discourse but also to the receivers’ cognitive powers and their assertive skills, i.e. to experiencing arguments with conviction. Argumentation assumes that both the speaker and the hearers want to start and maintain a mental contact, the speaker’s wish to convince and the hearers’ desire to listen to. As a result a rhetorical argumentation differs fundamentally from the logical one that does not take into account the audience’s reactions at all. The need of functional and purposeful but also fine convincing belongs not only to didactics, it is generally one of the most important components of humanistic values.

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica III (2011)

Grzegorz Ożdżyński

## Argumentowanie w debacie szkolnej (na tematy historyczne)

1. Przedmiotem szczegółowej analizy uczyniłem eksperyment dydaktyczny w postaci uczniowskiej debaty na temat „Czy Stanisław August Poniatowski był odpowiedzialny za upadek pierwszej Rzeczypospolitej? – w klasie maturalnej – Liceum Ogólnokształcącego w Olkusz (6 lutego 2002 roku)\*.

Gatunek wypowiedzi polemicznej i argumentacyjnej określany mianem debaty (fr. *débat* ‘walka [na słowa]’) definiowany jest w *Słowniku terminologicznym* Krzysztofa Szymanka *Sztuka argumentacji* (2001; dalej: STSZA) następująco:

↑ *dyskusja polemiczna*, zwykle publiczna, toczona zgodnie z mniej lub bardziej formalnie ujętymi przepisami proceduralnymi gwarantującymi stronom możliwość wyczerpującego przedstawienia swoich stanowisk i argumentów, przeprowadzenia zarówno wzajemnej krytyki, jak i obrony stanowisk. Organizacja debaty sprzyja konstruktywnemu zachowaniu się stron i gruntownemu, uporządkowanemu rozpatrzeniu przytoczanych argumentów i kontrargumentów (STSZA 92).

Dyskusja polemiczna (gr. *πόλεμος*, *pólemos*) – ‘wojna, walka’ to „dyskusja, w której strony zajmują stanowiska niedające się pogodzić i każda z nich stawia sobie za zadanie zarówno obronę własnych pozycji, jak i zwalczanie tez oraz argumentów strony przeciwnej (STSZA 120); por. *erystyka* (gr. *ἐριστική τέχνη* – ‘spór, waśń’, sztuka skutecznego prowadzenia sporów toczonych przed sędziami bądź (i) publicznością (STSZA 135).

Interesująco wygląda zestawienie definicji słownikowej *debaty* z potoczną i dydaktyczną wersją objaśnienia tej formy wypowiedzi przez wprowadzającego do dyskusji – przedstawiciela Fundacji Stefana Batorego (niewymienionego z nazwiska pana Franciszka [F]), który akcentuje walory dydaktyczne – przydatność metodyczną i potrzebę ćwiczenia się w trudnej sztuce argumentacji w praktyce szkolnej:

F. (wskazuje na użyteczność dyskusji polemicznej w dydaktyce nauczania historii:)

... a teraz, czy debata jest przydatna w szkole? [odpowiada samemu sobie:] ... [tak] *bardzo przydatna* [uzasadnia, argumentuje:] ... *bo* [por. a to dlatego, że ...] *jak słuchamy*, jak

\* Z wideoteki Katedry Edukacji Historycznej w Instytucie Historii Akademii Pedagogicznej w Krakowie (obecnie Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej).

*mówicie, jak potraficie argumentować, to włosy nam stają na głowie! ... nie potraficie znaleźć argumentów, nie potraficie udowodnić [niczego, wcześniej postawionej tezy] ... więc tę formę zorganizowaną [wypowiedzi] można również [także] prowadzić na lekcji [historii] ... [przypomina reguły konstrukcyjne (retoryczne) tej formy wypowiedzi:] ... na początku takiej debaty jest teza ... w tym przypadku teza jest ... nie pamiętam, co tam [jest], ale jest na tablicy napisane ... czy „Stanisław August Poniatowski był odpowiedzialny za upadek Rzeczypospolitej?” [na tablicy zapis w formie trybu orzekającego: (bez partykuły pytajnej czy oraz znaku zapytania) „Stanisław August Poniatowski był odpowiedzialny za upadek Rzeczypospolitej”]. ... jedna drużyna broni tezy ... a druga drużyna będzie bronić jakiej tezy? ... [prosi o odpowiedź] odpowiedzcie mi ... [klasa odpowiada chórem:] ... nie był odpowiedzialny! ...*

F. [potwierdza:] ... „nie był odpowiedzialny” ... teza brzmi ... zwróćcie uwagę [na sformułowanie:] „był odpowiedzialny” ... czy to jest prawda? ... wiadomo, trzeba to udowodnić ... jak udowodnię, to się dopiero okaże ... [wartościuje pozytywnie:] cała forma [uczniowskiej] debaty jest bardzo ciekawa [interesująca], możliwa do takich dyskusji na lekcjach [kończy, zamyka swoje wprowadzenie:] ... i to byłoby wszystko, co ja mam do powiedzenia, jako taki wprowadzający (DU 3–4).

2. W typowej debacie (np. rozprawa sądowa, debata parlamentarna, debata przedwyborcza) udział biorą dwie zajmujące przeciwne stanowiska strony, reprezentowane przez pojedyncze osoby lub kilkusobowe drużyny. Często strony, mając wyrobiony pogląd na kwestię sporną, nie szukają rozstrzygnięcia swoich wątpliwości, lecz kierują swe argumenty [niejako] „nad głowami” przeciwników do śledzącej przebieg debaty publiczności (STSZA 92).

Poszczególne strony uczestniczące w debacie zwykle reprezentowane są przez zespoły (drużyny), które zabierają głos w ściśle ustalonym porządku, zgodnie z zasadami gwarantującymi zasadniczą równość w dostępie do głosu. Na ogół specjalnie wyznaczona neutralna osoba (arbiter, przewodniczący) [moderator, arbiter] kieruje dyskusją i pilnuje przestrzegania zasad, procedury kolejności zabierania głosu i zorganizowanego mówienia.

W sformułowaniu tezy, która pojawia się w interesującej nas debacie uczniowskiej na lekcji historii w klasie maturalnej, „konkurują” dwie formy leksykalno-semantyczne (*był winien // był odpowiedzialny*) i cztery warianty modalne: negacji (*nie był winien // nie był odpowiedzialny*) oraz pytania (*czy był winien? // czy był odpowiedzialny?*) >< czy nie był winien? // czy nie był odpowiedzialny? – w sumie osiem możliwości tekstowych tezy (twierdzenia) do udowodnienia i problemu do rozstrzygnięcia.

Typowa debata dotyczy kontrowersyjnego problemu na ogół wyraźnie sprecyzowanego za pomocą pytania o rozstrzygnięcie (por. *Czy król Stanisław August Poniatowski był odpowiedzialny za upadek I Rzeczypospolitej?*).

3. Duńscy badacze argumentacji Frans H. van Eemeren i Rob Grootendorst (1987, 1992, 1995, 1996) przedstawili zasady i postulaty, których przestrzeganie zapewniać ma maksymalną skuteczność dyskusji [w dużej mierze także debaty] jako metody racjonalnego rozstrzygania sporów i eliminowania różnic w opiniach. Dyskusję spełniającą przedstawione przez nich warunki nazywają *dyskusją krytyczną*.

Dyskusja krytyczna przebiega w czterech kolejnych stadiach:

- a) zawiązania, b) otwarcia sporu, c) argumentacji, d) podsumowania:
- a) *zawiązanie* [wprowadzenie do debaty] to wstępna część dyskusji, w której zarysowują się różnice poglądów, a [uczestnicy] partycypanci stwierdzają, że ich stanowiska w danej kwestii nie dadzą się pogodzić: określone poglądy są przez jednego przyjmowane, a przez drugiego odrzucane;
  - b) *otwarcie sporu* dokonuje się poprzez określenie stanowisk i ustalenie ról broniącego oraz atakującego sporne stanowisko; strony powinny też ustalić, czy istnieją wystarczające podstawy pozwalające żywić nadzieję na rozstrzygnięcie sporu – w postaci wspólnie przyjętych założeń wstępnych oraz w postaci wiedzy i wspólnie uznawanych wartości;
  - c) stadium (faza) *argumentacji* [i kontrargumentacji] obejmuje prezentację argumentów oraz kontrargumentów strony przeciwnej;
  - d) *podsumowanie* [werdykt jury] polega na ocenie przedstawionych argumentów, stopnia zbliżenia stanowisk, ewentualnie na uznaniu spornej kwestii za rozstrzygniętą (STSzA 119).

Racjonalna dyskusja powinna być prowadzona zgodnie z wyznaczonymi wcześniej regułami, na przykład:

- (1) stronom nie wolno przeszkadzać sobie wzajemnie w prezentacji ani w kwestionowaniu stanowisk;
- (2) każda ze stron jest zobowiązana do obrony dowolnego wysuniętego przez siebie poglądu, jeśli tylko zostanie do tego wezwana;
- (3) atakować wolno tylko stanowisko, które przeciwnik naprawdę (rzeczywiście) zajmuje;
- (4) obrona stanowiska powinna być dokonywana za pomocą *argumentów* naprawdę odnoszących się do tego stanowiska;
- (5) żadnego stanowiska nie można uważać za uzasadnione, jeśli jego obrona nie przebiegała w myśl właściwego, poprawnie zastosowanego *schematu argumentacyjnego*;
- (6) nie wolno używać sformułowań nie dość jasnych bądź mylących stroną przeciwną swoją wieloznacznością; każda ze stron powinna ściśle i starannie interpretować sformułowania przeciwnika (por. Hołówka 1998; Eemeren, Grootendorst 1995).

Spróbujemy przybliżyć te kwestie, przytaczając jedynie ramowe (początkowe i końcowe) fragmenty tekstu uczniowskiej debaty, między innymi: prezentację druzyn uczestniczących w debacie, wprowadzenie do dyskusji, wystąpienia dwu pierwszych uczestników dyskusji na temat roli króla Stanisława Augusta Poniatowskiego w historii Rzeczypospolitej drugiej połowy XVIII wieku; w tym przykłady mowy oskarżyciela i obrońców ostatniego króla Polski, a także przykłady argumentacji i kontrargumentacji (zbijania argumentów, zarzutów) strony przeciwnej; interwencje w przebieg debaty w postaci tak zwanych pytań krzyżowych i ripostowania strony przeciwnej; wreszcie podsumowanie w wykonaniu uczestniczki debaty – kończące interesujący nas eksperyment dydaktyczny.



#### 4. Wprowadzenie do debaty

**4.1.** Wstęp (łac. *exordium*) jest pierwszą i najważniejszą częścią kompozycji określającą cel i rodzaj perswazji.

Orator winien mieć świadomość, że początek dyskursu nakłada obowiązek odpowiedniego przygotowania słuchacza do odbioru tematu. Zadanie to osiąga mówca przede wszystkim przez życzliwe usposobienie słuchacza do odbioru i wyostrenie jego uwagi. Wszyscy teoretycy podkreślają, że pierwsze wrażenie jest decydujące dla efektów perswazji. Najważniejszą sprawą jest tu wytworzenie przychylnego nastroju i skoncentrowania uwagi odbiorców. Życzliwość odbiorcy zyskuje się przez odpowiednią rekomendację podmiotu retorycznego, okazanie szacunku słuchaczom, wyrażenie uznania przeciwnikom i podkreślenie wagi tematu (Korolko 1990: 79).

Odwołanie się do *głównej myśli dyskursu* [tezy – debaty] koncentruje uwagę na sednie sprawy. Może to być na przykład wstępne wartościowanie tematu, zaakcentowanie konieczności jego poznania, wagi ideowej, atrakcyjności doktrynalnej itp. Jest to najbardziej naturalny rodzaj wstępu, który słuchaczowi ułatwia trafne i szybkie zorientowanie się w głównym temacie, a mówcy z kolei ułatwia wejście w temat; chroni przed niepotrzebnymi skojarzeniami czy sformułowaniami niezwiązanymi z przedmiotem perswazji. Ten rodzaj wstępu jak gdyby „rzuca ziarna argumentacji” (przygotowuje grunt do formułowania argumentów) (Korolko 1990: 81).

#### 4.2. Rytualizmy i akty etykiety społecznej (prezentacji i powitania):

*Formuły etykietałne* i wyrażenia (operatory) organizujące tekst debaty to sformalizowane wyrażenia będące jedynie obudową nadrzędnych wobec nich aktów mowy. Stanowią grupę obejmującą: skonwencjonalizowane tytuły, apostrofy, formuły udzielania głosu, prośby lub pytania o zabranie głosu oraz odpowiedzi na nie.

Formuła to „grupa słów używana regularnie w tożsamych warunkach metrycznych [czy szerzej: kontekstowych] dla wyrażenia określonego pojęcia” (Lord 1975).

Etykieta językowa jako część etykiety ogólnej (zasad dobrego wychowania) stanowi zbiór przyjętych w danej społeczności wzorów językowych zachowań grzecznościowych, zwyczajowo przyporządkowanych określonym sytuacjom pragmatycznym (Marcjanik 1993: 271). Wyrażenia językowe uznawane za grzecznościowe stanowią jedynie obudowę innych aktów (np. aktu prezentacji bądź udzielania głosu):

J.P. [mgr Jan Popiołek – organizator debaty, nauczyciel historii]: ... *to ja chciałbym przedstawić sędziów, publiczność i uczestników dzisiejszej debaty* ... [oto, przed nami] *Agnieszka, Paweł* [Paweł Nowak – P.N.], *Karol* [z drużyny oskarżenia – akceptującej tezę, że król Stanisław August Poniatowski był odpowiedzialny za upadek Rzeczypospolitej] ... *Paweł* [Paweł Jarosz – P.J.], *Aneta, Aleksandra* [Ola] [z drużyny broniącej króla, negującej tezę, że król S.A.P. był odpowiedzialny za upadek Rzeczypospolitej]... [udziela głosu:] *proszę pierwszego mówcę popierającego tezę* [o winie króla S.A.P.] *o wygłoszenie wstępu* ... (DU 4).

Wspólnym polem badań etykiety i rytuału są rytualizmy, oznaczające w ujęciu Krzysztofa Ożoga (1997) towarzyskie formuły rytualne występujące w ściśle

określonych sytuacjach społecznych, na przykład zwroty do adresata (np. *Szanowni państwo!*), powitania (*Chciałabym powitać // Dzień dobry państwu!*), przedstawiania kogoś (*Chciałabym przedstawić sędziów i publiczność*), przedstawiania się (*Mam na imię Agnieszka*), pożegnania, podziękowania, życzenia i przeproszenia.

Poprzez etykietę rytuał wiąże się z aktami mowy. Rytuały interakcyjne to „skonwencjonalizowane przebiegi działań [językowych], które służą oddaniu drugiej osobie należnej jej dozy szacunku oraz pielęgnacji (podkreślanie) wizerunku własnej osoby w oczach innych” (Czyżewski 1981: 72; Marcjanik 2007).

Zbliżoną do koncepcji formuły jest definicja *frazemu*, na przykład w rozumieniu Wojciecha Chlebdy (1993: 328): „przez frazem rozumie się względnie trwałą formę językową, która w danej sytuacji stała się – niezależnie od swych cech strukturalnych i semantycznych – przyjętym (nierzadko jedynym) sposobem wyrażania danego potencjału treściowego”, por. w innym wariantcie prezentacji uczestników szkolnej debaty:

Agnieszka [wita uczestników debaty i przestawia swoją drużynę:] ... *Szanowni państwo, w imieniu swoim i swojej drużyny, chciał[a]bym powitać wszystkich zgromadzonych gości, drużynę przeciwną [akt kurtuazji], a także skład sędziowski [jury] ... [przedstawiam się:] ... Mam na imię Agnieszka i jako pierwsza przedstawię drużynę afirmacji ... [tezy zapisanej na tablicy: „Król Stanisław August Poniatowski był odpowiedzialny za upadek Rzeczypospolitej”]; [IW: na stoliku trzyosobowej drużyny kartonik z napisem TAK = ‘był winien’] ... której zadaniem jest bronienie tezy, że Stanisław August Poniatowski był winien upadku pierwszej Rzeczypospolitej w osiemnastym wieku ... (DU 4–5).*

Jeśli *przedstawiliśmy* kogoś innym osobom, to zapoznaliśmy je z nim, wymieniając jego nazwisko, imię lub określając jego pokrewieństwo wobec nas (ISJP II 299); por. *przedstawić się* w zn. 1) ‘zapoznać się z kimś, prezentować się komuś, mówiąc swoje nazwisko lub imię (w środowiskach ludzi młodych) (SWJP II 171).

Zarówno (a) powtarzany często wzorzec zachowania, który ma tendencję do występowania w odpowiedniej sytuacji, jak i (b) dość wypracowany i dość stereotypowy zespół zachowań, które być może miały jakieś funkcjonalne źródła, ale przestały już być widoczne [skonwencjonalizowały się] – przywołują na pamięć pojęcie *rutyny* i *ceremonii* – na oznaczenie społecznie lub kulturowo określonej sekwencji działań mających funkcje symboliczne, zdefiniowane przez tradycję kulturową (SP 110).

Przyjmuje się, że rutyna jest bardziej powszechnym stereotypowym zachowaniem niż rytuał i ceremonia.

## 5. Moduł argumentacji negatywnej (formułowania zarzutów pod adresem króla)

5.1. W debacie uczniowskiej, która ma charakter imitacyjny – naśladowały sądową mowę oskarżyciela (prokuratora) i obrońcy (adwokata) – przydatne może się okazać operowanie pojęciem modułu tekstowego (bloku tematycznego wypowiedzi).

Robert Vion (1992: 149–150) proponuje modularną koncepcję interakcji, która polega na uznaniu, że każda interakcja może mieć postać zespołu (konfiguracji) – jednocześnie symultanicznego (równoczesnego) i sukcesywnego – modułów

odpowiadających różnym typom interakcji werbalnych. Oznacza to, że moduł mowy oskarżycielskiej w debacie szkolnej nie jest równoznaczny z oskarżeniem (osądem) jako monologowym gatunkiem mowy sądowej, choć są to pojęcia zbliżone (na zasadzie analogii). Jest on traktowany jako podrzędny wobec całej interakcji zachodzącej w określonych ramach interakcyjnych, por. moduł argumentacji negatywnej (formułowania zarzutów pod adresem króla):

Agnieszka [wymienia zarzuty – argumenty przemawiające na niekorzyść króla S.A.P.:] ... a teraz przedstawię nasze argumenty [zarzuty pod adresem króla S.A.P.] ... (1) naszym pierwszym argumentem jest ... [nepotyzm?] ... [F. fragment niezrozumiały] ... obsadzenie najwyższymi stanowiskami w państwie rodzin[ą] króla, (2) [nie]wykorzystanie poparcia Czartoryskich (3) abdykacja jako kolejny argument słabości króla [...] ... [uzasadnia: subargument] (3a) ... Katarzyna korzystała z tego, że Stanisław August Poniatowski miał bardzo słaby charakter, (3b) [bo] wiedziała [że], przez to, że bardzo łatwo będzie mogła kierować losami państwa polskiego ... i sprawować nad nim kontrolę ... [przycacza dowody:] ... (3c) dowodem na bezsilność Stanisława Augusta Poniatowskiego był dekret ... [...] (3d) powstanie targowicy, a także podpisanie traktatów rozbiorowych i ... podpisanie dokumentu abdykacji... [uzasadnia, argumentuje:] ... (4) wszystko to działo się pod wpływem Rosji [por. za sprawą Rosji] ... [dodaje, uzupełnia argumentację:] poza tym, (5) gdyby nie Katarzyna Druga, (5a) [to] August Poniatowski nie zostałby królem Polski [bo] było [bowiem] wówczas wielu kandydatów ... [DU 5].

Tu warto przytoczyć objaśnienia i definicje słownikowe uzasadnienia, dowodu i dowodzenia...

Jeśli uzasadnimy swoje [czyjeś] zachowanie lub postępowanie, to wyjaśniamy jego powody [...]; jeśli coś uzasadnia nasze [czyjeś] zachowanie, to jest jego przyczyną (ISJP II 954).

W ujęciu retorycznym – *uzasadnienie* (łac. *confirmatio*) jest to *udowodnienie* przedstawionego tematu, [tezy] sądu, opinii. Składa się z następujących elementów: a) ze wstępu zawierającego głównie *pochwałę* czynu, zdania, poglądu itp.; b) z *dowodów* rozumowych i opinii autorytetów; c) z ustosunkowania się do sądów prawdopodobnych; d) ze wskazania słuszności tezy, to jest uzasadnienia, że nie jest ona sprzeczna sama w sobie, że jest *wartościowa pod względem etycznym*, że jest pożyteczna [przydatna]; e) z epilogu zawierającego potwierdzenie rzeczy uzasadnianej, rekapitulację dowodów (Korolko 1990: 143).

W wypadku *dowodzenia* (łac. *probatio*) głównym celem mówiącego (uczestnika, dyskusji, debaty) jest udowodnienie swego twierdzenia lub obalenie twierdzenia strony przeciwnej. Podobnie jak w metodyce inwencyjnej tak też w dowodzeniu podstawą uogólnień retorycznych istnieje procedura *procesów karnych*. Dowodzenie retoryczne jest więc tym, czym jest dowód prawdy w *mowach sądowych*.

Od Arystotelesa począwszy, *dowody* w mowach sądowych dzielą się na rzeczowe, bezpośrednie, których mówca nie tworzy, lecz posługuje się nimi, są to: dokumenty, przedmioty zeznania świadków – i te, które sam stwarza; oba rodzaje dowodów omawia szczegółowo Arystoteles w *Retoryce* (ks. I, rozdz. 1; zob. DŹr, Korolko 1990: 222).

*Dowód* można przeprowadzić zarówno przez *dedukcję* (wyprowadzenie z ogólnej zasady szczegółowych wniosków), jak i przez *indukcję* (wyliczenie poszczególnych wypadków i wyprowadzenie z nich ogólnego prawidła (udowodnienie tezy). Wszystkie dowody będące dziełem sztuki retorycznej omawiane są szczegółowo w rozdziale poświęconym argumentowaniu. W fazie inwencji należy rozważyć, czy dowody zgodne są z funkcjami perswazji i rodzajami przekonywania. Ze względu na cel główny retoryki zalecano analizę *momentu prawdopodobieństwa* jako szczególnie przydatną metodę dowodzenia.

Na przykład potwierdzeniem wysokiego stopnia wiarygodności (łac. *genus admirabile*) jest skala zaskakującego prawdopodobieństwa, uwydatniona za pomocą *antytezy*, *paradoksu*, gdy mówca zaskakuje słuchacza szokującym pytaniem, uwy puklającym jaskrawo większe prawdopodobieństwo tezy własnej z jednoczesnym pomniejszeniem tezy przeciwnej (Korolko 1990: 58–59).

W tonacji uczniowskiego oskarżenia utrzymany jest dalszy ciąg wypowiedzi Agnieszki, która przytacza kolejne (anegdotyczne) przykłady negatywnych zachowań króla S.A.P.:

Agnieszka: (6) ... *jako kolejny przykład* [argument, dowód] *nieudolności króla możemy podać, że w czasie kiedy cały naród z utęsknieniem oczekiwał, kto zostanie królem Polski, [wtedy] Stanisław August Poniatowski studiował pacta conventa ... (6a) przejmując się najbardziej tym, że ...* [fragment niezrozumiały] ... *Katarzyna Druga, jego ukochana [...]* ... (7) *powołał on kilkunastu medyków, którzy stwierdzili, że strój polski będzie szkodliwy dla króla i zaszkodzi jego zdrowiu ... argumentem numer dwa jest nieumiejętne wykorzystanie polskich dowódców ...* (8) [podaje przykład, egzemplifikuje:] [subargument (8a)] *na przykład, kiedy w tysiąc siedemset siedemdziesiątym drugim roku podczas wojny z Rosją Stanisław August Poniatowski okazał całkowitą bezsilność ...* (9) *można też wspomnieć, że Konstytucja trzeciego maja zakładała, iż Stanisław Poniatowski obejmuje władzę nad ... nad wojskami polskimi, (9a) co było błędem, gdyż [...]* ... *dziękuję ...* [DU 4–5].

**5.2.** Pojęcie modułu odpowiada jednostce tekstowej, którą określa się jako *interwencja* (Kita 1998: 56). Chodzi o największą jednostkę monologową – powstałą przez ciąg wypowiedzi (zabranie głosu) jednego lokutora, którą określa się też jako „kroki”: „Krok w rozmowie [w dyskusji] to jest to, co indywiduum [uczestnik debaty] czyni i mówi w czasie, kiedy zostanie mu udzielony głos” (Goffman 1967, 1981a; Żydek-Bednarczuk 1994: 55).

W szerszej perspektywie (np. wypowiedzi audiowizualnej) interesujące wydaje się także pojęcie *sekwencji*: „Za sekwencję uznaję ciąg co najmniej dwóch wymian [par przylegających wypowiedzi (wypowiedzeń)] następujących po sobie, jeśli między nimi zachodzi związek znaczeniowy, formalny lub pragmatyczny” (Kita 1998: 49).

Interwencja (zabranie głosu przez jednego uczestnika debaty czy dyskusji), wchodząc w skład wymiany, może być inicjacją (tak w naszym przykładzie), reakcją lub codą (np. potwierdzeniem reakcji), a jeśli składa się z wielu aktów mowy – wówczas może być sukcesywnie i reakcją (na wcześniejsze wypowiedzi), i inicjacją dla następującej po niej interwencji drugiego uczestnika interakcji (np. po mowie oskarżycielskiej następuje mowa obrońcy).

Tu warto przytoczyć objaśnienia i definicje słownikowe leksemów o wyrazistej mocy illokucyjnej oceny negatywnej (w postaci *zarzutu* i *oskarżenia*):

„Jeśli robimy komuś jakiś *zarzut*, to zarzucamy mu coś [wytykamy mu], np. zły uczynek lub wadę charakteru: «Okazało się, że zarzuty przeciwko nim są bezpodstawne ... Próbuje odierać zarzuty» (ISJP II 269). Jeśli zarzuciliśmy komuś coś *złego*, to stwierdziliśmy, że zrobił on to lub że się tym charakteryzuje: «Odsądza oponenta od czci i wiary, zarzucając mu nieuctwo i głupotę» (ISJP II 1268); por. w innym objaśnieniu słownikowym: *zarzut* ‘ustna lub pisemna wypowiedź obwiniająca kogoś, negatywnie oceniająca kogoś, oskarżająca, zawierająca jakieś pretensje do kogoś’: „Stawiać komuś zarzuty. Wystąpić z zarzutem pod czyjś adresem. Ktoś spotkał się z zarzutami. Zarzut niedbalstwa, tchórzostwa [słabości, bezsilności]. Niesłuszne, uzasadnione zarzuty” (SWJP II 628); czyjeś *oskarżenia* to słowa tej osoby, zgodne z prawdą lub nie, w których twierdzi ona, że ktoś zrobił coś złego: „Twoje oskarżenie jest bezpodstawne [...] 3. Oskarżenie to także 3.1. skarga wniesiona do sądu przez osobę poszkodowaną lub uprawniony organ, z żądaniem ukarania sprawcy przestępstwa [...]; 3.2. mowa oskarżycielska prokuratora [...]; 3.3. strona oskarżająca w procesie sądowym (ISJP I 1189); por. w innym objaśnieniu słownikowym: *oskarżenie* w znaczeniu 2. ‘skarga wniesiona do sądu przez uprawniony organ lub osobę z żądaniem wymierzenia kary sprawcy jakiegoś przestępstwa [...] 3. zwykle blm. ‘strona oskarżająca w procesie sądowym’ (SWJP I 697).

## 6. Mowa obrończa Pawła Jarosza (z drużyny broniącej króla S.A.P.)

**6.1.** Mowę obrończą drużyny przeciwnej poprzedzają sekwencje przygotowujące właściwą argumentację w postaci: a) sędziowskiej interwencji i b) kurtuazyjnego wprowadzenia (powitania, prezentacji drużyny), c) określenia celu dyskusji; d) wyrazistego sformułowania tezy (*uważamy, że nie był winien*):

a) Sędziowska interwencja (włączenie się w przebieg debaty):

Sędzia<sub>1</sub> [proponuje, zachęca drużynę przeciwną do zabrania głosu:]

*... czy drużyna przeciwna chce coś powiedzieć? ...*

Aneta [zgłasza (potwierdza) gotowość mówienia:] *... tak ...*

Sędzia<sub>2</sub> ... [wobec tego, zatem:] *... proszę pierwszego mówcę o przedstawienie [swoich] argumentów...*

b) Paweł (Jarosz) [wita uczestników debaty:] *... dzień dobry państwu ... na wstępie chciałbym powitać zgromadzoną publiczność, grono pedagogiczne oraz naszego gościa [przedstawiciela Fundacji im. Stefana Batorego] ... i naszych przeciwników ... [zwraca się kurtuazyjnie:] życzymy wam powodzenia ... [deklaruje się jako przeciwnik tezy zapisanej na tablicy:] ... negujemy tezę [że król S.A.P. był odpowiedzialny za upadek Rzeczypospolitej; to znaczy uważamy, że nie był winien utraty niepodległości];*

Paweł J. [przedstawia swoją drużynę:] *... moja drużyna to ... Aneta Brzezińska, Aleksandra Brzezińska oraz ja, Paweł Jarosz ... [DU 6].*

Zasada *captatio benevolentiae* (pozyskania życzliwości słuchaczy) sprawdza się najlepiej przy wygłoszeniu przemówienia. Mówca nie może lekceważyć słuchacza [w tym drużyny przeciwnej], a tym bardziej obrażać go niestosownym słowem czy gestem, co nie oznacza, że ma mu schlebiać. Ogólne zalecenia retorów idą w kierunku wytworzenia właściwego klimatu „akcji oratorskiej”, określanego terminem łacińskim *decorum* ‘wdzięk’, który – jak wiadomo – wyrażał wysublimowaną odmianę fundamentalnej zasady stosowności, zwaną inaczej *taktem retorycznym*. Estetyka „wdzięku oratorskiego” wymagała największych umiejętności, a na jej kształt artystyczny wpływało wiele czynników, począwszy od wycucia (instynktu) mówcy, wyraźnie określonego tematu [bronionej tezy], warunków, okoliczności wygłoszenia [np. w połączeniu z formułą zagajenia, powitania czy prezentacji własnej drużyny]. Żywy udział słuchacza w mowie wymagał uzasadnienia nie tylko rozumowego, to znaczy rozumienia przez odbiorcę ważności i potrzeby rozwijania (poruszania) tematu (por. Korolko 1990: 138).

**6.2.** Moduł argumentacji pozytywnej (przemawiającej na korzyść ostatniego króla Polski)

Z reguły argumenty prezentowane są w ramach szerszej wypowiedzi, którą nazwiemy wypowiedzią argumentacyjną. Oprócz wskazania przesłanek i konkluzji wypowiedź taka zawiera następujące elementy (niekoniecznie wszystkie naraz i niekoniecznie we wskazanej kolejności):

- uwagi wstępne, na przykład określające [cel spotkania] temat (tezę), rodzaj zagadnienia itp.;
- wyjaśnienia i różne dane mające wpływ na zrozumienie treści przesłanek [przedstawienie problemu];
- podział, czyli zwięzły plan wystąpienia (grec. *merismos*; *in divisio, partitio*) oraz tranzycje (łac. *transitio* ‘przejście’), które wskazują na przechodzenie do kolejnych części wystąpienia;
- elementy eksponujące fakt argumentowania [wskaźniki zespolenia], między innymi słowa takie jak: *bo, ponieważ, a zatem, przecież, wszak, nie sądzę, by..., nieprawda; to by było na tyle, (o) ile* – operatory metatekstowe (formuły) w rodzaju *a na poparcie naszej tezy mamy następujące argumenty*;
- prezentacja argumentów wspierających poszczególne przesłanki (tzw. podargumentów);
- elementy mające wywrzeć wpływ na odbiorcę argumentu, takie jak: pobudzenie zainteresowania tematem, podtrzymanie uwagi, wywołanie pożądaných przez argumentującego emocji, doznań estetycznych, przychylnie nastawienie do argumentującego, niekiedy – obniżenie krytycyzmu odbiorcy, na przykład rytualizmy i formuły grzecznościowe w rodzaju *życzymy wam powodzenia*;
- ekspresja stanów wewnętrznych mówiącego i jego stosunku do przedmiotu argumentacji (STSzA 37–38).

Jako przykład przytoczmy fragment (moduł, sekwencję) argumentacji pozytywnej w wykonaniu Pawła Jarosza (z drużyny występującej w obronie króla S.A.P.):

c) Paweł Jarosz [zagaja, wprowadza, określa (precyzuje) cel spotkania:] ... *zebraliśmy się tutaj, aby rozstrzygnąć spór o [por. dokonać osądu] Stanisława Augusta Poniatowskiego...*

d) [formułuje tezę przeciwną wobec tej sformułowanej na początku debaty:] *uwazamy [por. naszym zdaniem], że nie był winien upadku pierwszej Rzeczypospolitej [por. negujemy tezę, że król S.A.P. był odpowiedzialny za upadek Rzeczypospolitej w XVIII wieku];*

e) [komentuje fakt argumentacji przemawiającej na korzyść króla S.A.P.]: ... *a na poparcie naszej tezy mamy następujące argumenty...*

[a<sub>1</sub>] ... *po pierwsze ... podczas panowania ostatniego króla na terenie polskim zreformowano wiele dziedzin życia politycznego, społecznego oraz przede wszystkim uchwalono pierwszą konstytucję w dziejach Europy...*

[a<sub>2</sub>] ... *po drugie ... państwa ościenne ... Austria, Prusy, a szczególnie Rosja ingerowały w wewnętrzne sprawy Polski...*

[a<sub>3</sub>] ... *po trzecie, Stanisław August Poniatowski starał się uchronić państwowość polską poprzez mecenas [mecenat] kulturalny...*

[a<sub>4</sub>] ... *po czwarte ... [zakłócenia fonii]...*

[a<sub>5</sub>] ... *wreszcie po piąte, magnateria działała na szkodę Rzeczypospolitej... (DU 6).*

Uczniowskie zestawienie (wypunktowanie) argumentów przypomina nieco *kolekcję argumentów* (łac. *collectio*). Chodzi o sposób argumentowania polegający na wprowadzeniu do dowodzenia jakiejś ważnej myśli ułożonej w formie zminiaturyzowanej konstrukcji zawierającej: a) przedłożenie, b) dowód (z przyczyny), c) potwierdzenie dowodu, d) zakończenie (konkluzję) (Korolko 1990: 89).

Szczególnie ważna jest umiejętność stosowania takich wyrażen spajających – takich tranzycji, które z góry sygnalizują schemat treści znacznych obszarów dalszego tekstu, przygotowują słuchacza na ciąg dalszy. Mówiąc *po pierwsze*, otwieramy jakby szereg miejsc, które powinny zostać wypełnione po wyrażeniach *po drugie*, *po trzecie* itd. Podobny sygnał zapowiadający rozczłonkowanie tekstu stanowią zdania (formuły) w rodzaju: *Omówię teraz kilka zagadnień czy ... a na poparcie naszej tezy mamy (przytoczymy) następujące argumenty ...* (Wierzbiccy 1968: 238–239).

### 6.3. Moduł rozwinięcia argumentacji (argumentu)

Natura związku między przesłankami a konkluzją argumentu często nie da się odzwierciedlić w klarownym wnioskowaniu, w którym po prostu przechodzi się od uznania przesłanek do uznania konkluzji. W typowym przypadku odbiorca ma trudności z ustaleniem *wiarygodności* przesłanek oraz stopnia, w jakim wspierają one konkluzję.

W proces oceny argumentu włączona jest konfrontacja jego treści (również konkluzji) z pozostałą wiedzą, przekonaniem, wyznawanymi wartościami i *postawami* odbiorcy. Dokonuje się to w trakcie skomplikowanego i w znacznej części nieświadomego procesu, często pozostającego pod silnym wpływem rozmaitych mechanizmów psychologicznych (por. hasła: *perswazja*, ↑ *psychologiczne mechanizmy*

kształtowania przekonań, ↑ dysonans poznawczy), specyficznego sposobu przeżywania treści argumentacyjnych (STSzA 44).

Jako ilustracja tych kwestii niechaj posłuży sekwencja rozwinięcia jednego z argumentów odwołujących się do sytuacji geopolitycznej Polski w końcu XVIII wieku:

Paweł J. [nawiązuje i rozwija dane dotyczące drugiego argumentu:] ... *teraz przejdźmy do drugiego argumentu...* [chodzi o:] ... *ingerencje[ę?] państw ościennych* ... [uzasadnia:] *Rosja, Austria i Prusy były państwami bardzo drapieżnymi* [zaborczymi, agresywnymi, groźnymi] ... *powiększyły swój teren kosztem Polski* ... *przede wszystkim od początku osiemnastego wieku było to nacechowane wielką ingerencją* [por. poczynania nacechowane były agresywnością, zaborczością] ... *przede wszystkim, wojna północna, układ poczdamski, traktat...* i *panowanie Stanisława Augusta Poniatowskiego* ... *ingerencje [...]* *wojna domowa, wojna z Rosją, rozbiory, które przekreśliły ostatecznie* [por. definitywnie] *dokonania ostatniego króla Polski... dziękuję* ... (DU 7).

*Słownik współczesnego języka polskiego* pod redakcją Bogusława Dunaja (2001) rejestruje dwa warianty leksykalno-semantyczne przysłówka (modulantu) *ostatecznie*: 1) w znaczeniu przysłówkowym ‘w sposób ostateczny’, ‘nieodwołalnie, całkowicie’; 2) w znaczeniu modalnym: ‘w końcu, nareszcie, wreszcie, w ostatecznym razie, w ostateczności (wyraz używany wtedy, gdy opisywana sytuacja stanowi przymusowe rozwiązanie, jest jedynym możliwym wyjściem, które proponujemy z konieczności)’ (SWJP I 698).

Słowa *ostatecznie* używamy, aby powiedzieć że (1) coś ma ostateczny wpływ na coś [...]; (2) coś występuje w końcowej postaci [...]; (3) z konieczności godzimy się na coś, gdyż nie widzimy innego wyjścia; (4) słowa *ostatecznie* używamy też, aby uzasadnić coś, co właśnie powiedzieliśmy lub zamierzamy powiedzieć: „Zrób coś. Ostatecznie to ty tu rządysz” (ISJP I 1193).

## 7. Moduł kontrargumentacji i kontrprzykładów

7.1. *Kontrargument to* ‘argument skierowany przeciwko argumentom strony przeciwnej’; ‘argument zbijający inny argument’ (SWO<sub>12</sub> 451); kontrargument (*kontr* – fr. *contre* ‘przeciw’, z łac. *contra* + *argument*) ‘w wyrazach złożonych oznacza przeciwieństwo, przeciwstawianie [się], czynność przeciwną tej, którą wyraża druga część wyrazu’ (SWO<sub>12</sub> 362); *kontrargumentacja* ‘przytaczanie argumentów’ zbijające dowodzenie strony przeciwnej; *kontrargumentowanie* [‘czynność zbijania argumentów’; ‘to że się kontrargumentuje’] – w znaczeniu czynnościowym: *kontrargumentować* (od rzeczownika *kontrargument*) ‘wysuwać kontrargumenty’, ‘zbijać argumenty strony przeciwnej’ (SWO<sub>12</sub> 457).

Interesująco przedstawia się tu illokucyjna wypowiedzi zawierających czasownik *oponować* (łac. *oppono*) ‘przeciwstawiać swoje zdanie innemu’, ‘być odmiennego zdania’, ‘przeczyć’ [zaprzeczać] (SWO<sub>12</sub> 615); *oponent* (łac. *opponens*, D ~ntis = ‘przeciwstawiający się’ ‘osoba, która się czemuś przeciwstawia, jest odmiennego zdania, oponuje’; ‘przeciwnik, zwłaszcza w dyskusji’ (SWO<sub>12</sub> 615).



### 7.2. Odpieranie zarzutów (łac. *refutatio, confutatio*)

Jest to kolejny po argumentacji składnik sztuki retorycznej kompozycji, w której obala się opinie, sądy i (kontr)argumenty przeciwne. W procesie sądowym bowiem, w przemówieniach dwóch stron (mowa oskarżycielska i obrończa) odpieranie zarzutów ma istotne znaczenie. Inna jest sytuacja mówcy pierwszego, który niejako wyprzedza ewentualne zarzuty oponenta, odrzuca je lub polemizuje z nimi; inna też jest sytuacja mówcy drugiego (adwokata), który zna zarzuty i zbija je, będąc uprzedzonym i zorientowanym w jakości argumentacji oskarżyciela.

Adwokat dąży więc do obalenia całej argumentacji prokuratora i dlatego ta część mowy zajmuje u niego często więcej miejsca niż argumentowanie pozytywne.

Według Arystotelesa „*zbijanie [racji] przeciwnika* nie jest jakimś osobnym działem mowy, lecz częścią argumentowania, które zmierza do podważenia wywodów przeciwnika przez postawienie zarzutów lub przez sylogizm przeciwny” [...] „Zarówno w mowie politycznej, jak i sądowej powinieneś naперед przedłożyć własne argumenty, a następnie przeciwstawić się argumentom strony przeciwnej, obalając je z góry, poddając ostrej krytyce. Jeżeli jednak przeciwnik może posłużyć się rozlicznymi argumentami, zacznij od nich. [...] Jeśli mówisz po przeciwniku, musisz od razu rozprawić się z jego wywodami za pomocą zbijania przeciwnego sylogizmu – zwłaszcza wtedy, gdy argumenty jego przyjęto przychylnie (Arystoteles I 3–18, przekład Władysława Madydy; Korolko 1990: 90–91).

7.3. Przedmiotem perswazji są z reguły problemy kontrowersyjne, co do których istnieją rozbieżne opinie oparte na różnorodnych racjach i argumentach. W skutecznej perswazji konieczne bywa – zwłaszcza gdy proponowane tezy są dla słuchaczy paradoksalne i wywołują silny opór – nie tylko przedstawienie racji „za”, lecz również ustosunkowanie się do znanych słuchaczowi argumentów „przeciw” (*contra*). Zręczny autor tekstu potrafi uprzedzić wątpliwości, które prawdopodobnie pojawią się w umyśle słuchacza, jasno i wyraźnie je sformułować – i przekonująco oddalić:

Paweł (Jarosz): ... *teraz chciałbym stworzyć [wymienić, sformułować] kilka kontrargumentów [skierowanych do] dla drużyny przeciwnej ...* [przypomina, referuje, odwołuje się do argumentów drużyny przeciwnej:] ... (1a) ... [przypominam, zwracam uwagę:] ... *mówiliście, że Stanisław August Poniatowski był pod dużym wpływem Katarzyny Drugiej, czego dowodem byłoby [por. mogło(by) być waszym zdaniem] podpisanie targowicy ...*(1b) [tymczasem] *król sam [z własnej woli] targowicy nie podpisał, [ale] skłoniła go [bowiem] do tego [Katarzyna Druga] [...] praw[da]... rozbiory ... rozbiory także musiał podpisać, gdyż [dlatego że] był [...] [przymuszony] przez Katarzynę Drugą ... przykładem jest sejm grodzieński [grodzieński], gdzie Katarzyna Druga zaszantażowała naszego króla w taki sposób, że [jeśli nie podpisze, to] [z]robi z niego bankruta ...* (2a) *mówiliście też, że zamiast przygotowywać się do koronacji, studiował pacta conventa ...*[implikat: ‘przecież to nie jest zarzut’] ... (2b) *przecież musiał znać istniejące prawo! ...* [implikat: to oczywiste!] (3a) [kolejny zarzut to:] ... *poślubienie Polki ... mówiliście też, że jest to kolejny argument na waszą korzyść ...* (3b) *ale przecież każdy Polak lubuje się w Polkach!* [uzasadnia zdroworozsądkowo:] ... [przecież] *wszystkie Polki są dla Polaków!* [por. żartobliwe: Wszystkie Polki są nasze!] ... [IW: reakcja rozbawienia, śmiech publiczności] ... (DU 6).

Odbiorca *argumentu* może w różny sposób *eksploatować* argument, to znaczy wykorzystać go do oceny stanu własnych przekonań i podjęcia ewentualnych decyzji o jego zmianie; na przykład:

(a) odbiorca może uznać jedną lub więcej przesłanek za *fałszywe* lub *niepewne* z tego powodu, że ich prawdziwość pociągałaby za sobą prawdziwość konkluzji, której (odbiorca) nadal nie uznaje;

(b) odbiorca uznaje konkluzję bez analizowania argumentu, po prostu dlatego, że odbiorca *wierzy* argumentującemu (por. peryferyczna strategia perswazji, ↑ perswazja);

(c) odbiorca niepotrafiący dokonać analizy argumentu lub podejrzewający manipulację, zamaskowany błąd itp. może poniechać rozpatrywania argumentu i nie wykorzystać go w żaden sposób (Eemeren *et al.* 1996; Govier 1987; Hintikka 1989; Perelman, Olbrechts-Tyteca 1969; Thomas 1986).

W przypadku kontrargumentacji wyraźnie dochodzi do głosu komponent illokucyjny oponowania i protestu (akcentowania odmiennego zdania) wobec propozycji przeciwnika: *oponować* – to według *Słownika współczesnego języka polskiego* pod redakcją B. Dunaja ‘wyrażać sprzeciw, nie zgadzać się z czymś zdaniem, przeczyć, protestować’. Pole semantyczne tego pojęcia obejmuje swoim zakresem takie wyrażenia jak: sprzeciwianie się, przeczenie, protestowanie, co pozwala uznać je za kategorię nadrzędną dla braku zgody i podobnych zachowań i działań komunikacyjnych (Pstrąg 2004: 23): mówiąc „nie”, zajmujemy aktywną postawę wobec świata wyrażonego w mowie, co znaczy, że ujawniamy własny wobec niego stosunek (wobec propozycji jego widzenia), własną postawę niechęci, odmowy, oporu czy protestu. Negacja jest więc przejawem postawy i rozumiana jest jako narzędzie do wyrażania różnego typu strategii negatywizujących (Antas 1991: 8).

Jako przykład przytoczmy kolejne przykłady kontrargumentowania w wykonaniu Pawła Jarosza (z drużyny obrońców króla S.A.P.):

Paweł J. [zwraca się do drużyny przeciwnej:] ... (4a) ... *mówiliście, że był niekompetentny ... [tymczasem – to jest nieprawda!] ... był [bowiem, przecież] wszechstronnie wykształcony ... studiował w Holandii, Anglii, w państwach niemieckich i, przede wszystkim, we Francji ... co [przemawia na korzyść króla, bo] było niesamowitym [por. bardzo dobrym, znakomitym, wyjątkowo korzystnym] i doskonałym przygotowaniem do reform ... [przytacza kontrprzykłady:] przede wszystkim, gdy został królem ... w tysiąc siedemset sześćdziesiątym czwartym roku powołał konferencję króla z ministrami, pierwszy rząd w Polsce ... następnie powołał Szkołę Rycerską w Warszawie, która miała [za zadanie] wychowywać pokolenie oficerów patriotów walczących o Polskę ... [po tym możemy sądzić (wnioskować)] król starał się stworzyć z naszego kraju nowoczesną monarchię konstytucyjną opartą o prawa [...] ... [ale] niestety zachowanie szlachty, szczególnie wybuch wojny domowej ... konfederacja barska oraz pierwszy rozbiór Polski przekreślają to ... ale Stanisław August Poniatowski nie poddaje się [implikat: był wytrwały w swych działaniach] ... [w] tysiąc siedemset siedemdziesiątym trzecim roku powołuje [bowiem] Komisję Edukacji Narodowej ... wiedział [bowiem], że zreformowanie państwa będzie [możliwe w wykształconym społeczeństwie] [...] no i wreszcie dojdziemy do Sejmu Wielkiego, gdzie [który] jest [osiągnięciem] szczytowym okresu reform ... widać tutaj [możemy wnioskować z tego], że Stanisław August Poniatowski bardzo chciał ratować państwo polskie, ale nie udało mu się ... (DU 6–7).*

W ujęciu logicznym zainteresuje nas pojęcie *kontrprzykładu* (łac. *instantia*): „mniej formalnie: wskazać kontrprzykład dla twierdzenia T dotyczącego zespołu przedmiotów – to wskazać w owym zespole taki przedmiot, który nie podpada pod twierdzenie T [nie odpowiada, nie podlega, nie zgadza się z twierdzeniem T]. Wskazując kontrprzykład do twierdzenia T, wykazuje się jego fałszywość” (STSzA 180).

7.4. Adepti retoryki w czasach antycznych przyjmowali rolę stron w procesie i odgrywali rodzaj dramatu procesowego, biorąc za punkt wyjścia [sformułowaną wcześniej tezę] bądź jakieś konkretne przypadki prawne, bądź zmyślone (prawdopodobne).

W *kontrowersjach* skupiały się ćwiczenia wstępne dotyczące: a) *uzasadniania*, b) *zbijania* [argumentów], c) *godzenia*, d) posługiwania się zdaniami utartymi, e) uzasadniania i f) krytyki ustaw oraz g) umiejętnego wykorzystywania metody dialektycznej (Korolko 1990: 148).

*Odpieranie* [odbijanie] *zarzutów* (parowanie) <łac. *refutatio, confutatio*> – to kolejny po argumentacji składnik sztuki retorycznej kompozycji, w której obala się opinie, sądy i [kontr]argumenty przeciwnie.

Wydzielenie tej części kompozycji jako osobnej całości wynikało z prawno-sądowej genezy retoryki systemowej. Wielka liczba spraw sądowych, w których pokrzywdzeni na własną rękę muszą dochodzić swych praw, wytworzyła społeczne zapotrzebowanie na logografów, którzy zajmowali się opracowaniem metodyki przemówień sądowych przed ławą przysięgłych (areopagiem).

W procesie sądowym bowiem w przemówieniach dwóch stron procesu (mowa oskarżycielska i obrończa) odpieranie *zarzutów* ma istotne znaczenie.

Inna jest oczywiście sytuacja mówcy pierwszego, który niejako wyprzedza ewentualne zarzuty oponenta, *odrzuca* je [neguje] lub polemizuje z nimi; inna też jest sytuacja mówcy drugiego (adwokata), który zna zarzuty i zbija je, znając argumentację przeciwnika. Adwokat dąży więc do *obalenia* całej argumentacji *prokuratora* i dlatego ta część mowy zajmuje u niego często więcej miejsca niż *argumentowanie pozytywne* (Korolko 1990: 90).

#### 7.5. Pytania krzyżowe i ripostowanie

W typowej debacie mówcy mają zapewnioną możliwość wypowiedzenia się poza ustalonym porządkiem w sprawach regulaminowych. Dopuszcza się też (za zgodą arbitra) możliwość wygłoszenia poza kolejnością krótkiej, uzupełniającej *uwagi* (tzw. *ad vocem*) – w związku z wypowiedzią co do kwestii poruszanej przez ostatniego mówcę.

Na styku kwestii (interwencji) zarezerwowanych w regulaminie debaty dla poszczególnych uczestników debaty przewiduje się możliwość zadawania tak zwanych pytań krzyżowych – odbiegających od bieżącego toku dyskusji. Chodzi o pytania formułowane wzajemnie pod swoim adresem przez pojedynczych uczestników dyskusji:

Paweł Nowak [przypomina argument drużyny przeciwnej i w związku z tym formułuje podchwytliwe pytanie:]

... powiedzieliście, że Stanisław August Poniatowski powołał między innymi Szkołę Rycerską... a [tymczasem jak to się ma do faktu, że] absolwentem szkoły był między innymi Jakub Jasiński... [w związku z tym, w tej sytuacji] jak wytłumaczysz fakt, że Jakub Jasiński przystąpił do konfederacji barskiej i brał udział w oblężeniu Częstochowy [argument odwołujący się do uczuć słuchacza (*argumentum ad auditorem*), po części *argumentum ad verecundiam* (argument odwołujący do poważania miejsca uważanego za święte)] ... co było działaniem kierowanym przeciwko królowi ... (DU 7);

Paweł (Jarosz) [ripostuje:] ... *Jakub Jasiński chodził tylko [jedyne] do tej szkoły i nie mówił, że będzie popierał króla* [implikat: 'miał wolną wolę'] ... *żył w wolnym kraju* [argument odwołujący się do wartości powszechnie akceptowanych] ...

Paweł (Nowak) ... *dobrze ... mówiliście, że król dawał ... [pieniądze na kulturę] ... [poprawia się:] ... zajmował się promowaniem kultury ... a [tymczasem] jak wytłumaczysz fakt, że na sporządzonej w dziewięćdziesiątym piątym roku liście osób związanych z królem ... pierwsze miejsce zajmuje Branicki ... jak wiadomo jeden z magnatów, [który] przyczynił się do uchwalenia targowicy, z kwotą olbrzymią, bo czterystu dziewięćdziesięciu tysięcy dukatów ... natomiast Bacciarelli, słynny malarz, zajmuje bardzo odległą pozycję, zaledwie z kwotą dwudziestu trzech tysięcy ...* (DU 7–8).

Paweł (Jarosz) [wyjaśnia:] ... *w moich argumentach pojawiło się [jedyne to], że upowszechniał mecenas kulturalny, [i to, że] chciał uchronić państwowość polską, czego nie rozwijałem, nie mówiłem...* [ripostuje:] ... [ale] *chciałbym, abys wytłumaczył, dlaczego [książę] Józef Poniatowski [implikat: 'niekwestionowany patriota i bohater narodowy'] nie doczekał się pomnika w Warszawie ... Stanisław August Poniatowski nigdy go nie miał i raczej mieć nie będzie...*

Paweł (Nowak) [odpowiada sensownie:] ... *Stanisław August Poniatowski nie doczekał się pomnika, gdyż w Warszawie nie było miejsca dla dwóch Poniatowskich...*

[...]

... *za zdrajcę uważam [jedyne] Rzewuskiego, Branickiego i Szczęsnego Potockiego* [implikat: 'król S.A.P. nie był zdrajcą'] (DU 7–8).

Według Arystotelesa „*zbijanie* [wywodów, argumentów] przeciwnika nie jest jakimś osobnym działem mowy, lecz częścią argumentowania, które zmierza do podważenia [zakwestionowania, podania w wątpliwość] wywodów przeciwnika przez postawienie zarzutów lub przez sylogizm przeciwny”. Zarówno w mowie politycznej, jak i sądowej

powinieneś naprzód przedłożyć własne argumenty, a następnie przeciwstawić się argumentom strony przeciwnej, obalając je [kwestionując, poddając krytyce]. Jeżeli jednak przeciwnik może posłużyć się rozlicznymi argumentami, zacznij od nich [...] Jeśli mówisz po przeciwniku, musisz od razu rozprawić się z jego wywodami za pomocą zbijania i przeciwnego sylogizmu – zwłaszcza wtedy, gdy argumenty jego przyjęto przychylnie.

Podobnie bowiem jak nasza dusza wzdrzga się [wzdryga się] przed człowiekiem uprzednio oczernionym, tak nie przyjmuje mowy, jeśli wywody przeciwnika sprawiły na niej dobre wrażenie. Dlatego musisz w duszy słuchacza przygotować miejsce dla dalszego

ciągu swojej mowy; nastąpi to, jeśli zdołasz usunąć z drogi [por. zatrzeć wrażenie mowy przeciwnej] mowę przeciwnika. Toteż od razu atakuj ją albo w całości, albo jej najważniejsze punkty, albo przychylnie przyjęte, albo słabe i tak pozyskuj wiarę [przychylność] dla tego, co sam powiesz (Arystoteles 1923/1953: 3–18; Korolko 1990: 90–91).

### 7.6. Wystąpienie końcowe drużyny broniącej króla

Ola [rekapitułuje, konkluduje:] ... *a teraz trzeba przedstawić nasz końcowy argument [rozstrzygający] ... że jednak Stanisław August Poniatowski nie był winien upadku Rzeczypospolitej... należał [bowiem] do inteligencji ... dlatego porównuje się czasy stanisławowskie z czasami henrykowskimi [pod rządami Henryka Walezego] ... ponadto, używając jego własnych słów, próbował [chciał, miał dobre intencje] odbudowy i reformy ... [przemawiają za tym takie argumenty jak:] organizowanie [por. organizować] aparatu państwowego ... [wskazują na to] zapoczątkowanie i zmodernizowanie armii, pomnażanie dochodów państwowych z [jego] inicjatywy ożywienia gospodarczego ... ostrożne kroki w dziedzinie reform społecznych, mecenat w dziedzinie szeroko pojętej kultury...*

Ola [formułuje wniosek końcowy:] ... [a] *zatem, jeżeli Polska stała się [narodem] ... [ostała się] jako naród po stu dwudziestu trzynastu [?trzech] latach niewoli ... to tylko dzięki oświeceniowej myśli ... tę myśl przywiódł do nas ostatni monarcha wybrany z woli narodu z łaski Bożej [...], którego plony [dopiero] następne pokolenia mogły zbierać ... (DU 15).*

Zakończenie retorycznej wypowiedzi powinno zawierać uwypuklenie głównych argumentów perswazji. Najpełniej wyjaśnia to Arystoteles:

W końcu przypomnij to, co poprzednio powiedziałeś. Tu [tj. w epilogu] możesz właściwie zastosować to, co inni niesłusznie zalecają czynić we wstępach: kilkakrotnie powtórz swe twierdzenia, aby je było łatwo zrozumieć. Na wstępie należy przedstawić sprawę w tym celu, aby przedmiot sporu był całkiem jasny, w epilogu zaś musisz treściwie zebrać argumenty, którymi udowodniłeś swe twierdzenia (Arystoteles 1953: 3, 19; Korolko 1990: 95–96).

A oto jak wygląda realizacja tych zaleceń w końcowej argumentacji: obrońcy króla Stanisława Augusta:

Ola [rekapitułuje, konkluduje:] ... [a] *zatem [a więc], jeżeli Polska [o]stała się jako naród [narodem] po stu dwudziestu ..., trzynastu [?trzech] latach niewoli, to tylko dzięki oświeceniowej myśli ... (DU 15).*

**8. Wnioskowanie w ujęciu logicznym** to rozumowanie, w którym na podstawie wcześniejszego uznania prawdziwości pewnych zdań dochodzi się do stwierdzenia prawdziwości kolejnego zdania – dotąd nieuznanego bądź uznawanego z mniejszą dozą pewności. Uznane wcześniej zdania wyjściowe, na podstawie których prowadzi się rozumowanie, nazywa się *przesłankami* wnioskowania, zdanie natomiast, którego prawdziwość orzeka się na podstawie przesłanek – *wnioskiem* (STSZA 321).

Zwracamy szczególną uwagę na wykładnik wnioskowania (*a*)*zatem*:

Słowami *zatem* lub *a zatem* wprowadzamy zdanie lub wyrażenie mu równoważne, przedstawiające skutek tego, o czym mowa w poprzednim zdaniu, lub *wniosek* wyni-

kający z treści poprzedniego zdania [...]; wyrażeniem *a zatem* wprowadzamy inne określenie lub inne sformułowanie tego, o czym mówiliśmy wcześniej [...]; wyrażeniem *a zatem* rozpoczynamy wypowiedź, która nawiązuje do wcześniejszej wypowiedzi naszej lub cudzej, albo do danej sytuacji (ISJP II 1284).

Definicja semantyczna: *p, (a) zatem q: mówię p; mówię: q; to, o czym mówię, mówiąc: q, jest takie, że mówiąc wcześniej: p, mogę powiedzieć: q; quasi-synonim: p, (a) więc q* (Grochowski 1997: 107).

Słowem *jeśli (jeżeli)* lub *jeśli (jeżeli) to* wprowadzamy założenie, przy którym prawdziwe jest lub może się spełnić to, o czym mowa w zdaniu nadrzędnym (ISJP I 573); słowem *tylko* łączymy dwa zdania lub wyrażenia, z których drugie precyzuje lub ogranicza treść pierwszego (ISJP II 872).

Maciej Grochowski (1986: 83–92) proponuje uogólniony zapis formuły eksplikacyjnej dla zdań z partykułą *tylko*: „Tylko S jest P: ‘S<sub>1</sub> jest P. Żaden inny S nie jest P’”.

Zapoznanie się z argumentem uruchamia proces myślowy, w trakcie którego odbiorca kontroluje, czy akceptowane przez niego reguły uznawania poglądów pozwalają na przyjęcie z określoną pewnością konkluzji argumentu.

Podstawowe kwestie dotyczą: *poprawności materialnej* argumentu, czyli prawdziwości użytych w nim przesłanek, a także logicznego związku przesłanek z konkluzją, a więc stopnia [pewności], w jakim przesłanki *uprawdopodobniają* konkluzję (Emeren *et al.* 1996; Govier 1987; Hintikka 1989).

Z najprostszym przypadkiem mamy do czynienia wtedy, gdy z przedstawionych prawdziwych przesłanek wynika logicznie konkluzja T, na rzecz której argumentowano. Wtedy uznanie zdania T można uznać tym samym stopniem pewności co przesłanki. Podobnie dzieje się w wypadku, gdy z przedstawionych przesłanek P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub> ... P<sub>n</sub> nie wynika wprawdzie logicznie zdanie T, jednak po uzupełnieniu ich o uznawane przez odbiorcę zdania Q<sub>1</sub>, Q<sub>2</sub> ... Q<sub>m</sub> możliwe jest dedukcyjne wywnioskowanie T ze zdań P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub> ... P<sub>n</sub>, Q<sub>1</sub>, Q<sub>2</sub> ... Q<sub>m</sub>. Argument nazywa się wtedy dedukcyjnym w świetle wiedzy odbiorcy. W innych przypadkach przesłanki tylko częściowo – nawet po uwzględnieniu wiedzy odbiorcy – uprawdopodobniają konkluzję. Argumenty takie odwołują się do różnego typu wnioskowań niededukcyjnych, na przykład wnioskowania redukcyjnego, którego przesłanki wynikają z wniosku, wniosek zaś nie wynika z przesłanek. W przeciwieństwie do wnioskowania dedukcyjnego, które można opisać jako przechodzenie od uznanej za prawdziwą racji [logicznej] do następstwa – wnioskowanie redukcyjne jest wnioskowaniem z następstwa o racji [por. odzyskanie niepodległości w 1918 roku jako wynik reform w XVIII wieku]: wiadomo, że jest prawdą N oraz że N wynika z R, i na tej podstawie wnioskuje się, że R (Bocheński 1993).

9. Z punktu widzenia lingwistyki edukacyjnej wydaje się istotne, iż badanie dedukcyjności wnioskowania polega na sprawdzeniu, czy jest ono oparte na jakiejś regule logicznej (por. ↑ reguła inferencyjna, ↑ zasada wnioskowania). Diagnostyczny walor w badaniach sprawności retorycznej ucznia może mieć to, czy uczeń [nauczyciel] potrafi konstruować schemat formalny wnioskowania, czy potrafi odtworzyć formalną regułę inferencyjną, której formuły przesłanki oraz formuła wniosku są schematami odpowiednich przesłanek oraz wniosku danego wnioskowania.

Wnioskowanie jest dedukcyjne wtedy i tylko wtedy, gdy otrzymana w ten sposób reguła jest regułą logiczną.

Jako przykład realizowania schematu formalnego wnioskowania (w klasycznym rachunku zdań) Krzysztof Szymanek (2001) wymienia regułę logiczną  $\uparrow$  *modus tollendo tollens* (łac. 'tryb przez przeczenie przeczący'):

Jeśli oskarżony jest winien, to był na miejscu zbrodni w chwili jej popełnienia:

Oskarżonego nie było na miejscu zbrodni w chwili jej popełnienia;

zatem: Oskarżony nie jest winny.

Schematem formalnym tego wnioskowania jest reguła:

$p \rightarrow q$

$\sim q$

$\sim p$ , która jest regułą logiczną (*modus tollendo tollens*).

Dogodne jest zaliczenie do dedukcyjnych takich wnioskowań, w których wprawdzie wniosek nie wynika logicznie z przesłanek, ale wynika logicznie z przesłanek uzupełnionych o pewne prawdziwe (na ogół – oczywiste) zdania.

Wnioskowania takie nazywa się dedukcyjnymi w *świecie dostępnej (wnioskującemu) wiedzy* (STSzA 324).

Natura związku między przesłankami a konkluzją argumentu często nie da się odzwierciedlić w klarownym wnioskowaniu, w którym po prostu przechodzi się od uznania przesłanek do uznania konkluzji.

Charakterystycznym rysem zdroworozsądkowego myślenia potocznego jest niezdolność do właściwego uchwycenia związku pomiędzy twierdzeniami abstrakcyjnymi i konkretnymi faktami wynikającymi z tych twierdzeń, przy jednoczesnym dawaniu przewagi „konkretowi” nad „abstrakcją”. Nawet ściśle i dobrze uzasadnione oceny i opinie wynikające z analizy abstrakcyjnej mogą być łatwo podważone przez wycinkowe i niepewne, ale za to „konkretne” dane odwołujące się do czegoś, czego się doświadczyło lub co łatwo sobie wyobrazić (Mądrzycki 1974).

Zjawisko towarzyszące wydawaniu ocen (pochwał, krytyki) polega między innymi na tym, że oceniający pozostaje pod przemożnym wpływem jednej tylko cechy ocenianego przedmiotu czy osoby; cecha owa (zwykle rzucająca się w oczy) dominuje, „opromienia” w umyśle oceniającego pozostałe cechy: jeśli została oceniona dodatnio, to i na pozostałe cechy oceniający patrzy przychylniej – i na odwrót: skrajenie z dominującą cechą odczuć negatywnych sprawia, że przenoszą się one na podlegającą ocenie całość (Tyszka 1999).

**10.** Retoryka w szkolnictwie rzymskim, chociaż oparta na wzorach i teoriach helleńskich, miała przede wszystkim charakter pragmatyczny.

Młodzieniec w szkole rzymskich retorów, mający ułożyć mowę, wyrazić myśli i uczucia, swoje czy cudze, wobec określonej sytuacji, musiał starannie obmyślić *argumenty* i wyłożyć je w należyтым porządku, aby przekonać publiczność. Ze szczególnym wyróżnieniem przyjęto w szkołach rzymskich grecki zwyczaj bronienia tej samej sprawy z dwóch przeciwnych stron, czyli tak zwane *kontrowersje*. Terminem tym nazywano fikcyjne przemówienia ćwiczebne na tematy rzekomo sądowe.

Rodzaj osądający, sądowy (łac. *genus iudiciale*) obejmuje wypowiedzi perswazyjne odnoszące się do czasu przeszłego, które *oskarżają* (łac. *accusatio*) lub *bronią* (łac. *defensio*), *dowodzą* i *uzasadniają*, że coś jest prawdziwe lub nieprawdziwe, zasługujące na pochwałę lub krytykę (coś jest etyczne lub nieetyczne).

Zadaniem oskarżenia jest przedstawienie winy, udowodnienie jej, celem zaś obrony jest metodyczne zbijanie *zarzutów* oskarżycielskich.

Rodzaj osądający miał i do dziś ma najpełniejsze zastosowanie w oratorstwie *sądowym* (*mowy oskarżycielskie i obrończe*) (Korolko 1990: 48).

**11.** Eksperyment dydaktyczny w postaci debaty szkolnej w formie osądu króla Stanisława Augusta Poniatowskiego w liceum ogólnokształcącym traktować należy jako gatunek wtórny (wtórnie sfunkcjonalizowany), łączący niektóre cechy współczesnej debaty politycznej, rozprawy sądowej i dyskusji krytycznej oraz polemicznej na tematy historyczne w wersji nawiązującej do scholastycznej dysputy na zasadzie swoistej rekontekstualizacji dyskursu historycznego (popularnonaukowego) dla potrzeb dydaktyki nauczania historii oraz języka polskiego (ćwiczenie się w trudnej sztuce polemiki, dowodzenia i argumentacji), a także etykiety językowej, grzeczności i kurtuazji.

Z typowej debaty politycznej (publicznej) szkolna debata przejmuje niektóre zasady organizacyjne, dotyczące na przykład jednego, kontrowersyjnego problemu, na ogół wyraźnie sprecyzowanego za pomocą pytania o rozstrzygnięcie; przybiera postać tezy zapisanej na tablicy w trybie oznajmującym: „Stanisław August Poniatowski był odpowiedzialny za upadek Rzeczypospolitej”.

Uczestniczące w debacie strony reprezentowane są przez dwa zespoły – drużyny, które zabierają głos w ściśle ustalonym porządku, zgodnie z zasadami gwarantującymi zasadniczą równość w dostępie do głosu; specjalnie wyznaczona neutralna osoba (arbiter, przewodniczący jury) kieruje dyskusją i pilnuje przestrzegania zasad procedury:

- a) każda strona dysponuje zespołem o tej samej liczbie członków (dwie drużyny trzyosobowe);
- b) każda strona otrzymuje w ogólnym bilansie tyle samo czasu (około pięciu minut);
- c) strona, na której spoczywa  $\uparrow$  *onus probandi* (łac. ‘ciężar dowodzenia’), zabiera głos jako pierwsza; drużyna przeciwna – jako ostatnia;
- d) strony zabierają głos naprzemiennie, czas wystąpień zgodny jest z ustalonymi z góry limitami (od kilku do kilkunastu minut) – w debacie szkolnej około czterech minut.

Skuteczność dydaktyczna szkolnej debaty zależy w dużym stopniu od czynników takich jak:

- jasne i zwięzłe sformułowanie kwestii spornej, najlepiej – jeśli to możliwe – w postaci krótkiego pytania o rozstrzygnięcie: *Czy Stanisław August Poniatowski był odpowiedzialny za upadek Rzeczypospolitej?*

Problemy złożone wielowątkowe, wymagające skomplikowanych wyjaśnień wstępnych czy ustaleń terminologicznych nie mogą być skutecznie rozstrzygane przedstawionymi wyżej metodami.

Spełniony został w analizowanej przez nas debacie warunek dotyczący ograniczenia – liczby stron i liczby uczestników drużyn biorących udział w debacie: występują tylko dwie strony (*pro-* i *contra*), a każda drużyna liczy tylko trzy osoby. Przy zbyt dużej liczbie stron i/lub mówców debata traci na przejrzystości; przybiera wielu nowych wątków i dodatkowych punktów spornych, w rezultacie często dyskusja kieruje się na tematy niezwiązane z meritem sprawy.



Emocjonalnemu nastawieniu uczestników towarzyszy atmosfera sporu gorącego, ale konstruktywnego, w którym strony nie pragną za wszelką cenę zwyciężyć przeciwnika, lecz prezentują swoje racje za pomocą rzetelnych (opartych na fachowej lekturze) i odnoszących się do rzeczy argumentów. Sformułowania potoczne i przykłady „naiwnej” zdroworozsądkowej argumentacji naruszają poważną tonację (wzorowanej na scholastycznej) dysputy; mankamenty, nieporadności i usterki uczniowskiej argumentacji nie sprzyjają realizacji retorycznej zasady *fortiter in re, suaviter in modo*\* (łac. ‘w rzeczy mocno, w sposobie łagodnie’); sformułowania rozważne, delikatne i wyważone pojawiają się raczej w warstwie etykietalnej uczniowskich wypowiedzi, sygnalizując przejście od kompetencji przybliżonej do kompetencji retorycznej docelowej (i nadkompetencji) dorosłego (wykształconego) użytkownika języka.

**12.** Argumenty odnoszą się do ludzkich poglądów, których naturę i właściwości niezwykle trudno jest realistycznie ująć w jakiegokolwiek teorii formalnej. Ludzkie przekonania są osadzone w systemie wartości, którego obiektywna treść zawiera z natury rzeczy liczne przeciwieństwa – z tych samych prawdziwych przesłanek można w drodze argumentacji wyciągnąć sprzeczne z sobą wiarygodne wnioski. Poglądy są *stopniowalne* pod względem przyznawanej im przez podmiot słuszności; wyraża się je w naturalnym języku potocznym, nieporównanie bogatszym niż jakiegokolwiek język formalny. Znaczenie wyrażań, na ogół nie w pełni jasne i jednoznaczne, częstokroć modyfikowane jest w trakcie dyskursu – wypracowanie wspólnie akceptowanych przez strony sensów, umożliwiających dojście do porozumienia, może stanowić podstawowy cel postępowania argumentacyjnego (Perelman 1984).

## Bibliografia

- Antas J., 1991, *O mechanizmach negocjowania. Wybrane semantyczne i pragmatyczne aspekty negocjacji*, Kraków.
- Arystoteles, *Retoryka*, 1923/1953, *Arystoteles, Ars rhetorica*, oprac. A. Roemer, Lipsk 1923; cytaty z księgi III z tłumaczenia W. Madydy, *Retoryka Arystotelesa*, ks. III, [w:] *Trzy stylistyki greckie*, oprac. W. Madyda, Wrocław 1953, Biblioteka Narodowa II 75.
- Baird A.C., 1950, *Argumentation, Discussion and Debate*, New York.
- Beaugrande R.A., Dressler U.W., 1990, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, tłum. A. Szwedek, Warszawa.
- Bocheński J.M., 1993, *Logika i filozofia. Wybór pism*, Warszawa.
- Boyer C.S.I., 1933, *Cursus philosophiae. Ad usum seminariorum*, Romae.
- Branham R.J., 1991, *Debate and Critical Analysis. The Harmony of Conflict*, Hillsdale NJ – London.
- Brown M.A., 1966, *The Role of the Tractatus de Obligationibus in Mediaeval Logic*, „Franciscan Studies”, t. 26, s. 26–35.
- Capp G.R., Capp R.Th., 1965, *Principles of Argumentation and Debate*, Englewood Cliffs NJ.

---

\* Dewiza siedemnastowiecznego jezuita Claudia Acquavivy – w odniesieniu do stylu prowadzenia dyskusji – chodzi o zalecenie, aby moc argumentów obracała się wyłącznie przeciw twierdzeniom przeciwnika, bez ranienia jego uczuć, godności i urażania ambicji; sformułowania delikatne i wyważone mają bezlitośnie rozprawiać się jedynie z podlegającymi krytyce stwierdzeniami przeciwnika (zob. STSZA 93, 156).

- Chlebda W., 1993, *Frazematyka*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław, s. 327–334.
- Czyżewski M., 1981, *Miejsce analizy ramowej w socjologii Ervinga Goffmana*, „Przegląd Socjologiczny”, t. 33, s. 195–215.
- Dokurno J., 1993, *Odpowiedzialność*, [w:] *Nazwy wartości. Studia leksykalno-semantyczne I*, red. J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz-Brzozowska, Lublin, s. 85–94.
- Eemeren van F.H. et al., 1996, *Fundamentals of Argumentation Theory. A Handbook of Historical Backgrounds and Contemporary Developments*, Mahwah NJ.
- Eemeren van F.H., Grootendorst R., 1987, *Fallacies in Pragma – Dialectical Perspective*, „Argumentation”, t. 1, s. 283–301.
- Eemeren van F.H., Grootendorst R., 1992, *Argumentation, Communication and Fallacies. A Pragma-Dialectical Perspective*, Hillsdale NJ.
- Eemeren van F.H., Grootendorst R., 1995, *The Pragma-Dialectical Approach to Fallacies*, [w:] *Fallacies. Classical and Contemporary Reading*, red. H.V. Hansen, R.C. Pinto, University Park.
- Fillmore Ch., 1975, *An Alternative to Checklist Theories of Meaning. Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society*, Berkeley, s. 123–131.
- Goffman E., 1967, *Interaction Ritual*, Harmondsworth.
- Goffman E., 1981a, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, tłum. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, Warszawa.
- Goffman E., 1981b, *Form of Talk*, Philadelphia.
- Govier T., 1987, *Problems in Argument Analysis and Evaluation*, Dordrecht – Providence.
- Grabmann M., 1957, *Die Geschichte der scholastischen Methode...*, t. 1: *Die scholastische Methode vom ihren ersten Anfängen in der Väterliteratur bis zum Beginne des 12. Jahrhunderts*, Berlin.
- Grochowski M., 1997, *Wyrażenia funkcyjne. Studium leksykograficzne*, Kraków.
- Hintikka J., 1989, *The Role of Logic in Argumentation*, *The Monist*, t. 72, s. 3–24.
- Hołówka T., 1998, *Błędy, spory, argumenty*, Warszawa.
- Ingarden R., 1972, *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*, tłum. A. Węgrzecki, [w:] *idem, Książeczka o człowieku*, Kraków, s. 77–184.
- Kita M., 1998, *Wywiad prasowy. Język – gatunek – interakcja*, Katowice.
- Korolko M., 1990, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa.
- Langacker R.W., 1995, *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, red. H. Kardela, Lublin.
- Lemmermann H., 1994, *Szkoła debaty, czyli jak porozumienie uczynić podstawą firmy*, tłum. B. Sierocka, Wrocław.
- Lord A.B., 1975, *O formule*, „Literatura Ludowa”, nr 4/5.
- Mandler J.M., 2004, *Opowiadania, skrypty i sceny. Aspekty teorii schematów*, tłum. M. Cierpisz, Kraków.
- Marcjanik M., 1993, *Etykieta językowa*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław, s. 271–283.
- Ossowska M., 1994, *Podstawy nauki o moralności*, wybór, opracowanie i redakcja naukowa P.J. Smoczyński, Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Ożóg K., 1997, *Językowe rytualizmy w interakcji*, „Socjolingwistyka”, t. 15, s. 63–70.
- Perelman Ch., 1984, *Logika prawnicza. Nowa retoryka*, tłum. T. Pajor, wstęp i przypisy J. Wróblewski, Warszawa.

- Perelman Ch., Olbrechts-Tyteca L., 1969, *La Nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation*, Paris 1958, przekład angielski: Notre Dame 1969.
- Pstrąg J., 2004, *Werbalne i niewerbalne techniki i strategie konwersacyjnego oponowania*, na materiale debat telewizyjnych, Kraków.
- Pszczółowski T., 1963, *Umiejętność przekonywania i dyskusji*, wyd. 2., Warszawa.
- Retoryka codzienności*, 2007, red. M. Marcjanik, Warszawa.
- Rzeszutko M., 2003, *Rozprawa sądowa w świetle lingwistyki tekstu*, Lublin.
- Schank R.C., Abelson R.P., 1977, *Scripts, Plans, Goals, and Understanding*, Hillsdale NJ.
- Słownik terminów Arystotelesowych*, 1994, [w:] *Arystoteles, Dzieła wszystkie*, t. 7, tłum. K. Leśniak, Warszawa.
- Thomas S.N., 1986, *Practical Reasoning in Natural Language*, Englewood Cliffs NJ.
- Tyszka T., 1999, *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, Gdańsk.
- Vion R., 1992, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris.
- Wierzbicka A., Wierzbicki P., 1968, *Praktyczna stylistyka*, Warszawa.
- Współczesna polszczyzna mówiona w odmianie opracowanej (oficjalnej)*, 1994, red. Z. Kurzowa, W. Śliwiński, Kraków.
- Żydek-Bednarczuk U., 1994, *Struktura tekstu rozmowy potocznej*, Katowice.

### Rozwiązanie skrótów i znaków objaśniających

- DU – debata uczniowska na lekcji historii w klasie maturalnej Liceum Ogólnokształcącego w Olkuszu (6 lutego 2002 roku); z wideoteki Katedry Edukacji Historycznej w Instytucie Historii Akademii Pedagogicznej (obecnie Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej) w Krakowie.
- ISJP – *Inny słownik języka polskiego PWN*, red. M. Bańko, t. 1–2, Warszawa 2000.
- S.A.P. – Stanisław August Poniatowski (1732–1798), ostatni król I Rzeczypospolitej (1764–1795).
- SP – A.S. Reber, *Słownik psychologii*, red. I. Kurcz, K. Skarżyńska, Warszawa 2002.
- STSzA – K. Szymanek, *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa 2001.
- SWO<sub>12</sub> – *Słownik wyrazów obcych*, red. Z. Rysiewicz, wyd. 12., Warszawa 1967.

### Reasoning in Classroom Debate (on Historical Subjects)

#### Abstract

In his paper the author describes a didactic experiment that had a form of a classroom debate. The debate referred to a judgement of the Polish King Stanisław August Poniatowski and it took place at secondary school. Such a debate should be considered as a derivative (derivatively functionalized) genre that joins some features of a modern political debate and a trial as well as a critical and polemical discussion about historical subjects. It is a special recontextualization of a historical (popularized scientific) discourse for the needs of teaching history and Polish language and literature. It is also useful for linguistic etiquette, kindness and courtesy. From a typical political (public) debate a classroom debate takes some organizational rules (e.g. one precisely specified controversial issue, exactly stated rules for turn-taking, a neutral person who manages the discussion). Didactic efficiency of a classroom debate depends mainly on clear and brief formulating the issue, best of all, if possible, in a form of a short decisive question.

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica III (2011)

## Uczniowska debata na temat *Czy Stanisław August Poniatowski był odpowiedzialny za upadek Rzeczypospolitej? – w klasie maturalnej (6 lutego 2002 roku). Liceum Ogólnokształcące w Olkuszu (materiały źródłowe)*

**Prowadzący: mgr Jan Popiołek [J.P.]**

**Skróty imion i nazwisk uczestników debaty:**

- [J.P.] – nauczyciel (mgr Jan Popiołek)
- [F.] – Franciszek (przedstawiciel Fundacji im. Stefana Batorego)
- [A.] – Agnieszka
- [P<sub>1</sub>] – Paweł Nowak
- [K.] – Karol
- [P<sub>2</sub>] – Paweł Jarosz
- [Aneta] – Aneta Brzezińska
- [Ola] – Aleksandra Brzezińska
- [S<sub>1</sub>] – sędzia (przewodniczący jury)
- [S<sub>2</sub>] – sędzia (zastępca przewodniczącego)

**J.P.**

... Ja poproszę pana Franciszka, żeby wyjaśnił... ale chyba większość wie, na czym polega debata, nie?...



**F.**

... naród to chyba wie, na czym polega debata... tamten naród to chyba wie... powinien wiedzieć... no więc wiecie, że debata to jest taka forma propagowana, bardzo popularna w Stanach Zjednoczonych, a przede wszystkim w Australii... ona przybyła do nas do Polski z inspiracji Fundacji Stefana Batorego... otóż... została założona celem wspierania różnych inicjatyw w krajach... dawnych krajach komunistycznych,

między innymi... z inicjatyw w kierunku nowych form... aktywizacji młodzieży... aktywizacji w postaci właśnie debaty... na czym polega debata?... ona polega na tym, że... uczestnicy nie utożsamiają się z tym, co mówią... nie utożsamiają się z tym, co mówią... oni tylko szukają argumentów, nie utożsamiając się... tak jak adwokat w sądzie nie utożsamia się z mordercą, adwokat broni mordercy i nigdy nie uważa, że broni mordercy... bo to jest jego zawód... tak samo jak aktor, aktor może grać no... najciemniejszego typu i też nie ma mu nikt tego za złe, bo to jest tylko jego zawód... więc tak samo jest z debatą... ten, kto mówi, nie utożsamia się... żebyście to dobrze zrozumieli, nie utożsamia się z treścią tego, co mówi... on ma tylko znaleźć argumenty za i przeciw... ma to pewną formę zorganizowaną... jest pewien schemat takiej debaty i ona musi przebiegać ściśle według schematu... zobaczcie, jak taka debata wygląda... jest człowiek prowadzący debaty, bo każda sekwencja musi się zmieścić w czasie... no i są sędziowie... sędziowie doświadczeni w debatach, którzy na zakończenie powiedzą, która z drużyn lepiej opnowała argumentację... a teraz, czy debata jest przydatna w szkole... bardzo przydatna, bo jak słuchamy, jak mówicie, jak potraficie argumentować, to włosy nam stają na głowie... nie potraficie znaleźć argumentów, nie potraficie udowodnić... więc tę formę zorganizowaną można również prowadzić na lekcji... na początku takiej debaty jest teza... w tym przypadku teza jest, nie pamiętam, co tam, ale jest na tablicy napisane:



„Czy Stanisław August Poniatowski był odpowiedzialny za upadek Rzeczypospolitej”... jedna drużyna broni tezy, a druga drużyna będzie bronić jakiej tezy?... podpowiedzcie mi...

### Klasa

... nie był odpowiedzialny!...

### F.

... nie był odpowiedzialny... teza brzmi... zwróćcie uwagę – „był odpowiedzialny”... czy to jest prawda?... wiadomo, trzeba to udowodnić... jak udowodnię, to się dopiero okaże... cała forma, uważam, jest bardzo ciekawa, możliwa do takich dyskusji na lekcjach... i to byłoby wszystko, co ja mam do powiedzenia jako taki wprowadzający...





**J.P.**

... to ja chciałbym przedstawić sędziów, publiczność i uczestników dzisiejszej debaty... Agnieszka, Paweł, Karol... Paweł, Aneta, Aleksandra... proszę pierwszego mówcę popierającego tezę o wygłoszenie wstępu...

**A.**

... szanowni państwo, w imieniu swoim i swojej drużyny chciałabym powitać wszystkich zgromadzonych gości, drużynę przeciwną, a także skład sędziowski... mam na imię Agnieszka i jako pierwsza przedstawię drużynę afirmacji... której zadaniem jest bronienie tezy, że Stanisław August Poniatowski był winien upadku pierwszej Rzeczypospolitej w XVIII wieku...



najpierw chciałabym [...] odpowiedzialny, czyli mający świadomość konieczności odpowiadania za swoje czyny... [...] a teraz przedstawię nasze argumenty... naszym pierwszym argumentem jest... [wymienia argumenty, ale bardzo cicho i niewyraźnie]... obsadzenie najwyższymi stanowiskami w państwie rodziny króla, wykorzystanie poparcia Czartoryskich, abdykacja jako kolejny argument słabości króla [...] Katarzyna korzystała z tego, że Stanisław August Poniatowski miał bardzo słaby charakter, wiedziała przez to, że bardzo łatwo będzie mogła kierować losami państwa polskiego... i sprawować nad nim kontrolę... dowodem na bezsilność Stanisława Augusta Poniatowskiego był dekret... powstanie targowicy, a także podpisanie traktatów rozbiorowych i... podpisanie dokumentu abdykacji... wszystko to działo się pod wpływem Rosji... poza tym, gdyby nie Katarzyna Druga, August Poniatowski nie zostałby królem Polski... było wówczas wielu kandydatów... jako kolejny przykład nieudolności króla możemy podać, że w czasie kiedy cały naród z utęsknieniem oczekiwał, kto zostanie królem Polski, Stanisław August Poniatowski studiował *pacta conventa*... przejmując się najbardziej tym, że [...]

stała z tego, że Stanisław August Poniatowski miał bardzo słaby charakter, wiedziała przez to, że bardzo łatwo będzie mogła kierować losami państwa polskiego... i sprawować nad nim kontrolę... dowodem na bezsilność Stanisława Augusta Poniatowskiego był dekret... powstanie targowicy, a także podpisanie traktatów rozbiorowych i... podpisanie dokumentu abdykacji... wszystko to działo się pod wpływem Rosji... poza tym, gdyby nie Katarzyna Druga, August Poniatowski nie zostałby królem Polski... było wówczas wielu kandydatów... jako kolejny przykład nieudolności króla możemy podać, że w czasie kiedy cały naród z utęsknieniem oczekiwał, kto zostanie królem Polski, Stanisław August Poniatowski studiował *pacta conventa*... przejmując się najbardziej tym, że [...]



Katarzyna Druga, jego ukochana [...] powołał on kilkunastu medyków, którzy stwierdzili, że strój polski będzie szkodliwy dla króla i zaszkodzi jego zdrowiu... argumentem numer dwa jest nieumiejętne wykorzystanie polskich dowódców... na przykład, kiedy w tysiąc siedemset siedemdziesiątym drugim roku podczas wojny z Rosją Stanisław August Poniatowski okazał całkowitą bezsilność... można też wspomnieć, że Konstytucja trzeciego maja zakładała, iż Stanisław August Poniatowski obejmuje władzę nad... nad wojskami polskimi, co było błędem, gdyż [...] ... dziękuję...

**S<sub>1</sub>**

... czy drużyna przeciwna chce coś powiedzieć?...

**Aneta**

... tak... [strony rozmawiają niewyraźnie]

**S<sub>2</sub>**

... proszę pierwszego mówcę o przedstawienie argumentów...

**P<sub>2</sub>**

... dzień dobry państwu... na wstępie chciałbym powitać zgromadzoną publiczność, grono pedagogiczne oraz naszego gościa i naszych przeciwników... życzymy wam powodzenia... negujemy tezę... moja drużyna to... Aneta Brzezińska, Aleksandra Brzezińska oraz ja Paweł Jarosz... zebrałiśmy się tutaj, aby rozstrzygnąć spór o Stanisława Augusta Poniatowskiego... uważamy, że nie był winien upadku Pierwszej Rzeczypospolitej, a na poparcie naszej tezy mamy następujące argumenty...

po pierwsze, podczas panowania ostatniego króla na terenie polskim zreformowano wiele dziedzin życia politycznego, społecznego oraz przede wszystkim uchwalono pierwszą konstytucję w dziejach Europy... po drugie, państwa ościenne... Austria, Prusy, a szczególnie Rosja ingerowały w wewnętrzne sprawy Polski... po trzecie, Stanisław August Poniatowski starał się uchronić państwowość polską poprzez mecenas [sic!] kulturalny... po czwarte [...], wreszcie, po piąte, magnateria działała na szkodę Rzeczypospolitej... teraz chciałbym stworzyć kilka kontrargumentów dla drużyny przeciwniej... mówiliście, że Stanisław August Poniatowski był pod dużym wpływem Katarzyny Drugiej, czego dowodem byłoby podpisanie targowicy... król sam targowicy nie podpisał, skłoniła go do tego [...] praw... rozbiory... rozbiory także musiał podpisać, gdyż był [...] przez Katarzynę Drugą... przykładem jest sejm grodzieński, gdzie Katarzyna Druga zaszantażowała naszego króla w taki sposób, że





robi z niego bankruta... mówiliście też, że zamiast przygotowywać się do koronacji, studiował *pacta conventa*... przecież musiał znać istniejące prawo... poślubienie Polki, mówiliście też, że jest to kolejny argument na waszą korzyść, ale przecież każdy Polak lubuje się w Polkach... wszystkie Polki są dla Polaków [śmiech]... mówiliście, że był niekompetentny... był wszechstronnie wykształcony... studiował w Holandii, Anglii, w państwach niemieckich i przede

wszystkim we Francji... co było niesamowitym i doskonałym przygotowaniem do reform... przede wszystkim gdy został królem... w tysiąc siedemset sześćdziesiątym czwartym roku powołał konferencję króla z ministrami, pierwszy rząd w Polsce... następnie powołał Szkołę Rycerską w Warszawie, która miała wychowywać pokolenie oficerów patriotów walczących o Polskę... król starał się stworzyć z naszego kraju nowoczesną monarchię konstytucyjną opartą o prawa [...] ... niestety zachowanie szlachty, szczególnie wybuch wojny domowej, konfederacja barska, oraz pierwszy rozbiór Polski przekreślają to... ale Stanisław August Poniatowski nie poddaje się... w tysiąc siedemset siedemdziesiątym trzecim roku powołuje Komisję Edukacji Narodowej... wiedział, że zreformowanie państwa będzie [...] no i wreszcie dojdziemy do Sejmu Wielkiego, gdzie jest szczytowym okresem reform [sic!] ... widać tutaj, że Stanisław August Poniatowski bardzo chciał ratować państwo polskie, ale nie udało mu się... teraz przejdźmy do drugiego argumentu... ingerencje państw ościennych... Rosja, Austria i Prusy były państwami bardzo drapieżnymi... powiększyły swój teren kosztem Polski... przede wszystkim od początku osiemnastego wieku było to nacechowane wielką ingerencją przede wszystkim, wojna północna, układ poczdamski, traktat... i panowanie Stanisława Augusta Poniatowskiego, ingerencje [...] wojna domowa, wojna z Rosją, rozbiory, które przekreśliły ostatecznie dokonania ostatniego króla Polski... dziękuję...

S<sub>1</sub>

... dziękuję... [...]

P<sub>1</sub>

... powiedzieliście, że Stanisław August Poniatowski powołał między innymi Szkołę Rycerską, a jak wiadomo, absolwentem szkoły był między innymi Jakub Jasiński... jak wytłumaczysz fakt, że Jakub Jasiński przystąpił do konfederacji barskiej i brał udział w oblężeniu Częstochowy, co było działaniem kierowanym przeciwko królowi...





**P<sub>2</sub>**

... Jakub Jasiński chodził tylko do tej szkoły i nie mówił, że będzie popierał króla... żył w wolnym kraju...

**P<sub>1</sub>**

... dobrze... mówiliście, że król dawał... zajmował się promowaniem kultury, a jak wytłumaczysz taki fakt, że na sporządzonej w dziewięćdziesiątym piątym roku liście osób związanych z królem... pierwsze miejsce zajmuje Branicki... jak wiadomo jeden z magnatów, przyczynił się do uchwalenia targowicy, z kwotą olbrzymią, bo czterystu dziewięćdziesięciu tysięcy dukatów... natomiast Bacciarelli, słynny malarz, zajmuje bardzo odległą pozycję, zaledwie z kwotą dwudziestu trzech tysięcy...



**P<sub>2</sub>**

... w moich argumentach pojawiło się, że upowszechniał macenas [sic!] kulturalny, chciał uchronić państwowość polską, czego nie rozwijałem, nie mówiłem...

... chciałbym, abyś wytłumaczył, dlaczego Józef Poniatowski nie doczekał się pomnika w Warszawie, Stanisław August Poniatowski nigdy go nie miał i raczej mieć nie będzie...



**P<sub>1</sub>**

... Stanisław August Poniatowski nie doczekał się pomnika, gdyż... w Warszawie nie było miejsca dla dwóch Poniatowskich...

**P<sub>2</sub>**

... za zdrajcę uważam Rzewuskiego, Branickiego i Szczęsnego Potockiego...

...  
...  
...

P<sub>1</sub>

... Stanisław August Poniąkowski był winien upadku państwa polskiego, ponieważ... po pierwsze, nie oparł się, wstępując na tron Polski w tyśiąc siedemset sześćdziesiątym czwartym, na jedynej sile dążącej do zreformowania państwa... jak wiadomo, siła była w klanie Czartoryskich... rozbrat króla z Familiją spowodował automatyczne załamanie się wszelkich prób reform... swoje projekty Stanisław realizował, będąc w so-

juszu z ambasadorem rosyjskim... w Warszawie... takie wcielenie reform w życie było czynione wbrew społeczeństwu polskiemu... po drugie, na początku swych rządów chciał stworzyć neofamilis [sic!] z Poniąkowskimi... faworyzował swoją rodzinę na urzędy... chciał stworzyć tron dziedziczny i wprowadzić rządy absolutyczne [sic!] jednak jego słabość charakteru nie pozwoliła mu wcielić tego w życie... po trzecie, nie miał prawa abdykować... abdykując, sankcjonował rozbiory Polski w świetle prawa międzynarodowego... po czwarte i według mnie jest to najważniejsza wina... Stanisław August Poniąkowski przez swoje tchórzostwo i... moralną zatracił szansę na współpracę z Rosją... co spowodowało [...] ... teraz dla odbicia argumentów przeciwników... pierwszym argumentem było to, że Stanisław August Poniąkowski wcielał reformy w życie, jednak żadne z tych reform nie powiodły się... Stanisław August Poniąkowski był jednym z autorów Konstytucji trzeciego maja, jednak był [...] przed Ignacym Potockim i Hugo [sic!] Kołłątajem, ponieważ chciał wprowadzić ustrój monarchistyczny w Polsce... z silną pozycją króla... konstytucja nie przewidywała czegoś takiego jak silna pozycja króla... kolejnym argumentem było to, że państwa ościenne ingerowały w wewnętrzne sprawy Polski, król Stanisław August Poniąkowski wiedział o tym, że między krajami takimi jak Rosja, Austria i Prusy istnieją zarzewia... między Prusami i Austrią [Śląska]... mógł tutaj wiele wywalczyć na tej płaszczyźnie... dziękuję...

S<sub>1</sub>

... dziękuję... czy drużyna...

P<sub>2</sub>

... chciałbym ci zadać dwa pytania... po pierwsze... czemu Stanisław Poniąkowski chciał uzgodnić wszystko z Rosją?... przecież reformy Sejmu Wielkiego były sprzeczne z zamierzeniami Rosji w stosunku do Polski...

**P<sub>1</sub>**

... przed Sejmem Wielkim Stanisław August Poniatowski dążył do uzyskania zgody Katarzyny Drugiej na reformy w państwie polskim...

**S<sub>1</sub>**

... dziękuję... proszę...

**Aneta**

... [...] ... w najbardziej krytycznej sytuacji to właśnie Czartoryscy opuścili króla... powoływali się na niego, ponieważ popierali urzędy, [...] wspierał ich także finansowo... a ona... a oni... czyli Czartoryscy, opuścili go... pozostawili go samego [sic!] sobie... Poniatowski zachował się jak oświecony król, dlatego nie mógł wcześniej abdykować... musiał przecież czekać do końca i starać się wyciągnąć sytuację swojego kraju jak najlepiej... mówiliście tak-  
że, że nie wykorzystał szansy jako [...] sojusz z Rosją, ale to przecież Rosja dążyła do tego, aby zachować w Rzeczypospolitej chaos i interweniować później... tak że wcale nie wykazał się tchórzostwem i do tego, że nie wykorzystał Rosji, nie pomógł jej w utrzymaniu i pogorszeniu [...] sytuacji... nie możemy powiedzieć, że stchórzył czy źle się zachował... natomiast chciałabym przedstawić kolejne argumenty popierające króla... po pierwsze, król chciał umocnić państwowość polską poprzez mecenas [sic!] kulturalny... Stanisław August Poniatowski był człowiekiem gruntownie wykształconym, znającym sześć języków obcych... jest to najlepszym przykładem... [...] stosunki wewnętrzne w kraju jak i w Europie, jednak jego działalność polityczna nie budziła tak wielkiego entuzjazmu jak kulturalna, przez co zyskał uznanie... i stał się mecenasem sztuki i nauki... liczne podróże oraz [...] edukacje tworzyły wizerunek oświeconego króla, oświeconego człowieka... który wiedział, iż armie [sic!] z bronią w ręku nie zdoła wyprowadzić Rzeczypospolitej oraz nie pomoże w Polsce [sic!] podnieść się z klęski... chciał stworzyć duchową ostoję i wspólnymi siłami jako cały naród walczyć, lecz walka ta nie polegała na walce orężem... należało rozbudować umysł ludzki i, i tym samym



odepchnąć, czyli stawić czoło, aby agresorka Katarzyna Druga nie mogła doprowadzić do uży... pogrzebanie kulturalnych dorobków... jako osoba światła otoczył się on najwybitniejszymi umysłami, a literatura najbardziej rozwinęła się w okresie oświecenia... wskazywała szkodliwość mitów i sposobu myślenia, a także miała stworzyć wizerunek nowego bohatera... to właśnie staraniem króla powołano nowy system edukacyjny, widziany poprzez stworzenie nowego charakteru człowieka... mój kolejny argument brzmi... przystosowanie szlachty początku osiemnastego wieku, która wpłynęła niekorzystnie na Rzeczpospolitą... wiek siedemnasty ukazał prawdziwe oblicze szlachty, która dbała jedynie o własne sprawy... pozostawiła ona w najgorszym momencie króla... konflikt z majestatem pogłębił się, a szlachta dążyła do poprawienia swojego bytu, nie patrzyła na bieg wydarzeń politycznych... utwierdziła ona w swoim przekonaniu... do wolności... i nieufności do tronu... najbardziej krytyczna sytuacja nie zdopingowała szlachty do tego, aby zjednoczyć się z królem, aby wraz z nim podjąć próbę odbudowy Rzeczypospolitej... można powiedzieć, że ciemna, zabobonna szlachta nie umiała się bronić... walczyła jedynie o swoje sprawy... uniemożliwiła także ona [...] wpływając na losy kraju, tworząc z niego [króla] narzędzie i figuranta... tak więc nie można powiedzieć, że nie potrafił on panować... ostatni argument... magnateria działała na szkodę Rzeczypospolitej... życie polityczne Rzeczypospolitej odgrywało się wśród magnaterii... to właśnie ona w największym stopniu przyczyniła się do upadku państwa... prowadziła ona [...], a [...] Poniatowskiego odbywało się w cieniu magnackiej opozycji... dziękuję...

S<sub>2</sub>

... [...] czy drużyna [...]?

**Aneta**

... tak...

P<sub>2</sub>

... pierwsze pytanie... jakie reformy ustrojowe?...

S<sub>1</sub>

... proszę...

**Aneta**

... jednym z takich argumentów to [sic!] na przykład utrzymanie wojska, mimo że Rosja mu nie pozwalała, także... [...]

... ogromne [...] króla mogą wytłumaczyć tym, że przecież musiał wydawać pieniądze na sprowadzenie na przykład twórców z zagranicy... aby oni mogli przebudować Polskę, wydawał duże pieniądze... na to, aby...

P<sub>1</sub>

... jak wytłumaczysz to, że abdykacja króla...

**Aneta**

... król wprawdzie abdykował, to jednak... był on po prostu człowiekiem i nie możemy go sądzić jako człowieka, tylko jako króla, a królem starał się być jak najdłużej...

**S<sub>1</sub>**

... [...] proszę trzeciego mówcę grupy popierającej o udowodnienie...

**K.**

... najpierw chciałbym jednak odbić argumenty naszych przeciwników ... pierwszy argument, był to mecenas [*sic!*] kulturalny króla... i chciałbym tutaj przytoczyć kilka nazwisk członków zasiadających w Komisji Edukacji Narodowej... Czulkowski, w czasach sejmu tysięcy siedemset siedemdziesiąt pięć do siedemdziesiąt siedem należał do frakcji, która dążyła do porozumienia z Rosją... poza tym... Ignacy Massalski... był to... biskup wileński i został powieszony podczas powstania kościuszkowskiego... Michał Poniatowski... była to osoba, która była w składzie Komisji Edukacji Narodowej... mimo wszystko nie była to postać pozytywna, ponieważ człowiek ten wysunął nawet projekt podporządkowania Polski Rosji... kolejnym argumentem było zachowanie szlachty... owszem szlachta była być może... olbrzymią przeszkodą dla króla, jednak słabość jego charakteru doprowadziła do tego, że nie potrafił sobie z nią poradzić... tutaj chciałbym przytoczyć przykłady doktora Mackiewiczza... [...] „Trzymał swoich poddanych żelaznymi szponami za łeb, w Polsce w tym czasie panowała obłudna i anarchiczna wolność obywateli, złota wolność, której przyczyną był Stanisław August Poniatowski...”; trzeci argument to działalność magnaterii, ale to przecież Czartoryscy popierali króla i dzięki ich poparciu mógł przeprowadzić reformy – oczywiście nie wykorzystał tego, ponieważ Czartoryscy odwrócili się od niego, gdy doszedł do porozumienia z Katarzyna Drugą i... wprowadzał te [...] które były z nim [*sic!*] uzgodnione... a teraz chciałbym przypomnieć nasze najważniejsze argumenty, które świadczą o tym, że Stanisław August Poniatowski był odpowiedzialny za upadek państwa polskiego... po pierwsze, nie wykorzystał należycie przewagi politycznej, jaką dawało [...] Czartoryscy... w oparciu o [...] gdzie należało właśnie podjąć skuteczne próby reform kraju, a co za tym idzie ocalenie Polski... poza tym król prowadził własną politykę w stosunku do Rosji, nie potrafił pokierować polityką... państwa... nie wykorzystał należycie sytuacji politycznych, takich jak choćby konflikt z Rosją w początku lat dziewięćdziesiątych osiemnastego wieku... odpowiedzialne





stanowiska powierzał osobom zupełnie nieprzygotowanym do tego, w swojej rodzinie, po prostu karierowiczom... dwudziestego piątego listopada tysiąc siedemset dziewięćdziesiątego piątego roku abdykował i wyjechał do Petersburga... od samego początku nie popierał idei powstania kościuszkowskiego, jednak kiedy powstanie upadło, uciekł do kraju, który przyłączył większą część Polski... nie potrafił dowodzić armią, mimo tego [sic!] nie oddał dowódz-

stwa doświadczonym strategom... przykładem tego może być choćby [...] trzeciego maja, kiedy to nie użył ponad dwudziestu pięciu tysięcy doskonale wyszkolonych żołnierzy, którzy mogli w bardzo znaczący sposób wpłynąć na stanowisko wojsk rosyjskich i sytuację militarną [...] miał niezwykle słaby charakter, o czym świadczą między innymi wypowiedzi Katarzyny Drugiej: „Stanisław August Poniatowski to inteligent i [...] a poza tym to jednak tylko miękkość, miękkość, miękkość...”; w wyniku tego właśnie manipulowania jego słabym charakterem zgadzał się na wszelkie rzeczy, które proponowała mu Katarzyna... oczywiście słynna sprawa jego romansu podczas pobytu w Petersburgu, kiedy przebywał jako dyplomata, natomiast caryca Katarzyna, wtedy jeszcze nie caryca, była jego kochanką... prawdopodobnie posiadali oni nawet dziecko... doprowadził do tego, że w Polsce magnaci mogli praktycznie rządzić państwem... nie liczone się ze zdaniem króla... właściwie jedynym sprawnie działającym organem władzy była Rada... która została powołana notabene tylko



i wyłącznie przez Rosję... myślę, że to wszystkie argumenty... przedstawiają one doskonale sytuację tamtego okresu... wzięwszy je pod uwagę... [...] dziękujemy serdecznie jury, publiczności, a przede wszystkim naszym przeciwnikom za to, że mogliśmy przedyskutować tak ważny... i... zajmujący temat w historii Polski... mamy nadzieję, że debata ta przybliżyła tu obecnym postać ostatniego króla Polski... dziękuję bardzo...

[?]

...

## Ola

... na początku chcę odeprzeć twoje argumenty, właśnie argumenty, które przedstawiście... mówiłeś, że... złota wolność... właściwie... nie przeciwstawiał się, tylko popierał... mówiłeś, że... że miał dziecko z Katarzyną Drugą, że był jej kochankiem, ale owo dziecko [mogło] wyznaczyć zjednoczenie i powstanie jednego silnego kraju... à *propos* romansu... po prostu był mężczyzną [śmiech wszystkich uczestników] [...] powo-



łał Poniatowskiego, a Poniatowski liczył się z nim, co widać... co pisze w swoich pamiętnikach... ponadto ludzi nie ocenia się poza tym jak, [...] tylko [...] ... a teraz właściwie chcę pogratulować wam argumentów, jednak nie zgadzamy się z nimi... myślę, że ja, moja drużyna, jury i publiczność... [hałas] trzeba przedstawić nasz końcowy argument, że jednak Stanisław August Poniatowski nie był winien upadku Rzeczypospolitej... należał do inteligencji, dlatego porównuje się czasy stanisławowskie z czasami henrykowskimi... ponadto, używając jego własnych słów, próbował... odbudowy i reformy, organizowanie aparatu państwowego, zapoczątkowanie i zmodernizowanie armii, pomnażanie dochodów państwowych z inicjatywy ożywienia gospodarczego, ostrożne kroki w dziedzinie reform społecznych, mecenat w dziedzinie szeroko pojętej kultury... zatem jeżeli Polska stała się jako naród po stu dwudziestu trzynastu [sic!] latach niewoli, to tylko dzięki oświeceniowej myśli... tę myśl przywiódł do nas nasz ostatni monarcha wybrany z woli narodu z łaski Bożej [...]

którego plony następne pokolenia mogły zbierać, [...] obok reform, które mogły negatywnie wpłynąć na Rosję, [...] można też zobaczyć, usłyszeć, jak Rosja nie lubiła Stanisława Augusta Poniatowskiego... liczne przykłady utwierdziły, że ten władca stał zawsze w poprzek naszym interesom i żadne zorganizowane przeciw niemu przedsięwzięcia nie odbyły się bez króla lub pod jego głównym przewodem... Stanisław August Poniatowski [niezrozumiałe] szlachta



go nienawidziła, nienawidziła go, że wprowadzał reformy, koniecznie chciał doprowadzić do uchwalenia Konstytucji trzeciego maja, chociaż wiedział, liczył się, że może stracić władzę w państwie... [...] umiał dobierać ludzi różnych na różne stanowiska...



**S<sub>1</sub>**

... więc tak... jury wydało werdykt i... [śmiech] i tak... zdecydowaliśmy jednogłośnie, że wygrała drużyna negująca tezę... nie znaczy to oczywiście, że Poniatowski był winny... i teraz kolega poda najlepszego mówcę w drużynach...



**S<sub>2</sub>**

... najlepszy mówca w drużynie afirmującej tezę to był Karol [brawa]... a najlepszy mówca w drużynie negującej tezę to Paweł [brawa]...



**S<sub>1</sub>**

... co nas przekonało do takiego właśnie zdania... otóż drużyna negująca miała bardziej zaznaczoną linię argumentacji i lepiej odbijała argumenty przeciwnika, poza tym lepiej poradziła sobie z czasem – wykorzystywała do maksimum, a u was brakło i pierwszemu, i drugiemu mówcy dwie minuty... poza tym drużyna negująca miała lepszą prezentację i lepszy język, a to się także ocenia, natomiast co do drużyny afirmujących tezę, zadawali oni lepsze pytania... dziękujemy...

**Klasa**

... dziękujemy...



*Teodozja Rittel*

## Argumentacja, sposoby rozumowania i budowa tekstu o muzyce przez uczniów gimnazjum

### 1. Diagnoza dyskursu tematycznego o muzyce w klasie drugiej gimnazjum w Krakowie<sup>1</sup>

#### 1.1. Ocena muzyki w tekstach uczniowskich

Struktura wypowiedzi<sup>2</sup> zawiera: główny sąd na temat roli muzyki w życiu człowieka i jego ocenę przez odpowiednie argumenty rzeczowe. Ocena ta w 18 wypracowaniach (na 20 zbadanych) jest wyłącznie pozytywna. Ma ona strukturę semantyczną<sup>3</sup> równoważności, ekwiwalencji, to znaczy zarówno X, jak i Y, np. „walczący za ojczyznę, śpiewali ją [*Bogurodzicę*] podczas bitwy pod Grunwaldem. Dodawała ona [pieśń] żołnierzom otuchy. Śpiewający zapominali o strachu. Niektórzy nawet ginęli podczas śpiewania tej pieśni” (nr 1); sądy, których nauczyliśmy się od innych – argumenty równoległe<sup>4</sup>.

Jedna wypowiedź zawiera także ocenę negatywną o strukturze semantycznej negatywnej ‘nie jest tak, że’: np. „Z drugiej strony są także negatywne przykłady, np. wielu nastolatków pod wpływem muzyki rockowej popełniło samobójstwo” (nr 8); i „... w latach sześćdziesiątych ubiegłego stulecia studenci z krajów zachodnich wywołali zamieszki oraz strajki studenckie inspirowani muzyką *The Beatles*” (nr 8) – sądy, które pochodzą z naszych obserwacji; występują one tylko w części argumentacji uczniowskich (ok. 20%)<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Artykuł jest egzemplifikacją ujęcia teoretycznego pt. *Rozważania o argumentacji w lingwistyce edukacyjnej* w tym tomie.

<sup>2</sup> Materiał obejmuje wypracowania uczniowskie na temat „Jaką rolę odgrywa muzyka w życiu człowieka?”. Bardzo dziękuję prof. Barbarze Guzik z Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie za udostępnienie materiału badawczego. Lekcje na temat muzyki prowadziła w roku szkolnym 2007/2008 mgr Barbara Pietruszewska-Schweiger.

<sup>3</sup> J. Lyons, *Semantyka logiczna*, [w:] *idem, Semantyka 1*, tłum. A. Weinsberg, Warszawa 1984, s. 339.

<sup>4</sup> Argument równoległy i argument szeregowy, zob. M. Tokarz, *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk 2006, s. 136–137.

<sup>5</sup> L. Tymiakin, *Nakłanianie subdyrektywne. Propozycja, prośba i rada w realizacjach młodzieży gimnazjalnej. Zagadnienia wybrane*, Lublin 2007, s. 215.

Jedna praca jest częściowo negatywna, o strukturze semantycznej 'tylko częściowo jest tak, że S jest elementem zbioru X'. Są to „półnegacje”, np.: „Wartość muzyki w życiu człowieka, pomimo kilku minusów, np. *fan-cluby*, które często są wyśmiewane, niektóre słusznie, a niektóre nie, ma sporo plusów, dlatego uważam, że bez niej byłoby smutno i szaro” (nr 2) – sądy, do których dochodzi się za pomocą rozumowania, niezmienną orientacji argumentacyjnej, lecz sygnalizujące wątpliwości<sup>6</sup>.

## 1.2. Wykładniki językowe i ich użycie w argumentacji uczniowskiej

Teza główna jest uzasadniana logicznie, mogą jej służyć różne połączenia spójnikowe:

- a) w zdaniach przyczynowych połączonych spójnikiem *ponieważ*; spójnik ten nie był w częstym użyciu, jest on książkowy<sup>7</sup>, np.: „Muzyka odgrywa ważną rolę w życiu człowieka, *ponieważ* towarzyszyła ludziom od najdawniejszych czasów” (nr 1), „Muzyka w życiu człowieka jest ważna, *ponieważ* poprzez muzykę można wyrazić swoje emocje” (nr 2);
- b) w zdaniach przyczynowo-wynikowych ze spójnikiem logicznego stosunku *gdyż*, np.: „Jestem pewny, że muzyka odgrywa dużą rolę w życiu człowieka, *gdyż* na cześć zwycięstwa Napoleona Bonaparte skomponowana została przez Ludwiga van Beethovena IX symfonia” (nr 15);
- c) dla wzmocnienia wyrazistości wypowiedzi wprowadza się *bez* w roli spójnika warunkowego *jeśli, jeśliby, jeźliby*, np. „Jest ona wszechobecna i *bez niej* 'jeźliby jej nie było' nie dałoby się żyć” (nr 1);
- d) w zdaniach dopełnieniowych przy czasowniku sądenia: *uważam, że* ze spójnikiem *że*, np. „Potwierdzając powyższe argumenty, *uważam, że* muzyka towarzyszy nam zawsze i wszędzie” (nr 1), „... dlatego *uważam, że* bez niej byłoby smutno” (nr 2);
- e) w zdaniach hipotetycznych z czasownikami szerokiej semantyki, np. „Myślę, że powyższe argumenty odpowiadają nam na pytanie, że bez muzyki trudno *byłoby żyć* i nasze życie *byłoby* uboższe o doznania i kulturowy rozwój” (nr 3); „Jest ona bardzo ważna, a życie bez niej nie *miałoby sensu*” (nr 1);
- f) w zdaniach twierdzących i zestawionych; np. „Sądzę, że to *oczywiste*” (nr 10), „Przytoczone tu przykłady pozwalają wysnuć wniosek, że: *Człowiek bardzo potrzebuje muzyki*” (nr 10);
- g) w pytaniach retorycznych, np.: „Ale *czy* faktycznie muzyka jest aż tak ważna i bez niej nasze życie byłoby o wiele trudniejsze? (nr 3);
- h) w przysłówiach i maksymach, np.: „Jednoczy ludzi i wpływa pozytywnie na uczucia, emocje, wrażliwość, a przysłowie *muzyka łagodzi obyczaje* jest prawdziwe i uzasadnione” (nr 3), „Przysłowo-

<sup>6</sup> J. Antas, *O mechanizmach negocjowania. Wybrane semantyczne i pragmatyczne aspekty negacji*, Kraków 1991, s. 46, 48.

<sup>7</sup> Z. Klemensiewicz, T. Lehr-Spławiński, S. Urbańczyk, *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Warszawa 1955, s. 488, 491.

wie muzyka łagodzi obyczaje – w pełni się z tym zgadzam, a potwierdzeniem tego jest bohaterka noweli Bolesława Prusa *Katarynka*” (nr 13). Jest to raczej sentencja zintelektualizowana niż przykład przysłowia<sup>8</sup>.

### 1.3. Definiowanie muzyki i jej atrybucja w tekstach uczniowskich

SWJP I 542: 1. muzyka – sztuka piękna, której materiałem są dźwięki i inne odgłosy wydobywane przez głos ludzki i różnego rodzaju instrumenty muzyczne: układanie dźwięków w kompozycje, utwory muzyczne, melodia. Muzyka poważna, muzyka rockowa, muzyka do filmu; 2. zespół muzyczny, kapela, orkiestra. Muzyka gra tango, zob. kocia muzyka; 3. muzykalny ‘cechujący się uzdolnieniami’;

L III 187: muzyka, gr., łac. kunszt, dźwięków złączenie, harmonię dźwięczną słuchaczowi przynoszące, muzyka ‘śpiewanie i granie’. Muzyka głosowa, wokalna, narzędziowa – instrumentalna. Serenada pod zamkiem, muzyka wojskowa ‘trąby, bębny, uderzać’, muzyka nazywają ‘kapela’, głos muzykalny ‘muzyczny’, muzyka manualna, lutnia, teorbła, arfa, cytra i klawicymbał; instrumenty dęte: pomort, puzon, kornet.

Uczniowie rozróżniają muzykę nieharmoniczną<sup>9</sup> i harmoniczną oraz wyodrębniają muzykę młodzieżową.

Muzyka nieharmoniczna w tekstach uczniowskich:

np.: „Muzyka to nie tylko pieśni i piosenki, ale także dźwięki: brzęczenie lodówki, tykanie zegara czy odgłos jeżdżących samochodów” (nr 1), „Muzyka to może być śpiew ptaków, szum wiatru, czy też szelest liści” (nr 13), „Muzyka to: stuk talerzy w kuchni, brzdęk sztućców, praca komputera, odgłos silnika, szum wody, poruszanie się listków na wietrze” (nr 17).

Muzyka harmoniczną w tekstach uczniowskich:

np.: „Starsi ludzi wolą muzykę poważną, np. koncerty” (nr 1), „Pozwala się wzruszyć przy słuchaniu *spokojnej muzyki*, np. utworów klasycznych, lecz tylko niektórym” (nr 2), „Muzyka poważna – klasyczna i spokojne brzmienie cenią starsi” (nr 19), „Sprawia, że człowiek staje się wrażliwy, poważniejszy i muzykalniejszy. Osoba ta rozwija swoją kulturę osobistą i często zafascynowana takim rodzajem muzyki zaczyna grać na jakimś instrumencie lub komponować własne melodie” (nr 18), „Mówili ‘zwłaszcza wujek i mama’, żebym posłuchał na przykład *muzyki klasycznej*, ale stanowczo odmówiłem” (nr 9).

Muzyka młodzieżowa w tekstach uczniowskich:

np.: „Każde pokolenie ma swój ulubiony rodzaj muzyki. Młodzież lubi słuchać popu, muzyki techno, hip hopu czy rapu” (nr 1), „Muzyka (młodzieżowa) w pewien sposób zrzesza ludzi, to «zrzeszenie muzyki» można odczuć, chodząc na koncerty różnych zespołów, również poprzez *fan-cluby*” (nr 2), „Muzyka ‘młodzieżowa’ to gusta muzyczne, możliwość poznania ludzi i zaciśnięcia więzi z już poznanymi poprzez gusta muzyczne” (nr 10).

<sup>8</sup> W. Lubaś, *Przysłowia i sentencje a potoczne myślenie*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, t. 6: 1988, s. 327–332.

<sup>9</sup> *Encyklopedia muzyki*, red. A. Chodkowski, Warszawa 1995, [hasło:] *dźwięk*, s. 218, i [hasło:] *szum*, s. 877, oraz [hasło:] *śpiew*, s. 883.

Wystąpiły także dodatkowe atrybucje muzyki, takie jak muzyka rytmiczna, ciężkie nuty;

np.: „kiedy jest mi smutno i źle, wolę posłuchać cięższych nut, jak rock czy punk, zaś kiedy jestem szczęśliwa, wesoła i pełna wigoru, częściej słucham muzyki bardzo rytmicznej, na przykład w stylu pop” (nr 3).

Uczniowie wyodrębnili także muzykę spokojną – relaksacyjną;

np.: „Bez muzyki człowiek chodziłby podernowowany, zmęczony, bez możliwości relaksu przy spokojnej muzyce” (nr 10).

Muzyka lecznicza w tekstach uczniowskich:

np.: „Muzyka posiada lecznicze właściwości, które były znane od dawna, np. gra Dawida na cytrze” (nr 4), „Muzyka działa uspakajająco, pozwala się nam wyciszyć i odprężyć – ma też lecznicze zalety. Muzykoterapia podnosi odporność organizmu. Słuchanie muzyki jest zalecane u kobiet w ciąży, aby dziecko nie było agresywne w przyszłości” (nr 1).

Muzyka religijna w tekstach uczniowskich:

np.: „Była formą wychwalania Boga poprzez tworzenie pieśni na Jego cześć” (nr 14), „W kościołach śpiewano pieśni do Boga, aby pomógł w odzyskaniu wolnej Polski” (nr 7), „Muzyka wiąże się z religią, poprzez pieśni rozmawiamy z Bogiem, dziękujemy, pochwalamy, wyrażamy wiarę” (nr 1).

Muzyka patriotyczna w tekstach uczniowskich:

np.: „Na przestrzeni wieków spotykamy się z muzyką patriotyczną, na przykład pieśni patriotyczne i pochwalne są głównie wykonywane podczas uroczystości państwowych, rocznicowych i kościelnych” (nr 14).

Muzyka = poezja śpiewana w tekstach uczniowskich;

np.: „Jednym z gatunków muzyki rozrywkowej jest poezja śpiewana, na przykład Marek Grechuta *Ocalić od zapomnienia* Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego i *Niepewność* do słów Adama Mickiewicza oraz *Nic dwa razy się nie zdarza* Edyty Geppert do słów Wisławy Szymborskiej” (nr 14).

#### 1.4. Dobór argumentów i ich struktura w tekstach uczniowskich

W tekstach na temat „Jaką rolę odgrywa muzyka w życiu człowieka?” oceniamy wyszukiwanie i dobór argumentów. W pracy ucznia klasy drugiej z Krakowa (oznaczonej przez nas nr. 13) mamy następującą strukturę, którą przyjmuje jego argumentacja:

sąd (tezę główną) – temat pracy; predykat mentalny ‘*myślę, że*’: „Nie mam wątpliwości, że muzyka odgrywa ogromną rolę w życiu człowieka” (nr 13) – ze składnikiem uzupełniającym czasownik *myśleć* w składni dopełnienia;

argument<sub>1</sub> hist. semantycznie TEN SAM z operatorem metatekstowym „po pierwsze”: „Po pierwsze, muzyka towarzyszy nam od lat... przykładem na to jest najstarsza pieśń *Bogurodzica*”;

argument<sub>2</sub> fraz. lit. INNY z operatorem metatekstowym *następnie*: „Następnie przejdę do przysłowia: *muzyka łagodzi obyczaje*. W pełni się z tym zgadzam, a potwierdzeniem tego będzie bohaterka książki pod tytułem *Katarynka* Bolesława Prusa”;

argument<sub>3</sub> med. ewaluatywny, semantycznie DOBRY: z operatorem metatekstowym *kolejny*: „Przedstawię kolejny argument, którym jest muzykoterapia, która

doprowadza do wewnętrznej harmonii i pomaga organizmowi bronić się przed chorobami”;

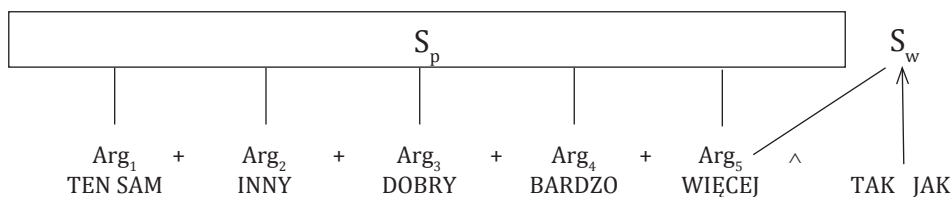
argument<sub>4</sub> lit. intensyfikacyjny BARDZO, WIĘCEJ z operatorem metatekstowym *naśtępnie* (powtórzonym): „Następnym przykładem jest nowela Henryka Sienkiewicza *Janko Muzykant*... wyróżniał się dużymi zdolnościami muzycznymi, których niestety nikt nie zobaczył”;

argument<sub>5</sub> przytoczenia z czasownikiem MÓWIĆ (odwołanie się do autorytetu) z metaoperatorem objaśniającym (Kasjodor rzymski literat i historyk) mówi: „Muzyka to najważniejsze i nader pożyteczne poznanie, które kieruje nasz umysł ku wyższym rzeczom... dzięki muzyce trafnie myślimy, pięknie mówimy i odpowiednio się poruszamy”;

sąd wynikowy: wyrażanie pewności z predykatem mentalnym sądu głównego: „Z całą pewnością muzyka odgrywa bardzo ważną rolę w życiu człowieka. Dla niektórych jest nawet całym życiem”.

Wszystkie argumenty dobrane do sądu głównego (tezy) są jednakowo traktowane jako uzasadnienia równoległe: TEN SAM – pieśni patriotyczne, INNY – przysłowia i literatura, DOBRY – ewaluatywna, WIĘCEJ – talent muzyczny. Jest to układ argumentacji równorzędnej rozwijanej współrzędnie. Natomiast sąd wynikowy rozwijany jest podrzędnie przez argument TAK JAK, uzupełniający predykat *myśleć, uważać* przez przytoczenie czyichś słów. System notacji semantycznej i kulturowej z wykładnikami argumentacji logicznej<sup>10</sup> w zadaniu nr 13 jest więc rozwijany współrzędno-podrzędnie. Można go graficznie ukazać w schemacie:

Schemat 1.



gdzie  $S_p$  oznacza sąd początkowy (teza)

$S_w$  oznacza sąd wynikowy

+ znak współrzędności semantycznej

↑ znak podrzędności semantycznej

^ znak wnioskowania

Ukazane sądy pochodzą z doświadczeń, których piszący uczeń nauczył się od innych ( $Arg_1$ ,  $Arg_2$ ,  $Arg_3$ ,  $Arg_4$ ), oraz z własnego rozumowania ( $Arg_5$ ).

<sup>10</sup> A. Wierzbicka, *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, Lublin 2006. Jako łączniki międzyzdaniowe wymienia autorka: *bo, ponieważ, z powodu, jeżeli, to (by)*, s. 167; łączniki zdaniowe uzupełniające predykat przez przytoczenie: *tak jak to*, s. 176; wykładniki stopnia niewiedzy *być może*, s. 169; wykładniki możliwości *móc*, s. 170, i negacji *nie*, s. 170; intensyfikatory *bardzo*, s. 171, oraz intensyfikator *naprawdę*, s. 172.

Dodatkowe argumenty, oprócz ukazanych w zadaniu nr 13, zawiera praca ucznia nr 16:

sąd (tezę główną), temat pracy; predykat mentalny: *myślę, że*:

„Tę tezę uzasadnię, cofając się do starożytności” – z czasownikiem „uzasadnię”:

argument<sub>1</sub> hist. mit., semantycznie DALEKO OD z operatorem metatekstowym czasownikowym *uzasadnię*:

„gdzie w Grecji obchodzono uroczystości ku czci różnych bogów, a zwłaszcza ku czci boga Dionizosa. Wychwalano go religijnymi huczными pieśniami. W tragediach ówczesnie wystawianych obecny był chór, bez którego nie wyobrażano sobie obchodów tych świąt” – argument, którego piszący uczeń nauczył się od innych;

argument<sub>2</sub> hist. lit. semantycznie DALEKO OD NIE, który implikuje odrzucenie niechęcenia, z operatorem metatekstowym czasownikowym *poprę*:

„Drugi argument *poprę* faktem z historii powstań polskich albo formowania się Legionów we Włoszech. Przy wszystkich akcjach i próbach ocalenia Polski i naszej narodowości towarzyszyły liczne pieśni patriotyczne, na przykład *Legiony...* kiedy niepowodzenia spotykały nasz naród, Polacy wciąż śpiewali owe pieśni, które nie pozwalały zapomnieć o Ojczyźnie i nadziei na jej ponowny rozkwit” – argument z własnego rozumowania;

argument<sub>3</sub> metaf. semantycznie GÓRA i CZUĆ z operatorem metatekstowym:

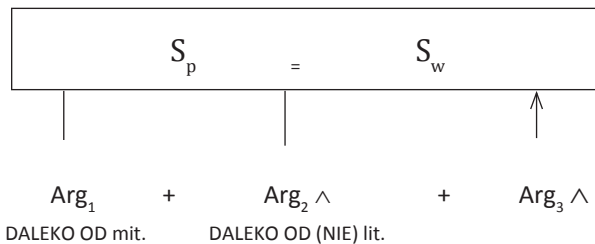
*nie sposób wyrazić słowami* ze spójnikiem *by*, będącym wykładnikiem implikacji celowej: „Czasem ‘muzyka’ jest odzwierciedleniem uczuć, których nie sposób wyrazić słowami. Melodia unosi duszę człowieka ‘metafora kierunkowa’, nastraja go do działania ‘metafora ontologiczna’<sup>11</sup>. Ludzie odnaleźli najwłaściwszy sposób, by wyrażać swoje myśli i uczucia” – argument z własnego rozumowania;

sąd końcowy: ze składnikiem metatekstowym *uważam, że*:

„Podsumowując, *uważam, że* muzyka ma ogromny wpływ na życie człowieka, kształtowanie się jego osobowości i przekonań”.

Oba argumenty dobrane do sądu głównego – tezy są jednakowo traktowane (na równych prawach), są równoległe. Argumentacja historyczna nie jest rozwijana, jako dostatecznie wspierająca sąd (tezę) początkową. Jest to współrzędność historyczna z argumentem prostym (Arg<sub>1</sub> i Arg<sub>2</sub>) i dla sądu końcowego jednoznacznie twierdząca (Arg<sub>3</sub>). System notacji semantycznej kulturowej, który przyjmuje argumentacja w wypracowaniu nr 16, można przedstawić następująco:

#### Schemat 2.



<sup>11</sup> G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory orientacyjne i metafory ontologiczne*, [w:] G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, tłum. T.P. Krzeszowski, Warszawa 1988, s. 36, 48.

gdzie  $S_p$  – sąd początkowy

$S_w$  – sąd wynikowy

+ znak współrzędności semantycznej

↑ znak podrzędności

∧ znak wnioskowania

Dodajmy, że zależność między sądem i jego argumentacją polega tu nie na przyczynowości (brak wykładników międzyzdaniowych typu *ponieważ, bo*), lecz na motywowaniu. Czyni to autor wypracowania, stosując w tekście argumentacyjnym teksty interpretacyjne wyuczone oraz własne z użyciem metafor. Można to nazwać rozważaniem o muzyce.

### 1.5. Wnioski lingwistyczno-edukacyjne

Edukacyjny dyskurs argumentacyjny z kompetencją artycyjalną<sup>12</sup> jest połączeniem komponentu rzeczowego (wiedza o sztuce, umiejętności z nią związane), partycypalnego (włączanie się do kultury) oraz emocjonalnego (wartościowanie materialnego i duchowego stanu dóbr zaliczanych do sztuki).

Przy wyodrębnianiu kompetencji artycyjalnej bierzemy pod uwagę trojakiemu rodzaju podstawy wyodrębniania:

po pierwsze – autoteliczny charakter sztuki,

po drugie – edukacyjną możliwość kształcenia się kompetencji,

po trzecie – metody właściwe poszczególnym działom sztuki.

W kompetencji artycyjalnej uczniów klas drugich gimnazjum w Krakowie wystąpiły następujące znaczenia związane z muzyką:

a) utwory muzyczne: symfonia, kantata, hymn Europy (nr 15)

hymny państwowe i hymny narodowe (nr 7 i 19)

serenada (nr 7)

piosenki (nr 9)

marsze (nr 15)

kołędy i pastorałki (nr 17)

pieśni (nr 6, 8)

*Mazurek Dąbrowskiego* (nr 18)

etiudy (nr 17)

koncerty (nr 8)

kołysanki (nr 11)

b) kompozytorzy: Mendelssohn-Bartholdy (nr 17)

Mozart, Beethoven, Vivaldi (nr 18)

Beethoven (nr 15)

---

<sup>12</sup> Zagadnienia kompetencji artycyjalnej przedstawia S.J. Rittel, *Komunikacja przez sztukę*, [w:] *Sztuka a świat dziecka*, red. J. Kida, Rzeszów 1996, s. 15–26, a pojęcia wyjaśnia: W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa 2005, s. 48: *artycyjalizm* z łac. *artificialis* 'kunsztowny, artystyczny, sztuczny', i *autoteliczny*, o dziele literackim będącym celem samym w sobie, gr. *autotéles* 'abstrakcyjny, niezależny', gr. *télos* 'koniec, granica, cel', s. 55.

- c) wykonawcy: Marek Grechuta i Edyta Geppert (nr 14)
- d) organizator: Jerzy Owsiak jako „dyrygent orkiestry” (nr 8)
- e) instrumenty: cytra (nr 4)
  - bębny, trąbki i gitary (nr 9)
  - płyty (nr 17)
  - odtwarzacze mp3 (nr 15)
  - radio samochodowe (nr 9)
  - grzechotka (nr 19)
- f) zespoły muzyczne: *The Beatles* (nr 8, 19)
  - Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy pod batutą Jurka Owsiaka (nr 8)
  - fan-cluby (nr 2)
  - „zrzeszenie muzyki” (nr 2)
- g) utwory literackie:
  - (tytuły) *Janko Muzykant* Henryka Sienkiewicza (nr 5, 15)
  - Katarynka* Bolesława Prusa (nr 1)
  - Ocalić od zapomnienia* Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego (nr 14)
  - Niepewność* Adama Mickiewicza (nr 12)
  - Nic dwa razy się nie zdarza* Wisławy Szymborskiej (nr 14)
  - Rota* Marii Konopniciej (nr 14)
  - Bogurodzica* (nr 1, 3, 6, 7)
  - Stary Testament* (nr 14)
  - Mazurek Dąbrowskiego* (nr 5)
  - My, pierwsza Brygada* (nr 5)
  - Wojenko, wojenko* (nr 5)
  - Romeo i Julia* (nr 7)
  - Live Before Insanity* (nr 7)
- h) cytaty (autorzy): Kasjodor (nr 13)
  - Samuel Coleridge<sup>13</sup> (nr 17)
- i) miejsce wykonywania muzyki:
  - dyskoteka, szkoła, tramwaj (nr 9)
  - radio (nr 9)
  - płyta (nr 7)
  - supermarket, szkoła, restauracja (nr 5)
  - koncerty, dyskoteki, imprezy (nr 1)
  - kościoły (nr 7)
- j) wiedza o muzyce:
  - nuty i melodie (nr 19)
  - materia dźwiękowa (nr 5).

Dyskurs edukacyjny o muzyce w gimnazjum jest dość specjalistyczny. Ujęcie zgadza się zarówno z definicją muzyki współczesną (SWJP), jak i dawną (L). Prawie wszystkie określenia dotyczące muzyki w tych słownikach zostały wymienione (bez muzyki wojskowej i filmowej). Oceny muzyki poważnej przez uczniów nie wskazują

---

<sup>13</sup> Angielski poeta, krytyk literacki i filozof, współautor zbioru ballad *Lyrical Ballads* (1798), przedstawiciel angielskiego romantyzmu, *Encyklopedia PWN*, Warszawa 2005, t. 3, s. 434.



na akceptowanie jej przez młodzież, ten rodzaj muzyki doceniają starsi. Wiedza muzyczna gimnazjalistów nie idzie w parze z ich upodobaniami<sup>14</sup>. Słuchacz bowiem muzyki młodzieżowej „nie daje się zaciągnąć” starszym do muzyki klasycznej, choć o niej wie. Językowo rzadko stosowane są wykładniki argumentacji logicznej – *ponieważ*, operatory możliwości – *być może*, i negacji, *nie*, a także złożone łączniki międzyzdaniowe *jakby / toby* i uzupełnienia predykatu przez przytoczenie czyichś słów *tak jak*.

System notacji semantycznej zawiera jednostki elementarne: TEN SAM, INNY, DOBRY, BARDZO, WIĘCEJ, WSZYSCY itd., oraz kulturowe, mitologiczne, biblijne, literackie (światowe i polskie), utwory muzyczne, polskie i obce. Przy czym informacja kulturowa jest niepełna, na przykład Mendelssohn, nie wiadomo który, czy też *Romeo i Julia* bez autora. Teksty argumentacyjne są wewnętrznie rozwijane przy pomocy tekstu informacyjnego, na przykład dotyczy to *Bogurodzicy* i nowelek z programu szkolnego (genealogia językowo-kulturowa, biblijna i mitologiczna). Egzemplifikacja tematu „Rozważania o argumentacji w lingwistyce edukacyjnej” została tu uzupełniona o znajomość kompetencji artycyjalnej w obrębie muzyki. Z punktu widzenia lingwistyki edukacyjnej jest to poziom kompetencji przybliżonej w skali grupowej, ale w ocenie poszczególnych wypracowań (nr 13 i 16 oraz 1) uczniowie zbliżają się do kompetencji docelowej<sup>15</sup>. W wypracowaniach na temat „Jaką rolę odgrywa muzyka w życiu człowieka?” wszystkie argumenty mają w zasadzie podobną wartość dowodową – są więc rozwijane współrzędnie (argument równorzędny), parataktycznie, a nie podrzędnie (argument szerszy), gdyż dominuje w nich wiedza pochodząca od innych (książka, nauczyciel) – nie zaś ta, do której doszliśmy za pomocą rozumowania lub własnych obserwacji i bezpośrednich doświadczeń, oraz stworzyliśmy rodzaj dowodu, w którym podważenie choćby jednej przesłanki niweczyłoby cały dowód<sup>16</sup>. Toteż komunikowanie ucznia gimnazjum na temat muzyki „nie współzawodniczy – jak pisze cytowany wcześniej John Lyons – o naszą uwagę i akceptację na nierównych prawach” (argumenty są równorzędne i większość z nich na „TAK”, ponieważ nie interesuje ucznia skonstruowanie modelu mówiącego o jego [ucznia] szczerości i wiarygodności, tak jak to ujmuje argumentacja pragmatyczno-kognitywna<sup>17</sup> oraz jako źródło przeżyć estetycznych i emocjonalnych).

<sup>14</sup> J. Puzynina, *O dyskursie oceniającym i dyrektywnym w tekstach prasy codziennej*, „Poradnik Językowy” 1984, z. 2, s. 69–79.

<sup>15</sup> Przyjmuje się, że osiągnięcie poziomu docelowego kompetencji artycyjalnej obejmowałoby przykładowo takie pojęcia jak: *harmonia sfer*, według Pitagorasa planety wydają dźwięki różne dla różnych szybkości, ale w sumie harmonijne, których ucho ludzkie nie potrafi wyłowić, zob. W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 1991, s. 359; także *ojciec muzyki*, Jubal wg Biblii Rdz 4, 21 – protoplasta muzyki, „ojciec grających na harfach i fletach”, s. 441; czy też „finał IX symfonii Beethovena” z wokalicznym finałem odnosi się do *Ody do radości* F. Schillera, zob. *Encyklopedia muzyki*, op. cit., [hasło:] *symfonia*, s. 862.

<sup>16</sup> Zob. sztuka argumentacji, M. Tokarz, *Argumentacja...*, op. cit., s. 136–137.

<sup>17</sup> Zob. *Argumentacja pragmatyczno-kognitywna śmierci u E. Drużbackiej*, [w:] T. Rittel, *Elżbieta Drużbacka. Język i tekst*, Kraków 2007, s. 270–278; por. też K. Pisarkowa, *Muzyka jako język*, [w:] eadem, *Z pragmatycznej stylistyki, semantyki, historii języka*, Kraków 1984, s. 191–211.

Wypowiedzi uczniowskie na temat muzyki nie zawierają oceny estetycznej, a punkt widzenia ucznia jest w zasadzie pozbawiony metafor wartościujących. Jednakże dobór argumentów stanowi próbę ze strony mówiącego (ucznia), by uzasadnić tezę główną dla adresata (czytelnika tekstu), czyli przekonać go do akceptacji zaproponowanego uzasadnienia, osiągnąć więc efekt perlokucyjny argumentacji jako złożonego aktu mowy<sup>18</sup>.

Rozszerzając wypowiedź Michaela Argyle'a z pracy *Psychologia stosunków międzyludzkich*, iż argumentacja końcowa (nie tylko wcześniejsza) wywiera największy wpływ na ocenę wypowiedzi uczniowskich, można stwierdzić, że najsilniej przemawiająca część prezentacji (wypowiedzi pisemnej) winna pojawiać się jako końcowa (nie tylko jako początkowa), gdyż zarówno początek argumentacji, jak i jej koniec stanowią tak zwane miejsce znaczące<sup>19</sup>.

Ilustracją znaczenia muzyki w różnych kontekstach kulturowych jest tu wypowiedź Gustawa Herlinga-Grudzińskiego:

Ze wszystkich przedmiotów instrumenty muzyczne były w obozie najbardziej poszukiwane i cenione. Rosjanie lubią muzykę w sposób zupełnie inny od Europejczyków; jest ona dla nich nie rozrywką lub przeżyciem artystycznym, ale zjawiskiem bardziej realnym niż samo życie. Widywałem nieraz więźniów pochylonych nad instrumentami, trącających struny, dotykających delikatnie registrów harmonii, pijących muzykę z organków ukrytych w dwóch wklęsnięciach dłoni – jak gdyby przejęci wielkim smutkiem dotykali najboleśniejszych miejsc swojej duszy [...] „Przestań – mówili czasem więźniowie do zbyt smutnego muzykanta – to rozdziera duszę”<sup>20</sup>.

Muzyka zatem, jako kulturowym, jest bytem, którego ocena językowo-kulturowa wymaga także uwzględnienia odpowiedniego kontekstu: nabywania i reagowania.

## Bibliografia

- Antas J., 1991, *O mechanizmach negowania, Wybrane semantyczne i pragmatyczne aspekty negacji*, Kraków.
- Argyle M., 2001, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, tłum. W. Domachowski, Warszawa.
- Austin J.L., 1993, *Mówienie i poznawanie*, tłum. J. Woleński, Warszawa.
- Encyklopedia muzyki*, 1995, red. A. Chodkowski, Warszawa.
- Encyklopedia PWN*, 2005, Warszawa.
- Herling-Grudziński G., 1997, *Inny świat*, Warszawa.
- Klemensiewicz Z., Lehr-Spławiński T., Urbańczyk S., 1955, *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Warszawa.
- Kopaliński W., 1991, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa.

<sup>18</sup> J.L. Austin, *Czynności lokucyjne, illokucyjne i perlokucyjne*, [w:] *idem, Mówienie i poznawanie*, tłum. J. Woleński, Warszawa 1993, s. 640–654. Jako złożony akt mowy traktuję argumentację w pracy: Elżbieta Drużbacka, *op. cit.*, s. 270–278.

<sup>19</sup> Zob. M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, tłum. W. Domachowski, Warszawa 2001, s. 294. Autor mówi o argumentacji rozpoczynającej.

<sup>20</sup> G. Herling-Grudziński, *Inny świat*, Warszawa 1997, s. 153–154.

Argumentacja, sposoby rozumowania i budowa tekstu o muzyce przez uczniów gimnazjum [209]

Kopaliński W., 2005, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa.

Lakoff G., Johnson M., 1988, *Metafory w naszym życiu*, tłum. T.P. Krzeszowski, Warszawa.

Lubaś W., 1988, *Przysłowia i sentencje a potoczne myślenie*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, t. 6, s. 327–332.

Lyons J., 1984, *Semantyka 1*, tłum. A. Weinsberg, Warszawa.

Pisarkowa K., 1994, *Muzyka jako język*, [w:] *eadem, Z pragmatycznej stylistyki, semantyki, historii języka. Wybór zagadnień*, Kraków, s. 191–211.

Puzynina J., 1984, *O dyskursie oceniającym i dyrektywnym w tekstach prasy codziennej*, „Poradnik Językowy”, z. 2, s. 69–79.

Rittel S.J., 1996, *Komunikacja przez sztukę*, [w:] *Sztuka a świat dziecka*, red. J. Kida, Rzeszów, s. 15–26.

Rittel T., 2007, *Elżbieta Drużbacka. Język i tekst*, Kraków.

Tokarz M., 2006, *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk.

Tymiakin L., 2007, *Nakłanianie subdyrektywne. Propozycja, prośba i rada w realizacjach młodzi gimnazjalnej. Zagadnienia wybrane*, Lublin.

Wierzbicka A., 2006, *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, Lublin.

## Objaśnienia skrótów

L – Linde S.B., 1807–1913, *Słownik języka polskiego*, t. 1–6, Warszawa.

SWJP – *Słownik współczesnego języka polskiego*, 1998, red. B. Dunaj, t. 1–2, Warszawa.

## Argumentation, Ways of Reasoning, and Constructing Texts about Music by Grammar School Pupils

### Abstract

The subject of this paper is an analysis of argumentative texts constructed by grammar school pupils according to the following scheme: the main assumption, *for* and (rarely) *against* arguments with the conviction that the receiver shares the sender's opinions about an influence of music. The discussion about music involved learned texts from the Bible, mythology, and literature referring to the intellectual sphere (elements of the receiver's likes and dislikes connected with the age, semantics). Such texts belong to artificial competence of a group at the approximate level of language acquisition that can be named a pupil's argumentative skill.

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica III (2011)

Zofia Okraj

## Uwarunkowania podmiotowej komunikacji w dyskusji dydaktycznej

### Wstęp

Dyskusja jest specyficznym aktem komunikacji, intelektualnym spotkaniem ludzkich osobowości, reprezentowanych przez ich poglądy, opinie i stanowiska. Jak w tej feerii odmiennych spojrzeń na świat afirmować własną indywidualność, a jednocześnie nie naruszać podmiotowości innych uczestników sporu? Jak – nie zgadzając się z przekonaniami dyskutantów, zachować szacunek dla nich samych? W niniejszym opracowaniu poszukuję odpowiedzi na te właśnie pytania, uwzględniając swoistość dyskusji prowadzonych w procesie kształcenia.

### Istota dyskusji

W optyce dydaktycznej dyskusja sprowadza się do „rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych, łączących w sobie poznanie z działaniem”<sup>1</sup>. Inaczej można zatem powiedzieć, iż jest to „grupowa forma rozważania określonego problemu, która zmierza do lepszego, bardziej obiektywnego poznawania jego istoty, wartości i przydatności przez wspólną wymianę myśli, doświadczeń i poglądów, przy słabym konfrontowaniu teoretycznych rozważań z rzeczywistością”<sup>2</sup>.

Zarówno dyskusja, jak i szerzej pojmowany dyskurs edukacyjny wymagają „współdziałania nauczyciela i ucznia, a proces komunikacji między nimi wyraża jednoczesność pobudzania (nauczyciel) i przetwarzania (uczeń), modelowania (nauczyciel) i odtwarzania (uczeń), wreszcie zaś organizowania (nauczyciel) i reprodukcji (uczeń)”<sup>3</sup>. Warto jednak dodać, że w prawidłowo prowadzonej dyskusji dydaktycznej proces nauczania-uczenia się ma charakter dwukierunkowy, uczniowie bowiem występują tu w roli „współnauczycieli”<sup>4</sup>, co od prowadzących lekcje pedagogów wymaga często zmiany perspektywy nie tylko oglądu procesów edukacji,

---

<sup>1</sup> W. Okoń, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, Warszawa 1971, s. 234.

<sup>2</sup> J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock 2002, s. 189.

<sup>3</sup> S.J. Rittel, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, Kraków 1997, s. 58.

<sup>4</sup> C.R. Christensen, *Każdy student uczy i każdy wykładowca zdobywa wiedzę. Wzajemne obdarowywanie się w uczeniu przez dyskusję*, [w:] *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, red. J. Stewart, tłum. J. Doktor *et al.*, Warszawa 2002, s. 587.

ale również sposobu uczestnictwa w nich na partnerski, demokratyczny, afirmujący dialog i współpracę<sup>5</sup>.

Dyskusja zajmuje ważne miejsce w grupie słownych metod kształcenia, gdyż to właśnie za pomocą słów wyrażane są tu zdania, przyjmujące postać pomysłów, racji i argumentów. Ponadto przekaz werbalny nie jest wtedy zmonopolizowany przez nauczyciela, jak ma to często miejsce w klasycznym wykładzie, ani wymagany wyłącznie od uczniów – co jest z kolei typowe dla „odpytywania” pojawiającego się na lekcjach z różnych przedmiotów nauczania<sup>6</sup>.

Dyskusja należy także do grupy metod heurystycznych, których istota sprowadza się do „stymulowania czy wspierania uczniów do wychodzenia poza dostarczone informacje” i które „mają na względzie przede wszystkim inspirowanie twórczych i niekonwencjonalnych działań edukacyjnych uczniów”<sup>7</sup>.

Jest to również „jedna z najbardziej celowych metod stosowanych w nauczaniu problemowym”, umożliwia ona bowiem „rozwiązywanie problemów dzięki uzupełnianiu się wiedzy jej uczestników, pozwala weryfikować hipotezy i konfrontować różne stanowiska i opinie”<sup>8</sup>. Problemowy wymiar dyskusji plasuje ją również w grupie poszukujących metod kształcenia, dla których w literaturze przedmiotu odnajdujemy synonim „twórcza”<sup>9</sup>.

Na podstawie studiów literaturowych przyjął, iż interesującą mnie szczególnie dyskusję dydaktyczną i problemową wyróżniają cztery zasadnicze właściwości.

Pierwszą z nich jest obecność co najmniej dwóch osób. Należy tu jednak zaznaczyć, że „w ujęciu teoretycznym, odnoszącym się do wyabstrahowanego modelu dyskusji, do jej zaistnienia niezbędne są jedynie przeciwstawne racje”<sup>10</sup>. Dyskusja przybiera wówczas postać „sporu z samym sobą” i dochodzi do niej w przypadku rozważania różnych sposobów postępowania i działania, którego celem jest podjęcie jakiejś decyzji, opracowanie sposobu rozwiązania problemu itp.<sup>11</sup>.

Natomiast w preferowanym w niniejszej rozprawie interakcyjnym ujęciu dyskusji obecność przynajmniej dwóch osób jest koniecznym warunkiem jej zaistnienia. Na potwierdzenie tej tezy w literaturze przedmiotu odnalazłam stanowisko głoszące, iż „interakcja jest istotą dyskusji”<sup>12</sup>. Zgodnie z takim podejściem dyskusja traktowana jest jako „działanie zespołowe”<sup>13</sup> oraz „grupowa forma rozważań”<sup>14</sup>.

Drugą niezbędną cechą dyskusji jest sprzeczność stanowisk. Nawet jeśli w toku dyskusji jej uczestnicy dążą do ustalenia wspólnego stanowiska lub podjęcia grupowej decyzji, różnica zdań jest konieczna, by zaistniała prawdziwa dyskusja, obejmująca

<sup>5</sup> Zob. K. Duraj-Nowakowa, *Nauczyciel. Kultura – osoba – zawód*, Kielce 2002.

<sup>6</sup> R. Arends, *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 1994, s. 357.

<sup>7</sup> R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1993, s. 196.

<sup>8</sup> F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001.

<sup>9</sup> J. Kujawiński, *Twórczość metodyczna nauczyciela*, Poznań 2001, s. 238.

<sup>10</sup> L. Lachowiecki, *Sztuka zwycięskiej dyskusji*, Warszawa 1997, s. 8.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

<sup>12</sup> M. Tokarz, *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk 2006, s. 158.

<sup>13</sup> W. Marciszewski, *Sztuka dyskusowania*, Warszawa 1996, s. 88.

<sup>14</sup> J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock 2002, s. 189.

rozmaite formy wymiany opinii na dany temat oraz „konfrontację różnych stanowisk w celu znalezienia porozumienia lub przyjęcia konsensusu”<sup>15</sup>. Ujednolicenie opinii w danej kwestii oznacza zaś koniec dyskusji<sup>16</sup>.

Trzecim wyróżnikiem interesującej mnie dyskusji jest problem, który w jej toku jest rozpatrywany przez uczestników sporu, czyli w odniesieniu do którego dyskutowane są na przykład pomysły na jego rozwiązanie<sup>17</sup>.

Czwartą istotną właściwością dyskusji jest również jej „uporządkowanie”, wyznaczane przede wszystkim przez jej strukturę oraz obowiązujące w niej zasady, które określają werbalne i interakcyjne sposoby zachowania się uczestników dyskusji<sup>18</sup>. Struktura dyskusji gwarantuje racjonalność jej przebiegu, chroniąc jednocześnie spór przed chaosem i przypadkowością. Z kolei imperatyw respektowania zasad logicznych i etycznych w dyskusji pozwala na postrzeganie jej w kategorii „zdyscyplinowanego dialogu” rządzącego się ścisłymi regułami<sup>19</sup>.

Przebiegająca zgodnie z tymi zasadami dyskusja pozwala również na afirmację podmiotowości każdego z jej uczestników. Stanowi ona bowiem nie tylko arenę prezentacji własnej indywidualności, ale i „nieodzowny element zdobywania tożsamości oraz określania się wobec innych poprzez dzielące nas różnice”<sup>20</sup>.

### Rodzaje komunikatów w dyskusji

W dyskusji mamy do czynienia z takimi różnymi formami przekazu językowego jak: informacje, wiadomości, opisy, normy, zasady, reguły, formuły, sądy, tezy, pewniki, postulaty, prawa, prawidłowości, uwagi, wyjaśnienia, założenia, wnioski<sup>21</sup>.

Przy formułowaniu argumentów wyróżniamy racje formułościśłe (prawdopodobnie zachowawcze) oraz racje wynikające z argumentacji swobodnej (prawdopodobnie zachowawcze).

Językowe racje formułościśłe przybierają kształt wyrażen opartych na formalnych związkach logicznych, umożliwiających określenie z zupełną pewnością, że przy prawdziwej przesłance wniosek zawsze będzie prawdziwy. W wypadku stosowania racji formułościśłych zasadniczą część przewalczających je argumentów opiera się na analizie błędów rozumowania i języka pod kątem prawidłowości logiki formalnej. Im bardziej budowanie racji odchodzi od tych zasad, tym mniej przydatne w ich kwestionowaniu staje się sformalizowane podejście. Dyskusja formułościśła wymaga od uczestników dyskusji rozległej i specjalistycznej wiedzy.

Z kolei argumentacja swobodna wykracza poza reguły rozumowania formułościśłego, czyli nie dostarcza absolutnej pewności wnioskowania, a jej skrajną postacią jest fantazjowanie. W racji budowanej na argumentacji swobodnej przeważają wyrażenia prawdopodobnie zachowawcze, zawierające tylko określone prawdopodobieństwo,

<sup>15</sup> J. Półturzycki, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2003, t. 1, s. 843; zob. także M. Tokarz, *Argumentacja...*, *op. cit.*, s. 157.

<sup>16</sup> W. Andrukowicz, *Dydaktyka komplementarna*, Warszawa 2004, s. 144.

<sup>17</sup> W. Marciszewski, *Rola dyskusji w nauczaniu i wychowaniu*, Warszawa 1976, s. 35–36.

<sup>18</sup> J. Półturzycki, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna...*, *op. cit.*, s. 843–844.

<sup>19</sup> M. Tokarz, *Argumentacja...*, *op. cit.*, s. 162.

<sup>20</sup> L. Lachowiecki, *Sztuka zwycięskiej dyskusji*, *op. cit.*, s. 7.

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 46.

że wniosek jest prawdziwy. Podstawowym kryterium słuszności jest tu przeświadczenie, a nie jednoznaczna formuła<sup>22</sup>.

W dyskusji mogą się pojawiać komunikaty rzeczowe oraz personalne. Pierwsze z wymienionych wykazują związek z tezą dyskusji i ją uzasadniają, dlatego takim argumentom przyznaje się „pierwsze miejsce w dyskusji”<sup>23</sup>.

W dyskusji zdarzają się jednak również argumenty personalne, nawiązujące bezpośrednio do uczestników dyskusji – ich wyglądu, doświadczeń, przeżyć itp. Często mają one na celu ośmieszenie dyskutantów, pozbawienie ich animuszu, nakłonienie do wycofania się z obranego pomysłu, czy też głoszonego stanowiska. Niejednokrotnie wypowiedzi takie wiążą się z zastosowaniem tak zwanych chwytów erystycznych, czyli wypowiedzi umożliwiających przewalczenie własnego stanowiska „za wszelką cenę”<sup>24</sup>, nawet gdy w opinii samego dyskutanta wydaje się ono „fałszywe, czy choćby wątpliwe”<sup>25</sup>. Pojawienie się takich wypowiedzi w dyskusji grozi, że stanie się ona areną manipulacji, na której dyskutanci dążą nie do wspólnego celu, jakim jest na przykład zgłoszenie pomysłów na rozwiązanie problemu, lecz do celów jednostkowych, związanych z ukazaniem własnej wyższości i poniżeniem innych uczestników sporu. A przecież z założenia dyskusja winna być zaprzeczeniem manipulacji<sup>26</sup>, dlatego też nieuczciwe chwytów erystyczne nie powinny mieć w niej zastosowania<sup>27</sup>.

Opinie w dyskusji można wyrażać, posługując się różnymi modelami wypowiedzi.

**Tab. 1.** Dwa modele wypowiedzi w dyskusji

TYPY KOMUNIKATÓW	
„Ja + uczucia”	„Ty + ocena”
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uważam, że...</li> <li>• Myślę, że...</li> <li>• Sądzę, że...</li> <li>• Zgadzam się z Tobą...</li> <li>• Czuję, że...</li> <li>• Podoba mi się...</li> <li>• Nie podzielam Twojego poglądu...</li> <li>• Mam inne zdanie na ten temat... itp.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jesteś w błędzie...</li> <li>• Mylisz się...</li> <li>• Twój pogląd jest...</li> <li>• Jesteś niekompetentny...</li> <li>• Nie znasz się...</li> <li>• Nie masz prawa...</li> <li>• Nie powinieś...</li> <li>• Znajdujesz się na przegranej pozycji itp.</li> </ul>

Opracowanie własne na podstawie: Baer 2000, Latoch-Zielińska 1999

Komunikaty „Ja + uczucia” umożliwiają asertywne wyrażanie swoich opinii bez poniżania, lekceważenia i obrażania partnerów dyskusji. Z kolei namysł nad wypowiedziami „Ty + ocena” wywołuje wrażenie, że w dyskusji bardziej „chcemy

<sup>22</sup> *Ibidem*, s. 47–48.

<sup>23</sup> T. Pszczołowski, *Umiejętność przekonywania i dyskusji*, Warszawa 1963, s. 69.

<sup>24</sup> M. Korolko, *Retoryka i erystyka dla prawników*, Warszawa 2001, s. 101.

<sup>25</sup> A. Schopenhauer, *Erystyka, czyli sztuka prowadzenia sporów*, tłum. J. Łoziński, Warszawa 2003, s. 12.

<sup>26</sup> W. Marciszewski, *Sztuka dyskusowania*, *op. cit.*, s. 8.

<sup>27</sup> L. Konorska, B. Konorski, za: J. Łoziński, [w:] A. Schopenhauer, *Erystyka...*, *op. cit.*, s. 77–78.

zniszczyć nie rację, lecz prezentującego ją przeciwnika"<sup>28</sup>. Taka sytuacja w dyskusji jest zaś niedopuszczalna. Zdobycie umiejętności posługiwania się komunikatami typu „Ja + uczucia” wymaga treningów, zmiany przyzwyczajeń, panowania nad emocjami. Z punktu widzenia wymogów, jakie dyskusja stawia przed jej uczestnikami, opanowanie tej zdolności okazuje się jednak nie tylko potrzebne, lecz wręcz konieczne. Dyskusja bowiem powinna być nie tylko płaszczyzną ścierania się idei i poglądów, ale też swoistym „treningiem szacunku dla przekonań innych”<sup>29</sup>.

### Uwarunkowania podmiotowej komunikacji w dyskusji

Poczucie podmiotowości stanowi subiektywny element świadomości każdego człowieka, kształtujący się głównie na drodze interakcji i komunikacji międzyludzkiej<sup>30</sup>. Jego wskaźnikami jest świadomość wolności wyboru, sprawczości działania i odpowiedzialności za własne słowa i zachowania. Poczucie podmiotowości jest również ściśle związane z doświadczeniem akceptacji i szacunku wobec własnej osoby<sup>31</sup>. Do głównych uwarunkowań podmiotowej komunikacji w dyskusji należą: ukształtowanie w zespole dyskusyjnym norm szacunku i tolerancji, otwarte i szczere komunikowanie się oraz przestrzeganie logicznego i etycznego kodeksu dyskusji.

Szacunek jest filarem podmiotowych relacji w grupie. Jego brak powoduje pojawianie się w dyskusji argumentów personalnych, emocjonalnych, które sprzyjają konfliktom i nieporozumieniom, wpływając również negatywnie na atmosferę sporu. Dlatego też ważne jest przygotowanie uczniów do dyskusji i naświetlenie znaczenia, jakie ma w niej szacunek dla odmiennych poglądów, stanowisk i orientacji. Dzięki temu dyskusja ma szansę stać się formą „konstruktywnej niezgody”, która buduje, a nie niszczy<sup>32</sup>.

Poczuciu podmiotowości w dyskusji sprzyja również właściwa komunikacja interpersonalna. Do podstawowych umiejętności komunikacyjnych, niezbędnych podczas dyskusji, zalicza się: parafrazowanie, aktywne słuchanie, opisywanie własnych uczuć, weryfikowanie wrażeń<sup>33</sup>.

Pierwsza z wymienionych umiejętności polega na „dokładnym przeformułowaniu wypowiedzi” zasłyszanej od przedmówcy<sup>34</sup>. Głośne parafrazowanie wypowiedzi w dyskusji chroni przed opacnym rozumieniem treści wypowiedzianych przez dyskutantów.

Aktywne słuchanie oznacza zaś jednocześnie słuchanie dyskutantów i wytwarzanie pomysłów na rozwiązanie problemu lub argumentów na poparcie danej tezy<sup>35</sup>.

<sup>28</sup> L. Lachowiecki, *Sztuka zwycięskiej dyskusji*, op. cit., s. 51.

<sup>29</sup> J. Krzyżewska, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji*, Suwałki 2000, s. 41.

<sup>30</sup> Zob. *Komunikacja i podmiotowość w relacjach szkolnych*, red. S. Badora, D. Marzec, J. Kosmała, Częstochowa 2000.

<sup>31</sup> Zob. A. Kościańska, [w:] *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a rzeczywistością*, red. E. Kubiak-Szyborska, Bydgoszcz 1999.

<sup>32</sup> W. Marciszewski, *Sztuka dyskusowania*, op. cit., s. 33.

<sup>33</sup> R. Arends, *Uczymy się nauczać*, op. cit., s. 367–377.

<sup>34</sup> E. Nęcka, *Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*, Kraków 1998, s. 30.

<sup>35</sup> T. Piszczolowski, *Umiejętność przekonywania i dyskusji*, op. cit., s. 73–74.



W dyskusji przydatne okazuje się także „opisywanie własnych uczuć”, oznaczające zdolność posługiwania się opisanymi już wypowiedziami typu „Ja + uczucie”, a nie „Ty + ocena”. Uzupełnieniem tej umiejętności jest weryfikowanie wrzeźń, polegające na kontrolowaniu własnego sądu o tym, co myśli i mówi inna osoba. Weryfikacja własnych odczuć następuje poprzez pytania typu: „Czy mam rację, sądząc, że...?”, „Czy masz na myśli...?”, „Czy dobrze rozumiem” itp.<sup>36</sup>.

Podmiotowej komunikacji w dyskusji sprzyja również przestrzeganie logicznego i etycznego kodeksu dyskusji.

I tak logiczne reguły dyskusji odnoszą się głównie do sposobu definiowania pojęć, a także do konfrontowania i argumentowania stanowisk<sup>37</sup>. W logice formalnej za najbardziej uzasadniony sposób budowania argumentów uznaje się metodę przesłanek i wniosków. Model ten znajduje zastosowanie w dwóch najpowszechniejszych metodach rozumowania: dedukcyjnej (od treści ogólnych do szczegółowych) oraz indukcyjnej (od treści szczegółowych do ogólniejszych)<sup>38</sup>.

Ponadto ważne jest, by każde z pojęć pojawiających się w dyskusji było dobrze zdefiniowane<sup>39</sup>. Teza ta znajduje swoje odzwierciedlenie „zwłaszcza wtedy, gdy przedmiotem sporu stają się wartości (np. dobro, piękno), których zdefiniowanie jest trudne i niejednoznaczne”. Należy także wiedzieć, iż „nieuzgodniona płaszczyzna semantyczna (znaczeniowa) dla podstawowych pojęć czyni z dyskusji nieustanną próbę doprecyzowania, o czym mówimy”<sup>40</sup>. Nieprzestrzeganie tych reguł grozi zaś wystąpieniem w dyskusji błędów i nieprawidłowości o podłożu logicznym.

**Tab. 2.** Przykłady błędów logicznych w dyskusji

TYP BŁĘDU	ISTOTA BŁĘDU
Brak związku logicznego	Mylne przyjmowanie, że pomiędzy przesłankami a wnioskiem zachodzi wynikanie logiczne, podczas gdy w praktyce brak takiego wynikania, nawet po uwzględnieniu wszystkich (niejawnych) przesłanek
Błąd pochopnego uogólnienia	Objęcie konwersacją terenu obszerniejszego, niż pozwalają na to informacje zawarte w przesłankach
Błąd związku przyczynowo-skutkowego	Wnioskowanie o przyczynie na podstawie obecności skutku
„Błędne koło”	Pojawia się, gdy konkluzja lub wypowiedź logicznie równoważna konkluzji zostaje potraktowana jako jedna z przesłanek
Błąd niejasności i wieloznaczności	Używanie wyrażen wieloznacznych, niejasnych, przy braku precyzyjnego kryterium rozstrzygającego bez wątpliwości, do jakich wypadków dane wyrażenie się stosuje

Opracowanie własne na podstawie: Tokarz 2006: 167–177

Niemniej ważne w dyskusji jest przestrzeganie zasad etycznych, które oprócz określania sposobu prezentowania własnych poglądów i opinii regulują także postępowanie uczestników dyskusji względem siebie.

<sup>36</sup> Zob. R. Arends, *Uczymy się nauczać*, op. cit., s. 377.

<sup>37</sup> L. Lachowiecki, *Sztuka zwycięskiej dyskusji*, op. cit., s. 24–25.

<sup>38</sup> *Ibidem*, s. 28.

<sup>39</sup> W. Marciszewski, *Sztuka dyskusowania*, op. cit., s. 213.

<sup>40</sup> L. Lachowiecki, *Sztuka zwycięskiej dyskusji*, op. cit., s. 29.

O respektowanie tych norm zabiegali już starożytni mistrzowie dyskusji, z których Arystoteles jako pierwszy podjął próbę systematycznego przeanalizowania i opisanego ogółu zachowań dyskutantów. Podzielił je na „dopuszczalne (przyczyniające się do ustalenia prawdy lub fałszu dyskutowanych tez) oraz niedopuszczalne (nieprzyczyniające się do weryfikacji twierdzeń lub uniemożliwiające ją)”<sup>41</sup>.

Kodeks etyczny zabrania zatem posługiwania się w dyskusji argumentami personalnymi (*ad personam*), wymierzonymi przeciw konkretnym osobom, ich cechom charakteru i zachowania. Zaleca natomiast budowanie argumentów rzeczowych (*ad rem*) o wysokiej jakości merytorycznej i ważnym wkładzie w proces rozwiązywania postawionych w dyskusji problemów<sup>42</sup>. Wygłaszanie własnego zdania w dyskusji powinno bowiem być wolne zarówno „od demagogii (ignorowania faktów), jak i od dyktatury (ignorowania różnorodności), a powinien je cechować poważny i szczery stosunek do poznania prawdy”<sup>43</sup>. Etyczne zasady dyskusji regulują również sposób przyjmowania w niej informacji zwrotnych.

**Tab. 3.** Odbiór informacji zwrotnych w dyskusji

PRZYJMOWANIE INFORMACJI ZWROTNYCH W DYSKUSJI	
ZALECANE	NIEDOZWOLONE
Formułowanie jasnych i precyzyjnych wypowiedzi	Oskarżanie przedmówcy
Oddzielanie spostrzeżeń od przypuszczeń i odczuć	Ośmieszanie dyskutantów
Opisywanie wrażeń	Ponizanie współmówców
Stawianie dodatkowych pytań, wyjaśniających argumentację przedmówcy	Komentowanie wyglądu, zachowania innych uczestników
Rzeczowa eksplikacja swojego stanowiska	Nawiązywanie do osobistych doświadczeń i wydarzeń z życia dyskutantów
	Atakowanie dyskutantów

Opracowanie własne na podstawie: Arends 1994: 375–377; *Ja i mój uczeń...*: 56–57; Pólturzycki 2003: 845; Pszczołowski 1963: 164–166

Analiza ujętych w tabeli 3 zalecanych sposobów przyjmowania informacji zwrotnych w dyskusji pozwala ocenić je jako nasycone szacunkiem i tolerancją wobec partnerów sporu. Taka interpretacja przywołuje również tezę, iż wszyscy uczestnicy dyskusji mają „wkład w tworzenie kultury zajęć i biorą odpowiedzialność za własny udział w dyskusji”<sup>44</sup>. Owo poczucie odpowiedzialności za wypowiedziane słowa i przejawiane zachowania okazuje się w dyskusji niezmiernie ważne. Jego internalizacja przez uczestników sporu powinna stanowić skuteczny bufor ochronny przed wypowiedziami uznanymi za „niedozwolone” w dyskusji. W tej ludzkiej działalności bowiem nie powinno być miejsca na przejawy poniżania czy też upokarzania partnerów interakcji.

Respektowanie etycznego kodeksu dyskusji wiąże się także z ukształtowaniem w danym zespole norm społecznych, warunkujących wspomniany już wcześniej

<sup>41</sup> Z. Kraszewski, [w:] *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, red. K. Wojciechowski, Wrocław 1986, s. 62.

<sup>42</sup> Zob. T. Pszczołowski, *Umiejętność przekonywania i dyskusji*, op. cit., s. 65.

<sup>43</sup> W. Andrukowicz, *Dydaktyka komplementarna*, op. cit., s. 143.

<sup>44</sup> *Mosty zamiast murów...*, op. cit., s. 591.

wzajemny szacunek i tolerancję, które z kolei stanowią fundamenty podmiotowego traktowania współuczestników dyskusji.

Zgodnie z logicznymi i etycznymi zasadami w dyskusji „argument siły” powinien zostać zastąpiony „siłą argumentów”, czyli umiejętnością przekonywania partą zawartością merytoryczną treści tego, co przekazujemy w dyskusji<sup>45</sup>.

Co ważne, wymienione czynniki podmiotowej komunikacji w dyskusji powinny być przestrzegane zarówno przez biorących w niej udział uczniów, jak i nauczycieli, którzy jednakowo są odpowiedzialni za jej przebieg, klimat oraz rezultaty. W ten sposób dyskusja staje się również egzemplifikacją postulowanego współcześnie kształcenia i wychowania do demokracji, pluralizmu i tolerancji<sup>46</sup>.

## Zakończenie

Dyskusja dydaktyczna stanowi dla jej uczestników płaszczyznę wspólnego rozwoju przez zachodzące w niej interakcje oraz wymianę poglądów, opinii i stanowisk. Ten ruch myśli, idei i słów może stymulować i kształtować nie tylko intelekt, emocjonalność i umiejętności komunikacyjne dyskutantów, ale również ich poczucie podmiotowości. Świadomość, że jest się kimś ważnym, wartościowym i ma się do przekazania innym coś istotnego, nie tylko buduje tożsamość dyskutantów, ale sprawia również, że dyskusja staje się polem wszechstronnego rozwoju dla wszystkich tworzących ją podmiotów – tak uczniów, jak i nauczycieli. O takie – jakże cenne – dyskusje warto więc zabiegać w procesie kreowania współczesnej edukacji.

## Bibliografia

- Andrukowicz W., 2004, *Dydaktyka komplementarna*, Warszawa.
- Arends R., 1994, *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa.
- Baer U., 2000, *Gry dyskusyjne. Materiały pomocnicze do pracy z grupą*, tłum. J. Południok, Lublin.
- Bereźnicki F., 2001, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków (i wyd. 2.: 2007).
- Duraj-Nowakowa K., 2002a, *Nauczyciel. Kultura – osoba – zawód*, Kielce.
- Duraj-Nowakowa K., 2002b, *Studiowanie literatury przedmiotu*, Kraków (i wyd. 2.: 2003).
- Dyskurs edukacyjny*, 1997, red. T. Rittel, J. Oźdżyński, Kraków.
- Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, 1986, red. K. Wojciechowski, Wrocław.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, 2003, red. T. Pilch et al., t. 1, Warszawa.
- Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, 2000, red. E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska, Kielce.
- Komunikacja i podmiotowość w relacjach szkolnych*, 2000, red. S. Badora, D. Marzec, J. Kosmala, Częstochowa.
- Korolko M., 2001, *Retoryka i erystyka dla prawników*, Warszawa.
- Krzyżewska J., 2000, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji*, cz. 2, Suwałki.
- Kujawiński J., 2001, *Twórczość metodyczna nauczyciela*, Poznań.

<sup>45</sup> M. Surmaczyński, *Warsztaty metodologiczne doktorantów socjologii*, Wrocław 2002, s. 98.

<sup>46</sup> *Modernizowanie pedeutologii akademickiej*, red. K. Duraj-Nowakowa, Kielce 2003, s. 156.

- Kupisiewicz C., 1994, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa.
- Lachowiecki L., 1997, *Sztuka zwycięskiej dyskusji*, Warszawa.
- Latoch-Zielińska M., 1999, *Słowne potyczki, czyli o trudnej sztuce dyskusowania*, Kielce.
- Marciszewski W., 1976, *Rola dyskusji w nauczaniu i wychowaniu*, Warszawa.
- Marciszewski W., 1996, *Sztuka dyskusowania*, Warszawa.
- Modernizowanie pedeutologii akademickiej*, 2003, red. K. Duraj-Nowakowa, Kielce 2003.
- Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, 2002, red. J. Stewart, tłum. J. Doktor et al., Warszawa.
- Nęcka E., 1998, *Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*, Kraków.
- Okoń W., 1971, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, Warszawa.
- Pólturzycki J., 2002, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock.
- Pszczółowski T., 1963, *Umiejętność przekonywania i dyskusji*, Warszawa.
- Rittel S.J., 1996, *Dyskurs akademicki. Ujęcie systemowe*, Rzeszów.
- Schopenhauer A., 2003, *Erystyka, czyli sztuka prowadzenia sporów*, tłum. J. Łoziński, Warszawa.
- Surmaczyński M., 2002, *Warsztaty metodologiczne doktorantów socjologii*, Wrocław.
- Tokarz M., 2006, *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk.
- Więckowski R., 1993, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa.
- Żegnałek K., 2005, *Dydaktyka ogólna. Wybrane zagadnienia*, Warszawa.

## Conditions of Subjective Communication in a Didactic Discussion

### Abstract

For its participants didactic discussion is a plane of common development through interactions that it involves as well as an exchange of views, opinions, and attitudes. Such motion of thoughts, ideas, and words may stimulate and form not only participants' minds, emotionality, and communicative skills but also their feeling of subjectivity. Awareness of being an important and worthy man who has something relevant to say not only builds a participant's identity but also makes a discussion a plane of all-round development of all subjects who are involved—both pupils and teachers.

*Jadwiga Kowalikowa*

## Uczeń jako odbiorca tekstów – podstawy kształcenia

Edukację szkolną cechuje pełne zanurzenie w języku. Istnieje w nim, dzięki niemu, jest za jego pośrednictwem realizowana. W nim została zapośredniczona wiedza. Językową naturę mają umiejętności nabywane przez osoby uczące się. Poprzez językowe zachowania nauczycieli i uczniów obserwujemy przebieg procesu dydaktycznego oraz poznajemy jego rezultaty. Cokolwiek więc mówimy o edukacji, mówimy jednocześnie o określonych użyciach języka. W sposób szczególny ściąga on na siebie naszą uwagę, gdy sam staje się celem zabiegów dydaktycznych, zarówno ze względu na swą funkcję instrumentalną w stosunku do wszystkich przedmiotów szkolnych, jak i na autonomiczną – wpisującą się w odpowiedzi na pytanie *jaki jest?* oraz o to, jak i dlaczego jego budowa czyni zeń doskonałe narzędzie porozumiewania się tudzież tworzywo wypowiedzi.

Proces dydaktyczny to zarazem proces komunikacyjny. Rozwija się on w formie interakcji, w których uczestniczą jego podmioty, to jest nauczyciele i uczniowie. Dążą wspólnie od niewiedzy do wiedzy, pełniąc naprzemiennie rolę nadawców i odbiorców oraz autorów przekazywanych sobie wzajemnie komunikatów. Na drodze wiodącej do urzeczywistnienia określonych w programie nauczania celów recepcja przeplata się z tworzeniem.

Takie hasła współczesnej edukacji jak aktywizowanie ucznia oraz rozwijanie jego kreatywności eksponują w sposób naturalny jego rolę jako nadawcy oraz autora tekstów mówionych i pisanych. Repertuar umotywowanych teleologicznie i sytuacyjnie wypowiedzi jest bogaty. Należą do niego:

- krótkie i dłuższe odpowiedzi na pytania nauczyciela, układające się w elementarne (pytanie – odpowiedź) oraz dłuższe sekwencje dialogowe,
- monologowe przekazy wiedzy transmitowane przez nauczyciela za pośrednictwem metod podających (np. wykład) lub zawierających w sobie jako składniki ich elementy (np. pogadanka),
- również monologowe prezentacje uczniowskie sądów o utworach literackich, ich problematyce i bohaterach jako rezultat przeprowadzonych analiz i interpretacji,
- różne formy tak zwanych wypracowań domowych i klasowych,
- innego typu zadania oraz generalnie wszystkie uporządkowane i spójne zwerbalizowane reakcje na otrzymane polecenia.

Wyodrębniając je dla potrzeb analizy oraz opisu, należy pamiętać, iż wszystkie mieszczą się w dialogicznej ramie makrodyskursu.

Skupianie się na uczniu jako równoprawnym podmiocie oraz partnerze w procesie komunikacji dydaktycznej stanowi uzasadniony sprzeciw wobec postrzegania go przez długie lata jako przedmiot zabiegów nauczyciela. Takie stanowisko charakteryzowało polską szkołę, która pozostawała pod wpływem poglądów pedagogicznych Jana Fryderyka Herbart. Widziała ona w nim wprawdzie beneficjenta działań edukacyjnych, ale jednocześnie ich obiekt, od którego oczekiwano postawy otwartej na przyjmowanie przekazywanej wiedzy, raczej przyzwolenia na aktywność cudzą niż rozwijanie własnej. Podział ról pomiędzy nauczycielami a uczniami nie tylko oddawał inicjatywę w ręce pierwszych jako tych, którzy nauczają, pośrednicząc pomiędzy wspomnianą wiedzą a jej konsumentami, co jest zrozumiałe i bezdyskusyjnie słuszne, lecz drugim wyznaczał pozycję w założeniach podporządkowaną i pasywną osób nauczanych.

Wobec podkreślonej na początku artykułu organicznej więzi pomiędzy edukacją a językiem zmodyfikowanie relacji nauczyciel – uczeń, zastąpienie kategorii *nauczany* kategorią *uczący się* spowodowało dążenie do wcielania w życie komunikacyjnego partnerstwa. W konsekwencji nastąpiło położenie nacisku na inspirowanie zachowań werbalnych ucznia jako wyrazu jego aktywności.

Nie kwestionując słuszności dokonywanych przewartościowań, wypada odnotować, iż przy okazji zaniedbano nieco fakt, że nie można odrywać wymienionych zachowań od analogicznych zachowań nauczycieli. Obie kategorie pełnią bowiem względem siebie w sposób naprzemienny rolę bodźca oraz reakcji. Wzajemne warunkowanie się oraz więź przyczynowo-skutkowa to przecież istota interakcji. Nieprzypadkowo w poszukiwaniach sposobów optymalizacji procesu dydaktycznego, jaką obiecywało w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku tak zwane nauczanie programowane, starano się znaleźć rozwiązania zapewniające „sprzężenie zwrotne” pomiędzy nauczycielem a uczniami. Pod tym pojęciem rozumiano niezakłócony obieg informacji oraz trwały kontakt pomiędzy wymienionymi podmiotami, a ściślej możliwość otrzymywania przez nadawcę bądź potwierdzenia skutecznej i poprawnej recepcji jego komunikatu lub sygnału, że odbiór nie jest wolny od błędów i luk. O ile pierwszy wypadek może być uzasadnionym źródłem zadowolenia i satysfakcji, o tyle drugi wymaga szybkiej interwencji, zanim wspomniane niedostatki, utrwaliwszy się, staną się czynnikami trwale upośledzającymi i obniżającymi efektywność nauczania.

O tym, iż osoby poczuwające się do odpowiedzialności za jakość kształcenia ogólnego zdały sobie sprawę z tego, że uczniowie nie potrafią dokonać aktu pełnego dekodowania komunikatów edukacyjnych, ani prymarnie, czyli ze swej natury (np. tekst podręcznika), ani sekundarnie (np. utwory literackie wprowadzone do tzw. kanonu lekturowego), świadczy wprowadzenie w obręb tak zwanej nowej matury zadania sprawdzającego umiejętność czytania ze zrozumieniem. Co prawda tego rodzaju sprawdzian powinien pojawić się znacznie wcześniej, co najmniej na wejściu do gimnazjum, niemniej pozytywnie należy ocenić to, że dostrzeżono ważny problem. Dobrze się stało, gdyż bez jego pomyślnego rozwiązania wypadałoby podać w wątpliwość efektywność całej edukacji opartej na słowie.

Na tle zarysowanej sytuacji uwydatnia się potrzeba zajęcia się nabywaniem przez uczniów umiejętności odbierania, a ściślej rozumienia czytanych i słuchanych tekstów. Tak na płaszczyźnie teoretycznej, jak i praktycznej. Obserwacja dostarcza licznych dowodów, iż należy mówić wręcz o konieczności przezwycięzania braków i niedostatków recepcji dotyczących zarówno dzieci z klas początkowych, jak też studentów. W tym również niestety studentów polonistyki, przyszłych nauczycieli. Niniejszy artykuł został podjęty przez autorkę właśnie w intencji wniesienia wkładu w poprawę przedstawionego stanu faktycznego.

Sam tytuł jako przedmiot rozważań wymaga wieloskładnikowej ramy, czyli osadzenia ich w różnych kontekstach, odwołania się do kilku płaszczyzn odniesienia. Tak rozumianą ramę tworzą:

- czytanie (i słuchanie) ze zrozumieniem,
- język jako taki, jego składniki i ich funkcje,
- użycia języka związane z edukacją i przez nią warunkowane,
- dydaktyka językowa,
- teoria komunikacji,
- dyskurs edukacyjny.

Wymieniony przedmiot dzięki swej złożoności i heterogeniczności będących efektem projekcji treści właściwej poszczególnym wymienionym dziedzinom wpisuje się bezpośrednio w wieloaspektowe i współcześnie interdyscyplinarne zagadnienie rozwijania tak zwanej kompetencji językowo-komunikacyjnej ucznia, a wraz z nim w szkolne kształcenie językowe. Nabycie przez uczniów sprawności w mówieniu, słuchaniu, pisaniu i czytaniu stanowi jego fundamentalny cel na wszystkich szczeblach edukacji. Do jego realizacji przywiązywali wagę wszyscy dydaktycy współtworzący metodykę nauczania języka polskiego jako dyscyplinę, na której gruncie łączy się teoria z praktyką. Dla swego stanowiska znajdowali wielorakie uzasadnienie. Kierowali się mianowicie przesłankami natury społecznej (potrzeby komunikacyjne), dydaktycznej (instrumentalna funkcja języka w stosunku do wszystkich przedmiotów szkolnych), polonistyczno-przedmiotowej (język jako tworzywo tekstów literackich i nieliterackich, odbieranych i nadawanych). Pod tym względem zgadzali się ci, którzy po roku 1918 budowali zręby wspomnianej dyscypliny, jak też ich współcześni następcy: tak *sensu stricto* kontynuatorzy, jak i polemści. Na szczególne uwzględnienie zasługuje dorobek naukowy Zenona Klemensiewicza, który – na co jednoznacznie wskazują jego dzieła – przerzucił most pomiędzy różnymi generacjami i poglądami. Sam będąc kreatywnym spadkobiercą swych poprzedników, wniósł nie tylko znaczący wkład w edukację językową, lecz wytyczył jednocześnie drogi następcom. Prowadzą one także dzisiaj do pożądanego celu. Wprawdzie nie posługiwał się badacz używaną współcześnie terminologią na przykład z zakresu pragmaty lingwistycznej czy teorii komunikacji, lecz w rzeczywistości faktycznie antycypował dzisiejszy punkt widzenia lingwistów i metodyków na istotę i funkcje tak zwanej nauki o języku oraz na wykładniki i sposób rozwijania umiejętności mówienia, słuchania, pisania i czytania. Aktualność jego konstatacji i wskazówek często zaskakuje.

Naturalne zakotwiczenie szkolnego kształcenia językowego w teorii lingwistycznej i dydaktycznej uzyskało wsparcie oraz legitymizację, skutkując wzbogaceniem warstwy uzasadnień o dodatkowe elementy. Stało się to w rezultacie

nieuchronnego zderzenia starego z nowym tak w nauce, jak i w szkole. W pierwszym obszarze pojawiły się nowe teorie, w drugim musiało dojść do ich dydaktycznych implikacji i adaptacji. Spotkały się dwa na pozór przeciwstawne, lecz w istocie komplementarne czynniki, które współistniejąc razem, gwarantują rozwój i postęp w oświacie. Czynniki te to z jednej strony nawiązywanie do tradycji, a z drugiej wprowadzanie w jej obręb zmian. Obydwa zapewniają realizację celów praktycznych, czyli sprzyjają przygotowaniu uczniów do poprawnego i sprawnego posługiwania się językiem we wszelkiego rodzaju sytuacjach oraz w wypowiedziach uwarunkowanych tymi sytuacjami. Obydwa też zapewniają optymalną relację pomiędzy nauką a nauczaniem. Pierwszy dba o zachowanie tożsamości edukacji językowej, której podstawy tworzyli tacy między innymi uczeni jak Stanisław Szober, Zenon Klemensiewicz czy Jan Tokarski. Drugi zapobiega zbytniemu oddalaniu się od siebie wymienionych obszarów, a przynajmniej łagodzi ów proces, zmniejsza dystans pomiędzy szkolną a uniwersytecką nauką o języku.

W konsekwencji zetknięcie się przytoczonych powyżej czynników zaowocowało wielorakimi skutkami widocznymi na różnych płaszczyznach edukacji językowej. Po pierwsze, znalazły odzwierciedlenie w jej założeniach, po drugie – w ogólnej koncepcji (ważne punkty ciężkości!), mającej przełożenie na sferę, a zarazem fazę projektów i planów, po trzecie – na gruncie konkretnej praktyki szkolnej, po czwarte wreszcie – w modelu kompetencji zawodowej nabywanej przez przyszłych nauczycieli w ramach studiów wyższych. W szczególnie interesującym nas ze względu na temat rozważań obszarze trzecim mamy do czynienia z kilkoma operacjami. Po pierwsze, z zakreśleniem ramy dla przewidzianych w programie i jego założeniach działań nauczycieli i uczniów. Po drugie – z wypełnieniem pola, które rama ta obejmuje stosownymi treściami. Ich przekazywanie odbywa się bezpośrednio lub pośrednio drogą mówioną oraz pisaną, przy łączeniu słowa z obrazem: przez nauczycieli, autorów podręczników oraz innych materiałów, dzięki mediom. Zadanie osób uczących się to ich zrozumienie i przyswojenie. Czyli recepcja. Transmitowane informacje przyjmują postać rozmaitych tekstów: krótkich – na przykład tematy lekcyjne, polecenia w obrębie zadań oraz ćwiczeń, repliki w dialogu, oraz dłuższych – na przykład rozdziały i podrozdziały w podręczniku, utwory literackie i publicystyczne.

Optymalne dla realizowanej w sposób interaktywny oraz dyskursywny edukacji językowej rozwiązanie to spojrzenie na obydwie tradycyjne obszary kształcenia językowego, a mianowicie na naukę o języku oraz na naukę języka, czyli doskonalenie umiejętności posługiwania się nim zarówno poprzez sfunkcjonalizowaną wiedzę o systemie, jak i poprzez teorię komunikacji tudzież pragmatyngwistykę. W takim podejściu jest miejsce dla symbolizującej tradycję gramatyki postrzeganej jako porządek, którego elementy oraz ich układy pełnią rolę nie tylko nośników i modyfikatorów znaczenia, lecz również wykładników i operatorów celu porozumiewania się, intencji nadawcy, illokucji i perlokucji, jak też dla teorii aktów mowy, dla charakterystyki funkcji języka i wypowiedzi, dla informacji o warunkach skutecznego porozumiewania się. Pogodzenie tradycji z innowacją należy uznać za niewątpliwe osiągnięcie autorów ogólnej koncepcji kształcenia konkretyzowanej w dokumentach programowych i podręcznikach. Trzeba jednak z ubolewaniem dodać, iż zalecenia i postulaty pozostają w znacznym stopniu na papierze. Kształcenie językowe



ma bowiem w szkole wbrew deklaracjom bardzo słabą pozycję; w liceum praktycznie nie istnieje. A wszystko z powodu braku czasu, który pochłania praca z lekturą – czytana niechętnie i nieterminowo. To jednak zagadnienie odrębne, wymagające oddzielnych rozważań. Zasygnalizowano je, ponieważ istnieje bezpośredni związek pomiędzy nim a wskazanym przez temat artykułu przedmiotem rozważań.

Patrzenie na zachowania językowe poprzez filtr zawierający warstwę lingwistyczną (m.in. zasób wykorzystywanego słownictwa, operowanie znaczeniem wyrazów i związków frazeologicznych, znajomość schematów składniowych i ich adekwatne użycie), metodyczną (m.in. zasady i sposoby nabywania oraz doskonalenia umiejętności językowych), komunikacyjną (np. sytuacja porozumiewania się i jego skuteczność, proces nadawania i odbierania), pragmatyczną (zwłaszcza wyrażanie i odczytywanie intencji nadawcy oraz funkcji wypowiedzi), tekstuologiczną (m.in. kompozycja wypowiedzi, jej spójność, cechy gatunkowe i inne) wydobycioby wcześniej umykające uwadze lub „niedoszacowane” wymiary tak osiągnięć, jak i niepowodzeń dydaktycznych. Stało się też jasne, że ich pomiar wymaga jednoczesnego uwzględniania kilku różnych kryteriów i norm poprawnościowych. Nie tylko normy systemowej, gramatycznej, lecz również socjolingwistycznej, sytuacyjnej, pragmalingwistycznej, dydaktycznej. Poprawność poszerzyła w ten sposób nie tylko swój zakres znaczeniowy, lecz uzyskała także nowy aspekt, a mianowicie skuteczność. Dzięki temu sukcesy oraz porażki nauczycieli i uczniów w realizacji celów i treści programowych zaczęto rozpatrywać z perspektywy nie tylko edukacji, lecz również generalnie komunikacji werbalnej. Pojawiła się też uzasadniona poprzez odwołanie do pragmalingwistyki interpretacja zachowań językowych jako działań za pośrednictwem języka. Teoria komunikacji kazała spojrzeć na lekcję jako na swoistą sytuację porozumiewania się, określone wydarzenie rozwijające się jako rezultat interakcji, w które wchodzi jego uczestnicy. Nałożenie zaś na wspomnianą jednostkę ramy dyskursu rozumianego tak, jak chce Janina Labocha w swej ostatniej książce zatytułowanej *Tekst, wypowiedź, dyskurs w procesie komunikacji językowej* (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008), czyli jako płaszczyzna wszelkich schematów i modeli nadających formę i charakter wypowiedziom i tekstom, mieszcząca się pomiędzy *langue* a *parole*, ukazało w nowym świetle nie tylko jej klasyczną, według Z. Klemensiewicza – trzyczęściową (wprowadzenie, opracowanie tematu, utrwalenie wiadomości), lub jak chcą inni dydaktycy pięcioczęściową lub nawet sześcioczęściową budowę (czynności organizacyjno-administracyjne, sprawdzenie wiadomości, nawiązanie do tematu lekcji, jego opracowanie, utrwalenie zdobytych wiadomości, zadanie i objaśnienie pracy domowej). Kazało też inaczej, pod nowym kątem spojrzeć na poszczególne metody nauczania.

Osiągnięcia i niedostatki w zakresie wyników nauczania zaczęto traktować jako rezultat bardziej lub mniej efektywnego pełnienia przez nauczycieli ról nadawców i odbiorców. Inaczej zaczęto też interpretować i oceniać posługiwanie się określonymi formami wypowiedzi. Zwrócono uwagę nie tylko na ich repertuar, stopień i zakres opanowania oraz uwzględnianie cech gatunkowych, lecz również na dostosowanie ich do intencji, celu oraz sytuacji użycia, a także na świadome nasywanie ich określonymi funkcjami. Zachowania językowe wszystkich podmiotów uczestniczących w procesie dydaktycznym usytuowano na płaszczyźnie interakcji, a w opisie i interpretacji podporządkowano kategorii dyskursu.

Nie ma potrzeby przypominania, iż zarówno pomiar skuteczności owych zachowań, jak i działania służące ich doskonaleniu nie mogą być dokonywane inaczej niż tylko poprzez badanie „obsługujących” je wypowiedzi z uwzględnieniem kryteriów odwołujących się do wymienionych wcześniej warstw filtru poznawczego i aksjologicznego (lingwistycznej, metodycznej, komunikacyjnej, pragmatycznej, tekstologicznej).

Tak rozumianą skuteczność determinuje swoista triada wyznaczników, a mianowicie treści zawarte w programie nauczania, wyzwania ze strony tak zwanego życia, przekładające się na cele, postulaty i zadania, oraz zdolność każdej jednostki do kodowania poprzez mówienie i pisanie tudzież dekodowania za pośrednictwem słuchania i czytania informacji. Im większe okażą się zakres i pojemność obu procesów, tym większe stanie się prawdopodobieństwo ich skuteczności. Im lepiej wywiązują się ze swych ról nauczyciele i uczniowie, tym pomyślniejsze rokowania ma rozwój i doskonalenie wymienionej zdolności. Mówiąc inaczej, jakość dyskursu edukacyjnego przesądza o realizacji celu, do którego jest drogą.

Rozumienie tekstu cudzego jako warunek jego recepcji dokonuje się na kilku poziomach. Na pierwszym, elementarnym należy umieścić znaczenia wyrazów oraz struktur wielowyrazowych przy uwzględnieniu relacji, w jakie wchodzi, a także układów, w jakich występują. Tutaj trzeba też usytuować kompozycję tekstu i jego cechy gatunkowe. Poziom drugi obejmuje rozpoznawanie intencji autora na podstawie jej językowych wykładników oraz funkcji danej wypowiedzi. Poziom trzeci to poziom treści ukrytych. Na poziomie czwartym dokonuje się przetwarzanie odebranych informacji. Przynosi ono w rezultacie rozmaite wnioski, które staną się podstawą uogólnień o charakterze poznawczym, emocjonalnym, aksjologicznym.

Udana recepcja na wszystkich wymienionych poziomach zależy nie tylko od wrażliwości, uwagi, wiedzy i umiejętności odbiorcy – czytelnika bądź słuchacza, lecz w znacznej mierze również od tego, jak wywiązał się ze swej roli autor komunikatu, co, ile i w jaki sposób potrafił przekazać partnerowi. Między nadawaniem a odbieraniem przekazu istnieje bowiem sprzężenie zwrotne. Wynika ono nie tylko z podnoszonego już dyskursywnego charakteru obiegu informacji, lecz również z naprzemienności w pełnieniu ról komunikacyjnych przez ten sam podmiot. Dlatego doskonaląc i rozwijając kompetencję uczniów jako nadawców i autorów tekstów, kształcimy zarazem ich kompetencję jako odbiorców. Słusznie więc mówi się, łącząc oba aspekty, o kompetencji nadawczo-odbiorczej. Ta dwuwymiarowość nie zwalnia jednak z wykonywania ćwiczeń służących w założeniach doskonaleniu rozumienia rozmaitych komunikatów. Muszą to być ćwiczenia uwzględniające specyfikę różnych tekstów. W przypadku utworów artystycznych warto uczyć ucznia na obecne w nich struktury językowo-informacyjne, które:

- tworzą i opisują obrazy,
- relacjonują zdarzenia,
- kreują zdarzenia poprzez dialog bohaterów, którzy je współtworzą,
- oddają przebieg i rezultaty procesów intelektualnych,
- wyrażają uczucia bądź powiadamiają o stanach emocjonalnych,
- zawierają różnorodne dopowiedzenia i wyjaśnienia pochodzące od podmiotu autorskiego.

Przy odbiorze tekstów publicystycznych oraz użytkowych, na przykład o charakterze reklamowym, ważne jest rozróżnianie takich informacji jak:

- nazywanie, prezentacje i konstatacje faktów i zjawisk,
- ich egzemplifikacje,
- objaśnienia i rozwinięcia,
- interpretacje,
- wartościowanie,
- przekonywanie,
- agitacja.

Chociaż ze względów edukacyjnych należy prowadzić ćwiczenia służące doskonaleniu umiejętności bądź tworzenia i nadawania tekstów, bądź też ich odbierania oddzielnie, uczniowie powinni zdawać sobie sprawę, że uczestniczą w zabiegu w pewnym sensie sztucznym. Trzeba, aby czynili to z pełną świadomością więzi i zależności zachodzących pomiędzy obu operacjami, by wiedzieli, że analiza służy ponownej syntezie. Usuwanie spod wspólnego mianownika, jakim jest dyskurs, jednego z rodzajów aktywności komunikacyjnej, wyjmowanie go z naturalnej dwuskładnikowej relacji, burzy układ, na którym jako na konstrukcji nośnej wspiera się budowana i doskonalona kompetencja komunikacyjna. Jak powiedziano, trzeba się jednak z przyczyn praktycznych na tego rodzaju rozwiązanie w ramach działań dydaktycznych ważyć. Wobec takiej konieczności staje zarówno udzielający przyzwolenia teoretyk, jak i korzystający zeń praktyk. Ale powtórzmy raz jeszcze: uleganie jej nie może oznaczać traktowania jednego z wymienionych procesów w pełnej izolacji od drugiego. Jeśli jeden z nich stanowi przedmiot opisu, analizy czy ćwiczenia, drugi musi funkcjonować bądź jako kontekst, bądź jako płaszczyzna odniesień i porównań.

Natomiast badacza decydującego się na rozłączość w ujmowaniu zjawisk nadawania i odbierania nie należy obciążać arbitralnie błędem natury metodologicznej. Takie podejście wypada uznać za uzasadnione w dwóch wypadkach. Pierwszy zachodzi wtedy, gdy koncentrowanie się na samym odbiorze usprawiedliwiają względy poznawcze, drugi – gdy opis i analiza, służąc w perspektywie praktyce, skutkują na przykład opracowaniem określonych koncepcji dydaktycznych, podręczników, zbiorów ćwiczeń.

Zarówno nabywanie, jak i doskonalenie każdej umiejętności odbywa się nie inaczej jak przez jej wielokrotne i systematyczne wykonywanie. Zapobiega ono również jej niepożądanemu wygasaniu. Im bardziej złożona jest umiejętność, tym więcej działań musi ono obejmować. Z taką sytuacją mamy właśnie do czynienia w kształceniu kompetencji odbiorczej uczniów. Warto zatem zastanowić się, jakie składniki ją konstytuują. Dopiero po ich określeniu można myśleć o właściwym, to jest celowym i obiecującym skutecznym planie pracy. Z góry można powiedzieć, że musi on być realizowany zarówno na zajęciach szkolnych, czyli na lekcji pod bezpośrednią opieką udzielającego instrukcji i pomocy nauczyciela, jak i w domu, a więc w ramach kierowanego pośrednio samokształcenia i przy współudziale samokontroli. Ze względu na konieczność operowania na dłuższych tekstach, co wymaga zarówno czasu, jak też indywidualizacji tempa „czytania”, wzrasta rola samodzielnej pracy ucznia, odbywającej się poza szkołą. Stąd zaś wyłania się potrzeba wyposażenia go w stosowne instrumentarium, niezbędne, by wywiązał się z otrzymanych

zadań i poleceń. Mówiąc inaczej, nie poradzi sobie bez wcześniejszego zdobycia pewnych elementarnych w stosunku do ćwiczonej sprawności wiadomości i umiejętności oraz dysponowania niezbędnymi materiałami pomocniczymi.

Nie ulega wątpliwości, iż warunkiem udanego odbioru wszelkich tekstów, a wśród nich tekstów o funkcji edukacyjnej, jest opanowanie sztuki czytania ze zrozumieniem. Pojęciem tym często posługuje się współczesna szkoła, gdy określa cele kształcenia oraz tak zwane osiągnięcia osób w nim uczestniczących. Nazwa oddaje precyzyjnie istotę pożądaną umiejętności, co usprawiedliwia pewne widoczne upodobanie w sięganiu po nie. Z drugiej strony byłoby również usprawiedliwione traktowanie owej nazwy jako swoistego pleonazmu. Trudno byłoby bowiem zgodzić się na uznanie za swoistą odmianę czytania jego etapu wstępnego, to znaczy rozpoznawania liter i łączenia ich w kompleksy, na przykład wyrazy. O tym, że mamy do czynienia z czytaniem, można mówić dopiero wtedy, gdy postrzeganiu, odwzorowywaniu i przekładaniu znaków graficznych na akustyczne, zrealizowane głosem bądź pomyślane, wyobrażone towarzyszy rozumienie. Jego zakres wzrasta w miarę nabywania przez osobę uczącą się wprawy. Najpierw jej percepcja i recepcja obejmuje pojedyncze wyrazy, potem zdania, odcinki tekstu, wreszcie cały tekst. Z początku rozumienie ogranicza się do linearnych układów informacji, potem czytający dostrzega inne typy powiązań, wreszcie potrafi wyławiać treści ukryte i uzupełniać niedopowiedzenia. Jest zdolny odbierać przekazy coraz dłuższe i coraz trudniejsze.

W zależności od szczebla edukacji będą zmieniać się punkty ciężkości w procesie doskonalenia kompetencji odbiorczej, jego intensywność, a także ogólny wymiar poświęcanego mu czasu. Wymaga on jednak nieprzerwanej kontynuacji ze względu na sygnalizowaną skłonność każdej umiejętności do wygasania, kiedy przestanie być wykonywana. Ta właśnie cecha sprawia, że u osób, które zaprzestały po ukończeniu szkoły podstawowej pisanie i czytanie, dochodzi do zjawiska tak zwanego wtórnego analfabetyzmu. Kontynuacja oznacza zarówno samą pracę, jak i kontrolę jej rezultatów.

Czytanie ze zrozumieniem konkretyzowane na poziomie klas I-III powinno przejawiać się jako czynność wykonywana płynnie. Tymczasem nie zawsze tak jest. Obserwacja podsuwa liczne przykłady pokazujące, iż wielu absolwentów szkoły podstawowej nie może pochwalić się opanowaniem wspomnianej umiejętności. Różnie też bywa z gimnazjalistami. Stan ten nie pozostaje w konsekwencji bez wpływu na zakres, poziom i stopień rozumienia czytanych tekstów. Niedostatki upośledzają przy tym nie tylko samą sprawność jako taką. Stawiają pod znakiem zapytania skuteczność całej edukacji, opierającej się przecież w znacznej mierze na pisanych źródłach wiedzy.

Nauczyciel chcący doskonalić umiejętność czytania ze zrozumieniem u swoich wychowanków znajdzie obecnie na rynku księgarskim gotowe zbiory tekstów odpowiadające pod względem stopnia trudności poszczególnym szczeblom kształcenia, poziomowi umiejętności osób uczących się, wreszcie konkretnym celom podejmowanej pracy. Może też sam przygotowywać potrzebne materiały dydaktyczne. Także w sensie dosłownym, to znaczy jako autor wypowiedzi charakteryzujących się określonymi cechami czy też ukazujących określone zjawiska. O ile tego rodzaju przygotowanie przekazów informacji okazuje się niekiedy użyteczne i uzasadnione,

o tyle sam zabieg przynosi rezultaty naznaczone w założeniach sztucznością spowodowaną przez selekcję i dobór. Należy więc sięgać po teksty autentyczne, zwłaszcza na poziomie gimnazjalnym i licealnym.

O tym, jak dobre rezultaty przynosi praca doskonaląca sprawność czytania ze zrozumieniem, świadczą najnowsze wyniki badań wymienionej sprawności o zasięgu międzynarodowym prowadzone przez OECD. Podczas gdy w poprzednim etapie sprawdzianu, który miał miejsce u progu reformy oświatowej, Polska zajmowała w rankingu jedno z ostatnich miejsc, to obecnie uplasowała się znacznie wyżej, a mianowicie na ósmej pozycji, wyprzedzając między innymi takie kraje jak Francja, USA, Dania, Niemcy, Czechy, Węgry, Hiszpania, Włochy, Grecja, Słowacja i Rosja. Potwierdziła się w ten sposób zasadność wprowadzenia czytania ze zrozumieniem jako zadania maturalnego. Ten niewątpliwý sukces oznacza wzmocnienie podstaw skutecznej recepcji tekstu pisanego.

Teksty to podstawa ćwiczeń, które powstają dzięki poleceniom wykonywania określonych operacji. Polecenia te powinny być zawsze dostosowane do konkretnych potrzeb. Ich zakres i zawartość określają składniki i wykładniki właściwe czterem poziomom recepcji tekstu. Zostały one wymienione w jednym z wcześniejszych fragmentów artykułu. Zadania stawiane uczącym się wpisują się również w uprzednio omówione warunki skuteczności odbioru. Odsyłając czytelnika do tego, co już zostało powiedziane, warto jednak przypomnieć, iż pełne rozumienie przekazu obejmuje na płaszczyźnie treści informacje nie tylko jawne, ale również ukryte, a na płaszczyźnie wyrażania nie tylko jej opis, lecz również wskazanie roli jej poszczególnych elementów, a także ich układów w przekazywaniu intencji autora i nadawcy oraz ujawnianiu funkcji wypowiedzi jako całości. Dlatego językowy warsztat odbiorcy nie może być ograniczony wyłącznie do wiedzy o systemie. Jego posiadaczowi i użytkownikowi przyda się również między innymi sięganie do teorii komunikacji, aktów mowy, maksym konwersacyjnych Grice'a, klasyfikacji funkcji języka i wypowiedzi, tekstologii. W takim zakresie, w jakim będzie mu to, zdaniem nauczyciela, potrzebne. Stąd pochwała innowacji i modyfikacji w koncepcji kształcenia językowego. Trzeba też pamiętać, iż rozumienie tekstu cudzego musi również obejmować zdolność do wartościowania, którą można nazwać kompetencją aksjologiczną

Zastanawiając się nad formą ćwiczeń, należy wymienić takie ich podstawowe rodzaje jak:

- odtwarzanie zawartości treściowej w odpowiedzi na pytanie nauczyciela, na przykład: „O czym był przeczytany przez Ciebie tekst?”, „Czego dowiedziałeś się z przeczytanego tekstu?”;
- dołączenie do poprzednich pytań pytania o warstwę językową, np. „Jak to zostało zrobione?”;
- czytanie sterowane za pomocą szczegółowych pytań sprawdzających rozumienie informacji następujących po sobie linearnie i sekwencyjnie;
- po przeczytaniu tekstu odpowiadanie na pytania problematyzujące jego zawartość i odnoszące się do informacji usytuowanej ponad następującymi po sobie bezpośrednio odcinkami tekstu;
- wynotowanie wszystkich odczytanych przez odbiorcę informacji i porównanie ich z tak zwanym kluczem;

- odszukanie informacji ukrytych i danych pośrednio (dających się wydedukować lub dopowiedzieć), między innymi o autorze;
- wyodrębnienie partii opisowych, opowiadających, dialogowych, wyrażających uczucia, informujących o procesach intelektualnych;
- wyodrębnienie informacji przedstawiających, objaśniających, egzemplifikujących, interpretujących, perswadujących, agitujących.

Wszystko, co podnosi rangę umiejętności czytania ze zrozumieniem, uwypukla doniosłość kształcenia językowego w szkole, które w założeniach mieści w sobie rozwijanie wszelkich umiejętności w zakresie mówienia, słuchania, pisania oraz czytania. Autorzy programów i podręczników w nią nie wątpią, dając oficjalnie wyraz swemu przekonaniu. Praktyka odbiega jednak od słusznych postulatów, konstatacji, przekonująco brzmiących haseł; szczególnie widać to jaskrawo w liceum, gdzie lekcje tak zwane językowe praktycznie nie istnieją. Rezygnując z ich prowadzenia nauczyciele poloniści, tłumacząc się brakiem czasu, najwyraźniej nie zdają sobie sprawy, na jakie straty narażają uczniów w wyniku swych uchybień. W nierozsądnym przeciwstawianiu nabywania wiedzy językowej doskonaleniu zachowań werbalnych gubią świadomość, iż wspomniane zaniedbania w ostateczności upośledzają oficjalnie preferowaną i eksponowaną sferę konkretnych, celowych użyć języka. Przesądzają tym samym o tym, że ich uczniowie opuszczają szkołę, dysponując gorszą jakością kompetencją komunikacyjną, a w jej obrębie odbiorczą, niż ta, jakiej wymaga swobodne poruszanie się w świecie komunikatów pisanych. Tak w ramach dalszej edukacji, jak i w codziennym życiu.

Warto też pamiętać, że wszelkie operacje dokonywane w celach kształceniowych zarówno na tekście odbieranym, jak też tworzonym wyznaczają naturalną przestrzeń dydaktyczną do spotykania się kształcenia literackiego z językowym. Kontakt ten otwiera perspektywę dla postulowanej w ramach współczesnej koncepcji edukacyjnej integracji obu podstawowych działów polonistyki szkolnej.

## Bibliografia

- Bakuła K., 1997, *Kształcenie językowe w szkole w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych*, Wrocław.
- Dyduchowa A., 1988, *Metody kształcenia sprawności językowej. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków.
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Jaworski M., 1978, *Metodyka nauki o języku polskim*, Warszawa.
- Język polski jako przedmiot dydaktyki uniwersyteckiej*, 2000, red. J. Bartmiński, M. Karwatowska, Lublin.
- Kawka M., 1999, *Dyskurs szkolny*, Kraków.
- Klemensiewicz Z., 1929, *Dydaktyka nauki o języku polskim*, Lwów – Warszawa.
- Klemensiewicz Z., 1959, *Wybrane zagadnienia metodyczne z nauczania gramatyki*, Warszawa.
- Kowalikowa J., 2004, *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków.
- Kowalikowa J., 2006, *Językoznawstwo a szkolna dydaktyka językowa*, „Ling Varia”, nr 1, Kraków.
- Kształcenie językowe w szkole*, 1981–, red. M. Dudzik, t. 1–10, Wrocław.

- Labocha J., 1996, *Dyskurs jako przekazywanie wiedzy*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków.
- Labocha J., 1997, *Teoretyczne aspekty badań nad dyskursem edukacyjnym*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, Kraków.
- Labocha J., 2008, *Tekst, wypowiedź, dyskurs w procesie komunikacji językowej*, Kraków.
- Nagajowa M., 1985, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa.
- Nauka o języku dla polonistów*, red. S. Dubisz, Warszawa.
- Pawłowska R., 1993, *Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Gdańsk.
- Podracki J., 1982, *Koncepcje składniowe w gramatykach języka polskiego (od O. Kopczyńskiego do Z. Klemensiewicza)*, Warszawa.
- Podracki J., 1989, *Dydaktyka składni polskiej*, Warszawa.
- Polański E., 2005, *Obecna sytuacja ortografii polskiej*, [w:] *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*, red. H. Synowiec, Katowice, z. 18 s. 86–95.
- „Polonistyka” 1992, nr 1 i 36, 1995, nr 4, 1996, nr 4 (wypowiedzi o edukacji językowej w szkole językoznawców: S. Gajdy, M. Nagajowej, F. Nieckuli, T. Patrzałka, J. Puzyniny, K. Bakuły, H. Wiśniewskiej, T. Zgółki, B. Walczaka, J. Podrackiego).
- Przybylska R., 2003, *Wstęp do nauki o języku polskim*, Kraków.
- Rittel T., 1993, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków.
- Rittel T., 1994, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej*, Kraków.
- Synowiec H., 1999, *Język polski w szkole*, [w:] *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, red. W. Pisarek, Kraków, s. 115–129.
- Tabakowska E., 2001, *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków.
- Tokarski J., 1966, *Gramatyka w szkole*, Warszawa.
- Współczesny język polski*, 2001, red. J. Bartmiński, Lublin.
- Wybór prac z metodyki języka polskiego*, 1964, red. B. Wieczorkiewicz, Warszawa.
- Zagadnienia komunikacji językowej dzieci i młodzieży*, 1991, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa.
- Żydek-Bednarczuk U., 1994, *Struktura rozmowy potocznej*, Katowice.
- Żydek-Bednarczuk U., 2005, *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Kraków.

## Pupils as the Receivers of Texts—Foundations of Education

### Abstract

Realization of such slogans of education like stimulating pupils and developing their creativity places the centre of gravity referring to education of their linguistic and communicative competences in the position of the author and the sender of texts. The situation causes different difficulties for pupils as the receivers and should be changed to secure the necessary balance in preparing for both roles. In practice it means the need to lay stress on perception of various verbal utterances. Contexts for the process of compensation for missing skills are as follows:

- language, its components and function of the components as carriers and modifiers of information,
- specificity of the relation between language (as a tool and material) and school education,
- communication theory,
- an educational dimension of pragmalinguistics,
- linguistic didactic.

The general frame of the process is educational discourse.

Perception of texts is a skill consisting of more simple abilities. The most basic of them is fluent reading that conditions efficiency of such operations like understanding the meaning of words, sentences, parts of a text, and suprasegmentals. A foundation of effective text perception is so called reading comprehension that besides operations mentioned above also includes:

- accurate reading of the author's (the sender's) intention,
- combining of the function of an utterance with discovered generic expressions and determinants,
- adding to what was said and defining precisely,
- discovering the hidden content of literary and non-literary texts,
- estimating.

Results of the latest research into reading comprehension done by the OECD show that systematic practice lets get results very quickly. Polish school education can be proud of a significant success in this sphere.



*Barbara Guzik*

## **Teksty argumentacyjne uczniów drugiej klasy gimnazjum na temat „autorytetu”**

### **1. Wprowadzenie**

Argumentacja pojawia się w wielu dziedzinach wiedzy i tym samym różne jest jej definiowanie. Nasuwają się zatem pytania, jak dotrzeć do istoty tego pojęcia, jak poszukiwać ogólności i w jakim zakresie, a co równie ważne – jak uczyć właściwych zasad i sposobów argumentowania.

Według Marka Tokarza „każde użycie języka ma charakter argumentacyjny”<sup>1</sup>. Takie sformułowanie wyraźnie nawiązuje do pragmatyki językowej, która – jak wiadomo – opisuje „relacje między znakami językowymi i ich użytkownikami” oraz obejmuje różnorodne „aspekty użycia języka”, w tym między innymi skuteczność komunikacji, rozumienie, społeczne uwarunkowania komunikacji czy wiedzę o świecie uczestników procesu komunikacji<sup>2</sup>.

Niemniej chcąc bliżej wyjaśnić pojęcie „argumentacji”, warto odwołać się do słownikowych ustaleń.

W *Słowniku współczesnego języka polskiego* pod redakcją Bogusława Dunaja znajdujemy dwa określenia:

- a) ‘przytaczanie argumentów dla poparcia lub obalenia jakiejś tezy’
- b) ‘zespół argumentów służących do uzasadnienia lub zakwestionowania jakiejś tezy’ (SWJP I 23).

W *Małym słowniku terminów z zakresu socjolingwistyki i pragmatyki językowej* pojęcie argumentacji zostało szerzej potraktowane. Argumentacja to nie tylko uzasadnienie lub obalenie jakiejś tezy, cudzego zarzutu czy wypowiedzi, ale „przekonywanie kogoś za pomocą argumentów do słuszności poglądów po uprzednim ich przedstawieniu”. W takim ujęciu, sugerują autorzy słownika, „argumentacja jest głównym sposobem perswazji” (MSTSP 15).

Do zagadnień sztuki perswazji odwołał się Chaim Perelman w swojej teorii argumentacji. Ten belgijski filozof nawiązywał do koncepcji i metod klasycznej retoryki i dialektyki, zwłaszcza w ujęciu Arystotelesa. Zdaniem Perelmana „dialektyka jest

---

<sup>1</sup> M. Tokarz, *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk 2006, s. 124.

<sup>2</sup> A. Skudrzykowa, K. Urban, *Mały słownik terminów z zakresu socjolingwistyki i pragmatyki językowej*, Kraków – Warszawa 2000, s. 115.

sztuką dialogu i dyskusji...<sup>3</sup>, a właśnie Arystoteles analizował środki dowodzenia używane do celów namawiania i przekonywania oraz podejmowania określonych konkluzji dialektycznych. Konkluzje dialektyczne opierają się, niezależnie od tego, czy są wyrażone w dialogu czy w wypowiedziach, twierdzi Perelman, na potocznym ludzkim rozsądku i są zawsze usytuowane w aktualnej rzeczywistości nadawcy. Perelman zatem widział potrzebę „nowego ujęcia rozumu”, który ustala przesłanki rozumienia, to znaczy oceny czy normy, analizuje, argumentuje, aby uzyskać akceptację prowadzonego dyskursu u określonego odbiorcy czy audytorium. Zatem teoria argumentacji Perelmana, co stwierdza Anna Werpachowska, „stanowi niezbędne narzędzie rozumu praktycznego, gdyż jest analizą rozumowania nieformalnego. Argumentacja zmierza do uzyskania akceptacji przesłanek dyskursu, czyli do efektu praktycznego, który jest miarą jej skuteczności”<sup>4</sup>.

Warto też podkreślić, że w swojej teorii Perelman w sposób twórczy wykorzystuje retorykę, dostrzegając w niej nie tylko wiedzę, ale i metody dyskursywne, które Umberto Eco w *Nieobecnej strukturze* nazwał „pewną techniką ludzkiego rozumowania”<sup>5</sup>. Jacques Derrida natomiast uważa, że „... każdy dyskurs jest dyskursem rozumu... a w najuboższej syntaktyce logos jest rozumem”<sup>6</sup>.

Można tu zatem mówić o ponowoczesnym statusie retoryki, która jest uniwersalną i nieredukowalną wartością języka, przez Michała Rusinka nazywaną retorycznością<sup>7</sup>. Stąd w niektórych słownikach szerszą, ciągłą wypowiedź określa się jako „wypowiedź argumentacyjną” lub „argumentację retoryczną”<sup>8</sup>.

Argumentacja zatem to nie tylko „zespół argumentów”, ale tekst o cechach dyskursywno-retorycznych.

Perelman za wzór dyskursu praktycznego uznaje model wypowiedzi prawniczej.

## 2. Tekst argumentacyjny w praktyce szkolnej

Popularną formę wypowiedzi w nauczaniu szkolnym stanowi rozprawka, którą *Słownik współczesnego języka polskiego* określa jako „krótką formę literacką składającą się z hipotezy, argumentacji i tezy” (SWJP II 263).

Programy nauczania języka polskiego z wcześniejszych lat sytuowały rozprawkę w ćwiczeniach stylistycznych. Zwracano przy tym uwagę na trójdzielną kompozycję dłuższej wypowiedzi, spójność tekstu oraz ćwiczenia w konstruowaniu zdań o strukturze logicznej. Obecne programy gimnazjum i liceum w treściach nauczania wprowadzają pojęcia związane z retoryką i wypowiedziami o strukturze logicznej, takie jak: teza, argument, przesłanka, wniosek, pogląd, ocena. Od uczniów wymaga

<sup>3</sup> Ch. Perelman, *Dialektyka i dialog*, „Studia Filozoficzne” 1975, nr 5, s. 79–85.

<sup>4</sup> A. Werpachowska, *Retoryka jako sposób myślenia o tekście*, „Pamiętnik Literacki” 1990, z. 1, s. 126.

<sup>5</sup> U. Eco, *Nieobecna struktura*, tłum. A. Weinsberg, P. Bravo, Warszawa 1996, s. 100.

<sup>6</sup> J. Derrida, *Cogito i historia szaleństwa*, tłum. T. Komendant, „Literatura na Świecie” 1988, nr 6, s. 179.

<sup>7</sup> M. Rusinek, *Miedzy retoryką a retorycznością*, Kraków 2003, s. 10.

<sup>8</sup> K. Szymanek, *Sztuka argumentacji*, Warszawa 2003, s. 36; A. Skudrzykowa, K. Urban, *Mały słownik terminów...*, op. cit., s. 15.

się rozpoznawania i tworzenia wypowiedzi informujących, opisujących, wartościujących oraz służących wyrażaniu opinii, przekonywaniu i uzasadnianiu poglądów, częściej zaczyna się używać pojęcia „tekst argumentacyjny”<sup>9</sup>. Nasuwa się zatem pytanie, jak owe wymagania programowe są realizowane w konkretnych warunkach szkolnych.

Przedmiotem analizy uczyniłam 28 pisemnych dłuższych wypowiedzi uczniów jednej klasy gimnazjum w Krakowie (prace były pisane w 2008 roku), celem wykazania, jakie umiejętności w tworzeniu tekstu argumentacyjnego prezentują uczniowie drugiej klasy gimnazjum. Prace pisemne uczniów na temat „Autorytety, Autorytety” charakteryzowały się typowymi cechami rozprawki, to znaczy:

- trójdzielną kompozycją – wstęp, rozwinięcie, zakończenie jak też:
- specyficznym tokiem rozumowania,
- ujmowaniem własnego stanowiska nadawcy,
- oraz swoistym słownictwem.

## I. Kompozycja tekstu:

### A. Wstęp

We wstępie najczęściej pojawiało się wyjaśnienie pojęcia *autorytetu* – w formie dosłownego przytoczenia słownikowego lub jego omówienia:

- 1) *Autorytet jest to ogólne uznanie wpływu i znaczenia pewnych osób. Według Słownika języka polskiego jest to również określenie człowieka cieszącego się w jakiejś dziedzinie życia lub w opinii ludzi szczególnym uznaniem i poważaniem.*

Rzadziej uczniowski tekst rozpoczynał się od ogólnych sformułowań tylko pośrednio dotyczących zasadniczego tematu;

- 2) *Każdy człowiek to zbiór różnych cech osobowości, możliwości fizycznych i intelektualnych, zachowań w zależności od rodziny i środowiska. Ludzie są różni...*

Na początku tekstu wykorzystywano też pytania retoryczne, które włączano w tok rozumowania wstępnego. Czasem pełniły one funkcję hipotezy lub ułatwiały sformułowanie konkretnej tezy:

- 3) *Ludzie od zawsze szukają autorytetów wśród własnych i bogatych gwiazd filmowych, piosenkarzy lub innych, którzy odnieśli sukces. **Jednak czy wszyscy oni są godni tego, aby brać z nich przykład?** Nie są to pytania łatwe, lecz można na nie znaleźć odpowiedź.*

- 4) *Czy istnieją na świecie autorytety? Czy każdy człowiek ma swój „autorytet”?*

- 5) *Czy są autorytety?*

*Nie, **sądzę**, że w dzisiejszych czasach nie spotykamy się z nimi.*

W większości tekstów teza miała charakter twierdzący, chociaż była formułowana:

- najczęściej jako zdanie, w którym znaczącą rolę pełniła wyodrębniająca, a zatem uogólniająca przydawka „każdy”<sup>10</sup>:

- 6) **Każdy człowiek** potrzebuje autorytetów już od najmłodszych lat.

- 7) **Każdy** może być autorytetem w jakiejś dziedzinie.

---

<sup>9</sup> Zob. m.in. DzU nr 14 z 1999 r., poz. 129, s. 589, oraz Biuletyn Informacji Publicznej MEN, zał. nr 2, <http://bip.men.gov.pl> – zob. akty z lat 1997–2006, 2009.

<sup>10</sup> Zob. Z. Klemensiewicz, *Zarys składni polskiej*, wyd. 3., Warszawa 1961, s. 60–61.

- 8) ... **każdy z nas** ceni różne wartości, a tym samym inny przez siebie wybrany autorytet.
- 9) **Każdy z nas** szuka dla siebie wzorców do naśladowania i ideałów.
- 10) Autorytetem może być **każdy**;
- rzadziej przez użycie formy czasownikowej w 1. os. lp. *sądzę, że, myślę, że*, które wyraźniej podkreślały jej subiektywny charakter:
- 11) **Sądzę, że** wszyscy ludzie potrzebują autorytetu.
- 12) *Czy w dzisiejszych czasach ludzie posiadają własne autorytety? **Myślę, że tak**, i postaram się to udowodnić.*
- Należy jednak podkreślić, że wszystkie tezy, przez stosowanie zaimków uogólniających i 1. os. lp. czasowników, już na samym początku wypowiedzi ujawniały, a nawet wyraźnie narzucały stanowisko nadawcy. Wyjątek stanowiła teza<sup>11</sup>:
- 13) *Na świecie istnieją autorytety.*

### B. Rozwinięcie

- stanowiło obszerną i najważniejszą część tekstów. Piszący konstruowali je zgodnie z zasadami wypowiedzi argumentacyjnej, a wykorzystywane argumenty były oparte na ich wiedzy i doświadczeniu oraz logicznym rozumowaniu.

Na podstawie analizy materiału badawczego można wyróżnić trzy sposoby organizacji zasadniczego tekstu:

- z perspektywy terażniejszości,
- na podstawie wiedzy historycznej lub znajomości tekstów literackich,
- łączenia wiedzy z własnymi przemyśleniami<sup>12</sup>.

W każdym wypadku dominantą semantyczną było pojęcie autorytetu, jego rozumienie i funkcja w historii, społeczeństwie czy życiu człowieka. Natomiast schematy argumentacyjne zasadniczego tekstu były podobne. Stanowiły je kolejne bardziej szczegółowe tezy (dwie lub trzy) z reguły poparte dłuższymi wywodami.

Tezy te miały formę pytań:

- 1) *Czy posiadanie autorytetów jest korzystne?*
  - 2) *Czy możemy powiedzieć, że dana osoba jest dla nas od początku do końca autorytetem?*
  - 3) *Kto we współczesnym świecie mógłby być autorytetem?*
- Częściej jednak owe tezy były zdaniem twierdzącymi o charakterze uogólniającym i stanowiły punkt wyjścia do szczegółowych uzasadnień:
- 4) *Ludzie od wieków poszukują autorytetów.*
  - 5) *Istnieje wiele osób w literaturze lub rzeczywistości, które mogłyby być autorytetami dla innych.*

Przytoczone z kolei fragmenty uczniowskich wypowiedzi ukazują najczęściej wykorzystywane sposoby argumentacji:

- 6) *Autorytet **może** wpłynąć na losy świata jak Mojżesz czy Jezus. Ich poglądy i głoszone nauki stały się podwalinami współczesnego świata. Trudno sobie wyobrazić obecną Europę czy Amerykę bez **kamiennych tablic z dziesięcioma przykazaniami**.*

<sup>11</sup> W tym wypadku teza to „część twierdzenia, którą należy udowodnić...”, SWJP II 423.

<sup>12</sup> M. Pelcowa, *Przestrzeń jako sposób postrzegania świata przez użytkowników gwary*, [w:] *Przestrzeń w języku i kulturze. Problemy teoretyczne. Interpretacje tekstów religijnych*, red. J. Adamowski, Lublin 2005, s. 123–135.

*Również inne obszary kulturowe czerpały ze źródeł biblijnych. Wielkim kontynuatorem tych idei był papież Jan Paweł II, przez ćwierćwiecze umacniający autorytet Kościoła.*

Tu, mimo że w hipotezie pojawia się wykładnik modalny „może”, to jednak w dalszej relacji uwidacznia się dążenie nadawcy do umotywowania, a właściwie do wzmocnienia sądu. Takie argumentowanie, albo inaczej mówiąc prezentowanie swojego stanowiska Barbara Boniecka uważa za szczególnie skuteczną formę przekonywania odbiorcy<sup>13</sup>.

7) *Czy posiadanie autorytetów jest korzystne? **Uważam, że tak, lecz tak naprawdę zależy to od indywidualnego podejścia do różnych spraw. Jeżeli za autorytet uważamy kogoś, kogo można nazwać **wzorem**, wpływa to tylko pozytywnie na nasze zachowanie.***

W tym wypadku nadawca już na samym początku ujawnia subiektywne stanowisko „uważam, że” przez użycie jednak spójnika „lecz”, a z kolei przez wprowadzenie składowego okresu warunkowego piszący uzależnia zaakceptowanie autorytetu od spełnienia określonego warunku, to znaczy **autorytet = wzór**. Ten sposób argumentacji, który Klemensiewicz nazywa „retorycznym warunkowaniem”<sup>14</sup>, pojawiał się w wielu pracach uczniowskich. Warto też dodać, że Kinga Tutak uważa, iż „wypowiedzenia warunkowe niosą bardziej złożoną, bogatszą «informację modalną» aniżeli leksemy w rodzaju *chyba, może, pewnie*”<sup>15</sup>.

Uczniowska argumentacja skupiała się wokół pojęcia autorytetu i jego różnorodnych aspektów. O ile jednak definicje słownikowe charakteryzują autorytet jako człowieka, który budzi zaufanie, jest ekspertem w jakiejś dziedzinie czy w sprawach moralnych, stanowi podmiot miarodajności<sup>16</sup>, a więc jest zawsze wartościowany pozytywnie, o tyle uczniowie rozróżniali autorytety pozytywne i negatywne. Czynili to przez określenia synonimiczne, epitety, wyrażenia lub rozbudowaną argumentację.

### Autorytety

– **pozytywne** najczęściej określano jako „wzór”, „mistrz”, „drogowskaz”, „wzór do naśladowania”, „ludzie o wyrazistych poglądach i pozytywnych cechach charakteru”;

– **negatywne** stanowili „pozorni mistrzowie”, „idole”.

1) *Dziś nie ma autorytetów, są różnego rodzaju **idole**, które w danej chwili, jak to w dzisiejszych czasach mówimy, „**są na topie**”.*

Takie rozróżnienie dotyczyło zarówno autorytetów personalnych, jak też instytucjonalnych. Szczególnie negatywnie oceniano środki masowego przekazu, podkreślając przy tym, że odgrywają znaczącą, chociaż zdecydowanie ujemną rolę w kreowaniu autorytetów, zwłaszcza wśród młodzieży.

<sup>13</sup> B. Boniecka, *Lingwistyka tekstu. Teoria i praktyka*, Lublin 1999; B. Guzik, *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym*, Kraków 2003. Zob. także K. Tutak, *Leksykalne nieczasownikowe wykładniki modalności epistemicznej w autobiografiach*, Kraków 2003, s. 133.

<sup>14</sup> Z. Klemensiewicz, *Zarys składni...*, op. cit., s. 97.

<sup>15</sup> K. Tutak, *Leksykalne nieczasownikowe wykładniki...*, op. cit., s. 119.

<sup>16</sup> SWJP I 32; *autorytet*, [hasło w:] *Encyklopedia socjologii*, oprac. J. Goćkowski, t. 1, Warszawa 1998, s. 48–50.

- 2) Coraz częściej **wzorce w naszym życiu wyznaczają nam media**, które kreują wizerunki osobowości niekoniecznie zbieżne z podstawowymi zasadami moralnymi i etycznymi.
- 3) Trzeba tutaj wspomnieć o **negatywnych skutkach przekazu masowego**. **Propaganda** potrafiła wykreować na autorytet postaci szalone i niebezpieczne, takie jak Adolf Hitler czy Józef Stalin.
- 4) W dobie **telewizji globalnej**, która stała się największym, najbardziej przekonującym, a wręcz **jedynym autorytetem**, niebezpieczeństwo wykreowania **autorytetu negatywnego** jest bardzo duże.

W uczniowskich werbalizacjach na temat autorytetu wiele miejsca zajmują również takie problemy jak:

- a) zmienność autorytetów pod wpływem doświadczeń życiowych i wydarzeń historycznych:
  - **rodzice** są naszymi pierwszymi autorytetami...;
  - ... w wieku szkolnym – nierzadko **nauczyciele**;
  - **nastolatki** [sic!] posiadają idoli, którzy w ich oczach są doskonali (piosenkarze, aktorzy);
  - (autorytety) zmieniają się wraz z epoką;
  - w **średniowiecznej Europie** autorytetem był **Kościół** oraz stojący na jego czele papież;
- b) zasięg miarodajności autorytetu, czyli rozmiar przestrzeni społecznej:
  - **dla młodzieży** jakiś piosenkarz lub aktor,
  - **dla wielu ludzi** prawdziwym autorytetem jest papież Jan Paweł II,
  - **dla Tybetańczyków** jest Dalajlama, przywódca duchowy Tybetu;
  - **dla wszystkich chrześcijan** autorytetem jest Jezus Chrystus;
  - **Niektórzy** uważają się za własne autorytety;
  - **Moim autorytetem** jest znany polski chodziarz Robert Korzeniowski;
- c) rodzaje autorytetów – przede wszystkim wymieniane były autorytety personalne (indywidualne lub krąg ludzi), z instytucjonalnych tylko środki masowego przekazu.

Przywołane autorytety wywodziły się z kultury:

- antycznej – Platon, Sokrates;
- religijnej – Mojżesz, Jezus, Hiob, św. Paweł, św. Augustyn, św. Franciszek, Matka Teresa z Kalkuty, ks. Józef Tischner, najczęściej pojawiał się papież Jan Paweł II;
- z historii Polski – Tadeusz Kościuszko, Józef Piłsudski;
- z literatury – Santiago z opowiadania Ernesta Hemingwaya *Stary człowiek i morze*, Zygień z *Szyzyfowych prac* Stefana Żeromskiego.

Wśród wymienionych indywidualnych autorytetów przeważają autorytety moralne, wypowiadające się w kwestiach wartości, w sprawach norm i reguł dotyczących postępowania w świecie. Można tu nie tylko mówić o trwałości wymienionych autorytetów, ale też o kompetencji aksjologicznej uczniów<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> T. Rittel, *Konceptualizacja dobra i zła w „Arkadii” E. Drużbackiej w kontekście rozważań nad wyrazem aksjologicznym*, [w:] *Studia historycznojęzykowe*, t. 3, red. K. Rymut, W.R. Rzepka, Kraków 2000, s. 369–385.

Grupy ludzi autorytetów najczęściej pojawiające się w wypowiedziach uczniowskich to wylansowani przez telewizję aktorzy i piosenkarze, rzadziej rodzice czy nauczyciele.

Natomiast tylko jeden uczeń zwrócił uwagę na współczesne autorytety religijne, „cywilów” i „służby prawa”. Dla niego autorytety religijne to:

– **księża misjonarze, gdyż potrafią zrezygnować z wygodnego życia, aby głosić innym prawdę o Panu Bogu;**

autorytety cywile to:

– ... **lekarze, dlatego, że muszą być** zawsze gotowi, aby uratować życie drugiemu człowiekowi;

– ... **godnymi naśladowcami są także ratownicy... Moim zdaniem to autorytety, gdyż muszą zachować sprawność fizyczną oraz wielką odwagę, żeby pomagać ludziom będącym w niebezpieczeństwie;**

– ... **na świecie istnieją autorytety, służby prawa (żołnierze, policjanci). Niektórzy żołnierze powinni być naśladowani, ponieważ wyjeżdżają do innych krajów, aby przeciwstawić się organizacjom terrorystycznym.**

W zacytowanych fragmentach wypowiedzi argumentacyjnej oprócz zdań warunkowych i celowych pojawiają się czasowniki modalne „muszą” i „powinni” (z bezokolicznikiem), czyli te, które określają nie tylko obowiązki przypisane danym grupom społecznym, ale też zachęcają do ich naśladowania. Zatem warunkiem uznania jakiejś grupy społecznej za autorytet jest zarówno wykonywanie w sposób jak najlepszy swoich obowiązków, jak też podejmowanie trudniejszych wyzwań.

### C. Podsumowanie

Ta część pracy wydaje się słabszą stroną uczniowskich tekstów argumentacyjnych. Można tu jednak wyróżnić trzy sposoby zakończenia wypowiedzi:

1) powtórzenie innymi słowami głównej myśli, często z zaimkiem uogólniającym *każdy*:

- ... **każdy człowiek, sam kierując się własnym sercem, wybiera swój autorytet;**
- **Autorytety są nam potrzebne do pełniejszego życia. Są jak drogowskazy pokazujące drogę do celu oraz dają nadzieję, że ten cel osiągniemy;**
- **Mimo wszystko, moim zdaniem, każdy powinien mieć swój autorytet, aby móc poznać siebie i próbować się zmienić;**

2) końcowy wywód połączony jest z formą apelu, wyrażonego w 1. os. lm. trybu rozkazującego:

- **Wybierajmy** na swoje wzorce osoby, które dążą do tego, żeby świat był lepszy... mimo że **upodobniamy się do swoich idoli, bądźmy sobą;**

3) rzadziej występuje słowne zasygnalizowanie końca wyводу:

- **Myślę, że postawione wyżej argumenty potwierdzają moje zdanie;**
- **Wniosek z tego wszystkiego jest taki, że dobrze mieć dobry i wartościowy autorytet, ale nie jest najważniejsze, że, ponieważ najważniejsze jest mieć w życiu dobry system wartości i nie czynić zła. Autorytet nam w tym pomaga;**
- **Wreszcie można powiedzieć, że to właśnie autorytety nadają naszemu życiu sens, wyznaczają przed nami cele, bliższe lub dalsze. Pokazują nam, jacy powinniśmy być, do czego mamy dążyć. I najważniejsze jest, by nie kalkować drugiej osoby, lecz próbować dorównać jej, będąc jednocześnie przez cały czas sobą.**

### 3. Podmiot tekstu argumentacyjnego

W tekstach argumentacyjnych uczniowie w różnorodny sposób ujawniali swoją obecność<sup>18</sup>. Przede wszystkim już w samym procesie argumentacyjnym posługiwali się perswazją przekonującą, opartą na dociekaniach rozumowych. Manifestowali swoje wątpliwości i zastrzeżenia co do jednoznacznego traktowania autorytetu jako wartości tylko pozytywnej. Stąd w celu umotywowania swojego stanowiska piszący posługiwali się zdaniem składowymi warunkowymi oraz schematem przeciwstawienia:

*... co jakiś czas pojawia się osoba przykuwająca naszą uwagę, **ale** później przemija.*

Z kolei wypowiedziane przez uczniów sądy, oparte na realiach znanych z codzienności, odnosiły się do ich świata przekonań. Subiektywność sądu była wzmacniana językowo przez użycie czasowników w 1. os. lp.: *uważam, że, sądzę, że, myślę, że*, lub wyrażień: *moim zdaniem, według mnie*<sup>19</sup>.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na inne użycia językowe. W wielu tekstach pojawia się 1. os. lm. czasownika, gdy nadawca chce zasygnalizować wspólnotę z rówieśnikami lub innymi ludźmi:

***Mamy** swoich idoli i próbujemy ich naśladować...*

*Im **jesteśmy starsi**, swoich autorytetów szukamy dalej...*

Również nadawca w niektórych tekstach, zwłaszcza w części końcowej, narzuca swoje stanowisko przez użycie zaimka uogólniającego *każdy*:

*... **każdy** powinien mieć swój autorytet...*

Należy też podkreślić, że przyjęta przez uczniów strategia w tekstach argumentacyjnych konstytuuje ten poziom wypowiedzi, który określa się mianem dyskursywnego. Podmiot bowiem ustanawia relacje między samą wypowiedzią a rzeczywistością. Wykorzystuje w tym celu własne obserwacje i doświadczenia życiowe oraz wiedzę nabywaną w procesie edukacyjnym<sup>20</sup>. Występuje tu wzajemna zależność łącząca strukturę tekstu ze strukturą procesu argumentacyjnego. Tekst uczniowski staje się dynamicznym zdarzeniem interakcyjnym (dyskurs toczy się wewnątrz tekstu)<sup>21</sup>.

Podmiot, czyli uczeń, ma świadomość, że jego audytorium to nauczyciel wymagający od niego wykazania się określonym stopniem umiejętności argumentacyjnych, których celem jest interpretowanie, tłumaczenie określonych zjawisk czy pojęć, a co najważniejsze – ujawnianie i obrona własnego stanowiska.

<sup>18</sup> E. Tabakowska, *Kategoria podmiotu literackiego w gramatyce*, [w:] *Podmiot w języku i kulturze*, red. J. Bartmiński, A. Pajdzińska, Lublin 2008, s. 109–121.

<sup>19</sup> T. Rittel, *Kategoria osoby w polskim zdaniu*, Warszawa – Kraków 1985, s. 296.

<sup>20</sup> T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków 1984.

<sup>21</sup> Zob. *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków 1996.



#### 4. Podsumowanie

Uczniowskie teksty argumentacyjne zawierają trójdzieloną kompozycję typową dla rozprawki, co na ogół piszący podkreślają nie tylko poprawnym schematem kompozycyjnym, ale też strukturą graficzną. Większość uczniów stosuje i właściwie wykorzystuje akapity. Na ogół słabszą stroną prac jest podsumowanie, często ograniczające się do jednego zdania, niekoniecznie o charakterze uogólniającym.

Natomiast na podkreślenie zasługuje w znacznym stopniu opanowana umiejętność argumentowania oparta na rozumowych przesłankach. Emocjonalny stosunek do omawianego tematu ujawnia podmiot przez wartościowanie i ocenianie aktualnej rzeczywistości; w tym autorytetów: ... *byle jaka twarz... nagle staje się wyrocznią...*, oraz użycie wykładników modalnych.

Prezentowane uczniowskie teksty argumentacyjne są również świadectwem, jak w obecnych czasach zmienia się pojmowanie autorytetu. Nie jest to już dawna funkcja prawodawcy, sprowadza się raczej do powinności interpretowania i tłumaczenia wszechobecných różnic.

#### Bibliografia

- Boniecka B., 1999, *Lingwistyka tekstu. Teoria i praktyka*, Lublin.
- Klemensiewicz Z., 1961, *Zarys składni polskiej*, wyd. 3., Warszawa.
- Pelcowa M., 2005, *Przestrzeń jako sposób postrzegania świata przez użytkowników gwary*, [w:] *Przestrzeń w języku i kulturze. Problemy teoretyczne. Interpretacje tekstów religijnych*, red. J. Adamowski, Lublin, s. 123–135.
- Perelman Ch., 1975, *Dialektyka i dialog*, „Studia Filozoficzne”, nr 5, s. 79–85.
- Rittel T., 1984, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków.
- Rittel T., 1985, *Kategoria osoby w polskim zdaniu*, Warszawa – Kraków, s. 296.
- Rittel T., 2000, *Konceptualizacja dobra i zła w „Arkadii” E. Drużbackiej w kontekście rozważań nad wyrazem aksjologicznym*, [w:] *Studia historycznojęzykowe*, t. 3, red. K. Rymut, W.R. Rzepka, Kraków, s. 369–385.
- Skudrzykowa A., Urban K., 2000, *Mały słownik z zakresu socjolingwistyki i pragmatyki językowej*, Kraków – Warszawa.
- Słownik współczesnego języka polskiego*, 1998, red. B. Dunaj, Warszawa, t. 1–2.
- Szymanek K., 2001, *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa.
- Tabakowska E., 2008, *Kategoria podmiotu literackiego w gramatyce*, [w:] *Podmiot w języku i kulturze*, red. J. Bartmiński, A. Pajdzińska, Lublin, s. 109–121.
- Tokarz M., 2006, *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk.
- Tutak K., 2003, *Leksykalne nieczasownikowe wykładniki modalności epistemicznej w autobiografiach*, Kraków.
- Werpachowska A., 1990, *Retoryka jako sposób myślenia o teckście*, „Pamiętnik Literacki”, z. 1, s. 119–130.

## **Argumentative Texts about 'Authority' Constructed by Pupils from the Second Form of Grammar School**

### **Abstract**

The paper refers to analyses of argumentative texts constructed by pupils from the second form of a grammar school in Krakow. The texts about authority are divided into three parts, which is typical for an essay, and show considerable argumentative skills based on rational premises. The analyzed texts are also evidence how understanding of authority changes at the present time.

Leszek Tymiakin

## Sposoby argumentowania (na przykładzie wykonań gimnazjalistów)

Argumentowanie należy postrzegać jako zasadniczy rodzaj działania perswazyjnego (obok – na przykład – uzupełniania zasobów informacyjnych partnera wymiany myśli i słów)<sup>1</sup>. Na ogół zachodzi ono w komunikacji, którą charakteryzuje poszanowanie prawa jednostki do podejmowania samodzielnych decyzji, co wymaga od nadawcy takiego wpływania na umysł, wolę czy emocje odbiorcy, by ten w pełni zrozumiał zgłaszany problem, w tym także – bez poczucia zniewolenia – zechciał przekonać się do przedstawianych racji i zweryfikować swoje wcześniejsze nastawienie do prezentowanej sprawy<sup>2</sup>. Realizowane prawidłowo winno w efekcie dać w następującej kolejności wytwory oczekiwane: nową opinię, zmianę postawy i, na koniec, postępowanie adresata zgodne z zakładanym.

„W klasycznej teorii retoryki termin ‘argumentacja’ i ‘argument’ odnoszą się do wskazania jakiejś aktywności myślowej, związanej z uzasadnieniem lub obaleniem tezy, zarzutu, cudzej myśli lub wypowiedzi”<sup>3</sup>. Podrzędność operacji argumentowania

<sup>1</sup> Na temat procedur perswazyjnych piszę szerzej w książce zatytułowanej *Nakłanianie subdyrektywne. Propozycja, prośba i rada w realizacjach młodzieży gimnazjalnej. Zagadnienia wybrane*, Lublin 2007. Tam też omawiam stosowane przez gimnazjalistów sposoby argumentowania; zob. s. 209–222.

<sup>2</sup> Demokratyczny i humanistyczny charakter wypowiedzi perswazyjnej doceniają współcześni twórcy programów i podręczników szkolnych, stąd zarówno wśród krajowych, jak i zagranicznych propozycji programowo-podręcznikowych bez trudu można odnaleźć zapisy i ćwiczenia mające na uwadze kształcenie językowej sprawności w realizacji intencji nakłaniających. O trzech funkcjach przekazu perswazyjnego piszą m.in. J. Kowalikowa, U. Żydek-Bednarczuk, *Współczesna polszczyzna*, Kraków, 1996, s. 222; zob. też: K. Hexel, *Nowy program nauczania języka ojczystego w Austrii*, „Polonistyka” 1993, nr 7, s. 427–432. Jednocześnie sami uczniowie coraz silniej uświadamiają sobie potrzebę zdobywania umiejętności realizacji celów perswazyjnych, umożliwiającej fortunną komunikację; zob. np.: B. Dyduchowa, *Praca nad tekstem rozprawki*, [w:] *Rozwijanie sprawności wypowiedzi uczniów*, red. S. Rzęsikowski, Z. Uryga, Kraków 1976, s. 43–58; L. Tymiakin, *Kompozycja uczniowskiego tekstu argumentacyjnego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, red. M. Woźniakiewicz-Dziadosz, t. 58: 2004, s. 147–159; *idem*, *O uczniowskiej wypowiedzi perswazyjnej*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 17: 2004, red. H. Synowiec, s. 134–147.

<sup>3</sup> M. Korolko, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa 1998, s. 88.

wobec operacji uzasadniania podkreśla też Krystyna Pisarkowa, uznając to ostatnie, z czym wypada się zgodzić, za pojęcie szersze<sup>4</sup>. Aleksander Wilkoń skłonny jest traktować „formacje typu: *argumentowanie* – *argumentacja*, [...] nie jako nazwy gatunkowe, ale nazwy ponadgatunkowej formy podawczej wypowiedzi, określające części tekstu wchodzące w skład formy rozważania”<sup>5</sup>. Roman Kalisz widzi w argumentowaniu złożony akt illokucyjny, obejmujący jedno bądź, częściej, szereg wypowiedzeń służących przekonywaniu. Zdaniem autora *Pragmatyki językowej* „argumentacja jest społeczną, intelektualną, werbalną działalnością służącą do uzasadnienia lub zanegowania opinii, składającą się z układu wyrażień, które mają uzasadniającą lub negującą funkcję; ukierunkowana jest na uzyskanie zgody sędziego, którego uznaje się za rozsądnego”<sup>6</sup>. Wydaje się, że kategorię odbiorcy można bez większego nadużycia rozszerzyć na osobę bądź osoby zdroworozsądkowe, występujące w charakterze jednostek przekonywanych nie tylko w prawniczym<sup>7</sup>, ale także w każdym innym dyskursie nakłaniającym, w którym używa się argumentów jako narzędzi perswazyjnych.

Aby przekonywanie okazało się skuteczne, powinny zostać spełnione – jak we wszystkich fortunnych wypowiedziach – trzy rodzaje warunków, to jest przygotowawczy, uczciwości i podstawowy<sup>8</sup>. Podejmując próbę kształtowania zachowań odbiorczych, nadawca wybiera zazwyczaj te spośród elementów językowych i merytorycznych, które (w jego ocenie) zapewnią komunikatowi zakładaną skuteczność, to znaczy postawią odbiorcę w pozycji wyznawcy poglądów, które przed dokonywaną w danej chwili werbalizacją nie były jego poglądami. Chcąc pobudzić i ukierunkować

<sup>4</sup> Zob. K. Pisarkowa, *Rozważania o argumentacji w języku naturalnym*, „Polonica”, t. 3: 1977, s. 79–88. Istnieją uczeni, którzy twierdzą, że każdy sąd wymaga uzasadnienia. Takiego zdania jest na przykład R. Ingarden (*Bemerkungen zum Problem der Begründung*, „Studia Logica”, t. 13: 1962, s. 159), kiedy rozważa skuteczność argumentu, mierzoną jego wartością uzasadniającą („Ist sein Begründungswert Null, ist es eine präsumptive aber in keinem Sinne erwiesene Wahrheit, so kann es zwar noch immer als Argument [oder Gegenargument] für ein bestimmtes Urteil in einem Begründungsverfahren verwendet werden, aber seine Leistungsfähigkeit ist dann sehr beschränkt und es kann die Frage erhoben werden, ob es dann überhaupt als Argument leistungsfähig ist”).

<sup>5</sup> A. Wilkoń *Gatunki mówione*, [w:] *Porozmawiajmy o rozmowie. Lingwistyczne aspekty dialogu*, red. M. Kita, J. Grzenia, Katowice 2003, s. 53.

<sup>6</sup> R. Kalisz, *Pragmatyka językowa*, Gdańsk 1993, s. 51, tak oto opisuje mechanizm argumentacji: „argumentujący na rzecz danej tezy lub przeciwko niej (ARG+-) wypowiada szereg elementarnych asertywnych aktów illokucyjnych (A1 ... An) w postaci zdań (S1 ... Sn) prowadzących do opinii O poprzez akt Ai w postaci zdania Si”.

<sup>7</sup> Zob. T. Zgółka, M. Zieliński, *Perswazja w języku prawnym i prawniczym*, [w:] *Język perswazji publicznej*, red. K. Mosiołek-Kłosińska, T. Zgółka, Poznań 2003, s. 182–189.

<sup>8</sup> Ich istotę w poniższy sposób precyzuje R. Kalisz (*Pragmatyka językowa*, op. cit., s. 52–53): „Warunki przygotowawcze: (1) Mówiący wierzy, że adresat nie zaakceptuje opinii O uprzednio (bez zastrzeżeń); (2) Mówiący wierzy, że adresat akceptuje wyrażone sądy E1 ... En; (3) Mówiący wierzy, że adresat zaakceptuje konstelację C (E1 ... En) jako uzasadnienie O. Warunki uczciwości: (1) Mówiący wierzy w O; (2) Mówiący wierzy w E1 ... En; (3) Mówiący wierzy, że C (E1 ... En) stanowi uzasadnienie O. Warunek podstawowy: (1) Wyrażenie C (E1 ... En) stanowi próbę ze strony mówiącego, by uzasadnić O dla adresata, czyli przekonać adresata do akceptacji O”.

aktywność partnera interakcji, twórca komunikatu musi jednak dowieść słuszności własnych przekonań, czyli 'wykazać ich prawdziwość, przedstawiając dowody'<sup>9</sup>.

W nakłanianiu do określonych (pożądanych) działań ważną rolę odgrywają stwierdzenia łatwe do przyjęcia, nierzadko rozpoczynające wywód, co jest zgodne z jedną z zasad retoryki, mówiącą o tym, iż „argumentacja wcześniejsza wywiera największy wpływ, stąd też najsilniej przemawiająca część prezentacji powinna się pojawić jako pierwsza”<sup>10</sup>. Obok sformułowań oczywistych w dokonywanej procedurze przywołuje się również argumenty trudniejsze, wymagające szerszej wiedzy (nie tylko codziennej, potocznej) oraz intensywniejszego wysiłku inferencyjnego<sup>11</sup>.

Zgromadzony materiał empiryczny pokazuje, że w dążeniu do zwiększenia prawdopodobieństwa osiągnięcia sukcesu w prowadzonym procesie nakłaniającym uczeń gimnazjum stosuje głównie argumentację opartą na świadectwach naturalnych, choć obserwuje się i taką, która wynika ze sposobu (formy) prezentacji wyselekcjonowanych treści<sup>12</sup>. Zapewne jednak w przekonaniu nadawczym tak jedna, jak i druga dostarcza adresatowi odpowiednich racji, mających spowodować wystąpienie oczekiwanych działań. Dodajmy jeszcze, że znane od czasów antyku trzy zasadnicze osie, wokół których konstruuje się argumenty, z powodzeniem wykorzystywane są także współcześnie, a to oznacza, że w opisywanych niżej, tworzonych przez gimnazjalistów uzasadnieniach bez trudu można zaobserwować wiele tradycyjnych mechanizmów perswazyjnych<sup>13</sup>.

## 1. Odwoływanie się do „autorytetu” (cytaty z klasyków, dewizy, przysłowia)

Zakwalifikowany przez Umberta Eco jako typowy dla technik propagandowych wskazany zabieg<sup>14</sup> jest również chętnie stosowany przez młodych Polaków w kontaktach codziennych. Pojęcie 'autorytetu', czyli 'ogólnie uznanej czyjejs po-

---

<sup>9</sup> *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 1, Warszawa 1988–1989, s. 442–443.

<sup>10</sup> M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, tłum. W. Domachowski, Warszawa 2001, s. 294. Oto jak (przykładowo) postępują gimnazjaliści: *Rozumie Pan przecież, że taki wyjazd otworzyłby przed panem lepsze jutro. Za granicą zdobyłby pan doświadczenie w prowadzeniu interesów, co jest bardzo potrzebne w dzisiejszych czasach. Miałby pan możliwości rozwijania swoich zdolności w prowadzeniu firmy*; lub: *Książd zna doskonale moich kolegów, więc proszę im wytłumaczyć, że wiara nie opiera się tylko na chodzeniu do kościoła i że wyśmiewanie się z Jarka jest niechrześcijańskie*. Te i inne wykorzystane w artykule wypowiedzi pochodzą z badań ankietowych przeprowadzonych w Gimnazjum nr 9 w Lublinie oraz wśród młodzieży z Rejowca Fabrycznego, Pawłowa i Leonowa – miejscowości leżących w województwie lubelskim.

<sup>11</sup> Patrz np.: A. Awdiejew, *Wiedza potoczna a inferencja*, [w:] *Potoczność w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula, Wrocław 1992, s. 21–27, *Język a Kultura*, t. 5.

<sup>12</sup> Arystoteles, *Retoryka. Poetyka*, tłum. H. Podbielski, Warszawa 1988, s. 69, stwierdził: „Wszyscy przecież mówcy, którzy przekonują za pomocą dowodzenia, korzystają wyłącznie bądź z przykładów, bądź z entymematów, bo innych możliwości nie ma”.

<sup>13</sup> Tytuły kolejnych części niniejszego szkicu za: P. Zumthor *Retoryka średniowieczna*, tłum. J. Arnold, „Pamiętnik Literacki”, t. 67: 1977, z. 1, s. 221–224.

<sup>14</sup> Zob. U. Eco, *Pejzaż semiotyczny*, tłum. A. Weinsberg, oprac. M. Czerwiński, Warszawa 1972, s. 126.

wagi, wpływu, znaczenia'<sup>15</sup>, łączy się z pojęciem 'prestżu', a ten „można sprowadzić do dwóch zasadniczych form: nabytego i osobistego. Prestiż nabyty może mieć swe źródło w nazwisku, majątku, sławie. Może być niezależny od prestiżu osobistego. Prestiż osobisty jest czymś indywidualnym, co może wprawdzie współistnieć z nazwiskiem, majątkiem lub sławą, ale może też doskonale istnieć niezależnie od wymienionych czynników”<sup>16</sup>. Zestawienie w tym miejscu obu pojęć wynika z tego, iż wśród osób przywoływanych przez gimnazjalistów cytowane są zarówno postaci funkcjonujące w zbiorowej świadomości, jak i te znane stosunkowo nielicznej społeczności. Najwyraźniej warto jednak przywołać również te ostatnie, jeśli z ich zdaniem liczy się odbiorca realizowanego przekazu<sup>17</sup>.

Trudno ustalić, czy wszystkie przytoczenia rzeczywiście zostały wcześniej wypowiedziane, czy też tworzy się je na użytek danego aktu mowy. Pomijając niemożliwą do rozstrzygnięcia w tym miejscu kwestię autentyczności przynajmniej niektórych z nich, wypada podkreślić, że już samo ich zastosowanie daje się interpretować jako rezultat przekonania nastolatka o sile sprawczej słów osoby poważanej.

Stwierdzić jednocześnie należy, że w roli autorytetu uczniowie postrzegają wybrane osoby prywatne i publiczne, a więc: matkę, ojca, nauczyciela, księdza, kolegów, znajomych lub, sporadycznie, klasyków literatury („*Miej serce i patrz w serce*” – *mówił Mickiewicz*; ale też trawestacje znanych powiedzeń, w rodzaju: *Miej ręce i patrz na ręce*) oraz instytucje (*W naszej szkole obowiązuje prawo do wysłuchania każdej ze stron, więc i ty je uszanuj*) czy nawet istoty nadprzyrodzone (*O słowach Pana Boga, że trzeba kochać bliźniego swego jak siebie samego, nie wolno nigdy zapominać*). Autorytet budzi respekt, a ten generuje albo lęk<sup>18</sup>, albo szacunek, przy czym właściwy dla prawidłowo realizowanego postępowania argumentacyjnego winien być ten drugi. Obie postawy powodują, że adekwatna cytacja może w znaczący sposób zwiększyć efektywność poczynań nadawcy. Istotne jest również to, że w momencie wypowiedzania rzeczywistych bądź rzekomych słów następuje pełne utożsamianie się z czyjąś wypowiedzią (użycie afirmacyjne)<sup>19</sup>. Identyfikacja

<sup>15</sup> *Słownik języka polskiego*, op. cit., t. 1, s. 102.

<sup>16</sup> G. Le Bon, *Przywódca tłumu i ich metody przekonywania*, [w:] idem, *Psychologia tłumu*, tłum. B. Kaprocki, Warszawa 1994, s. 82; zob. też: M. Harris, 1985: *Krowy, świnie, wojny i czarownice. Zagadki kultury*, tłum. K. Szerer, Warszawa.

<sup>17</sup> W takim kontekście bardziej zrozumiały staje się sens działania nadawcy, który proponując kupno komputera, odwołuje się do opinii kolegi: *Piotrek K. tłumaczył mi kiedyś: „A kiedy już przejdziesz wszystkie misje, to będziesz mógł kupić dodatki, które zawierają nowe misje, nowych ludzi i pojazdy. Będziesz miał superzabawę. Gra pomoże ci rozwinąć myślenie logiczne i strategiczne, które przyda ci się w przyszłości”, a Piotrek ma łeb nie od parady!*

<sup>18</sup> Zob.: W. Dryden, *Ujarzmić lęk*, tłum. E. Klimas-Kuchtowa, Kielce 2002; S. Kierkegaard, *Pojęcie lęku*, tłum. A. Dżakowska, Warszawa 1996; T. Whitehead, *Pokonać lęk*, tłum. A. Lenobel, Warszawa 1995.

<sup>19</sup> O technice „wkładania w usta” w kontekście prasowym pisze m.in. G. Majkowska, *O funkcji impresyjnej języka w prasie (techniki oddziaływania perswazyjnego)*, „Przegląd Humanistyczny” 1988, z. 11–12, s. 107–109). Jej zdaniem „nieco subtelniejszą technikę sterowania świadomością czytelnika obserwujemy wtedy, gdy treść, która powinna przekonać czytelnika, pochodzi nie bezpośrednio od dziennikarza, lecz zostaje ‘podyktowana’ przeciwnikowi ideologicznemu. Podstawą psychologiczną tego chwytu językowego (opartego z zasady na użyciu form mowy zależnej i pozornie zależnej) jest takie oto rozumowanie: ‘Jeżeli nie

podmiotu nakłaniającego z cytowanym autorem oznacza możliwość doraźnego skorzystania z jego prestiżu, co utrudnia czy wręcz uniemożliwia odbiorcy prowadzenie polemiki, a przez to skróceniu ulega cały proces osiągania zakładanego celu komunikacyjnego.

Niezależny sąd staje się także mało prawdopodobny do zakwestionowania w wypadku przytaczania opinii, stanowiących wykładnię zdroworozsądkowej mądrości zbiorowej, czyli przysłów lub sentencji<sup>20</sup>. Tego typu środki przekonywania przyjmują w wykonaniach gimnazjalistów częściej formę lapidarnych sformułowań (*Co masz zrobić jutro, zrób dzisiaj; Lepsza bolesna prawda niż słodkie kłamstwo; Najlepsza jest szczerza rozmowa; Pierwszy chłopak rzadko jest ostatnim; Siłą i uporem można zdobyć cały świat; Wszystko wcześniej czy później musi wyjść na jaw*), rzadziej – struktur nieco bardziej rozbudowanych (*Pomyśl, kto jest większym głupcem: ten, kto nim jest, czy ten, kto za nim idzie?; Słyszałem kiedyś takie powiedzenie, że kiedy się kończy 14 lat, trzeba wybrać między ostatnią lalką a pierwszym chłopakiem; Takie są niestety trochę urojone zasady tego świata, że w sferze emocji nie można kierować się... emocjami*).

## 2. Przykłady indukcyjne, zewnętrzne wobec samego tematu (*exempla* narracyjne, dydaktyczne, porównawcze)

Narracja jest przedstawieniem sprawy, rodzajem informacji. Jej „warunki pragmatyczne podobne są do warunków stwierdzenia: mówiący wie, że *p* (gdzie *p* oznacza jakiś sąd logiczny lub zbiór takich sądów), zakłada, że słuchacz nie wie, że *p*, pragnie, aby słuchacz wiedział, że *p*”<sup>21</sup>. Spośród dwu tradycyjnie wyodrębnianych form narracyjnych, to jest opowiadania i opisu<sup>22</sup>, w analizowanym materiale ankietowym przeważa pierwszy. O tej dominacji decydują zapewne związki czasowe oraz przyczynowo-skutkowe, sprzyjające zapamiętaniu przekazywanych treści (jak się wydaje) bardziej niż związki przestrzenne. Nastoletni respondenci – z omówionych przez Teuna van Dijka odmian charakteryzowanej wypowiedzi – chętniej stosują narracje naturalne, wyraźnie rzadziej – sztuczne<sup>23</sup>. „Narracje naturalne to takie,

---

wierzysz polskiemu dziennikarzowi, bo on może nie być obiektywny, posłuchaj, co mówią politycy zachodni”.

<sup>20</sup> Zob. Arystoteles, *Retoryka*, *op. cit.*, s. 201–206.

<sup>21</sup> T.A. van Dijk, *Działanie, opis działania a narracja*, tłum. M.B. Fedewicz, „Pamiętnik Literacki”, t. 76: 1985, z. 1, s. 157; zob. też: W. Labov, J. Waletzky, *Narrative Analysis*, [w:] *Essay on Verbal and Visual Arts*, Seattle 1967, s. 12–44.

<sup>22</sup> *Słownik języka polskiego*, *op. cit.*, t. 2, s. 303, definiuje narrację jako „wypowiedź monologiczną, prezentującą ciąg wydarzeń uszeregowanych w jakimś porządku czasowym, powiązanych z postaciami w nich uczestniczącymi oraz ze środowiskiem, w którym się rozgrywają. W zależności od tego, czy na plan pierwszy przedstawienia wysuwają się zjawiska dynamiczne, rozwijające się w czasie, czy zjawiska statyczne, rozmieszczone w przestrzeni, narracja przybiera formę opowiadania bądź opisu”; zob. J. Warchała, *Potoczna narracja w dialogu*, [w:] *Z problemów współczesnego języka polskiego*, red. A. Wilkoń, J. Warchała, Katowice 1993, s. 22–31.

<sup>23</sup> W starożytności, ale także w wiekach późniejszych „wyróżniano jej trzy odmiany, tj. *fabułę*, rozumianą jako relację o zdarzeniu, które nie jest ani prawdziwe, ani prawdopodobne; *historię* – zawsze prawdziwą; oraz *argument*, który nie był prawdziwy, ale prawdopodobny;

które występują w naszej normalnej, codziennej rozmowie, gdy opowiadamy sobie wzajemnie nasze doświadczenia osobiste<sup>24</sup>. Nakłaniająca moc wskazanej czynności werbalnej polega na zreferowaniu i namowie do powtórzenia w podobnej sytuacji sprawdzonego już sposobu zachowania (*Dam ci taki przykład: Dwa lata temu Ala nie miała pieniędzy na klasowe mikołajki. Jako jej najlepsza wtedy przyjaciółka dobrze o tym wiedziałam. Nie chciałam jednak urazić koleżanki. Po rozmowie z mamą zaproponowałam Ali pożyczkę. Mimo wątpliwości, Ala przyjęła ofertę. W zamian zaoferowała mi śliczną, kolorową kokardę do włosów. Czy nie mogłybyśmy zachować się podobnie?*). Ten sam cząstkowy cel przyświeca osobie, która w prowadzonym postępowaniu sterującym przywołuje losy postaci literackiej czy filmowej (narracja sztuczna<sup>25</sup>), wykorzystując zdarzenia zwykle fikcyjne jako wymowną przesłankę, prowadzącą do wysnucia przez odbiorcę pożądanych wniosków (*Zamiast rady opowiem ci pewną historię. Czy ty pamiętasz Michasia z noweli Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela? Pamiętasz, co się z nim stało? Chłopak nie spał, tylko uczył się i uczył się, pracował i pracował, aż nie wytrzymał i umarł z tego przepracowania*). Przynajmniej w połowie przypadków narrację rozpoczyna stosowna zapowiedź pragmatyczna, stanowiąca powierzchniowy sygnał przejścia na formę podawczą, podrzędną w stosunku do realizowanego aktu mowy, będącą tylko jednym z jego modułów (*Dam ci przykład / radę; Posłuchaj, co mi się przydarzyło; Zamiast rady opowiem ci...*).

Porównanie działania aktualnego z działaniem skojarzonym z reguły wyzwala pewien ładunek dydaktyczno-stymulujący (*należy / nie należy postępować tak, jak postępuje x*), łatwy do uświadomienia go sobie przez interlokutora. Zapewne tym także tłumaczyć można popularność w analizowanych wykonaniach „egzemplów porównawczych”, przedstawiających postępowanie również innych podmiotów niż bohater literacki czy autor wypowiedzi nakłaniającej (*Mój siostrzeniec zrobił identycznie, jak ci radzę, i kara go ominęła; Powiem ci jedno, najważniejsze, byś wysłuchała argumentów mamy i taty. Oni, jakby nie patrzeć, żyją na tym świecie już trochę dłużej od ciebie; Jeżeli nie masz kłopotów z językami obcymi, możesz, jak moja starsza siostra, zostać po studiach tłumaczem lub nauczycielem języka obcego*)<sup>26</sup>.

---

zatem tak rozumiana narracja stanowiła relację o czymś, co się nie zdarzyło, ale zdarzyć się mogło”, J. Ziomek, *Retoryka opisowa*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1990, s. 83.

<sup>24</sup> T.A. van Dijk, *Działanie...*, op. cit., s. 157.

<sup>25</sup> Ten rodzaj wypowiedzi „odnosi się wyłącznie do literackich odmian narracji, takich, jakie manifestują się w opowiadaniach, powieściach itd. [...] Narracje tego rodzaju będziemy – z powodów zarówno strukturalnych (ich złożoność), jak i funkcjonalnych (ich warunki pragmatyczne) – nazywać sztucznymi” (*ibidem*, s. 146).

<sup>26</sup> T.A. van Dijk, *ibidem*, s. 158, opisuje mechanizm psychologiczny prowokujący twórcę wypowiedzi do wykorzystywania tego rodzaju przykładów. Jego zdaniem: „N (nadawca) zakłada, że O (odbiorca) uczyni coś podobnego do tego, co N zrobił w podobnych okolicznościach, i chce, by O, dzięki opowiadaniu N, znał odpowiednie warunki i konsekwencje takich czynów”.



### 3. Stosowanie argumentów

Wprowadzanie do komunikatu z dominującą funkcją perswazyjną odpowiednich uzasadnień służy pozyskiwaniu przychylności odbiorczej, przedstawianiu problemu, wyjaśnianiu przyczyn realizacji określonego aktu mowy. Jeden z najważniejszych celów podejmowanej aktywności słownej polega jednak na dokonaniu 'przeramowania' myślenia osoby nakłanianej. Zdaniem badaczy *programowania neurolingwistycznego* „znaczenie każdego wydarzenia zależy od tego, w jakiej ramie go postrzegamy”<sup>27</sup>. Zmiana tej 'ramy', zgodna z zamierzeniem twórcy komunikatu, modyfikuje perspektywę oglądu interesującego interlokutorów fragmentu rzeczywistości na taką, która jest pożądana przez nadawcę przekazu. Wskazany stan osiąga się albo dzięki stosownej informacji, której adresat wcześniej nie posiadał, a która może zmienić sposób postrzegania określonego obiektu, albo dzięki zastosowaniu w prowadzonym działaniu nakłaniającym dowodzących słuszności własnych przekonań i decyzji zarówno prawdziwych, prawdopodobnych, jak też fantastycznych, ale zawsze uwierzytelniających argumentów<sup>28</sup>.

„Mamy z nimi do czynienia wtedy, gdy jako uzasadnienie poglądu T przedstawiane są jakieś zdania  $P_1, P_2 \dots P_n$ ; zdania te nazywa się przesłankami, zaś zdanie T – konkluzją argumentu”<sup>29</sup>. Ze względu na relacje zachodzące między wymienionymi dwoma składnikami omawianej struktury rozróżnia się argument prosty i złożony. Pierwszy to taki, „w którym każda z przesłanek wykorzystana jest wyłącznie do uzasadnienia konkluzji”, przy czym znane są uzasadnienia łączne (gdy do uzasadnienia konieczne są wszystkie przesłanki) i znacznie chętniej stosowane przez uczniów uzasadnienia rozdzielne, to jest takie, w których każda z przesłanek niezależnie od pozostałych wspiera daną konkluzję (*Pierwsze, co musisz robić, to być dla niej miłą, uprzejmą, pomagać jej. Po drugie, zacznij ją coraz częściej odwiedzać. Zacznij ją do siebie zapraszać. I jak stać cię, to zapraszaj ją do kina. Liściki miłosne podrzucaj jej czasami w czasie przerw. A od czasu do czasu prześlij jej pocztą czekoladki, ale nie pisz od kogo i podpisuj się inicjałami, bo wszystko pójdzie na marne. I po trzecie, dowiedz się, czy nie ma chłopaka. Jeśli zrobisz tylko część z tych rzeczy, sam się zdziwisz, co się stanie*). W argumentie złożonym „niektóre przesłanki są wykorzystywane do uzasadnienia innych przesłanek, tworząc tym samym tzw. podargument pośredni danego argumentu”<sup>30</sup>. Przywołany tryb dowodzenia ilustruje poniższa wypowiedź z podargumentem (którą można by nazwać: „masz wspaniałych rodziców”), poprzedzonym kilkoma innymi, podporządkowanymi mu przesłankami: *Jeśli nawet okaże się, że jesteś dzieckiem adoptowanym, to powinnaś pamiętać, że masz cudownych rodziców, którzy się tobą opiekują, i zawsze możesz na nich liczyć. Każdy może ci*

<sup>27</sup> H. Alder, B. Heather, *NLP w 21 dni*, tłum. A. Sawicka-Chrapkiewicz, Poznań 2000, s. 231.

<sup>28</sup> Zob. Arystoteles, *Retoryka*, op. cit., s. 274. Alder i Heather, *NLP w 21 dni*, op. cit., s. 230, piszą o „zmianie ramy w związku z jakimś zachowaniem, wypowiedzią bądź wydarzeniem, znajdowaniu innego znaczenia czy interpretacji, zobaczeniu wycinka rzeczywistości w innym świetle”; por. też sąd M. Korolki, *Sztuka retoryki*, op. cit., s. 202: „Retoryczna sztuka słowa oparta na perswazji wymaga możliwie precyzyjnego rozróżniania trzech składników świata przedstawionego za pomocą języka: prawdy, prawdopodobieństwa i nieprawdopodobieństwa”.

<sup>29</sup> K. Szymanek, *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa 2001, s. 37.

<sup>30</sup> M. Korolko, *Sztuka retoryki*, op. cit., s. 41–42.

pozazdrościć tego ciepła i miłości, tego ogromnego zainteresowania się twoją osobą. Czasami nawet biologiczni rodzice nie są tak wyrozumiali i dobrzy jak twój. Musisz jednak pamiętać, że rodzice nie zrobią wszystkiego za ciebie. Postaraj się systematycznie uczyć, a nie oszukiwać siebie i swoich rodziców. Pomyśl, co będzie cię czekać w przyszłości, jak teraz nie będziesz się uczyć. Tak skonstruowany wywód staje się jednak trudniejszy w odbiorze, a przynajmniej wymaga uważniejszego niż w poprzednim przypadku śledzenia poszczególnych etapów realizowanej procedury nakłaniającej. Stwierdzić jednak należy, że przekonując do określonych zachowań, gimnazjalista korzysta z obu rodzajów argumentów, z zaznaczającą się preferencją tych mniej skomplikowanych. Dążenie do konstrukcji przejrzystego dla odbiorcy toku dowodzenia potwierdza również niejednakowa frekwencja w stosowaniu dwu typów argumentacji, omówionych przez Romana Kalisza<sup>31</sup>: młodzież zazwyczaj sięga po jej łatwiejszą odmianę – uzasadniającą ('na tak'), rzadziej – po negującą ('na nie'), która – zdaniem Anny Wierzbickiej – „okazuje się aktem woli, polegającym na odrzuceniu sądu”<sup>32</sup>.

Sem woli negatywnej (*sądzę / nie sądzę; chcę / nie chcę*) dostrzega się tylko w części argumentacji uczniowskich (ok. 20%, np. *Mój kolega chce zostać murarzem, tak jak mój tato, który nigdy nie ma pieniędzy i którego całymi dniami nie ma w domu. Ja na pewno nie zniósłbym tego i nikogo nie namawiał do wykonywania tego zawodu*). W większości wykonaną są to – realizowane wybranymi wykładnikami pewności sądu (*niezupełnie, nie do końca, nie całkiem*) – tak zwane półnegacje, „optujące za zmianą kierunku orientacji argumentatywnej, ale go niezmienną – zawieszające go tylko”<sup>33</sup>. Stwierdzić trzeba, że w prowadzonym nakłanianiu gimnazjaliści na ogół wyrażają swoją niezgodę w formie łagodnej wątpliwości, sugestii, sygnalizującej odmienność własnych poglądów (*przypuszczam, sądzę, uważam, moim zdaniem, według mnie*), rezygnują zaś z twierdzeń jednoznacznie „opozycyjnych (wyznaczających inną konfigurację faktów)”<sup>34</sup>.

W kształtowaniu postaw odbiorczych, co należy podkreślić, nastoletni użytkownik polszczyzny zdecydowanie chętniej niż z negującej korzysta z argumentacji uzasadniającej, (jak się wydaje) bardziej zrozumiałej, zwłaszcza dla najczęstszego interlokutora, to jest rówieśnika. W wypowiedziach uczniowskich spotyka się struktury logiczne oparte przede wszystkim na indukcji, czyli wnioskowaniu prowadzonym od szczegółu do ogółu (tu: przez porównanie dwu przedmiotów: *Stoisz,*

<sup>31</sup> R. Kalisz, *Pragmatyka językowa*, op. cit., s. 52.

<sup>32</sup> A. Wierzbicka, *Dociekania semantyczne*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1969, s. 92. Pisząc o negacji, J. Antas, *O mechanizmach negocjacji. Wybrane semantyczne i pragmatyczne aspekty negacji*, Kraków 1991, s. 25–27, konsekwentnie podkreśla jej semantyczną dwuznaczność. Według przywołanej badaczki przez użycie aktu negującego można albo informować o istnieniu fałszu w świecie realnym (negacja ekstensjonalna), albo manifestować niezgodę osoby mówiącej na treść sądu wyrażonego przez interlokutora. W drugim przypadku zachodzi negacja intensjonalna, będąca „operatorem przeświadczeń, ich modyfikatorem – znakiem mentalnego aktu odrzucenia, wobec którego stwierdzenie fałszywości jest tylko wypadkiem szczególnym”.

<sup>33</sup> J. Antas, *O mechanizmach negocjacji*, op. cit., s. 48.

<sup>34</sup> *Ibidem*, s. 46; zob. też: *Prawo podwójnej negacji*, [w:] *ibidem*, s. 57–70, oraz A. Wierzbicka, *Dociekania semantyczne*, op. cit., s. 110.

*Marek, przed trudnym i kosztownym wyborem. Wolałbyś kupić rower? Hmm..., mnie się wydaje, że zawsze to lepiej jeździć motorem niż rowerem. Jakby nie patrzeć, te dwa warianty mają swoje plusy i minusy. Motor lubi się czasem psuć, a i paliwo trzeba do niego lać, ale nie trzeba machać nogami, żeby gdzieś dojechać. Górka, nie górka – gaz i pojechał. Rower natomiast jest oszczędniejszy, nie potrzebuje paliwa ani ubezpieczenia, jest ekologiczny, a gdy będziesz jeździł często, będziesz miał wspaniałą sylwetkę. Jednak mimo wszystko proponowałbym ci motor. Ja tak bym zrobił na twoim miejscu, zwłaszcza że masz uprawnienia, aby poruszać się po drodze publicznej).*

Indukcyjny sposób myślenia wpisany jest w niektóre rodzaje argumentów wliczanych przez Chaima Perelmana. Przynajmniej część z nich bez trudu daje się zaobserwować w zebranych materiale, a są nimi na nowo zdefiniowane przez Jerzego Ziomka<sup>35</sup> i niżej cytowane:

- a) argument *a contrario*, „czyli z przeciwieństwa, polegający na udowodnieniu tezy przeciwnej do zbijanej” (*Mama przekonuje mnie, że zawód ekonomistki jest ciekawy, ale ja nie wiem, jak można siedzieć od rana do nocy w stercie papierów i ksiąg, jak można nie umrzeć z nudów, licząc jakieś cyferki. Podróże są o wiele ciekawsze – poznasz nowe kraje i nowych ludzi. Stale jesteś w ruchu. Czujesz, że świat należy do ciebie*);
- b) argument *a completudine* – „zasadzający się na kompletności systemu; w razie braku normy dla danego przypadku należy wykorzystywać rozwiązania stosowane w podobnych przypadkach” (*Moja mama jest sprzątaczką i chyba trochę się wstydzi, ale ja uważam, że żadna praca nie hańbi, a ponadto pani K, która też jest sprzątaczką w znanym hotelu, całkiem nieźle zarabia. Trzeba się nad tym zawodem głęboko zastanowić*);
- c) argument *a coherentia* – „zakłada niesprzeczność, co oznacza, że z dwóch oponentów głoszących sądy niezgodne tylko jeden ma rację” (*Tatusz namawia mnie, żebym została inżynierem, ale ja sądzę, że pracowanie w charakterze inżyniera nie pomaga w zawieraniu znajomości, a ponadto jest to zajęcie męczące i różne godziny rozpoczynania pracy przeszkadzają w utworzeniu prawdziwego ogniska domowego. Co do wynagrodzenia, to jest ono całkiem wysokie, ale istnieje dużo zawodów lepiej płatnych, więc chyba taty nie posłucham*);
- d) argument *a fortiori* – to jest „ze wzmocnienia”, przy czym wzmocnienie może posiadać charakter pozytywny, oparty na założeniu, że „jeśli wolno x, to tym bardziej można y” (*Moja ciocia wybrała zawód kucharki i lubi robić to, co robi, a ja chciałabym zostać kucharką, bo kocham gotować*), lub charakter negatywny, stanowiący wynik rozumowania: „jeśli nie wolno x, to tym bardziej nie można y” (*Skoro moja starsza siostra, która dużo się uczyła, została tylko nauczycielką, to ja nie mogę zostać pielęgniarką, bo tam też trzeba się długo uczyć, a ja i nauka to dwie różne rzeczy*);
- e) argument *a simili* konstruowany jest na następującej zależności: „jeżeli podobną sprawę osądziło się w określony sposób, to i daną tak trzeba osądzić” (*Teraz coraz więcej ludzi wybiera glazurnictwo, bo jest to praca ciekawa i popłatna, więc mi się wydaje, że każdego, jak interesuje glazurnictwo, to powinien ukończyć szkołę zawodową lub też techniczną z kierunkiem budowlanym i pracować w tym*

<sup>35</sup> J. Ziomek, *Retoryka opisowa*, op. cit., s. 104–115.

zawodzie). Argumentacja wyprowadzana z „podobieństwa pewnych cech między odmiennymi przedmiotami czy zjawiskami” pozwala na silniejsze zasygnalizowanie (udobitnienie) omawianego problemu (*Rozumiem, że się boisz, ale co mogę ci doradzić? Wiem, co teraz czujesz. Mój dziadek też był w szpitalu i lekarze mówili, że to są jego ostatnie chwile. To chyba była ta sama choroba. Jeśli naprawdę jest tak, jak mówisz, to powinnaś odwiedzić go w hospicjum, żeby się nie czuł samotny. Postaraj się do niego zajrzeć choć na chwilę. Może właśnie teraz na ciebie czeka. Nie rozklej się przy tym, bo poczuje, że jest z nim źle. Daj mu nadzieję, tak jak ja to robiłem. Twoje zachowanie i wiara w dziadka wyzdrowienie mogą uczynić cuda. Wiem coś o tym*).

Przekonywanie poprzez analogię, w której dochodzi do skojarzeń różnych faktów na zasadzie podobieństwa, zaliczane jest do argumentacji emocjonalnej, która w procesie nakłaniania pełni rolę szczególnie istotną. Urszula Wieczorek stwierdza między innymi, iż w realizowanych zabiegach perswazyjnych nadawca zawsze dąży do zmiany postawy uczuciowej odbiorcy, co przejawiać się może w „wiązaniu z jakimś określonym terminem skojarzeń emocjonalnych”<sup>36</sup>. Wywoływanie pożądanych afektów – jak dowodził Arystoteles – sprzyja modyfikowaniu zachowań adresata przekazu i kształtowaniu oczekiwanej aktywności, ponieważ zazwyczaj tak się dzieje, iż „pod ich wpływem podejmujemy inne niż zwykle decyzje; towarzyszy im przy tym przykrość lub przyjemność”<sup>37</sup>.

Zapewne w związku z dychotomicznym podziałem odczuć, trafnie wskazywanym przez Stagirytę, także w literaturze najnowszej wymienia się emocje (i waloryzacje) uznawane za pozytywne reakcje psychiczne, na przykład aprobatę, uwagę, pieśczołliwość (przymilność), pobłażliwość, podziw, poufałość, radość, ubolewanie, współczucie, wzruszenie, żart, a także emocje (i waloryzacje) uznane za reakcje negatywne, do których zaliczane są: agresja, dystans, gniew, grubiaństwo, ironia, irytacja, lekceważenie, negacja, niedowierzanie, niezadowolenie (ogólnie ujemne o czymś lub o kimś), nostalgia, obraza, pogarda, rozczarowanie, rubaszność, zakłopotanie, zniecierpliwienie, smutek, strach / lęk, tęsknota, wulgarność, zazdrość, złośliwość, żal<sup>38</sup>.

Systemowymi wykładnikami omawianego rodzaju doznań są chwytły językowe przez immutację, a więc: aluzja, ironia, kpina czy metafora<sup>39</sup>, a także formy adresatywne i hipokorystyczne oraz potoczmy leksykalne, z typowymi dla nich strukturami slangowymi, wyrazami obraźliwymi lub wręcz formami kwalifikowanymi jako wulgarne.

<sup>36</sup> U. Wieczorek, *Wartościowanie – perswazja – język*, Kraków 1999, s. 51.

<sup>37</sup> Arystoteles, *Retoryka*, *op. cit.*, s. 145.

<sup>38</sup> W. Lubaś, *Potoczne emocje w perswazji*, [w:] *Język perswazji publicznej*, *op. cit.*, s. 40–42. Pisząc o sposobach uzyskania wpływu na postawę słuchacza, Arystoteles w *Księdze II Retoryki* (*op. cit.*, s. 144–192) rozpatruje problem gniewu, omawia rolę łagodności, przyjaźni, nienawiści, lęku, odwagi, wstydu i bezwstydu, życzliwości (*charis*), litości, oburzenia, zawiści, ambicji, charakteru.

<sup>39</sup> Zob. J. Puzynina, *O języku prasy i polityki*, [w:] *eadem*, *Słowo – wartość – kultura*, Lublin 1997, s. 188.

Wszystkie one ułatwiają generowanie przydatnych w nakłanianiu stanów emocjonalnych, dających się – według Ludwiga Wittgensteina<sup>40</sup> – podzielić na dwa zasadnicze rodzaje, to jest ukierunkowane (zaplanowane przez autora wypowiedzi) i nieukierunkowane (spontaniczne, mimowolne, niezamierzone). Podobne rozróżnienie sugeruje Władysław Lubaś, opisując funkcjonowanie w wypowiedzi perswazyjnej afektów odczuwanych i strategicznych. Zdaniem przywołanego badacza

[...] poszczególne emocje uaktywniają odmienne programy działań. W ten sposób emocje można by uważać za składniki triady: impulsy uczuciowe – poznanie (wiedza) z wartościowaniem – postawa z ewentualnym działaniem. W perswazjach naturalnych z pozycji nadawcy eksponowany jest pierwszy i ostatni składnik, w perswazjach strategicznych – drugi i ostatni, a emocje stają się narzędziem realizacji intencji nadawcy, także w sferze wykonawczej<sup>41</sup>.

Dominujący w analizowanych wykonaniach indukcyjny tok rozumowania zaznacza się również w stosowanych – zapewne w sposób intuicyjny – strukturach logicznych, znanych już w starożytności. Uzasadniając własne stanowisko i dążąc do zmiany stanowiska partnera interakcji, kilkunastoletni Polak korzysta więc z:

- a) sylogizmu, czyli „schematu wnioskowania złożonego z dwóch zdań (przesłanek), z których wyprowadza się wniosek. Przesłanka większa zawiera prawdę ogólną, przesłanka mniejsza – prawdę szczegółową; wniosek wynika logicznie z dwóch przesłanek” (*Mamo, zawsze byłaś ciekawa, jak się bawi młodzież XXI wieku. Jest szansa, byś zobaczyła na własne oczy, że przebywam w kulturalnym towarzystwie. Powinnaś przyjść na tę imprezę*);
- b) epicherematu, to znaczy „sylogizmu rozbudowanego w ten sposób, że do jednej z przesłanek dołącza się uzasadnienie”. W wykonaniach gimnazjalistów zwykle wprowadzane jest ono spójnikami przyczynowymi: *bo; ponieważ; gdyż; dlatego, że...*, w wyniku czego dochodzi do uformowania argumentu złożonego (*Zabawa będzie murowana. Poza tym, Tato, skontrolujesz sytuację, a i mnie przyda się jakieś wsparcie, ponieważ ostatnio moje notowania poważnie poszły w dół. Wiesz, po tej wpadce sprzed tygodnia. Przyjdź, proszę!*);
- c) entymematu – „sylogizmu skróconego, w którym jedna z przesłanek została przemilczana ze względu na jej oczywistość” (*Poznasz moje koleżanki i na pewno zmienisz o nich swoją opinię, gdzie opuszczona informacja mogłaby brzmieć: 'Zła opinia o moich koleżankach jest niesprawiedliwa'*);
- d) dylematu – „sposobu wnioskowania, w którym obok dwóch zdań warunkowych jako trzecia przesłanka występuje zdanie alternatywne” (*Jeśli ty przyjdiesz, nie będzie żadnego alkoholu. Rozmowy potoczą się na ciekawe tematy, a ja będę czuła się zaszczycona twoją obecnością. W przeciwnym razie pewnie się upijemy i impreza będzie do niczego*);
- e) łańcusznika, rozumianego jako „sylogizm o liczbie przesłanek większej niż dwie” (*Moim zdaniem nie musisz się tak denerwować. Powinieneś przeprosić swoich rodziców i postarać się coś zmienić. Nie powinieneś ukrywać przed nimi, że możesz nie zdać. Powinieneś poprosić rodziców do swojego pokoju. Powiedzieć, że masz*

<sup>40</sup> L. Wittgenstein, *O osobliwościach myślenia i języka*, [w:] *Brytyjska filozofia analityczna*, wyd. M. Hempoliński, wybór i tłum. A. Wierzbicka, Warszawa 1974, s. 199.

<sup>41</sup> W. Lubaś, *Potoczne emocje w perswazji*, op. cit., s. 40.

*problemy z nauką, koncentracją, że właśnie teraz potrzebujesz ich pomocy dla własnego dobra. Najważniejsze to na nowo zdobyć ich zaufanie*);

- f) kolekcji argumentów, to jest „sposobu argumentowania polegającego na wprowadzeniu do dowodzenia jakiejś ważnej myśli, ułożonej w formie konstrukcji zminiaturyzowanej mowy zawierającej: a) przedłożenie, b) dowód (z przyczyny), c) potwierdzenie dowodu, d) krótkie, ozdobne objaśnienie dowodu, e) zakończenie (konkluzję)<sup>42</sup>. W zebranych materiale powszechną praktyką wydaje się podkreślanie słuszności własnych oczekiwań poprzez odwoływanie się do wielu różnych uzasadnień. Za przykład niech posłuży propozycja składana ojcu przez syna:
- *Ty znowu pracujesz. Wiem, że to konieczne, ale mógłbyś chwilę odpocząć* (= manifestacja współczucia, pozyskiwanie odbiorcy, chęć zmiany obecnego stanu rzeczy, argument *ad auditorem*, tj. skierowany do słuchacza);
  - *Dzisiaj jest sobota i grają nasze „Orły”. Może poszedłbyś ze mną na mecz?* (= informacja bazowa, z którą wiąże się werbalizowana propozycja);
  - *Proponuję ci wspólne wyjście, ponieważ dawno z sobą nie rozmawialiśmy, a ja tego bardzo potrzebuję. Mógłbyś w ten sposób poświęcić mi trochę więcej czasu. Zawsze tylko praca i praca* (= wskazanie dodatkowej przyczyny, potwierdzenie dowodu);
  - *Tak chyba nie można, tato. Ja wiem, że praca jest ważna. Ale czy słyszałeś o Hiroshi? Ten ‘wyścig szczurów’ doprowadza czasami Japończyków do ostateczności. Ja tak nie chcę* (= argument przez analogię, *ab exemplo*);
  - *A „Sparta” zaczęła ostatnio wygrywać. Wszyscy dopytują się o ciebie. Daj upust temu, co w sobie dusisz* (= argument *ab utili*, czyli z użyteczności, akcentujący korzyści dla adresata wynikające z przyjęcia propozycji);
  - *No, chodź, bo jak nie, to będę płakał* (argument ostateczny; *argumentum ad misericordiam* = odwoływanie się do litości).

Kolekcję, zwłaszcza jej część potwierdzającą i objaśniającą dowód, mogą tworzyć także inne rodzaje argumentów<sup>43</sup>. W nakłanianiu stosowane są na przykład: *argumentum ad amicitiam*, odwołujący się do przyjaźni łączącej współrozmówców (*Kogo mam zaprosić jak nie Ciebie – mojego starego kumpla?*); *argumentum ad ignorantiam*, wykorzystujący niewiedzę odbiorcy (*Mamo, podaj mi chociaż jeden powód, dla którego nie powinnam iść na tę imprezę. Tylko nie krytykuj moich znajomych, bo ich nie znasz*); *argumentum ad invidiam*, zwany też *ad odium*, budowany na niechęci (a nawet nienawiści) adresata do wskazywanych przez autora wypowiedzi osób (*Przyjdź na tę imprezę. Nie będzie tej małej Agnieszki, której tak nie cierpisz*); *argumentum ad passiones*, łatwy do akceptacji ze względu na potrzeby i namiętności odbiorcy (*Zaprosiłam twoje przyjaciółki. Pogadacie sobie, a wiem, że lubisz to robić. Zaprosiłam już ciocię i wujka, z którymi chciałaś się przecież zobaczyć i w towarzystwie których dobrze się czujesz*); *argumentum ad quietem*, stanowiący obietnicę uzyskania przez osobę nakłanianą „pożądanego poczucia spokoju” (*Będziesz nas pilnowała i pobawisz się, a jak nie przyjdiesz, będziesz się tylko denerwowała, a to przecież nie jest przyjemne*); *argumentum ad reverentiam*, którego potencjał illokucyjny tkwi, o czym była mowa wcześniej, w sile przywołanego autorytetu (*Mamo, jutro*

<sup>42</sup> M. Korolko, *Sztuka retoryki, op. cit.*, s. 93.

<sup>43</sup> Zob. K. Szymanek, *Sztuka argumentacji, op. cit.*, s. 57–66.

*organizuję przyjęcie i cieszyłbym się, gdybyś zechciała na nie przyjść. Będzie tam moja wychowawczyni i inni nauczyciele, więc będziesz miała miłe towarzystwo i porozmawiasz na ważne dla ciebie tematy. Zresztą, skoro oni mogą przyjść, to ty też chyba możesz), czy łączący się z pozyskiwaniem współrozmówcy *argumentum ad vanitatem*. Rzadko, ale zdarzają się również takie wypadki, że w prowadzonym postępowaniu sterującym wykorzystywana jest moc zabobonu oraz stereotypu<sup>44</sup>, co przejawia się w używaniu przez nastolatka argumentów *ad superstitionem* (Pamiętaj, że kto oddaje i zabiera, ten się w piekle poniewiera lub lepiej: Nie możesz mi odmówić, choćby dlatego, że kominiarz, którego mijaliśmy w drodze do szkoły, jest nieomylnym znakiem; Ludziom o rudym kolorze włosów nie można zaufać).*

Jednocześnie stwierdzić należy, że niektóre ze stosowanych przez gimnazjalistów struktur omawianego rodzaju są typowe dla wypowiedzi bardziej zdecydowanych (kategorycznych), bowiem wśród redagowanych uzasadnień występuje charakterystyczny dla gróźb czy ostrzeżeń argument *ad baculum*, czyli „odwołujący się do kija” (*Jeśli mi nie oddasz tych pieniędzy, to inaczej pogadamy*), lub *argumentum ad metum*, w którego ramach nadawca kieruje zachowaniem odbiorcy, wykorzystując wiedzę o jego lękach (*Wiem, że się boisz, ale jeśli twoja mama nie przyjdzie do szkoły, to wychowawczyni do niej zadzwoni, a wtedy może być gorzej*). W analizowanych wykonaniach nakłanianie może polegać też na działaniu odwrotnym do wskazanego, to znaczy na prowokowaniu odbiorcy do podjęcia prób pokonania własnych obaw związanych z pewnymi osobami lub – szerzej – sytuacjami (*Wiem, że to nie jest łatwe, ale popróbuj / koniecznie / obowiązkowo; spróbuj / spróbować trzeba / nie bój się spróbować zrobienia x*).

\*\*\*

Zasadnicza funkcja występujących w przekazach uczniowskich różnorodnych sposobów argumentowania, obejmowanych nadrzędnym terminem ‘amplifikacji’, „polega na uwypuklaniu jakiegoś zagadnienia, powiększaniu lub pomniejszaniu któregoś elementu wywodu perswazyjnego”<sup>45</sup>, umożliwiającego wywołanie oczekiwanej aktywności odbiorczej.

Przytoczone w artykule przykłady argumentów pokazują, iż gimnazjaliści często odwołują się do emocji i wrażliwości adresata, ale równie chętnie korzystają z motywacji racjonalnej. Stwierdzić też wypada, że spośród trzech typów działań wymienianych przez Mirosławę Marody, to jest nawykowych, spontanicznych

---

<sup>44</sup> Zob. np.: R. Grzegorzczkowska, *O rozumieniu prototypu i stereotypu we współczesnych teoriach semantycznych*, [w:] *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław 1998, s. 109–115, Język a Kultura, t. 12.

<sup>45</sup> W starożytności znane były cztery techniki amplifikacyjne, tj.: *incrementum* – zwykłe powiększenie, *comparatio* – porównanie, *ratiocinatio* – wniosek przez koniekturę (domysł), oraz *congeries* – czyli „stos”, polegający na nagromadzeniu struktur synonimicznych; w takiej sytuacji argumentem staje się ilość. Wymienione techniki wykorzystywano zwłaszcza w części drugiej wywodu nakłaniającego, tj. dyspozycji, porządkującej myśli „odnalezione” w inwencji, według jednego z trzech porządków: wariantu naturalnego, tj. zwyczajowego, zgodnego z „naturalnym” przebiegiem zdarzeń; sztucznego, utożsamianego z artystycznym, oraz samowolnego, czyli indywidualnego, zob. J. Ziomek, *Retoryka opisowa*, op. cit., s. 117–118.

i refleksyjnych, dla nakłaniania przez uzasadnianie charakterystyczny jest rodzaj ostatni. W opisywanym trybie komunikacji dąży się bowiem do realizacji przyjętego planu poprzez kontrolowany przebieg czynności mownych „podporządkowanych refleksji, towarzyszącej interlokutorom zarówno na etapie podejmowania decyzji o sposobie zachowania się, jak i w trakcie realizacji tego zachowania”<sup>46</sup>. Asumptem do zastanawiania się i w rezultacie korygowania własnych poczynań jest zazwyczaj wymagająca przeprowadzania analizy logicznej treść argumentów użytych przez autora przekazu.

## Bibliografia

- Alder H., Heather B., 2000, *NLP w 21 dni*, tłum. A. Sawicka-Chrapkowicz, Poznań.
- Antas J., 1991, *O mechanizmach negocjowania. Wybrane semantyczne i pragmatyczne aspekty negocjacji*, Kraków.
- Argyle M., 2001, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, tłum. W. Domachowski, Warszawa.
- Arystoteles, 1988, *Retoryka. Poetyka*, tłum. H. Podbielski, Warszawa.
- Awdiejew A., 1992, *Wiedza potoczna a inferencja*, [w:] *Potoczność w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula, Wrocław, s. 21–27, *Język a Kultura*, t. 5.
- Dijk van T.A., 1985, *Działanie, opis działania a narracja*, tłum. M.B. Fedewicz, „Pamiętnik Literacki”, t. 76, z. 1, s. 145–166.
- Dryden W., 2002, *Ujarzmić lęk*, tłum. E. Klimas-Kuchtowa, Kielce.
- Dyduchowa B., 1976, *Praca nad tekstem rozprawki*, [w:] *Rozwijanie sprawności wypowiedzi uczniów*, red. S. Rzęsikowski, Z. Uryga, Kraków, s. 43–58.
- Eco U., 1972, *Pejzaż semiotyczny*, tłum. A. Weinsberg, oprac. M. Czerwiński, Warszawa.
- Grzegorzczkowska R., 1998, *O rozumieniu prototypu i stereotypu we współczesnych teoriach semantycznych*, [w:] *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław, s. 109–115, *Język a Kultura*, t. 12.
- Harris M., 1985, *Krowy, świnie, wojny i czarownice. Zagadki kultury*, tłum. K. Szerer, Warszawa.
- Hexel K., 1993, *Nowy program nauczania języka ojczystego w Austrii*, „Polonistyka”, t. 7, s. 427–432.
- Ingarden R., 1962, *Bemerkungen zum Problem der Begründung*, „Studia Logica”, t. 13, s. 153–176.
- Kalisz R., 1993, *Pragmatyka językowa*, Gdańsk.
- Kierkegaard S., 1996, *Pojęcie lęku*, tłum. A. Dżakowska, Warszawa.
- Korolko M., 1998, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa.
- Kowalikowa J., Żydek-Bednarczuk U., 1996, *Współczesna polszczyzna*, Kraków.
- Labov W., Waletzky J., 1967, *Narrative Analysis*, [w:] *Essay on Verbal and Visual Arts*, Seattle, s. 12–44.

---

<sup>46</sup> Dwa pierwsze M. Marody, *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*, Warszawa 1987, s. 11, objaśnia następująco: „nawykowe – wysoce zautomatyzowane ciągi czynności, realizowane zazwyczaj z wyłączeniem myślenia; spontaniczne – rozładowujące gwałtowne impulsy emocjonalno-fizjologiczne”.



- Le Bon G., 1994, *Przywódcy tłumy i ich metody przekonywania*, [w:] *idem, Psychologia tłumy*, tłum. B. Kaprocki, Warszawa, s. 73–87.
- Lubaś W., 2003, *Potoczne emocje w perswazji*, [w:] *Język perswazji publicznej*, red. K. Mosiołek-Kłosińska, T. Zgółka, Poznań, s. 39–51.
- Majkowska G., 1988, *O funkcji impresywnej języka w prasie (techniki oddziaływania perswazyjnego)*, „Przegląd Humanistyczny”, z. 11–12, s. 105–116.
- Marody M., 1987, *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*, Warszawa.
- Pisarkowa K., 1977, *Rozważania o argumentacji w języku naturalnym*, „Polonica”, t. 3, s. 79–88.
- Puzynina J., 1997, *O języku prasy i polityki*, [w:] *eadem, Słowo – wartość – kultura*, Lublin, s. 167–245.
- Słownik języka polskiego*, 1988–1989, red. M. Szymczak, t. 1–3, Warszawa.
- Szymanek K., 2001, *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa.
- Tymiakin L., 2004, *Kompozycja uczniowskiego tekstu argumentacyjnego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, red. M. Woźniakiewicz-Dziadosz, t. 58, s. 147–159.
- Tymiakin L., 2004, *O uczniowskiej wypowiedzi perswazyjnej*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 17, red. H. Synowiec, Katowice, 134–147.
- Tymiakin L., 2007, *Nakłanianie subdyrektywne. Propozycja, prośba i rada w realizacjach młodości gimnazjalnej. Zagadnienia wybrane*, Lublin.
- Warchala J., 1993, *Potoczna narracja w dialogu*, [w:] *Z problemów współczesnego języka polskiego*, red. A. Wilkoń, J. Warchala, Katowice, s. 22–31.
- Whitehead T., 1995, *Pokonać lęk*, tłum. A. Lenobel, Warszawa.
- Wieczorek U., 1999, *Wartościowanie – perswazja – język*, Kraków.
- Wierzbicka A., 1969, *Dociekania semantyczne*, Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Wilkoń A., 2003, *Gatunki mówione*, [w:] *Porozmawiajmy o rozmowie. Lingwistyczne aspekty dialogu*, red. M. Kita, J. Grzenia, Katowice, s. 46–58.
- Wittgenstein L., 1974, *O osobliwościach myślenia i języka*, [w:] *Brytyjska filozofia analityczna*, wyd. M. Hempoliński, wybór i tłum. A. Wierzbicka, Warszawa, s. 189–203.
- Zgółka T., Zieliński M., 2003, *Perswazja w języku prawnym i prawniczym*, [w:] *Język perswazji publicznej*, red. K. Mosiołek-Kłosińska, T. Zgółka, Poznań, s. 182–189.
- Ziomek J., 1990, *Retoryka opisowa*, Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Zumthor P., 1977, *Retoryka średniowieczna*, tłum. J. Arnold, „Pamiętnik Literacki”, t. 67, z. 1, s. 221–224.

## Ways of Argumentation (on the Material of Grammar School Pupils' Utterances)

### Abstract

In this paper different ways of argumentation were described. On the material of questionnaires filled up by pupils from some chosen grammar schools in the Lublin district it appeared that in inducing utterances young Poles use argumentation both based on natural evidences and subsequent to the form of presentation of selected contents. Motivating their attitudes present-day teenagers either refer willingly to authorities—well-known or commonly respectable people—or quote and remind the way someone from their nearest environment behaves. In

inducing utterances there are also inductive examples that are external to the very subject, i.e. narrative, didactic, and comparative *exempla* as well as (both simple and complex) arguments usually referring to reason or to the receiver's emotions. Significantly more rarely it is denying (or 'against') argumentation, more often it is motivating (or 'for') one. The mentioned types of impressive behaviour, if efficiently used in interpersonal communication, can enable to form a new opinion, to change the addressee's attitude and to make his/her behaviour consistent with the sender's expectations.

Joanna Jaklińska-Ciągło

## Argumentacja uczniowska w wypowiedziach na temat uzależnienia jako rodzaju współczesnej niewoli

### 1. Wprowadzenie

Refleksja nad sposobami argumentowania i przekonywania jest jedną z najstarszych dyscyplin naukowych, jakie ludzkość stworzyła. W cywilizowanych społeczeństwach nakłanianie coraz rzadziej polega na fizycznym wymuszaniu, coraz częściej na namawianiu, czyli stosowaniu różnych form komunikacji perswazyjnej<sup>1</sup>.

Argumentację określa się jako zespół czynności podejmowanych w celu uzasadnienia jakiegoś poglądu. Mamy z nią do czynienia w sytuacji, gdy jako uzasadnienie poglądu T przedstawiane są jakieś zdania  $P_1, P_2 \dots P_n$ , które nazywa się przesłankami, zaś zdanie T – konkluzją argumentu. Argumenty z reguły prezentowane są w szerszej wypowiedzi zwanej wypowiedzią argumentacyjną, a przedkłada się je w celu zmiany przekonań jakiejś osoby lub osób<sup>2</sup>. Stąd argumentacja łączy się z pojęciem perswazji rozumianej jako świadome użycie na przykład słowa w celu wywarcia wpływu na czyjeś przekonania, zdobycia czyjejs akceptacji lub przynajmniej przychylności dla proponowanych poglądów, sposobu zachowania, decyzji. Jej pierwszorzędnym celem jest właśnie nie tyle dowiedzenie słuszności jakiegoś poglądu, jak to ma miejsce w przypadku argumentacji, ile uzyskanie wpływu na daną osobę lub osoby. Dlatego elementy perswazyjne są nieodłącznym składnikiem wszelkiej argumentacji<sup>3</sup>.

Zatem celem każdej wypowiedzi perswazyjnej jest przekonanie do czegoś odbiorcy, a najistotniejszą w przekonywaniu skuteczność osiągnąć można, stosując jako narzędzia perswazyjne odpowiednie argumenty. Przy czym, jak pisał M. Korolko: „Używanie perswazji oznacza [...] w całości idealnym trudną do opisanego syntezę intelektualnych, moralnych i emocjonalnych składników (elementów) ludzkiej mowy skierowanej do rozumu, woli i uczuć adresata”<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> M. Tokarz, *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk 2006, s. 124, 194.

<sup>2</sup> K. Szymanek, *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa 2001, s. 37.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 228.

<sup>4</sup> Zob. M. Korolko, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa 1990, s. 28.

Wobec tego, aby przekonująco argumentować, należy dokładnie zapoznać się z nastawieniem i sądami partnera rozmowy, zebrać odpowiednie argumenty, uszczegółowić fakty, a także unikać negatywnych emocji<sup>5</sup>.

Przedmiotem analizy uczyniłam wypowiedzi pisemne uczniów na temat: *Uzależnienie zagrożeniem wolności człowieka*, pod kątem użytych w nich językowych środków perswazji i argumentacji<sup>6</sup>. Gimnazjaliści, redagując swoje wypracowania, mieli do wyboru: list do przyjaciela, pamiętnik i rozprawkę. Jako szkolne formy wypowiedzi odwołują się one do zalecanych schematów konstrukcyjnych i każda z nich ma określone z góry intencje, dzięki którym pozwala na realizację tematu wypracowania poprzez zastosowanie różnych środków stylistycznych. Podczas analizy tekstów uczniowskich uwzględniłam więc – jak zaleca Małgorzata Karwatowska – zarówno konkretnych twórców tekstów (gimnazjalistów w określonym wieku, z właściwym im sposobem wartościowania świata), jak i uwarunkowania związane z gatunkowymi wyznacznikami wypowiedzi<sup>7</sup>. Zestawienie wyborów uczniowskich prezentuję poniżej:

**Tab. 1.** Uzależnienia w różnych formach wypowiedzi

KLASY	ROZPRAWKA	LIST	PAMIĘTNIK
I	30	11	8
III	20	23	16

Opracowanie własne

Jak wynika z zestawienia (tabela 1), uczniowie klas pierwszych najczęściej realizowali temat, wykorzystując formę rozprawki, trzecioklasiści natomiast najczęściej pisali listy. Wynik taki może być zaskakujący ze względu na to, iż rozprawka na gruncie szkolnym jest formą trudniejszą, wymagającą od piszącego logiki, konsekwencji i precyzji myślenia, częściej zatem jest realizowana przez uczniów kończących gimnazjum. List natomiast, wprowadzany już na etapie szkoły podstawowej, z reguły nie sprawia większych trudności edytorskich nawet najmłodszym gimnazjalistom. Potwierdzają to spostrzeżenia Janiny Labochy, która stwierdza, że:

Wzorce zachowań językowych poznaje człowiek stopniowo wraz z rozwojem psychicznym i społecznym. Najpierw uczy się wzorców potocznego, codziennego obcowania, później poznaje bardziej skomplikowane formy, dzięki którym potrafi tworzyć coraz bardziej urozmaicone teksty i wypowiedzi językowe. Im większa aktywność społeczna

<sup>5</sup> D.W. Allhoff, W. Allhoff, *Sztuka przekonywania do własnych racji. Retoryka i komunikacja*, tłum. P. Włodyga, Kraków 2008, s. 136.

<sup>6</sup> Prace uczniowskie stanowiły przedmiot badań w związku z napisaną przeze mnie pracą doktorską na temat „Wolność-niewola – wzbogacanie struktur semantycznych w języku uczniów gimnazjum”. Badania przeprowadzałam w roku szkolnym 2006/2007 w klasach I i III gimnazjum w Nowym Sączu.

<sup>7</sup> M. Karwatowska, *Semantyczny obraz matki w wypowiedziach uczniów (autor; intencja tekstu i gatunkowe wyznaczniki charakterystyki)*, [w:] *Tekst – wypowiedź – dyskurs w dydaktyce szkolnej*, red. J. Porayski-Pomsta, J. Podracki, Warszawa 1998, s. 70–78.

i kulturowa danego człowieka, tym bardziej rozwija się w nim umiejętność tworzenia różnorodnych tekstów<sup>8</sup>.

Zatem wybory tych form wypowiedzi były przede wszystkim świadectwem intencji piszących skierowanych względem założonego przez nich odbiorcy tekstu. Uczniowie bowiem nie kierowali się, wynika z tego, trudnością przy redagowaniu danej formy wypowiedzi, ale tym, co konkretny tekst pozwoli im przekazać, przez co **wpłynąć na adresata**. W konsekwencji łączy się to z pojęciem intertekstualności w ujęciu Barbary Bonieckiej, przez które rozumie ona zależność kształtowania wypowiedzi i jej odbioru od uprzedniej wiedzy uczestników aktu komunikacji o tworzeniu i użyciu pewnych typów tekstów, wydobytych ze względu na zestaw cech charakterystycznych, motywowanych globalnym celem przekazu<sup>9</sup>. Użycie więc pewnego typu tekstu jest podporządkowane określonym celom w określonych sytuacjach, czyli intencjom nadawcy<sup>10</sup>.

Człowiek może inicjować rozmowę, w tym wypadku redagować tekst – jak zauważa Franciszek Nowak – aby zaspokoić własne lub odbiorcy potrzeby, a także zapoznać inną osobę z własnymi uczuciami, poglądami, przekonaniem również dla rozładowania napięcia<sup>11</sup>. Taki cel wynika z cech listu jako pisma użytkowego służącego do przekazywania nie tyle informacji, ile raczej refleksji, indywidualnych spostrzeżeń autora na temat otaczającej go rzeczywistości. Istotne jest również to, że list jest wypowiedzią pisemną, skierowaną do określonego adresata, a jej „cechę konstytutywną stanowi wewnętrzna konwersacyjność, powodująca powstanie limitowanego dialogu z nieobecnym odbiorcą”<sup>12</sup>. Również Małgorzata Karwatowska i Paweł Nowak przyjmują za cechę listu dialogowość, za którą uważają: zwrotność, otwartość na sugestie, podejmowanie dyskusji, równorzędność dwóch podmiotów komunikacyjnych z wymiennością ich funkcji. Zatem dialogowość listu jest wynikiem pragnienia nadawcy włączenia do rozmowy także adresata<sup>13</sup>. Z kolei tekst argumentacyjny jest nastawiony na wywołanie u drugiej osoby akceptacji lub oceny przekonań, pomysłów, idei jako prawdziwych lub fałszywych, pozytywnych bądź negatywnych. Pojęcia ważności, woli, wartości, opozycji i powodu muszą się razem lub

---

<sup>8</sup> J. Labocha, *Tekst, wypowiedź, dyskurs*, [w:] *Styl i tekst*, red. S. Gajda, M. Balowski, Opole 1996, s. 49.

<sup>9</sup> B. Boniecka, *Intertekstualny charakter wypowiedzi dziecięcych*, [w:] *Tekst i jego odmiany*, red. T. Dobrzyńska, Warszawa 1996, s. 98.

<sup>10</sup> Zob. R.A. Beaugrande, W.H. Dressler, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, tłum. A. Szwedek, Warszawa 1990.

<sup>11</sup> F. Nowak, *Intencje w wypowiedziach (tekstach) uczniów klas IV–VI*, [w:] *Tekst – wypowiedź – dyskurs...*, op. cit., s. 168.

<sup>12</sup> H. Wiśniewska, *Zachowania grzecznościowe w listach rodzinnych Ignacego Krasickiego*, „Pamiętnik Literacki”; t. 91: 2000, z. 3, s. 161.

<sup>13</sup> M. Karwatowska, P. Nowak, *List jako zaproszenie do dialogu*, tekst opublikowany na stronie: <http://uranos.cto.us.edu.pl/~rozmowa/karwatowska.htm> (dostęp: 5 kwietnia 2011), jest jednym z artykułów Internetowej Konferencji Naukowej *Porozmawiajmy o rozmowie* Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, kwiecień–maj 2001.

osobno pojawić w myśleniu argumentacyjnym, a w konsekwencji w ukształtowanej już wypowiedzi<sup>14</sup>.

Wynika z tego, że intencją uczniów klas trzecich było nawiązanie rozmowy z adresatem ich listów, przyjacielem, w klimacie kontaktu nieoficjalnego, podzielenia się swoimi refleksjami na temat, który wyzwolił w nich emocje. Jednak list jako „zastępczy akt mowy” zawiera w sobie także dyrektywy<sup>15</sup>, dzięki którym nadawca próbuje nakłonić odbiorcę do jakiegoś działania czy reakcji. Natomiast uczniowie klas pierwszych, redagując przeważnie teksty rozprawek, za główny cel przyjęły przekonanie anonimowego odbiorcy przewidywanego przez tekst perswazyjny o prawdziwości postawionych przez nich tez i przytaczanych argumentów. Redagowanie rozprawek postawiło uczniów w sytuacji, w której musieli oni ocenić i rozwiązać problem, uzasadnić lub zaprzeczyć myśli zawartej w temacie i przekonać odbiorcę o słuszności swojego rozumowania. Ujawnili przez to wprost swoje umiejętności dotyczące budowania własnych poglądów, wyciągania wniosków, w konsekwencji argumentowania.

Za wspólną cechą najczęściej wybieranych form wypowiedzi, czyli rozprawek i listów, można zatem uznać chęć kształtowania postawy ich odbiorców. Aktywność nadawców tekstów – uczniów polegała na nakłanianiu odbiorców do określonych zachowań mentalnych lub czynnościowych. Jednak aktywność ta była różnie realizowana w zależności od rodzaju tekstu. Proces nakłaniania może bowiem przybierać różne formy, ale zawsze warunkuje oczekiwania nadawcy dotyczące reakcji odbiorcy wypowiedzi performatywnej. Istotnym zatem elementem do zbadania były środki perswazji, jakich uczniowie używali. Leszek Tymiakin zauważa, że:

[...] dominanta znaczeniowa perswazji wskazuje przede wszystkim na takie działanie, które polega na nakłonieniu kogoś do zrobienia lub zaniechania zrobienia czegoś, zgodnie z intencją nadawcy tekstu, ale nakłonieniu zrealizowanemu w sposób szczególny, tj. przez przekonywanie, czyli za pomocą argumentów potwierdzających słuszność sądów zawartych w wypowiedzi albo kwestionujących ich zasadność [podkr. moje – J.J.C.]<sup>16</sup>.

## 2. Argumentacja uczniowska dotycząca uzależnień

Pierwszoklasiści już we wstępach rozprawek podawali swoje intencje – udowodnienia słuszności tezy zawartej w temacie, na przykład:

(1) **Celem mojej pracy jest udowodnienie, że uzależnienie jest zagrożeniem wolności człowieka** [...] w swojej pracy przytoczę argumenty przekonujące o słuszności mojego rozumowania (Agnieszka C., kl. Ia).

<sup>14</sup> B. Boniecka, *Intertekstualny charakter wypowiedzi dziecięcych*, [w:] *Tekst i jego odmiany*, red. T. Dobrzyńska, Warszawa 1996, s. 100. Zob. H. Wiśniewska, *Łatwa i trudna kompozycja wypracowań uczniowskich*, „Polonistyka” 1995, nr 4, s. 224–225.

<sup>15</sup> Zob. K. Pisarkowa, *Pragmatyczne spojrzenie na akt mowy*, „Polonica”, t. 2: 1976, s. 265–279.

<sup>16</sup> L. Tymiakin, *Nakłanianie subdyrektywne. Propozycja, prośba i rada w realizacjach młodzieży gimnazjalnej. Zagadnienia wybrane*, Lublin 2007, s. 40. Zob. też: J. Puzynina, *O dyskursie oceniającym i dyrektywnym w tekstach prasy codziennej*, „Poradnik Językowy” 1984, z. 2, s. 69–79. Autorka wprowadza termin „performatywa niedyrektywne” (s. 74).

(2) *W swojej pracy udowodnię tezę, że człowiek uzależniony traci istotę wolności, czyli możliwość wolnego wyboru* (Natalia B., kl. Ia).

(3) *Celem moich rozważań jest problem uzależnienia i związane z nim zagrożenia dla wolności człowieka [...] będę się starała bronić przytoczonego stwierdzenia, podając argumenty przemawiające za negatywnym wpływem uzależnienia na jednostkę i jej wolność, która staje się uzależniona* (Justyna M., kl. Ia).

(4) *Podane niżej argumenty mają za zadanie udowodnić, że uzależnienie jest zagrożeniem wolności człowieka* (Jakub S., kl. Ib).

#### • Modalność w wypowiedziach uczniów klas pierwszych

Uczniowie koncentrowali się na przedstawieniu problemu uzależnienia jako zagrożenia dla wolności człowieka, ale swych słów nie kierowali do konkretnego odbiorcy, lecz do każdego. Celem uwypuklenia, iż prezentują własne poglądy i przemyślenia, stosowali językowe wykładniki modalności<sup>17</sup> (*myślę, że; uważam, że; jestem pewien, że; sądzę, że*). Warto zwrócić uwagę, że środki wyrażania modalności świadczą nie tylko o stanowisku, jakie zajmuje mówiący wobec treści przedstawionej wypowiedzi, ale także określają stosunek nadawcy do części składowych procesu komunikacji, przede wszystkim do odbiorcy<sup>18</sup>.

#### Myślę, że:

(5) *Biorąc pod uwagę moje wszystkie argumenty, myślę, że udało mi się udowodnić słuszność mojej tezy* (Anna J., kl. Ib).

#### Uważam, że:

(6) *Uważam, że uzależnienie jest poważnym zagrożeniem dla wolności współczesnego człowieka* (Marcin F., kl. Ib).

#### Jestem pewna, że:

(7) *Jestem pewna, że uzależnienie jest zagrożeniem wolności człowieka, bo wolny człowiek nie jest od niczego uzależniony [...] Przytoczmy jeszcze jeden przykład.* (Karolina S., kl. Ib).

(8) *Jestem pewny, że uzależnienie jest zagrożeniem wolności człowieka* (Andrzej W., kl. Ia).

#### Sądzę, że:

(9) *Sądzę, że nałóg jest zagrożeniem wolności człowieka* (Kinga S., kl. Ia).

Wynika zatem, że pierwszoklasiści, prezentując swoje stanowisko, wykorzystywali wykładniki modalności epistemicznej (*myślę, że; uważam, że; jestem pewna, że;*

<sup>17</sup> Zob. D. Rytel, *Leksykalne środki wyrażania modalności w języku czeskim i polskim*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1982; J. Lyons, *Semantyka 2*, tłum. A. Weinsberg, Warszawa 1989, s. 407–410; *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Warszawa 1999, s. 371

<sup>18</sup> K. Tutak, *Leksykalne nieczasownikowe wykładniki modalności epistemicznej w autobiografiach*, Kraków 2003, s. 64–68.

sądzę, że). Modalność epistemiczna realizowana przez zdania oznajmujące jest kategorią językową odnoszącą się bezpośrednio do nadawcy wypowiedzenia; określa pewne stany umysłu wypowiadającego się i tym samym posiada charakter subiektywny. Z kolei wyrażenia modalne odnoszą się zarówno w płaszczyźnie treści, jak i w płaszczyźnie formalnej do całego zdania, na co w tym wypadku wskazuje wskaźnik zespolenia *że*<sup>19</sup>. Stąd uczniowie wyrażali swoje przekonania względem tematu uzależnienia, nie podając w wątpliwość prawdziwości stawianych przez siebie tez. Swoim przekonaniem gwarantowali odbiorcy słuszność i prawdziwość wyrażanych opinii. Jak zauważa Kinga Tutak, wykładniki modalności epistemicznej także:

kształtują warstwę strategii nadawczo-odbiorczej, która zakłada swoiste interakcyjne współdziałanie nadawcy wypowiedzi oraz jej odbiorcy. [...] odbiorca pojawia się w tekście już wówczas, gdy zaistnieją różne sądy, mniemania mówiącego, gdy wraz ze stwierdzeniami utworzą rozmaite konfiguracje – można je bowiem w różny sposób interpretować, zestawiać czy porównywać<sup>20</sup>.

Uczniowie klas trzecich także już we wstępach do swych wypracowań formułowali własne intencje:

(10) *W mojej pracy postaram się udowodnić słuszność mojej tezy, że uzależnienia są zagrożeniem wolności człowieka* (Rafał B., kl. IIIb).

(11) *W pełni zgadzam się z tą tezą, co postaram się udowodnić* (Klaudia S., kl. IIIb).

(12) *Wielu ludzi uważa, że głównym zagrożeniem wolności człowieka są uzależnienia. Natomiast sami nałogowcy uważają, że nałóg jest dla nich wolnością od problemów i złego świata. Aby zaprzeczyć ich zdaniu, posłużę się kilkoma argumentami* (Anna D., kl. IIIb).

(13) *Ta teza budzi w dzisiejszym świecie wiele kontrowersji i warto się zastanowić, czy jest tak naprawdę. Ja jednak uważam, że uzależnienia odbierają człowiekowi jego wolność, i postaram się to udowodnić* (Daniel M., kl. IIIc).

(14) *Według mnie uzależnienie jest zagrożeniem wolności człowieka, które w konsekwencji może doprowadzić do zniewolenia jego umysłu i ciała. Aby potwierdzić moją tezę, przytoczę kilka argumentów* (Izabela J., kl. IIIc).

#### • Modalność w wypowiedziach uczniów klas trzecich

Gimnazjaliści z trzecich klas pisali w pierwszej osobie liczby pojedynczej<sup>21</sup>, częściej niż pierwszoklasiści utożsamiali się z odbiorcami tekstu. Ich opinie jednak nie były już w takiej mierze subiektywne jak w przypadku pierwszoklasistów, lecz stawały się niepodważalnymi tezami. Wypowiedzi ich zawierały duży ładunek emocjonalny, czego potwierdzeniem mogą być bezpośrednie zwroty i apele w rodzaju: *Trzeba walczyć, aby znowu stać się wolnym człowiekiem, Pamiętajmy, uzależnienie jest to groźna choroba, która może często bez naszej świadomości zawładnąć naszym*

<sup>19</sup> D. Rytel, *Leksykalne środki...*, op. cit., s. 40–70.

<sup>20</sup> K. Tutak, *Leksykalne nieczasownikowe wykładniki...*, op. cit., s. 68.

<sup>21</sup> Zob. T. Rittel, *Kategoria osoby w polskim zdaniu*, Warszawa – Kraków 1985.



życiem. Aby pobudzić uwagę odbiorców, zadawali pytania, na które nie oczekiwali odpowiedzi, lecz odpowiadali sami. Są to tak zwane pytania uzupełnienia, na które odpowiedź w tekstach perswazyjnych wnosi nową dla odbiorcy wiedzę i służy udia-  
logowaniu tekstu. Ponadto w celu skłonienia odbiorców do przemyśleń na poruszany temat uczniowie stosowali pytania retoryczne.

Dominującym celem wypowiedzi uczniów klas trzecich było jednak nie tyle przekonanie o słuszności tezy, ile pouczenie odbiorcy. W tym celu używali przede wszystkim czasowników modalnych (z bezokolicznikiem) określających konieczność (*musimy*)<sup>22</sup> oraz innych modalnych czasowników niefleksyjnych<sup>23</sup> jako predykatów w strukturach nieosobowych typu: *nie należy* + bezokolicznik, *trzeba* + bezokolicznik (wyrażające konieczność) i *nie można* (wyrażające zakaz).

### Musieć

(15) *Uzależnienie od gier komputerowych [...] wydaje się, że to nic takiego, ale się mylimy [...] Jeżeli nie wychodzi nam z rodziną, to wyjdzie w pracy. Jest to jakieś dowartościowanie. Tylko ile tak wytrzymamy? [...] Musimy się opamiętać, choć czasem jest za późno, więc trzeba nawet się leczyć [...] przez nałóg stajemy się czasem agresywni, nic nam nie odpowiada, nawet kłócimy się z rodziną i w złości uciekamy właśnie do gier, pracy czy zakupów – to jest dla nas relaks, a tak nie powinno być* (Ewelina G., kl. IIIc).

### Nie należy + bezokolicznik oraz trzeba + bezokolicznik

(16) *Nigdy jednak nie należy się poddawać nałogowi i czekać na konsekwencje. Trzeba walczyć, aby znowu stać się wolnym człowiekiem, nawet kiedy wydaje się to niemożliwe. Dla człowieka, który będzie się bardzo starał wyjść z nałogu, słowo niemożliwe przestanie istnieć* (Klaudia S., kl. IIIb).

(17) *Pamiętajmy, uzależnienie jest to groźna choroba, która może często bez naszej świadomości zawładnąć naszym życiem. Wyleczenie i uwolnienie od obojętnie którego jest często niemożliwe, bo trzeba wiedzieć, że uzależnionym zostaje się do końca życia, czyli czy można być kiedyś wolnym, jak już w nie wpadliśmy?* (Ola H., kl. IIIc).

### Nie można + bezokolicznik

(18) *Człowiek po prostu nie może dopuścić, żeby jakaś rzecz, np. internet, przejęła władzę nad jego umysłem* (Izabela J., kl. IIIc).

(19) *Dlaczego osoba, która nigdy żyła swoim życiem i cieszyła się nim, teraz przestała o nie dbać? Odpowiedzią na to pytanie może być fakt, że człowiek ten popadł w jakiś nałóg. Co innego mogłoby zmusić go do takiego postępowania, jak nie uzależnienie? Nikt przy zdrowych zmysłach nie poświęciłby rodziny, prywatnego życia dla błahych spraw [...] Czy człowiek wolny świadomie zniszczyłby to, co dla niego najważniejsze? Oczywiście, że nie! To nie jest wolność [...] Podejmując się jakiegokolwiek nałogu, możemy stracić to, co dla nas najważniejsze, a tego przecież nie chcemy* (Daniel M., kl. IIIc).

<sup>22</sup> W klasie wyrażen powinnościowych szczególne miejsce zajmuje czasownik modalny *musieć*, który prymarnie wyraża konieczność, sekundarnie: prawdopodobieństwo, pewność i silną hipotezę. D. Rytel, *Leksykalne środki...*, op. cit., s. 37.

<sup>23</sup> Zob. S. Jodłowski, *Studia nad częściami mowy*, Warszawa 1971.

Uczniowie klas trzecich prezentowali zatem swoje stanowisko względem uzależnienia, wykorzystując model powinnościowy języka<sup>24</sup>, modalność deontyczną. Modalność deontyczna bowiem dotyczy świata norm oraz nakazów, zakazów i przyzwoleń indywidualnych, często wiąże się także z wyrażaniem woli<sup>25</sup>. Tak więc wykładniki modalności deontycznej umożliwiły uczniom odwoływanie się do powinności, konieczności zaistnienia pewnych postaw. Zaprezentowane stanowisko wynikało z przekonania uczniów o jego słuszności. Stwierdzali, że nie można dopuszczać do sytuacji bycia uzależnionym, a w obliczu nałogu należy podjąć walkę.

### 3. Argumentacja w rozprawkach uczniów pierwszych i trzecich klas

Rozwinięcie stanowiło główną część pracy. To w tym miejscu uczniowie prezentowali argumenty potwierdzające ich wstępne założenia. Uczniowie wymieniali kolejne argumenty, korzystając z układu prezentacyjno-hierarchicznego<sup>26</sup> (czego dowodem są sformułowania wskazujące na dokonywaną przez piszących gradację argumentów, np. *pierwszym argumentem, najmocniejszym argumentem, nie należy zapominać również o...*), i po każdym z nich motywowali wybór takiego dowodu.

W rozprawkach pierwszoklasiści przekonywali o słuszności swojego rozumowania, przytaczając argumenty służące pozyskiwaniu przychylności odbiorczej poprzez dokonanie 'przeramowania' myślenia osoby nakłanianej, bowiem znaczenie każdego wydarzenia zależy od tego, w jakiej ramie je postrzegamy<sup>27</sup>. Stosowali sądy, które ich zdaniem nie podlegają dyskusji. Na ogół sądy te były sądami opiniującymi i oceniającymi. Przytaczali argumenty, powołując się na informacje dotyczące uzależnień zdobyte na lekcjach, odwoływali się również do tekstu *Pamiętnika narkomanki* Barbary Rosiek<sup>28</sup>. Nie ulega wątpliwości, że narzucali swoje zdanie, pozabawiając tym samym odbiorcę możliwości dokonywania wyboru i decydowania o własnej postawie wobec ocenianego zjawiska poprzez stosowanie fraz typu: *nikt nie wątpi, trudno zaprzeczyć, niewątpliwie* itp. Używali również w tym celu czasowników powinnościowych, które odnosząc się do czynności koniecznych, nie dopuszczają do dowolnej interpretacji ich znaczenia, np.: *należy stwierdzić, zdać sobie sprawę, nie należy zapominać, nie można* itp.<sup>29</sup>. Drugim sposobem służącym przekonaniu odbiorcy tekstów było stosowanie przykładów indukcyjnych, zewnętrznych wobec samego tematu, które poprzez porównanie działania aktualnego z działaniem skojarzonym z reguły wyzwalają pewien ładunek dydaktyczno-stymulujący (*należy / nie należy postępować tak, jak postępuje x*), łatwy do uświadomienia go sobie przez interlokutora. Uczniowie zwracali uwagę odbiorców zarówno na przyczyny, jak i na skutki uzależnienia człowieka. Posługiwali się w tym celu opisem i elementami opowiadania.

---

<sup>24</sup> Zob. B. Guzik, *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym*, Kraków 2003.

<sup>25</sup> D. Rytel, *Leksykalne środki...*, *op. cit.*, s. 83.

<sup>26</sup> L. Tymiakin, *Kompozycja uczniowskiego tekstu argumentacyjnego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, red. M. Woźniakiewicz-Dzidosz, t. 22: 2004, s. 151.

<sup>27</sup> L. Tymiakin, *Nakłanianie subdyrektywne*, *op. cit.*, s. 209–213.

<sup>28</sup> B. Rosiek, *Pamiętnik narkomanki*, Warszawa 2002.

<sup>29</sup> A. Starzec, *Wartościowanie w tekstach popularnonaukowych*, [w:] *Styl a tekst*, red. S. Gajda, M. Balowski, Opole 1996, s. 279–283.

- **Sądy opiniujące stosowane przez pierwszoklasistów**

(20) *Uzależnienie jest zagrożeniem wolności człowieka, **ponieważ** gdy się uzależnimy, **tracimy kontrolę** nad własnym postępowaniem, kieruje nami **nałóg** spowodowany nadużyciem jakiejś czynności czy przyjemności* (Ola P., kl. Ia).

(21) ***Należy stwierdzić**, że uzależnienie jest **niewątpliwie** zagrożeniem wolności człowieka [...] istnieje wiele czynników, które **mogą prowadzić** do uzależnienia, a które **zawsze** ograniczają lub zabierają wolność wyboru [...] można **jednoznacznie stwierdzić**, że uzależnienie jest odebraniem wolności* (Natalia B., kl. Ia).

(22) ***Trudno zaprzeczyć**, że jak ktoś jest uzależniony, to **nałóg** podejmuje za niego decyzje* (Andrzej W., kl. Ia).

(23) *Taki człowiek **na pewno** nie może być wolny. Wolny człowiek robi coś z własnej woli, a nie dlatego, że musi to zrobić* (Karolina S., kl. Ib).

(24) ***Nikt nie wątpi** w to, że uzależnienie jest zagrożeniem wolności człowieka, **ponieważ** człowiek wtedy staje się niewolnikiem własnego **nałogu*** (Przemek K., kl. Ib).

- **Przykłady indukcyjne stosowane przez pierwszoklasistów**

(25) ***Następnym argumentem** może być **historia** pewnego **chłopca**, który był uzależniony od internetu i od gier komputerowych. Wszystkie pieniądze, jakie miał, przeznaczał na nowe gry, źle się uczył w szkole, coraz częściej chodził na wagary [...] w konsekwencji swojego **nałogu** nigdy nie miał pieniędzy i wolnego czasu, stracił też wszystkich kolegów* (Dawid S., kl. Ib).

(26) ***Okolo dwa lata temu** kilku moich kolegów zaczęło palić papierosy i namawiali mnie do tego. Gdy spotkałem ich jakieś dwa miesiące później, byli już uzależnieni, a po dwóch latach stali się narkomanami, **ponieważ** palili marihuanę i wciągali fetę. Powiedzieli mi, że jak się jest już w jednym **nałogu**, to w inne już się wpada* (Sebastian K., kl. Ib).

(27) ***Nie należy zapominać** o tym, że **za przykład może nam posłużyć** pracoholik, który coraz więcej czasu poświęca pracy i w pewnym sensie też ma swój labirynt. Pracoholik nie wytrzyma bez pracy. Z czasem coraz mniej czasu ma dla rodziny, a grono jego przyjaciół gwałtownie się zawęża. Zawsze znajdzie argument, aby nie dać sobie wmówić, że jest **nałogowcem*** (Emilia D., kl. Ia).

Natomiast trzecioklasiści w swoich rozprawkach udowadniali słuszność swojej opinii na temat uzależnień, przede wszystkim przywołując sądy opiniujące i oceniające, z których wynikało, że **nałóg** niewątpliwie odbiera wolność wyboru, przez co pozbawia człowieka *wolności*. W celu podkreślenia pewności co do słuszności własnego stanowiska, używali zwrotów typu: *z pewnością mogę stwierdzić, nie ma wątpliwości*. Uczniowie klas trzecich w rozprawkach nie stosowali przykładów indukcyjnych, ale na podstawie zdobytych na lekcjach wiadomości i wykształconej już umiejętności redagowania tekstów argumentacyjnych przytaczali rzetelne argumenty.

• **Sądy opiniujące stosowane przez trzecioklasistów**

(28) **Z całą pewnością mogą stwierdzić**, że uzależnienia każdego rodzaju prowadzą do zatracenia i całkowitego zagrożenia wolności człowieka [...] człowiek uzależniony staje się niczym. Poprzez nałogi pozbywa się tak bardzo upragnionej wolności (Natalia K., kl. IIIc).

(29) **Każde z uzależnień odbiera wolność** człowiekowi, ponieważ jeśli się już do czegoś przyzwyczai, to później nie może bez niej [tego] wytrzymać, żyć! To coś strasznego, jest to strasznym zagrożeniem dla wolności człowieka, **ponieważ** trudno jest uwolnić się z jakiegokolwiek uzależnienia (Barbara M., kl. IIIc).

(30) Człowiek uzależniony, **jak wiadomo**, nie jest w stanie uwolnić się ze szponów nałogu, jeśli ktoś mu nie pomoże [...] **z całą pewnością** możemy stwierdzić, że uzależnienia są zagrożeniem wolności człowieka (Klaudia S., kl. IIIb).

(31) Teza jest **jak najbardziej słuszna**. Przykładami słuszności tej tezy są ludzie uzależnieni, którzy zostali pozbawieni prawa wyboru, są sterowani przez swój nałóg. A ograniczenie prawa wyboru jest **z pewnością** równoznaczne z ograniczeniem wolności (Rafał B., kl. IIIb).

(32) W dzisiejszych czasach **można z pewnością stwierdzić**, że uzależnienia są zagrożeniem wolności człowieka [...] świat podaje nam na tacy wiele możliwości, które prowadzą do zagrożenia naszej wolności (Marta K., kl. IIIb).

Jak twierdzi Leszek Tymiakin, komunikat nakłaniający może przybrać zarówno formę imperatywnego rozkazu, co miało miejsce w uczniowskich rozprawkach, jak i mniej kategorycznego ostrzeżenia. Dlatego w skład nakłaniania wchodzi zarówno namawianie i zachęcanie, jak i przekonywanie i rozkazywanie<sup>30</sup>. Stąd wniossek, że:

[...] należy mówić o odmiennych (przynajmniej dwóch) typach nakłaniania, czyli: a) o dyrektywnym (realizowanym przez użycie form kategorycznych, np. *rozkazu*), wymuszającym, tj. 'skłaniającym kogoś do czegoś przez wywieranie nacisku; przez presję', pożądane przez nadawcę zachowania, oraz b) o nakłanianiu subdyrektywnym, stanowiącym rodzaj działania komunikacyjnego, które polega na generowaniu wskutek nowo wytworzonego przekonania oczekiwanej aktywności odbiorcy – co dokonuje się głównie przez wykorzystanie w interakcji gatunków mowy charakteryzujących się stosunkowo małym natężeniem cechy kategoryczności (dyrektywności) – przy jednoczesnym pozostawianiu interlokutorowi możliwości wyboru zachowań werbalnych i niewerbalnych (jak ma to miejsce np. w *radzie*)<sup>31</sup>.

Realizując intencje nakłaniające w tekstach rozprawek, uczniowie na obu etapach kształcenia wybierali takie elementy językowe i merytoryczne, które w ich ocenie zapewniały tekstom skuteczność. Formułując sądy na temat uzależnień, odwoływali się zarówno do konieczności, jak i do powinności, każąc odbiorcom podporządkować się ich woli. Kładli nacisk na interlokutora. Przykładami takich zachowań językowych są ich argumenty, w których nierzadko stosowali czasowniki powin-

<sup>30</sup> L. Tymiakin, *Nakłanianie subdyrektywne*, op. cit., s. 21–24.

<sup>31</sup> *Ibidem*, s. 33.

nościowe i pozbawiali odbiorcę możliwości dokonywania wyboru i decydowania o własnej postawie wobec wyrażanego stwierdzenia.

#### 4. Argumentacja w listach uczniów klas pierwszych i trzecich

Uczniowie realizujący temat w formie listów wybrali inny sposób nakłaniania, subdyrektywny, który wykorzystuje subtelniejsze techniki oddziaływania, minimalizuje presję wywieraną na adresacie komunikatu. Piszący akcentowali swoje stanowisko, redagując rady (przeważnie w klasach trzecich) i zwracając się do odbiorców z prośbami (przeważnie w klasach pierwszych).

##### • Prośby w listach uczniów klas pierwszych

Piszący bezpośrednio zwracali się do konkretnego odbiorcy – przyjaciela, kierując swoje prośby lub ostrzeżenia. Zwroty te mają w pewnym stopniu charakter dyrektywny, ale tutaj ich celem jest przede wszystkim wpłynięcie na stan mentalny odbiorcy. Jak bowiem zauważa Renata Grzegorzyczkowa, wśród typów funkcji (intencji) wypowiedzi znajduje swoje miejsce funkcja nakłaniająca (impresywna), „angażująca silnie odbiorcę, bardzo zróżnicowana. Nacisk na odbiorcę może mieć na celu: 1) wywołanie działania słownego (pytania) lub innego (dyrektywy: rozkazy, groźby, prośby itp.), a także 2) wpłynięcie w pewien sposób na odbiorcę, przede wszystkim na jego stan mentalny przez perswazję (rady i innego typu wypowiedzi przede wszystkim wartościujące), bądź też przez działanie manipulacyjne unikające jawnego przekonywania”<sup>32</sup>.

(33) *Proszę, pomóż mi zważyć ten okropny nałóg, gdyż bez Ciebie sobie nie poradzę* (Dominika P., kl. Ia).

(34) *Pamiętaj, że uzależnić się można od wszystkiego, co robisz, i uważaj, aby któraś rzecz, którą robisz, nie stała się Twoim nałogiem* (Tadeusz P., kl. Ib).

(35) *Pamiętaj, nie rób głupstwa i nie wpadaj w żaden nałóg. Nałóg jest zagrożeniem wolności i życia człowieka* (Paweł W., kl. Ib).

Listy uczniów pozwalają zauważyć także wolitywny charakter tych wypowiedzi. Prosząc o pomoc czy o zmianę zachowania, uczniowie odwoływali się do wrażliwości odbiorców (argumentacja emocjonalna<sup>33</sup>), na przykład:

*Proszę Cię, nie psuj sobie wzroku i zacznij spędzać czas w inny sposób* (Krystian P., kl. Ib).

*Proszę Cię, zastanów się nad własnym postępowaniem!* (Paweł W., kl. Ib).

---

<sup>32</sup> R. Grzegorzyczkowa, *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy*, [w:] *Funkcje języka i wypowiedzi*, red. J. Bartmiński, R. Grzegorzyczkowa, Wrocław 1991, s. 24, Język a Kultura, t. 4.

<sup>33</sup> Zob. Z. Saloni, *Głos w dyskusji*, [w:] *Język perswazji publicznej*, red. K. Mosiołek-Kłosińska, T. Zgółka, Poznań 2003, s. 192–193. Autor mówi o sferze intelektualnej i emocjonalnej perswazji.

Mogłoby się wydawać, iż uczniowie piszący prośby w swych listach wierali mniejszy wpływ na mentalność odbiorców, jednak jak zauważa Dorota Zdunkiewicz:

Prośba jest specyficznym aktem mowy. W odróżnieniu od aktów nakazu czy zakazu nie stanowi próby skłonienia odbiorcy przez nadawcę na mocy władzy pierwszego nad drugim. [...] Prośba jako akt mowy obliuguje, odwołując się raczej do wrażliwości odbiorcy na drugiego człowieka, obliguje w sferze moralnej – nie instytucjonalnej, a także pozostawia margines wolności w wyborze, wywiera znacznie mniejszą presję na słuchacza. Paradoksalnie, mimo różnicy w sile illokucyjnej, bardziej jesteśmy skłonni spełniać prośby niż nakazy<sup>34</sup>.

### • Rady w listach uczniów klas trzecich

Uczniowie klas trzecich pisali listy, aby podzielić się wiedzą na temat uzależnień (*opowiem Ci, chcę Ci opowiedzieć*), pokazać bliskim osobom, że nałogi odbierają wolność. W równej mierze wcielali się w sytuację osoby uzależnionej, szukającej pomocy dla siebie, jak w rolę tego, który ma tego wsparcia udzielić, ostrzegali i udzielali rad.

Anna Wierzbicka, dokonując eksplikacji czasownika *ostrzegać*, pisała:

*ostrzegam cię*  
*mówię: jeśli zrobisz X, może ci się stać coś złego (Y)*  
*mówię to, bo chcę, żebyś o tym wiedział*  
*myślę, że jeśli będziesz to wiedział, to może tego nie zrobisz<sup>35</sup>.*

Natomiast eksplikację *rady* utworzoną na podstawie wzorcowych opisów aktów mowy autorstwa A. Wierzbickiej zaproponował L. Tymiakin:

*mówię do ciebie x;*  
*oceniam x jako coś dobrego, korzystnego;*  
*mówię to, bo chcę ci pomóc;*  
*nie musisz robić tak, jak ci mówię;*  
*myślę jednak, że jeśli postąpisz tak, jak ci mówię, to będzie to dla ciebie dobre / korzystne<sup>36</sup>.*

Tymiakin stwierdza, iż rada może zaistnieć w razie równorzędności pozycji społecznych partnerów lub w przypadku ich nierównorzędności. Doradzający jednak zawsze kształtuje nastawienie odbiorcze, koncentrując się na dwóch aspektach: sugerowaniu najlepszego rozwiązania i wytworzeniu wysokiego poziomu motywacji, który w efekcie powinien doprowadzić do zachowań adresata rady zgodnych z zamierzeniem nadawcy<sup>37</sup>. Wierzbicka z kolei zwraca uwagę, iż w języku polskim

<sup>34</sup> D. Zdunkiewicz, *Językowe środki perswazji w homiliach (na przykładzie tekstów Jana Pawła II)*, [w:] *Funkcje języka i wypowiedzi*, op. cit., s. 151.

<sup>35</sup> A. Wierzbicka, *Język – umysł – kultura. Wybór prac*, red. J. Bartmiński, Warszawa 1999, s. 241.

<sup>36</sup> L. Tymiakin, *Nakłanianie subdyrektywne*, op. cit., s. 126.

<sup>37</sup> *Ibidem*, s. 128–129.

radę przekazuje się zazwyczaj w formie rozkazującej<sup>38</sup>. Trzecioklasiści jednak nie używali rozkazników, starali się zmotywować swoich odbiorców do popatrzenia na nałóg jako na czynnik odbierający wolność przede wszystkim poprzez zainteresowanie ich tematem (*zainteresowało mnie, dało do myślenia, bardzo się przejęłam*), który wzbudził w nich emocje (argumentacja emocjonalna), na przykład:

(36) **Chcę Ci opowiedzieć** o naszym ulubionym artyście [...] usłyszałem ostatnio jego piosenkę Sen o Victorii, jest jego osobistą modlitwą o wolność, którą cenił nad życie, ale niestety nigdy nie był wolny, bo był uzależniony od narkotyków (Jurek M., kl. IIIc).

(37) **Chciałabym Ci opowiedzieć** o czymś, co ostatnio bardzo **mnie zainteresowało, dało do myślenia** [...] Sama na pewno znasz wiele uzależnień, a po przeczytaniu przypominasz sobie o nich [...] w tym rzecz, że **pragnę Cię ostrzec**, pokazać, co robi z człowiekiem nałóg (Ola W., kl. IIIc).

(38) Nareszcie znalazłam czas, by odpisać na Twój list, w którym **pytałaś mnie**, czy uzależnienie jest zagrożeniem wolności człowieka. Długo nad tym myślałam i **doszłam do wniosku**, że nałóg jest więzieniem (Małgorzata Z., kl. IIIc).

(39) Jako Twoja przyjaciółka **muszę Cię ostrzec**. Jesteś uzależniona od komputera (Marzena S., kl. IIIc).

(40) **Bardzo się przejęłam**, że mogę się uzależnić, bo od pewnego czasu zaczęłam więcej czasu spędzać przed komputerem [...] napisałam do Ciebie ten list, **żebyś mi doradził** lub coś powiedział na ten temat (Bernadetta P., kl. IIIb).

Tłumaczyli swoim odbiorcom, na czym polega bycie uzależnionym i jakie są przyczyny popadania w nałogi. Wskazywali przede wszystkim na dokuczającą człowiekowi współczesnemu samotność, brak akceptacji i nieumiejętność radzenia sobie z problemami, na przykład:

(41) Myślę, że w dzisiejszych czasach **ciężko nie być** od czegoś **uzależnionym** (Małgorzata Z., kl. IIIc).

(42) [...] na lekcji doszliśmy do wniosku, że najczęściej jest to **samotność, problemy rodzinne, brak akceptacji, niedocenianie**. Ludzie dowartościowują się dzięki nałogom, mogą pokazać, że są w czymś dobrzy, lepsi od innych (Katarzyna W., kl. IIIc).

(43) Ci ludzie nie chcą powracać do rzeczywistości, ponieważ w wirtualnym świecie **nic ich nie ogranicza** i mogą w nim robić to, co tylko im się podoba. Nie są w stanie sobie pomóc sami (Kamil O., kl. IIIc).

(44) [...] w liceum nie znalazłem bratniej duszy, z którą mógłbym porozmawiać, pośmiać się, być... **Było** mi z tym **bardzo źle. Schronienie** znalazłem w wirtualnym świecie internetu. Ukryty pod moim nikiem stwarzałem swój nowy profil, który był akceptowany przez większość internetowego społeczeństwa (Przemek B., kl. IIIb).

---

<sup>38</sup> A. Wierzbicka, *Język – umysł – kultura*, op. cit., s. 198.

Trzecioklasiści bezpośrednio zwracali się do swych odbiorców, kierując w ich stronę także pytania retoryczne i prośby. Nierzadko również pouczenia i rady przybierały postać apeli wzywających do zmiany postępowania, np.:

(45) **Czy przymuszałabyś**, że można uzależnić się od zakupów? (Ola W., kl. IIIc).

(46) **Proszę, przyjedź**, pomóż mi, jeżeli nie możesz, to chociaż odpisz i daj mi jakąś radę, daj mi nadzieję, że nie jest ze mną strasznie źle, że nie wszystko stracone. Bardzo liczę na Twoją pomoc... **Nie zostawiaj mnie samego!** (Przemek B., kl. IIIb).

(47) **Sam pomyśl**, przez komputer możesz nie przejść do następnej klasy, a to na pewno nie jest miła rzecz. Jeśli jesteś uzależniony, **będziesz tracił** swoich przyjaciół, przestaniesz z nimi rozmawiać, zostaną Ci tylko wirtualni koledzy, którzy w żadnym problemie Ci nie pomogą (Konrad D., kl. IIIc).

(48) Na lekcji rozmawialiśmy o wolności człowieka, który jest uzależniony. **Jak myślisz, czy taka osoba może racjonalnie myśleć?** Wydaje mi się, że nie. Kieruje nią bowiem nałóg (Małgorzata Z., kl. IIIc).

(49) Aluminiowy przyjaciel nie zastąpi Ci człowieka, on ogranicza Twoją wolność. Pamiętaj wspólne spędzanie weekendu z koleżanką z ławki? [...] **Proszę, przemyśl** moje słowa [...] Jesteś silna i wierzę w Ciebie! (Marzena S., kl. IIIc).

Jak zauważa A. Wierzbicka, radzenie nie jest próbą spowodowania czyjegoś działania, to raczej mówienie, co jest dla niego najlepsze<sup>39</sup>. Stąd w radach piszący sytuowali się w pozycji eksperta, odwoływali się do wiedzy zdobytej na lekcjach (dowody, dane źródłowe). Dokonywali oceny sytuacji uzależnionego, uświadamiali go, stawiając pytania, na które odbiorca sam musi sobie odpowiedzieć, na przykład:

(50) **Pamiętaj, nie rób głupstwa i nie wpadaj** w żaden nałóg. Nałóg jest zagrożeniem wolności i życia człowieka (Paweł W., kl. Ib).

(51) **Pomyśl nad tym, przecież** od zwykłej pracy można być też uzależnionym [...] zastanów się nad tym tematem (Adrian P., kl. IIIc).

(52) Aluminiowy przyjaciel nie zastąpi Ci człowieka, on ogranicza Twoją wolność. **Pamiętasz wspólne spędzanie weekendu z koleżanką z ławki?** [...] **Proszę, przemyśl** moje słowa [...] Jesteś silna i wierzę w Ciebie! (Marzena S., kl. IIIc).

Mimo iż w prośbach i radach uczniowskich, które są skierowane do odbiorcy-uzależnionego, jest jasno wskazany cel wypowiedzi, a nałóg jest wartościowany ujemnie, odbiorca nie jest zobligowany do podejmowania działań, lecz powinien rozważyć wskazówki zawarte w przekazie, zważywszy na ukazane mu konsekwencje przeciwnego postępowania. Podobnie rzecz się ma w sytuacji, w której odbiorca zwracał się z prośbą o udzielenie mu pomocy. Na odbiorcy nie jest wymuszana określona reakcja.

<sup>39</sup> A. Wierzbicka, *Akty mowy*, [w:] *Semiotyka i struktura tekstu*, red. M.R. Mayenowa, Wrocław 1973, s. 215.



## Wnioski końcowe

Przytoczone fragmenty wypowiedzi uczniowskich ukazują różne sposoby argumentacji. Młodzież udowadniała słuszność swojej opinii, wykorzystując dwie strategie argumentowania: w rozprawkach – argumentację strategiczną, nastawioną na zrealizowanie własnych oczekiwań, oraz w listach – argumentację kooperatywną, która zakłada szerszą otwartość partnerów rozmowy, dążenie do kompromisu. Niemniej jednak nadrzędny cel argumentacji był przez uczniów realizowany przy pomocy tych samych figur argumentacyjnych, w rodzaju:

- argumentacji faktycznej (uzasadnienie wypowiedzi przez odwołanie się na przykład do dowodów, wniosków logicznych),
- argumentacji z oczywistości (przedstawianie własnego zdania w postaci powszechnie uznanej oczywistości, np. *nikt nie wątpi*),
- argumentacji emocjonalnej (kierowanie emocjami i lękami odbiorców)<sup>40</sup>.

Istotne jest także to, że w obu typach redagowanych tekstów gimnazjaliści sterowali odbiorcami, ukazując uzależnienie jako rodzaj współczesnej niewoli. Motywowali słuszność postawionej we wstępie prac tezy, argumentując za tym, że uzależnienie to:

- działanie pod przymusem,
- izolacja,
- brak świadomości.

Pojęcie *uzależnienia* w uczniowskim użyciu może być zatem wyeksplikowane w następujący sposób:

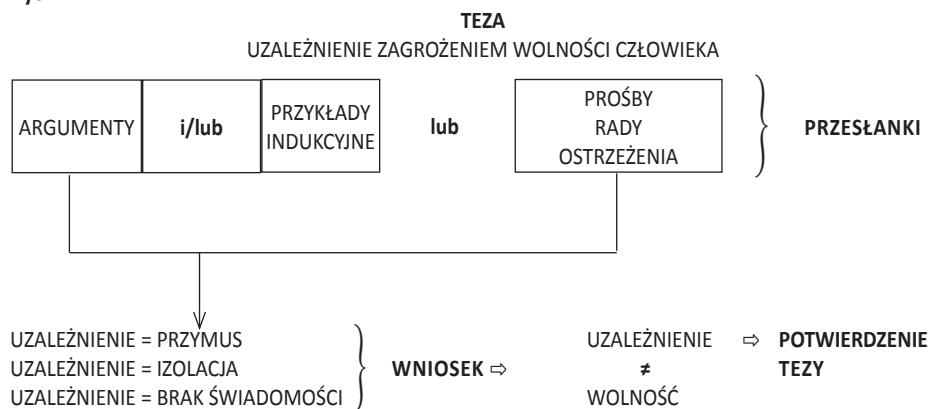
### **uzależnienie**

*X może myśleć coś takiego:  
kiedy coś robię  
robię to, bo muszę to zrobić  
nie dlatego, że chcę to zrobić  
jestem sam, bo to robię  
robię to i nie wiem  
że to jest dla mnie złe  
nie mogę nic z tym zrobić  
z tego powodu czuję się źle  
to jest złe dla X.*

Analiza tekstów wykazała, że strukturę uczniowskich argumentów tworzyły przesłanki, na których podstawie dochodzili oni do konkluzji, czyli do określonego wniosku (por. wypowiedzi: 7, 20–24, 28–32, 35, 38). Ze względu na wykorzystywany przez uczniów sposób nakłaniania dyrektywnego lub subdyrektywnego za przesłanki uznałam zarówno przywoływane przez uczniów argumenty, przykłady indukcyjne, jak również kierowane w stronę odbiorców prośby, rady i ostrzeżenia. Wyprowadzony z przesłanek wniosek potwierdza słuszność dowodzonej tezy. Budowę logiczną uczniowskiego rozumowania przedstawia poniższy rysunek, w którym strzałki oznaczają dedukcyjny związek wynikania logicznego.

<sup>40</sup> D.W. Allhoff, W. Allhoff, *Sztuka przekonywania...*, op. cit., s. 128–134.

Ryc. 1.



Opracowanie własne

Jak wynika z rysunku 1, bez względu na to, jak uczniowie starali się wpłynąć na odbiorców swych tekstów, wszyscy wyrażali tę samą myśl, że uzależnienia są zagrożeniem dla wolności człowieka.

Wykazywali, że nałóg jest spreczny z *wolnością* człowieka, ponieważ pozbawia on jednostkę możliwości wolnego wyboru, wykonywania pewnych czynności świadomie, z własnej woli. Powoduje, że człowiek działa pod przymusem nałogu, jest nim sterowany, por. na przykład:

(53) Każde uzależnienie prowadzi do **utruty własnego wyboru** i swojej wolności, ponieważ człowiek uzależniony **nie panuje nad tym, co robi** (Joanna S., kl. Ia).

(54) Najgorsze moim zdaniem jest jednak to, że człowiek **nie potrafi się oprzeć** (Marlena D., kl. IIIc).

Ponadto piszący porównywali uzależnienie z więzieniem, a uzależnionego wprost nazywali niewolnikiem nałogu. Udowadniali, że nałóg wiąże się z początkowo dobrowolną, a później przymusową izolacją, samotnością uzależnionego człowieka i trudnościami z wydostaniem się z tej sytuacji, por. np.:

(55) Człowiek uzależniony stwarza iluzję swojego szczęścia, nie dążąc do poznawania nowych możliwości, co powoduje, że **tworzy on swój mały, zamknięty świat**, a zatem dobrowolnie ogranicza swoją wolność (Justyna M., kl. Ia).

(56) Ludzie uzależnieni od internetu nie dbają o rodzinę, są samotni i ich **świat ogranicza się do czterech ścian**, w których jest komputer [...] o społeczności pracoholików nie można powiedzieć, że to wolna społeczność, ponieważ są oni **więźniami pracy** [...] Ci ludzie są więźniami, ponieważ ich nałogi **ograniczają ich horyzonty** i powodują ich samotność i nieumiejętność porozumiewania się z innymi (Łukasz L., kl. IIIb).

Gimnazjaliści zarówno w pierwszych, jak i w trzecich klasach podkreślali, że człowiek uzależniony, przez co pozbawiony *wolności*, nie zdaje sobie sprawy

z własnego zniewolenia, jest jego nieświadomy. Taka osoba, według piszących, nie potrafi odróżnić świata rzeczywistego od tego, który tworzy, będąc pod wpływem środków uzależniających, a nawet wypiera z własnej świadomości możliwość bycia uzależnionym, por. na przykład:

(57) *Nie należy również zapominać o tym, że nałogowiec najczęściej **nie zdaje sobie sprawy** ze swojego nałogu, nie chce lub nie może z nim walczyć* (Ilona Z., kl. Ia).

(58) *Osoba, która popadnie w nałóg, często **nie zdaje sobie** nawet z tego **sprawy**. Przykładem są dataholicy, którzy są uzależnieni od elektronicznych przyrządów, gadżetów, które pomagają im w codziennym życiu. Takie osoby nie zdają sobie sprawy z tego, iż są uzależnione od osiągnięć cywilizacji* (Rafał B., kl. IIIb).

Argumentowanie stosowane przez gimnazjalistów nie pozostawia miejsca dla wątpliwości. Użyte w nim przesłanki są prawdziwe, a wniosek wyprowadzony w sposób poprawny. Zatem główny cel komunikatu perswazyjnego, jakim jest skuteczność, przekonanie odbiorcy do własnych racji lub zmiany postawy względem tematu uzależnienia, można uznać za osiągnięty.

## Bibliografia

- Allhoff D.W., Allhoff W., 2008, *Sztuka przekonywania do własnych racji. Retoryka i komunikacja*, tłum. P. Włodyga, Kraków.
- Beaugrande R.A., Dressler W.H., 1990, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, tłum. A. Szwedek, Warszawa.
- Boniecka B., 1996, *Intertekstualny charakter wypowiedzi dziecięcych*, [w:] *Tekst i jego odmiany*, red. T. Dobrzyńska, Warszawa, s. 87–110.
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, 1999, red. K. Polański, Warszawa.
- Grzegorzczkova R., 1991, *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy*, [w:] *Funkcje języka i wypowiedzi*, red. J. Bartmiński, R. Grzegorzczkova, Wrocław, s. 11–28, *Język a Kultura*, t. 4.
- Guzik B., 2003, *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym*, Kraków.
- Jodłowski S., 1971, *Studia nad częściami mowy*, Warszawa.
- Karwatowska M., 1998, *Semantyczny obraz matki w wypowiedziach uczniów (autor; intencja tekstu i gatunkowe wyznaczniki charakterystyki)*, [w:] *Tekst – wypowiedź – dyskurs w dydaktyce szkolnej*, red. J. Porayski-Pomsta, J. Podracki, Warszawa, s. 70–78.
- Korolko M., 1990, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa.
- Labocha J., 1996, *Tekst, wypowiedź, dyskurs*, [w:] *Styl i tekst*, red. S. Gajda, M. Balowski, Opole, s. 49–53.
- Lyons J., 1989, *Semantyka 2*, tłum. A. Weinsberg, Warszawa.
- Nowak F., 1998, *Intencje w wypowiedziach (tekstach) uczniów klas IV–VI*, [w:] *Tekst – wypowiedź – dyskurs w dydaktyce szkolnej*, red. J. Porayski-Pomsta, J. Podracki, Warszawa, s. 166–173.
- Pisarkowa K., 1976, *Pragmatyczne spojrzenie na akt mowy*, „Polonica”, t. 2, s. 265–279.
- Puzynina J., 1984, *O dyskursie oceniającym i dyrektywnym w tekstach prasy codziennej*, „Poradnik Językowy”, z. 2, s. 69–79.
- Rittel T., 1985, *Kategoria osoby w polskim zdaniu*, Warszawa – Kraków.

- Rosiek B., 2002, *Pamiętnik narkomanki*, Warszawa.
- Rytel D., 1982, *Leksykalne środki wyrażania modalności w języku czeskim i polskim*, Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Saloni Z., 2003, *Głos w dyskusji*, [w:] *Język perswazji publicznej*, red. K. Mosiołek-Kłosińska, T. Zgółka, Poznań, s. 192–193.
- Starzec A., 1996, *Wartościowanie w tekstach popularnonaukowych*, [w:] *Styl a tekst*, red. S. Gajda, M. Balowski, Opole, s. 271–283.
- Szymanek K., 2001, *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa.
- Tokarz M., 2006, *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk.
- Tutak K., 2003, *Leksykalne niezasownikowe wykładniki modalności epistemicznej w autobiografiach*, Kraków.
- Tymiakin L., 2004, *Kompozycja uczniowskiego tekstu argumentacyjnego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, red. M. Woźniakiewicz-Dziadosz, t. 22, s. 147–159.
- Tymiakin L., 2007, *Nakłanianie subdyrektywne. Propozycja, prośba i rada w realizacjach młodzieży gimnazjalnej. Zagadnienia wybrane*, Lublin.
- Wierzbicka A., 1973, *Akty mowy*, [w:] *Semiotyka i struktura tekstu*, red. M.R. Mayenowa, Wrocław, s. 201–219.
- Wierzbicka A., 1999, *Język – umysł – kultura. Wybór prac*, red. J. Bartmiński, Warszawa.
- Wiśniewska H., 1995, *Łatwa i trudna kompozycja wypracowań uczniowskich*, „Polonistyka”, nr 4, s. 224–225.
- Wiśniewska H., 2000, *Zachowania grzecznościowe w listach rodzinnych Ignacego Krasickiego*, „Pamiętnik Literacki”, t. 91, z. 3, s. 161–176.
- Zdunkiewicz D., 1991, *Językowe środki perswazji w homiliach (na przykładzie tekstów Jana Pawła II)*, [w:] *Funkcje języka i wypowiedzi*, red. J. Bartmiński, R. Grzegorzczkowska, Wrocław, s. 149–158, *Język a Kultura*, t. 4.
- <http://uranos.cto.us.edu.pl/~rozmowa/karwatowska.htm>.

## Argumentation in Pupils' Opinions about Addiction as a Kind of Modern Slavery

### Abstract

The aim of this paper is to show ways of pupils' argumentation referring to the subject: *Addiction as a threat to men's freedom*. The subject was realized mainly in the form of argumentative texts (essays) by pupils from the first forms while pupils of the third forms the most often drew up letters. Both in essays and in letters the process of inducing took different form: imperative orders as well as warnings. In argumentative texts (essays) pupils used directive inducing setting forth first of all arguments (both in the first and third forms) and inductive examples (in the first forms). In letters they applied subdirective inducing aiming requests and pieces of advice at the receivers. The main purpose of argumentation was realized by pupils by means of the same argumentative figures of speech. In both types of produced texts their authors controlled the receivers showing addiction as a kind of modern slavery and setting forth arguments that addiction means activity under pressure, isolation, and lack of consciousness. The analysis of the texts allowed to explicate the notion of *addiction* in pupils' use and to reconstruct the logical structure of pupils' argumentation.

Paulina Wójcik

## Czy pracoholizm jest chorobą? Argumentacja w tekstach studentów z Moskwy na zajęciach z języka polskiego

*Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny* podaje, że argumentacja pochodzi z łacińskiego słowa *argumentatio* i oznacza: „1. Uzasadnienie, przekonanie za pomocą argumentów, czyli wypowiedzi, które potwierdzają lub obalają sąd o czymś. 2. Zespół argumentów, które służą do udowodnienia czegoś, do przekonania kogoś o czymś”<sup>1</sup>. Z powyższej definicji wynika, że pojęcia takie jak „argumentacja” i „uzasadnienie” traktowane są zamiennie. Biorąc wszak pod uwagę fakt wartości uzasadniającej argumentu, można stwierdzić, że operacja „uzasadnianie” jest terminem szerszym, a operacja „argumentowanie” jest w stosunku do niego podrzędna<sup>2</sup>.

Jeśli argument jest przedstawiany w obrębie szerszej wypowiedzi, to nazywamy ją **wypowiedzią argumentacyjną**. Krzysztof Szymanek podaje elementy wypowiedzi, które mogą wystąpić obok przesłanki i konkluzji. Należą do nich: uwagi wstępne, które określają rodzaj zagadnienia i przedstawiają temat; wyjaśnienia wpływające na zrozumienie przesłanek; opis stanu rzeczy, ukazanie historii problemu oraz odwołanie się do wypowiedzi innych osób, do których zamierza nawiązać argumentujący; słowa takie jak *bo*, *ponieważ*, *zatem*, eksponujące fakt argumentowania; wspieranie przesłanek poprzez prezentację argumentów; elementy, które mają wpływ na odbiorcę argumentów – zainteresowanie tematem, wywołanie doznań estetycznych; stosunek osoby mówiącej do przedmiotu argumentacji oraz ekspresja jej stanów wewnętrznych. Wymienione elementy nie zawsze występują jednocześnie i w takiej kolejności, w jakiej zostały zaprezentowane powyżej<sup>3</sup>. Sposób argumentacji, wykorzystanie środków językowych świadczy o sprawności językowej argumentującego, która składa się z umiejętności: językowej sprawności systemowej, społecznej, sytuacyjnej i pragmatycznej<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, red. H. Zgólkowa, t. 2, Poznań 1994, s. 256.

<sup>2</sup> K. Pisarkowa, *Rozważania o argumentacji w języku naturalnym*, „Polonica”, t. 3: 1977, s. 80.

<sup>3</sup> K. Szymanek, *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa 2001, s. 37–38.

<sup>4</sup> S. Grabias, *Aplikacyjne aspekty teorii zachowań językowych*, [w:] *idem, Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994, s. 278–284.

Przedmiotem pracy jest analiza tekstów studentów wymiany z Państwowego Uniwersytetu w Moskwie, uczęszczających na dodatkowe zajęcia z języka polskiego na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. Badania zostały przeprowadzone w grudniu 2008 roku. Grupa studentów otrzymała polecenie zredagowania tekstu, odpowiadając na pytanie: *Czy pracoholizm jest chorobą?*. Analizując teksty, chciałam zwrócić uwagę na sposób argumentacji przyjętego stanowiska oraz to, jakie ma ono odzwierciedlenie w używanych środkach językowych.

Pracoholizm w *Słowniku współczesnego języka polskiego* jest określony jako „uzależnienie od pracy, polegające na poświęceniu jej nadmiernie dużo energii i czasu, kosztem wypoczynku, życia osobistego itp., oddawanie się pracy bez reszty. Pracoholizm dotyczy najczęściej ludzi aktywnych i ponadprzeciętnie zdolnych”<sup>5</sup>. Definicja ta przedstawia mechanizm nadmiernej pracy oraz to, kto jest narażony na ów nałóg.

W pracach studentów pracoholizm jest definiowany jako:

(1) *zależność taka sama jak alkoholizm (A.G.);*

(2) *zależność jak miłość do gier hazardowych (J.S.);*

(3) *nadmierna pracowitość, która przechodzi do psychologicznej zależności (J.S.).*

Przedstawienie tematu poprzez objaśnienia terminu, porównania można nazwać **argumentacją prostą**, gdzie argument jest wystarczający dla wyrażonego sądu<sup>6</sup>. Komparacja ze słowem „alkoholizm” wyjaśnia, że „pracoholizm” jest wyrazem pochodnym od *praca* i *alco-holizm*. W wyniku analogii słowotwórczej nastąpiło tu porównanie do uzależnienia od alkoholu. Kolejne wyjaśnienie nawiązuje do nałogu, jakim jest hazard. Pojawia się także słowo „miłość”, pojęcie abstrakcyjne, odnoszące do świata idei. Odwołując się do definicji ze *Słownika współczesnego języka polskiego*, miłość oznaczałaby tutaj „zamiłowanie do czegoś, traktowanie czegoś jako hobby”<sup>7</sup>. Objasnienie, a jednocześnie argument *nadmierna pracowitość*, czyli wskazanie na wykonywanie pracy ponad normę, uwypukla związek przyczynowy z „psychologiczną zależnością” i wprowadza nową sytuację odniesienia. Nazwać możemy takie wyjaśnienie **argumentem odwołującym się do następstw**. Oznacza on zapowiedź niekorzystnych zjawisk, które mogą wystąpić w momencie podporządkowania się stwierdzeniu<sup>8</sup>. W tym wypadku wskazuje następstwa wynikające z nałogu pracy. W dalszej części wypowiedzi pisemnych podawane były przyczyny pracoholizmu.

Studenci napisali:

(4) *Pracoholizm jest sposobem ucieczki od realiów (A.G.).*

(5) *Jest tarczą od strachu, niepewności jutrzejszego dnia, od problemów w życiu prywatnym (A.G.).*

<sup>5</sup> *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 2000, t. 2, s. 140.

<sup>6</sup> J. Rytel, *Argumentacja w dyskursie narracyjnym dzieci w wieku przedszkolnym. Metoda i wstępne wyniki badań*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 38: 1995, nr 3/4, s. 447.

<sup>7</sup> *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 2001, s. 522.

<sup>8</sup> W. Lubaś, *Język w komunikacji, w perswazji i reklamie*, Dąbrowa Górnicza 2006, s. 93.

(6) *Ludzie są pracoholikami, **bo** boją się, że mogą nie zapewnić rodzinie życia w dostatku* (A.T.).

(7) *Pracujemy za dużo, **bo** podnoszą się ceny książek, jedzenia, biletów na pociąg* (W.M.).

(8) *Chcemy żyć dobrze, podróżować, zwiedzać świat, a to wymaga dużo pieniędzy* (W.M.).

W zdaniach (4) i (5) argumentami są wyrazy *ucieczka* i *tarcza* (A.G.). Zostało wykorzystane połączenie przyimka **od** z rzeczownikiem desygnującym źródło<sup>9</sup> takiego postępowania. W zdaniach (6) i (7) pojawia się spójnik **bo**, który podkreśla znaczenie wysuwanego argumentu. Jest on konektorem, wskaźnikiem relacji syntaktycznych<sup>10</sup>. Leksemy takie jak *bo*, *ponieważ* w argumentacji służą identyfikacji rozumowania<sup>11</sup>. Wypowiedzenia tworzone ze spójnikiem **bo** mogą wyrażać ukrytą relację przyczynową, a tym samym uzasadniać zdanie nadrzędne, toteż nazywane są uzasadniającymi<sup>12</sup>. W zdaniu (6) pojawia się argument osobowy<sup>13</sup> *ludzie*. W wypowiedzeniu tym możemy wyróżnić zdanie intensjonalne, gdzie predykat *boją się* nazywa stan psychiczny<sup>14</sup>. W momencie gdy nadawca wykorzystuje lęki, obawy, wynikające z niepewności jutra, mówimy o **argumentie odwołującym się do bojaźni, trwogi**<sup>15</sup>. Wypowiedzenie (6) posiada partykułę *nie*, która wzmacnia negację<sup>16</sup> i będąc narzędziem do wyrażenia strategii negatywizującej<sup>17</sup>, jest dodatkowym argumentem w zdaniu.

Zdania (7) i (8) posiadają argument osobowy *my*. Osoba jest tutaj wskazywana przez końcówkę fleksyjną czasownika<sup>18</sup>: *pracujemy*, *chcemy*, która oznaczając pierwszą osobę, pozwala stwierdzić, że chodzi też o autora tekstu, osobę mówiącą<sup>19</sup> i utożsamiającą się z pracoholikami.

---

<sup>9</sup> B. Rudzka-Ostyn, *Z rozważań nad kategorią przypadku*, red. E. Tabakowska, Kraków 2000, s. 197.

<sup>10</sup> R. Laskowski, *Funkcjonalna klasyfikacja leksemów*, [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, red. S. Urbańczyk, t. 2: *Morfologia*, red. R. Grzegorzczkowska, R. Laskowski, H. Wróbel, Warszawa 1984, s. 30.

<sup>11</sup> K. Szymanek, *Sztuka argumentacji*, op. cit., s. 38.

<sup>12</sup> R. Grzegorzczkowska, *Wykłady z polskiej składni*, Warszawa 1996, s. 133.

<sup>13</sup> S. Karolak, *Z problematyki opisu wyrażań predykatowo-argumentowych*, [w:] *Studia gramatyczne*, t. 1, red. S. Urbańczyk, J. Basara, K. Rymut, Wrocław – Gdańsk 1977, s. 102.

<sup>14</sup> R. Grzegorzczkowska, *Wykłady z polskiej składni*, op. cit., s. 107.

<sup>15</sup> W. Lubaś, *Język w komunikacji, w perswazji i reklamie*, op. cit., s. 93.

<sup>16</sup> B. Greszczuk, *Składniowe wykładniki negacji i ich funkcje w historii języka polskiego*, Rzeszów 1993, s. 70.

<sup>17</sup> J. Antas, *O mechanizmach negowania. Wybrane semantyczne i pragmatyczne aspekty negacji*, Kraków 1991, s. 8.

<sup>18</sup> T. Rittel, *Kategoria osoby w polskim zdaniu*, Warszawa – Kraków 1985, s. 143; autorka określa go jako typ 1 – czasownikowe i nieczasownikowe sposoby wskazywania osoby w morfologii.

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 299.

(8) *Chcemy żyć dobrze (A1), podróżować (A2), zwiedzać świat (A3), a to wymaga dużo pieniędzy (S).*

Wypowiedzenie to jest wielokrotnie złożone współrzędnie i możemy określić je jako **argumentację złożoną współrzędnie**, gdzie argumenty (A1), (A2), (A3) są dostateczne do uzasadnienia sformułowanego sądu (S)<sup>20</sup>.

Studenci uzasadniali postawioną w temacie tezę, wymieniając symptomy nadmiernej poświęcania się pracy. Jeśli ktoś jest pracoholikiem, to:

(9) *nie ma chwili na rozmowy z przyjaciółmi, rodziną (A.P.);*

(10) *nie umie uwolnić się od myśli od pracy (A.T.);*

(11) *nie śpi w nocy, stresuje się (J.S.);*

(12) *źle je, mało śpi (A.P.);*

(13) *nie umie odpoczywać i nie ma rodziny (A.K.).*

Przytoczone przykłady, będące zdaniem warunkowymi (*jeśli..., to*)<sup>21</sup>, można utożsamiać z implikacją, czyli wnioskowaniem, gdzie odbiorca może odczytać zamierzony przez nadawcę sens<sup>22</sup>. Jednocześnie możemy mówić tutaj o uzasadnieniu rozdzielnym, gdzie każda z przesłanek w sposób niezależny wspiera argument<sup>23</sup>.

W wypowiedzeniach pisemnych pojawiły się również **argumenty odwołujące do następstw**, które zapowiadają niekorzystne zjawiska w wyniku podporządkowania się postawionemu twierdzeniu<sup>24</sup>. Przykładem jest zdanie: (14) *W wyniku nadmiernej pracy pojawiają się inne choroby towarzyszące takiemu życiu: choroby żołądka, bezsenność (A.P.).* Pracoholizm może powodować (15) *stres, kobiety zaczynają dużo palić i niszczą swój organizm (J.S.).* To wypowiedzenie można nazwać także **argumentacją rozwiniętą podrzędnie**, gdzie argument jest uzasadniany przez sąd początkowy, który jest następnym sądem, udowadnianym przez kolejne argumenty<sup>25</sup>. Tym samym założenia wykorzystywane do uzasadnienia innych przesłanek stanowią podargument danego argumentu<sup>26</sup>: (15) *[...] zaczynają palić i niszczą swój organizm (A.P.).* W jednym z redagowanych tekstów występuje **argument odwołujący do wiedzy pewnej**<sup>27</sup>, wynikającej z badań naukowych – (16) *Nauka stwierdza, że kobiety pracoholiczki ryzykują więcej niż mężczyźni. Jeżeli teraz mężczyźni żyją 5–7 lat krócej niż kobiety, to pod koniec wieku sytuacja może się zmienić (J.S.).* Pojawia się tutaj także implikacja, która przybiera formę zdania warunkowego (*jeżeli..., to...*)<sup>28</sup>.

<sup>20</sup> J. Rytel, *Argumentacja w dyskursie...*, op. cit., s. 447.

<sup>21</sup> K. Pisarkowa, *Rozważania o argumentacji...*, op. cit., s. 83.

<sup>22</sup> R. Grzegorzczak, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa 2001, s. 78.

<sup>23</sup> K. Szymanek, *Sztuka argumentacji*, op. cit., s. 41.

<sup>24</sup> W. Lubaś, *Język w komunikacji, w perswazji i reklamie*, op. cit., s. 93.

<sup>25</sup> J. Rytel, *Argumentacja w dyskursie...*, op. cit., s. 447.

<sup>26</sup> K. Szymanek, *Sztuka argumentacji*, op. cit., s. 42.

<sup>27</sup> *Ibidem*, s. 58; w słowniku ten typ argumentu nazwany został **argumentem odwołującym się do rozsądku**.

<sup>28</sup> K. Pisarkowa, *Rozważania o argumentacji...*, op. cit., s. 85.



Sposoby zamknięcia tekstów są różne. Powraca pytanie zapisane w temacie pracy, a następnie udzielenie odpowiedzi: (17) *Czy pracoholizm jest chorobą? Chyba tak, ale chcę wierzyć, że uleczalną* (A.K.). Została użyta partykuła osądająca *chyba* i waloryzująca *tak*. Studenci, stwierdzając, iż pracoholizm jest chorobą, w zakończeniu podają rady, jak pomóc osobom uzależnionym od pracy: (18) *Pracoholikom trzeba pomagać. Potrzebna jest pomoc, ale nie tylko specjaliści – psychologa czy psychiatry, lecz również rodziny, bo wsparcie jest bardzo ważne* (A.P.); (19) *Lekarstwem jest miłość bliskich ludzi* (A.T.). Wykorzystanie do argumentacji predykatu w formie czasownika nieosobowego *trzeba* oznacza też dyspozycję, która trwa w czasie, a jednocześnie oznacza przedmiot tej dyspozycji w infinitiwie (*pomagać*)<sup>29</sup>. Czasowniki takie jak: *trzeba*, *należy*, konotują osoby „z niewypełnioną pozycją pierwszego argumentu (*ktos* lub *ktokolwiek*)”<sup>30</sup>. Możemy stwierdzić, że tworzona jest kolekcja argumentów, gdzie każdy z przedstawionych uzasadnia tezę<sup>31</sup>.

Konkluzja w tekstach była redagowana także w bezpośrednim skierowaniu do odbiorcy, gdzie w sposób jawny postuluje stan rzeczy: (20) *Pracoholizm to choroba, uważaj!* (A.T.). Występująca w tym zdaniu predykcja została połączona z innym aktem mowy, a mianowicie z dyrektywą, której intencją jest zwrócenie uwagi<sup>32</sup> na grożące zjawisko. Jako wypowiedź perswazyjna, która ma wpłynąć na wolę osoby czytającej, pełni funkcję zniewalającą<sup>33</sup>.

Do zamknięcia tekstu w jednej z prac zostało wykorzystane pytanie retoryczne:

(21) *Czy najlepsza kariera ma kosztować życie?* (J.S.)

Jerzy Ziomek w książce *Retoryka opisowa* stwierdził, że pytanie retoryczne „jest wzmocnieniem pożądanego odpowiedzi, a często jej wymuszeniem, a tym samym konstatacją znacznie silniejszą niż ta, która była zawarta w trybie twierdzącym”<sup>34</sup>. Postawione pytanie, z góry zamknięte<sup>35</sup>, daje sposobność do wolnego działania i rozstrzygnięcia kwestii<sup>36</sup>, ale jest jednocześnie aktem perswazji<sup>37</sup>. W niektórych

<sup>29</sup> T. Milewski, *Stanowisko składni w obrębie językoznawstwa*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, t. 11: 1952, s. 81, [za:] S. Jodłowski, *Polskie czasowniki niefleksyjne*, [w:] *idem, Studia nad częściami mowy*, Warszawa 1971, s. 83–91, zob. także [w:] *Współczesna polszczyzna. Wybór opracowań. Części mowy*, red. J. Bartmiński, M. Nowosad-Bakalarczyk, Lublin 2003, s. 154.

<sup>30</sup> T. Rittel, *Kategoria osoby w polskim zdaniu*, *op. cit.*, s. 276.

<sup>31</sup> L. Tymiakin, *Kompozycja uczniowskiego tekstu argumentacyjnego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2004, s. 150.

<sup>32</sup> R. Grzegorzczkowska, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, *op. cit.*, s. 90–91.

<sup>33</sup> M. Korolko, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa 1998, s. 49–51.

<sup>34</sup> J. Ziomek, *Retoryka opisowa*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1990, s. 229.

<sup>35</sup> K. Pisarkowa, *Z historii polskich pytań*, [w:] *Symbolae Polonicae in honorem Stanisłai Jodłowski*, Wrocław 1972, s. 121–132, Prace Komisji Językoznawstwa PAN, nr 32.

<sup>36</sup> K. Szymanek, *Sztuka argumentacji*, *op. cit.*, s. 44; autor stwierdza, że odbiorca ma możliwość eksploataowania argumentu, może użyć go do oceny własnych przekonań bądź do zmiany przyjętego stanowiska.

<sup>37</sup> K. Pisarkowa, *Rozważania o argumentacji...*, *op. cit.*, s. 87–88.

zakończeniach prac została zaznaczona obecność podmiotu piszącego, poprzez ujawnienie własnego stosunku do opisywanego zjawiska:

(22) *Nie rozumiem tych ludzi, którzy zawsze tylko pracują i nie mają czasu dla innych.*

(W.M.) (23) *Dzięki Bogu ta choroba jeszcze nie jest tak popularna u nas jak w Stanach i mam nadzieję, że nigdy nie będzie* (A.U.).

Są to subiektywne oceny, które wyrażają stosunek do przedmiotu argumentacji.

Z powyższej analizy wynika, że teksty napisane przez studentów posiadają wyraźną ramę kompozycyjną. Zostały wyodrębnione przesłanki i konkluzje w wypowiedziach argumentacyjnych<sup>38</sup>. W większości prac argumentacja postawionej tezy, iż pracoholizm jest chorobą, wskazywała czynniki subiektywne, które były zdeterminowane społecznie i uwarunkowane psychicznie. W redagowanych tekstach studenci, stosując akt perswazyjny, który zawiera środki przekonywające<sup>39</sup>, posługują się jego funkcją informacyjno-pouczającą, estetyczną i zniewalającą<sup>40</sup>. W fazie argumentacji, gdzie każda z osób uzasadnia przyjęte stanowisko, wykorzystane zostały kategorie informacyjne: nazwanie obiektu, charakterystyka poruszanego zagadnienia, ocena i wartościowanie lub odniesienie do własnej osoby<sup>41</sup>. Wyróżnić można także cztery typy struktur argumentacyjnych, które zostały użyte: prostą, złożoną, rozwiniętą współrzędnie oraz rozwiniętą podrzędnie<sup>42</sup>. Składnikami zdań są takie elementy semantyczne jak: struktura predykatowo-argumentowa, temat-remat, presupozycje, predykaty logiczne<sup>43</sup>. Umiejętność zastosowania środków językowych wskazuje u badanych osób na rozwiniętą kompetencję komunikacyjną, która ujawnia korzystanie z kompetencji językowo-gramatycznej i pragmatycznej<sup>44</sup>. Sposób argumentacji, uzyskanie całościowego sensu wypowiedzenia świadczy o rozwoju także kulturowym człowieka, który pozwala „mu istnieć i stać się w sposób znacznie bardziej autonomiczny, poza „liniową” czy „stadialną” koncepcją dojrzewania”<sup>45</sup>.

## Podsumowanie

Zebrany materiał wskazuje występowanie w wypowiedzeniach zarówno argumentacji prostej, jak i złożonej, czy też rozwiniętej współrzędnie, bądź podrzędnie. Odnotowane zostały użycia argumentów odwołujących się do: następstw, bojaźni,

<sup>38</sup> K. Szymanek, *Sztuka argumentacji*, op. cit., s. 40; w analizie argumentu taki zabieg nazywany jest **standaryzacją**, której wynikiem jest zwięzłe i zgodne z intencjami twórcy zaprezentowanie przesłanek i konkluzji argumentu.

<sup>39</sup> K. Pisarkowa, *Rozważania o argumentacji...*, op. cit., s. 81.

<sup>40</sup> M. Korolko, *Sztuka retoryki*, op. cit., s. 49–51.

<sup>41</sup> J. Rytel, *Argumentacja w dyskursie...*, op. cit., s. 446–447.

<sup>42</sup> *Ibidem*, s. 447.

<sup>43</sup> R. Grzegorzczkowska, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, op. cit., s. 70.

<sup>44</sup> T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków 1994, s. 112.

<sup>45</sup> L. Korporowicz, *Tworzenie sensu. Język – kultura – komunikacja*, Warszawa 1993, s. 173.

trwogi, wiedzy pewnej. Służyć miały one udowodnieniu tezy postawionej w temacie pracy pisemnej. Wypowiedzenia posiadały fazy: otwarcia, gdzie pojawiały się przytoczenia argumentów; argumentacji, czyli uzasadnienia przyjętego stanowiska; i zamknięcia, w której zostaje rozwiązana kwestia sporna<sup>46</sup>. Jednoczesne zapoznanie z argumentem ma na celu pobudzić proces myślowy, w którym odbiorca decyduje, czy akceptowane reguły pozwalają mu przyjąć konkluzję argumentu<sup>47</sup>.

## Bibliografia

- Antas J., 1991, *O mechanizmach negowania. Wybrane semantyczne i pragmatyczne aspekty negacji*, Kraków.
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, 2003, red. K. Polański, Wrocław.
- Grabias S., 1994, *Aplikacyjne aspekty teorii zachowań językowych*, [w:] *idem, Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Greszczuk B., 1993, *Składniowe wykładniki negacji i ich funkcje w historii języka polskiego*, Rzeszów.
- Grzegorzczkowska R., 1996, *Wykłady z polskiej składni*, Warszawa.
- Grzegorzczkowska R., 2001, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa.
- Jodłowski S., 2003, *Polskie czasowniki niefleksyjne*, [w:] *Współczesna polszczyzna. Wybór opracowań. Części mowy*, red. J. Bartmiński, M. Nowosad-Bakalarczyk, Lublin.
- Karolak S., 1977, *Z problematyki opisu wyrażenia predykato-argumentowych*, [w:] *Studia grammatyczne*, t. 1, red. S. Urbańczyk, J. Basara, K. Rymut, Wrocław – Gdańsk, s. 75–102.
- Korolko M., 1998, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa.
- Korporowicz L., 1993, *Tworzenie sensu. Język – kultura – komunikacja*, Warszawa.
- Lubaś W., 2006, *Język w komunikacji, w perswazji i reklamie*, Dąbrowa Górnicza.
- Pisarkowa K., 1972, *Z historii polskich pytań, Symbolae Polonicae in honorem Stanisłai Jodłowski*, Wrocław, s. 121–132, *Prace Komisji Językoznawstwa PAN*, nr 32.
- Pisarkowa K., 1977, *Rozważania o argumentacji w języku naturalnym*, „Polonica”, t. 3, s. 79–88.
- Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t. 2, 1994, red. H. Zgółkowa, Poznań.
- Rittel T., 1985, *Kategoria osoby w polskim zdaniu*, Warszawa – Kraków.
- Rittel T., 1994, *Podstawy lingwistyki. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków.
- Rudzka-Ostyn B., 2000, *Z rozważań nad kategorią przypadku*, red. E. Tabakowska, Kraków.
- Rytel J., 1995, *Argumentacja w dyskursie narracyjnym dzieci w wieku przedszkolnym. Metoda i wstępne wyniki badań*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 38, nr 3/4, s. 441–457.
- Słownik współczesnego języka polskiego*, 2000, t. 1–2, red. B. Dunaj, Warszawa.
- Szymanek K., 2001, *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa.
- Tymiakin L., 2004, *Kompozycja uczniowskiego tekstu argumentacyjnego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, s. 147–159.
- Ziomek J., 1990, *Retoryka opisowa*, Wrocław – Warszawa – Kraków.

<sup>46</sup> J. Rytel, *Argumentacja w dyskursie...*, *op. cit.*, s. 446.

<sup>47</sup> K. Szymanek, *Sztuka argumentacji*, *op. cit.*, s. 44.

## **Is Workaholism a Disease? Argumentation in Texts Written by Students from Moscow Learning Polish**

### **Abstract**

The paper is focused on analysis of the ways of argumentation in texts written by students from the State University in Moscow who came to Poland realizing a project of students' exchange. The analysis allowed to characterize the course of argumentation and to separate opening, argumentation, and closing phases. To motivate the proposition submitted in the subject *Is workaholism a disease?* the students used both simple and (coordinately and subordinately) complex arguments. In the introduced arguments that refer to consequences, fear or certain knowledge the students used linguistic means that in persuasion acts are to make an impression of freedom regarding a decision taken.

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica III (2011)

## IV. ARGUMENTACJA METODYCZNA

*Jadwiga Cieszyńska*

### **Nowa rzeczywistość – nowa metoda nauczania czytania. Argumentacja wyboru i kolejności etapów**

Doświadczenia kliniczne, diagnostyczne i terapeutyczne dostarczają tezy, iż współczesne dzieci inaczej uczą się języka mówionego i pisanego. Logopedia stanęła przed wyzwaniem opracowania nowych, skutecznych metod nauczania czytania. Nie chodzi jednak wyłącznie o samą technikę rozpoznawania znaków drukowanych, ale o umiejętność odczytywania znaczeń, nabywania wiedzy, a przede wszystkim o oddawanie się czytaniu z przyjemnością, nieustanną ciekawością i poczuciem odkrywania nowych światów.

Funkcjonalny rezonans magnetyczny (fMRI)<sup>1</sup> pozwolił opracować mapy czynnościowe mózgu, ukazujące, które ośrodki uczestniczą w wykonaniu określonych zadań. Jeszcze nigdy dotąd nie byliśmy tak blisko obserwowania czynności czytania w umyśle człowieka. Wiedza osiągnięta dzięki neuroobrazowaniu procesów mózgowych pozwala konstruować skuteczne metody stymulacji funkcji poznawczych dziecka, niemniej uczy też pokory wobec niezwykle skomplikowanych zjawisk zachodzących w umyśle człowieka.

#### **1. Nowa rzeczywistość**

Pokolenie dzieci urodzonych w XXI wieku stymulowane jest przede wszystkim bodźcami wzrokowymi, których źródłem są: telewizor, komputer, billboardy, reklamy, emotikony, piktogramy. Znacząco krótszy czas rozmów z rodzicami, zaburzony język postaci medialnych i bohaterów dziecięcych filmów (także kreskówek) skutkuje trudnościami w nabywaniu systemu fonetyczno-fonologicznego. Badania przesiewowe w grupach przedszkolnych przynoszą alarmujące wyniki, wskazujące na brak przygotowania sześciolatków do podjęcia nauki czytania i pisania<sup>2</sup>.

Obserwowany u dzieci w wieku przedszkolnym opóźniony rozwój mowy oraz liczne wady wymowy spowodowane są w głównej mierze:

---

<sup>1</sup> fMRI – służy do nieinwazyjnego obrazowania pracy mózgu, poprzez ocenę chwilowego przepływu krwi przez wybrane struktury mózgu.

<sup>2</sup> Badania prowadzone przeze mnie w ramach prac magisterskich na kierunku polonistyka z logopedią oraz prac dyplomowych w latach 2006–2009 na Podyplomowych Studiach Logopedycznych na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie.

- brakiem pionizacji języka,
- minimalnymi uszkodzeniami słuchu (alergie, katar, zapalenie ucha, hałas),
- przetwarzaniem języka w strukturach prawej półkuli mózgu,
- obniżeniem ogólnej sprawności ruchowej.

Praktyka kliniczna dostarcza danych na temat dużej grupy dzieci z zaburzeniami w komunikacji językowej oraz z problemami w opanowaniu umiejętności czytania i pisania. Poszukiwanie przyczyn tych problemów pozwoliło opisać występujące u tej grupy badanych odmienne strategie przetwarzania informacji językowych. Wiążą się one ze zróżnicowaniem strukturalnym i funkcjonalnym półkul mózgu. W lewej półkuli najczęściej występuje większa w stosunku do prawej równina skroniowa z większym obszarem *planum temporale*, który umożliwia prawidłowy odbiór linearnie uporządkowanych informacji językowych. Zróżnicowaniu strukturalnemu towarzyszy odmiennosc funkcjonalna. Lewa półkula mózgu opracowuje informacje sekwencyjnie (analitycznie, *krok po kroku*), działa według programu *odkrywanie relacji* między elementami, pozwala dostrzec różnice (np. między głoskami, znaczeniami, literami, kolejnością głosek w sylabach, sylab w wyrazach, wyrazów w zdaniu, zdań w tekstach).

Jednakże istnieje grupa osób, u których prawa półkula mózgu przejmuje funkcje wiodące w przetwarzaniu danych językowych. Przetwarzanie języka według prawopółkulowego programu występuje u dzieci z:

- odmienną organizacją struktur mózgu (brak asymetrii *planum temporale* lub odwrotna asymetria),
- leworęcznością (u 30 % dzieci leworęcznych),
- lewooczością (przeważa aktywność prawej półkuli dla funkcji wzrokowych – jeśli bardziej aktywna jest półkula prawa, oczy częściej poruszają się w kierunku od prawej do lewej),
- lewousznością (w słyszeniu lewousznym droga, jaką pokonują dźwięki od lewego ucha do prawej półkuli mózgowej, dłuższa jest o ok. 0,4–0,9 milisekundy, mowa docierająca do prawego ucha jest szybciej i lepiej rozumiana),
- oburęcznością,
- leworęcznością i skrzyżowaną lateralizacją w rodzinie.

Prawopółkulowe przetwarzanie języka powoduje poważne zakłócenia odbioru słuchowego (percepcja mowy) i wzrokowego (czytanie). Dźwięki mowy oraz ich graficzne obrazy (litery) postrzegane są według programu *przez podobieństwo*, który uruchamia mechanizm substytucji fonemowych i literowych w obrębie głosek i znaków podobnych. Tego typu błędy notujemy nie tylko u dzieci z alalią, afazją dziecięcą, dysleksją, ale także u dorosłych osób z afazją.

Wiedza dotycząca przetwarzania języka w umyśle człowieka oraz obserwacja trudności w nabywaniu języka mówionego i pisanego u osób z różnymi uszkodzeniami lewej półkuli mózgu, a także u dzieci z zaburzeniami rozwojowymi i odmiennymi strategiami odbioru, przetwarzania i budowania wypowiedzi językowych, umożliwiła opracowanie skutecznej metody nauczania czytania. Źródłem informacji na temat problemów dzieci z dysleksją była obserwacja zachowań dzieci pozbawionych zmysłu słuchu.

## 2. Analityczna metoda nauczania czytania (głoskowanie)

Stosowana powszechnie metoda głoskowania jest wynikiem źle przetłumaczonej metody nauczania poprawnego pisania w krajach anglojęzycznych (*spelling* – literowanie). Analizowanie wypowiedzi poprzez rozkładanie jej struktury dźwiękowej na elementy segmentalne pozbawione znaczenia (fonemy) jest umiejętnością wyuczoną, która nie występuje w sposób naturalny w zachowaniu się językowym dziecka<sup>3</sup>, lecz zawsze wynikiem opanowania umiejętności czytania. Błąd wynikający ze stosowania głoskowania / literowania<sup>4</sup> jest klasycznym pomyleniem skutków z przyczynami. Odwrócenie porządku – najpierw czytam, potem wydzielam litery, spowodowało od połowy lat siedemdziesiątych znaczny wzrost dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu. Do dzieci z dysleksją dołączyła bowiem coraz liczniejsza grupa dzieci, które z powodów innych niż dyslektyczne nie mogą opanować sztuki czytania.

Wybrzmiewanie spółgłosek wraz z towarzyszącym im elementem wokalicznym uniemożliwia dokonanie syntezy wyrazu, a więc zrozumienie wypowiedzianego słowa. Nazywanie liter, czyli posługiwanie się wiedzą metajęzykową, tworzy w umyśle dziecka uczącego się czytać wzory bez znaczeń.

Jeśli dziecko poznaje nazwy liter, jak to najczęściej dzieje się, gdy uczeń „ćwiczy głoskowanie” w domu, próbuje ono potem czytać według takiego właśnie porządku i wówczas zdanie *Sok jest dobry* brzmi: *Esoka joteeste deobeery*.

Czytanie przez głoskowanie, warunkowane wybrzmiewaniem pojedynczych dźwięków, powoduje, że to samo zdanie dziecko odczytuje w taki oto sposób: *Syoky jyesyty dyobyryyy*.

Widać więc wyraźnie, że mamy wówczas do czynienia ze swoistą wieżą Babel, gdzie pomieszanie porządków językowych prowadzi do braku rozumienia pisanych tekstów.

Wynikiem stosowania nieprawidłowych strategii nauczania języka pisanego jest formowanie w umysłach dzieci błędnych przekonań, które w znacznym stopniu rzutują na przyszłą edukację i postawę wobec tekstów pisanych.

Najczęściej obserwowane nieprawidłowości w procesie nauczania czytania są następujące:

- spółgłoskom izolowanym towarzyszy w wymowie element wokaliczny, fakt ten generuje błędy typu: *DYOMY* 'dom' lub *DM* 'dym',
- nauczyciele mylą głoskowanie z literowaniem, wówczas w zeszytach uczniów pojawiają się zapisy: *TROŁUBA* 'trąba', *ZELBY* 'zęby',
- nauczyciele mają trudności z głoskowaniem wyrazów z głoskami miękkimi, co skutecznie uniemożliwia dzieciom zrozumienie zapisu wyrazów zawierających te głoski, na przykład: *Z - I - M - A, C - I - A - S - T - O*,
- próbując ułatwić uczniom klas zerowych naukę czytania, nie wprowadza się wszystkich liter w pierwszym roku nauczania, tworząc fałszywe reguły, na przykład *Dźwięk u zapisujemy literą u* – w konsekwencji dziecko zapisuje *PULKA*

<sup>3</sup> P. Łobacz, *Świadomość fonologiczna dzieci*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, t. 52: 1996.

<sup>4</sup> Jak pokazały badania prowadzone przez studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w ramach prac magisterskich, nauczyciele i rodzice mają problemy ze zrozumieniem różnicy pomiędzy wydzielaniem głosek w wyrazach a literowaniem.

'półka'. Dźwięk z zapisujemy literą z – powstaje zapis ŻEKA 'rzeka'; Dźwięk sz zapisujemy literą sz – uczeń pisze TESZ 'też',

- głoskowanie utrwała błędną regułę, która brzmi: *Zapisujemy dźwięki, które słyszymy*, stąd liczne zapisy typu: ZEMBY 'zęby'.

Przyjęcie tezy o 22 literach podstawowych, wyodrębnionych dla uczniów w klasach zerowych, skutkuje powstawaniem fałszywych reguł, które zgodnie z psychologicznym prawem *pierwszego połączenia* utrwalają się na stałe. To właśnie one są źródłem większości błędów ortograficznych. Próba uczenia reguł ortograficznych powoduje poszukiwanie przez dzieci wyjaśnienia pisowni wielu wyrazów, mamy więc okazję usłyszeć: *Piszemy rzęsa, bo się wymienia na brwi. Piszemy kukółka, bo się wymienia na koło.*

Podręczniki dla pierwszoklasistów dawno już przestały pełnić funkcję elementarza (*elementarius* – początkowy), przede wszystkim dlatego, że pojawiają się w nich polecenia i informacje dla nauczyciela, których dziecko jeszcze odczytać nie może. Uczeń nabiera przekonania, że *nie wszystko w szkolnym podręczniku nadaje się do czytania* oraz że *nie musi rozumieć czytanego tekstu*. Niebezpieczeństwo takiego poglądu jest wyraźnie widoczne w wynikach badań kompetencji. Uczniowie nie tylko nie rozumieją poleceń, ale przede wszystkim ich nie odczytują, nauczeni takich zachowań już od klas zerowych.

Panująca do tej pory w większości szkół metoda analityczna jest źródłem niepowodzeń wielu uczniów, przede wszystkim tych, którzy przetwarzają informacje językowe w strukturach prawej półkuli mózgu. Ale nawet ci uczniowie, którzy opanowali umiejętność czytania mimo stosowanej metody analitycznej, nie czytają ze zrozumieniem dłuższych zdań, co skutecznie uniemożliwia czytanie z przyjemnością.

### 3. Symultaniczno-sekwencyjna nauka czytania

Symultaniczno-sekwencyjna nauka czytania ułatwia dziecku samodzielne dotarcie do struktury fonemowej języka i poznanie reguł morfologicznych, morfonologicznych i składniowych. Aktywność własna dziecka pozwala kształtować jego kompetencję językową i komunikacyjną. Kiedy uczeń poznający sylaby sam opanuje umiejętność odczytywania znaczeń słów, będzie mógł kreatywnie używać języka, tworzyć teksty i doświadczywszy materii języka, uczyć się bez trudu języków obcych.

Teoretyczne podstawy metody symultaniczno-sekwencyjnej wczesnej nauki czytania oparte są na:

- wynikach badań neuropsychologicznych, dotyczących powiązań intermodalnych, budowanych podczas przetwarzania bodźców słuchowych i wzrokowych,
- wynikach neuroobrazowania mózgu (plastyczność międzymodalna jest możliwa nie tylko w rozwijającym się mózgu<sup>5</sup>),
- badaniach neurofizjologicznych, potwierdzających, iż sylaba, a nie fonem jest najmniejszą jednostką percepcyjną<sup>6</sup> (tempo identyfikacji sylab jest takie samo

<sup>5</sup> M. Gut, *Jak bardzo plastyczny jest mózg*, „Logopeda”, t. 2 (3): 2006, s. 19–40

<sup>6</sup> D.W. Massaro, *Psychological Aspects of Speech Perception*, [w:] *Handbook of Psycholinguistics*, red. M.A. Gernsbacher, San Diego 1994.



jak w sytuacji odbioru innych dźwięków, co zostało uznane za dowód koncepcji postrzegającej sylabę jako naturalną jednostkę w procesach percepcji; ludzie niepiśmienni oraz nieposługujący się pismem fonetycznym (np. Chińczycy) lepiej identyfikują sylaby niż głoski,

- wiedzy na temat funkcji symultanicznych (prawopółkulowych) i sekwencyjnych (lewopółkulowych) oraz kształtowania się struktur umożliwiających przesyłanie informacji między półkulami mózgu (spoidło wielkie, istmus),
- istnieniu przewagi prawego ucha dla odbioru mowy (badania Doreen Kimury<sup>7</sup>), z wyjątkiem samogłosek,
- powtórzeniu sekwencji rozwoju mowy dziecka (od samogłosek, sylab, przez wyrażenia dźwiękonaśladowcze, do wyrazów i zdań),
- naśladowaniu trzech etapów nabywania systemu językowego: POWTARZANIA, ROZUMIENIA, NAZYWANIA (samodzielnego czytania),
- pobudzaniu „zwierciadlanych neuronów” (*mirror neurons*, *Spiegelneurone*),
- powtórzeniu w konstrukcji etapów nauki czytania stadiów rozwoju pisma w dziejach ludzkości (od całości, poprzez zapis sylabiczny do alfabetycznego).

Symultaniczno-sekwencyjna nauka czytania wykorzystuje możliwości przetwarzania języka przez prawą i lewą półkulę mózgu. Symultaniczne czytanie dotyczy całości językowych, jakimi są samogłoski, wyrażenia dźwiękonaśladowcze i konkretne rzeczowniki w mianowniku. Sekwencyjne czytanie urzeczywistnia się w dekodowaniu sylab, którym przypisane zostały znaczenia.

Etapy nauki czytania przedstawiają się następująco:

czytanie symultaniczne:

- czytanie samogłosek
- czytanie wyrażeń dźwiękonaśladowczych<sup>8</sup>,
- czytanie (rozpoznawanie globalne) wyrazów;

czytanie sekwencyjne:

- czytanie sylab otwartych,
- czytanie dwóch sylab (samogłoska + sylaba otwarta),
- czytanie sylab zamkniętych,
- czytanie dwóch sylab otwartych,
- czytanie dwóch sylab zamkniętych,
- czytanie nowych wyrazów i zdań.

#### **4. Kliniczne potwierdzenie skuteczności metody – nowe spojrzenie na dysleksję**

Skuteczność symultaniczno-sekwencyjnej metody nauki czytania została potwierdzona sukcesami dzieci z zaburzeniami zmysłowymi oraz uszkodzeniami lewej półkuli mózgu. Opracowane dla tej grupy etapy czytania wykorzystano dla dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce. Doświadczenia zebrane podczas terapii dzieci dyslektycznych wyraźnie pokazały, że nauka czytania może być efektywna i może przynosić satysfakcję uczniom i nauczycielom.

---

<sup>7</sup> D. Kimura, *Płeć i poznanie*, tłum. M. Kamińska, Warszawa 2006.

<sup>8</sup> T. Rittel, *Wyrażenia dźwiękonaśladowcze w nabywaniu i kształtowaniu języka*, „Poradnik Językowy”, t. 7: 1987, s. 516–523.

Łatwość, z jaką uczą się czytać małe dzieci zagrożone dysleksją, pozwoliła na weryfikację poglądów dotyczących przetwarzania informacji językowych przez osoby z trudnościami w czytaniu i pisaniu. Należy przyjąć nową definicję dysleksji w takim oto kształcie: *Dysleksja – trudności w linearnym opracowaniu informacji: symbolicznych, czasowych, motorycznych, manualnych i językowych*. Wiemy już z doświadczeń klinicznych, że dzieci dyslektyczne mogą nauczyć się czytać ze zrozumieniem i osiągają wówczas wiele satysfakcji płynącej z pochłaniania lektury z przyjemnością. Wysoki poziom funkcjonowania językowego ułatwia tym osobom przewyżczenie innych problemów w liniarnych porządkach.

Symultaniczno-sekwencyjna nauka czytania okazała się także niezwykle ważną strategią postępowania terapeutycznego dla wczesnej interwencji logopedycznej. Aktywność mózgu dziecka (w znaczeniu zużycia energii) rośnie stopniowo, w wieku 2. lat osiąga poziom dorosłego, w wieku 3. lat przewyższa go dwa razy, ten stan utrzymuje się do 9.–10. roku życia. Czas między 3. a 6. rokiem życia jest najbardziej optymalnym okresem dla kreatywnej nauki czytania<sup>9</sup>.

W przebiegu rozwoju człowieczego mózgu przeżywają tylko te neurony, które tworzą aktywne połączenia z innymi neuronami. Stymulacja buduje sieć nowych połączeń neuronalnych, urzeczywistniając plastyczność struktur mózgowych. W okresie niemowlęstwa następuje gwałtowny wzrost liczby połączeń między komórkami mózgu. Istnieją wszakże okresy krytyczne w kształtowaniu rozwoju mózgu przez doświadczenie oraz czas największej wrażliwości na pewne bodźce. Możliwy jest rozwój zdolności zmysłowych nawet po upływie okresu krytycznego, umiejętności nabyte po tym czasie są jednak nieco inne i prawdopodobnie opierają się na odmiennych strategiach i drogach mózgowych niż te, które zostały przyswojone w okresie największej wrażliwości.

Jeśli do końca 2. roku życia dziecko nie łączy dwóch słów w celach komunikacyjnych, stwierdzamy zaburzenia kształtowania się systemu językowego, 3. rok życia jest więc okresem największej wydolności umysłu i jednocześnie okresem krytycznym dla nabywania systemu językowego. Wczesna nauka czytania okazała się niezwykle skuteczna podczas budowania systemu językowego dzieci z alalią i opóźnionym rozwojem mowy.

## Bibliografia

- Cieszyńska J., 2001, *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji?*, Kraków.
- Cieszyńska J., 2005, *Kocham czytać*, seria, Kraków.
- Cieszyńska J., 2006, *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, Kraków.
- Coninx F., 1999, *Vom Hören zum Wahrnehmen. Eine kognitive Leistung*, Meggen.
- Cybulska-Kłosowicz A., Kossuth M., 2006, *Oddziaływania międzypółkulowe w procesach neuroplastycznych*, „Neuropsychiatria i Neuropsychologia”, t. 1, nr 1, s. 15–23.
- Finger G., Steinebach Ch., 1992, *Frühförderung. Zwischen passionierter Praxis und hilfloser Theorie*, Freiburg.
- Gortner L., 1998, *Gesichtspunkte zur Prävalenz und Ätiologie von frühkindlichen Hörstörungen*, [w:] *Ausbildung des Hörens. Erlernen des Sprechens*, red. A. Leonhardt, Berlin.

---

<sup>9</sup> Zob. A. Cybulska-Kłosowicz, M. Kossuth, *Oddziaływania międzypółkulowe w procesach neuroplastycznych*, „Neuropsychiatria i Neuropsychologia”, t. 1: 2006, nr 1, s. 15–23.

- Gut M., 2006, *Jak bardzo plastyczny jest mózg*, „Logopeda”, t. 2.
- Kimura D., 2006, *Płeć i poznanie*, tłum. M. Kamińska, Warszawa.
- Kurcz I., 2000, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa.
- Kurkowski Z.M., 2002, *Rozwój funkcji słuchowych u małego dziecka*, „Audiofonologia”, t. 21.
- Langacker R.W., 2003, *Model dynamiczny oparty na uzusie językowym*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków.
- Lenneberg E.H., 1980, *Język w kontekście rozwoju i dojrzewania*, [w:] *Badania nad rozwojem mowy dziecka*, red. G. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa.
- Łobacz P., 1996, *Świadomość fonologiczna dzieci*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, t. 52.
- Łobacz P., 1997, *Nabywanie systemu fonologicznego a świadomość fonologiczna dzieci*, [w:] *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej*, red. H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkowska, Warszawa.
- Massaro D.W., 1994, *Psychological Aspects of Speech Perception*, [w:] *Handbook of Psycholinguistics*, red. M.A. Gernsbacher, San Diego.
- Muszyński Z., 2004, *Język a umysł rozszerzony*, „Logopedia”, t. 33.
- Nowicka A., 2000, *Współpraca lewej i prawej półkuli. Rola spoidel międzypółkulowych*, „Psychologia – Etologia – Genetyka”, t. 1.
- Rittel T., 1986, *Wyrażenia onomatopieczne w języku polskim (próba opisu morfosyntaktycznego)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Językoznawcze”, t. 5, s. 201–216.
- Rittel T., 1987, *Wyrażenia dźwiękonaśladowcze w nabywaniu i kształtowaniu języka*, „Poradnik Językowy”, t. 7, s. 516–523.
- Roth G., 1996, *Schnittstelle Gehirn*, Bern.
- Singer W., 2002, *Der Beobachter im Gehirn*, Frankfurt am Main.
- Szeląg E., 1966, *Różnice indywidualne a mózgowo mechanizmy mowy. Przegląd badań własnych*, „Logopedia”, t. 23.
- Tomasello M., 2002, *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*, tłum. J. Rączaszek, Warszawa.
- Tomasello M., 2003, *Czy małe dzieci posiadają składniową kompetencję osób dorosłych?*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., 1995, *Psychologia dziecka*, tłum. M. Babiuch et al., Warszawa.

## **New Reality—a New Method of Teaching Reading. Arguments Referring to the Choice and Sequence of Stages**

### **Abstract**

Referring to results both of fMRI scans of the brain and of research into developmental difficulties of children at school age the author of this paper postulates the necessity of changes in the sphere of the hitherto obligatory method of teaching reading. Mistakes of the analytical method were also analyzed and theoretical foundations of the simultaneous and sequential method of teaching reading were presented. Moreover, effectiveness of the postulated method in the wide spectrum of speech and language therapy was shown.

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica III (2011)

*Marta Korendo*

## **Program „Kocham szkołę” odpowiedzią na potrzeby współczesnej edukacji**

### **1. Dlaczego nowy – INNY – podręcznik**

Ostatnie dziesięciolecie, jako czas przełomu stuleci, przyniósł znaczące zmiany w wielu dziedzinach życia. Twierdzenia o stale zwiększającym się tempie życia, zaniku wielu form kontaktów rodzinnych, radykalnej zmianie sposobu komunikacji w rodzinie i poza nią przestały być już jedynie popularnymi narzekaniami, stały się natomiast rzeczywistością, w której wychowywane są, a zatem kształtowane i wyposażane poznawczo i kulturowo nasze dzieci. Negatywne skutki tych procesów obserwujemy w codziennej działalności logopedycznej i terapeutycznej, do poradni bowiem zgłasza się coraz większa liczba dzieci z zaburzeniami rozwojowymi. Pod wpływem wielu czynników negatywnych, zarówno biologicznych, jak i psychologicznych, rozwój wzrastającej liczby dzieci nie przebiega prawidłowo, a dysfunkcje ujawniają się w wielu sferach: poznawczej, społecznej, emocjonalnej, motorycznej oraz nadrzędnej – językowej.

Zatrważające są doniesienia opiekunów (nauczycieli) dzieci w wieku przedszkolnym. Studenci odbywający praktyki w przedszkolach obserwują nieprawidłowości rozwoju motorycznego, poznawczego i językowego u większości dzieci w grupach przedszkolnych. Już – a może przede wszystkim – na tym etapie konieczne jest zapewnienie pomocy przyszłym uczniom. Wczesne sygnały nieprawidłowości są poważnym ostrzeżeniem przed trudnościami w nauce w wieku szkolnym. W rzeczywistości bowiem obserwujemy bardzo niebezpieczne zjawisko obniżania sprawności poznawczych dzieci oraz wzrost tempa podawania i ilości informacji w szkołach. Programy nauczania wymagają coraz więcej od coraz gorzej wyposażonych rozwojowo uczniów. Utrzymanie się tych tendencji grozi poważnymi skutkami, których początki już obserwujemy w postaci wzrastającej liczby przypadków dysleksji oraz innych form trudności szkolnych połączonych ze spadkiem motywacji do nauki i fobiami szkolnymi.

Scharakteryzowana rzeczywistość stawia także przed logopedią nowe, ważne zadania. Logopedia dawno przestała być nauką dotyczącą jedynie problemów związanych z artykulacją. Interdyscyplinarność logopedii upoważnia jej przedstawicieli do zajmowania się wieloma problemami rozwojowymi dzieci z bezpośrednim odniesieniem do zagadnień medycznych, neuropsychologicznych, psychologicznych, pedagogicznych i społecznych.

Jednym z priorytetowych zadań stojących przed logopedią jest rozwój wczesnej interwencji, czyli organizacja działań i metod pozwalających zapobiegać utrwalaniu się nieprawidłowości rozwojowych, a w wielu wypadkach – całkowicie wyeliminować objawy patologiczne.

Drugie istotne zadanie dotyczy stworzenia nowych metod terapii i nauki – takich, które uwzględniają elementy rzeczywistości, w jakich przyszło funkcjonować zarówno uczniom, jak i ich nauczycielom. Ten nurt upoważnia, a nawet zobowiązuje logopedów do dostarczania nauczycielom metod i narzędzi pozwalających skutecznie uczyć dzieci na różnych poziomach edukacji szkolnej. Argumenty te wpłynęły na decyzję o stworzeniu podręcznika dla dzieci, które niebawem, już jako sześciolatki, trafią do zreformowanej szkoły. Aby reforma nie była – kolejny raz – zjawiskiem jedynie nomenklaturowym, musi dotyczyć także programów oraz procedur nauczania. Konieczne okazuje się sięgnięcie do sprawdzonych metod nauki, skutecznych zarówno dla dzieci prawidłowo się rozwijających, jak i tych, które progi szkoły przekraczają z deficytami poznawczymi. Dotychczasowe bowiem sposoby wyrównywania problemów, polegające na traktowaniu klas I–III jako czasu samodzielnego „nadrabiania strat”, okazały się wysoce nieskuteczne. Dowodzi to konieczności zmiany postępowania, uwzględniającego potrzebę wczesnych, prawidłowych oddziaływań dydaktycznych, a także wyznacza drogę reformy podręczników szkolnych jako głównego narzędzia pracy nauczycieli i ważnego źródła informacji dla dzieci. Inna rzeczywistość zmusza do stworzenia innego podręcznika, którego odmienność wynikałaby z wieloletnich badań naukowych i doświadczeń terapeutycznych autorów. Wszystkie te warunki spełnia program *Kocham szkołę*, który niebawem trafi do klas pierwszych „nowych” szkół.

## 2. Nowy podręcznik – sprawdzona metoda

Nowa rzeczywistość zmusza do szukania sprawdzonych metod postępowania, do korzystania z wiedzy i doświadczeń osób, które wiedzę teoretyczną weryfikują własną myślą krytyczną oraz doświadczeniami w pracy z dziećmi. Zbyt często bowiem odnieść można wrażenie, że autorami podręczników zostają osoby niemające bezpośredniego kontaktu z dziećmi, a jedynym kryterium upoważniającym do napisania podręcznika jest znajomość podstawy programowej.

Nowy program *Kocham szkołę* oparty jest na wieloletnich doświadczeniach profesor Jagody Cieszyńskiej oraz jej współpracowników. Trzon podręcznika stanowi stosowana od lat symultaniczno-sekwencyjna metoda czytania<sup>1</sup>, której skuteczność najlepiej potwierdzają sukcesy w nauce dzieci z poważnymi zaburzeniami rozwojowymi. Na sukces metody, mierzony osiągnięciami uczniów, ma wpływ wiele istotnych czynników. Objętość tego artykułu pozwala uwypuklić jedynie niektóre z nich.

Bardzo ważnym atutem tego podejścia jest nauka czytania znaczeń, a nie znaków graficznych, czyli liter, stanowiących dla dzieci (tym dłużej, im większe problemy m.in. z analizą i syntezą wzrokową, prawopółkulowym przetwarzaniem języka, zaburzeniami sekwencyjności) wizualne wzory układu linii i kresek, bez powiązania z określonym elementem rzeczywistości, czyli pozbawione znaczenia.

---

<sup>1</sup> Autorką metody jest Jagoda Cieszyńska.

W symultaniczno-sekwencyjnej metodzie czytania, wraz z pierwszymi wprowadzonymi samogłoskami, pojawia się przypisywane im znaczenie. Znaczenie to może kojarzyć się z emocjami, które określona samogłoska pozwala wyrazić systemowo (np. A – zdziwienie, zmęczenie, strach), ale także odnosić się do dowolnego, wybranego przez dziecko lub nauczyciela fragmentu rzeczywistości. Metoda ta pozwala nam bowiem wykorzystywać naturalne dla dzieci procesy nadawania nazw, to jest przypisywania konkretnemu dźwiękowi lub dźwiękom określonego znaczenia. Procesy te, naturalne dla dzieci, niebudzące ich sprzeciwu, uzasadnione rozwojowo i poznawczo, czynią naukę czytania łatwą i przyjemną, ale przede wszystkim skuteczną, ponieważ całkowicie eliminują etap odkodowywania abstrakcyjnych znaków, stanowiących zupełnie nieczytelny szyfr.

Jaki ma to wpływ na motywację do nauki czytania, wiedzieć mogą tylko ci, którzy widzieli trzylatki odczytujące samogłoski w książeczkach z równą powagą i autentycznym rozumieniem, z jakimi ich rodzice czytają książki. Z punktu widzenia małych dzieci istnieje absolutna równoległość umiejętności czytania, skoro rozumieją treść. Przecież proste, nawet pojedyncze samogłoski, silnie osadzone w kontekście, stanowią dla małych dzieci pierwsze wzory słów, a w konsekwencji nawet tekstów. To, co potrafią odczytać poprzez samogłoski i sylaby, jest na pewno tekstem także w znaczeniu komunikacyjnym. Najlepiej świadczyć może o tym przykład:



Ryc. 1. Strona z serii *Kocham czytać* autorstwa Jagody Cieszyńskiej

Znaczenia nadawane samogłoskom czy sylabom mogą nawiązywać do utrwalonych w użyciu sensów (np. PA PA – pożegnanie, MI MI MI – śpiew operowy, LU LU LU – śpiewana kołysanka) lub nadawać im zupełnie nowe, ale całkowicie czytelne dla dzieci (np. PU PU PU – zmęczony jeź, GO GO GO – rozmowa pingwinów).

To podstawowe założenie metodologiczne okazało się jednym z kluczowych powodów, dla których naukę czytania pokochały dzieci, ponieważ pozwoliło powrócić do najprostszego i najważniejszego znaczenia czasownika *czytać* (rozpoznawać pojęcia w zapisanych wyrazach), a pominąć fałszywe rozumienie – odkodowywać

literary. Dzieci literujące lub głosujące nie zawsze bowiem zdają sobie sprawę, że po odczytaniu słowa *mylyekyo* powinny w swoim umyśle „dostrzec” mleko. Następuje zupełne oddzielenie werbalnej realizacji *mleko* (łączonej z określonym fragmentem rzeczywistości) od przeczytanego wyrazu (niełączonego z żadnym elementem rzeczywistości). Dla dziecka, które nie odkryje zespolenia czytania z otaczającym je światem, tekst pisany przestaje być interesujący, a umiejętność odczytania go potrzebna.

Jak zatem uczą się czytać dzieci, korzystając z symultaniczno-sekwencyjnej metody Jagody Cieszyńskiej? Najczęściej od wczesnych etapów nauki (pierwszych odczytywanych samogłosek i wyrażen dźwiękonaśladowczych) towarzyszy im przekonanie, że już potrafią czytać. Musi się tak dziać, skoro mogą przeczytać samodzielnie, bez pomocy dorosłych całą książeczkę, zrozumieć ją, opowiedzieć, zidentyfikować się z jej bohaterami. Na takich fundamentach łatwo jest zbudować gmach zamiłowania do tekstu pisanego. I zanim dziecko pochłonie obraz (komputer i telewizor), pokazać mu przyjemność czytania. Stworzenie bowiem prawidłowej postawy emocjonalnej i motywacyjnej u dziecka warunkuje skuteczność dalszych oddziaływań edukacyjnych.

### 3. Oblicze nowego podręcznika

Proponowany sześciolatkom nowy podręcznik oparty na programie *Kocham szkołę* wprowadza kilka istotnych nowych rozwiązań.



Jedną w głównych zmian w porównaniu do podręczników istniejących na rynku jest zamieszczenie w książce przeznaczonej dla dzieci jedynie treści, które uczniowie mogą odczytać samodzielnie. Z tego właśnie powodu brak jest zarówno w podręczniku, jak i w ćwiczeniach dla klasy pierwszej poleceń językowych – mogą się one pojawić dopiero wtedy, kiedy dziecko nauczy się czytać ze zrozumieniem. Skoro na wczesnych etapach nauki muszą i tak odczytywać je dorośli, umieszczenie ich w formie pisemnej w książkach jest zupełnie niecelowe.

Drugim – ważnym i zamierzonym – założeniem jest fabularyzacja. Oznacza to wprowadzenie do podręcznika bohaterów, którzy staną się dla pierwszoklasisty nie tyle przewodnikami po tajnikach wiedzy o szkole, ile szkolnymi przyjaciółmi, z którymi szybko zwiąże się emocjonalnie i zidentyfikuje.



Bohaterowie towarzyszący dziecku w poznawaniu i przeżywaniu pozwalają bowiem na niezwykle ważne z punktu widzenia edukacji i rozwoju poznawczego oraz emocjonalnego i społecznego zjawiska i zachowania:

- identyfikację emocjonalną,
- zaangażowanie poznawcze i emocjonalne,
- pozytywne, właściwe i skuteczne oddziaływania wychowawcze,
- radość podczas poznawania (czytania) tego, co bliskie własnym doświadczeniom.

Ważną rolę w koncepcji całości podręcznika odgrywają ilustracje i rysunki. W żadnej mierze nie stanowią one jedynie ozdoby stron książki. Zawierają treści, które stanowią podstawę omówienia zagadnień ujętych w podstawie programowej. Odgrywają rolę plansz tematycznych, do których może odnieść się nauczyciel, aby rzeczywistość przedstawić z różnych perspektyw – na przykład narracyjnej, przyrodniczej, matematycznej, plastycznej, społecznej. Pozwala to tworzyć w umyśle dziecka wielowymiarowy, choć zintegrowany obraz świata.

Oto przykład ilustracji rozpoczynającej podręcznik:





Podręcznik uczy czytania metodą symultaniczno-sekwencyjną. Założenia podstawowe nie uległy oczywiście zmianom, ale zostały dostosowane do potrzeb klasy pierwszej, w której dzieci – oprócz czytania, muszą również nauczyć się pisać. Dlatego w podręczniku obowiązują już cztery rodzaje czcionki – duży i mały druk, duże i małe litery pisane. Jednak w zapisie nadal wzorem pozostają sylaby – oprócz samogłosek nie zostają wydzielone inne głoski. Pozwala to uniknąć pojawienia się w zapisie błędów typu *myamya* czy *nart* (zamiast *narty*) spowodowanych literowaniem wyrazów podczas pisania. Zapis sylabowy uniemożliwia powstanie tego typu trudności, ułatwia utrwalanie właściwych mechanizmów językowych, zwłaszcza tych dotyczących upodobnień i odpodobnień fonetycznych. Zachowując naturalną wymowę, dziecko tworzy (abstrahuje) właściwe normy językowe, co znacznie poprawia jakość ortograficzną tekstów. Ma to szczególne znaczenie w sytuacji, kiedy wiemy, jak trudno dzieciom uczyć się ortografii poprzez reguły (definicje). Dla uczniów przetwarzających język prawopółkulowo lub obupółkulowo bariera meta-języka staje się właściwie nie do pokonania. Szczególnie zatem w takich sytuacjach dziecko powinno mieć możliwość samodzielnego, podświadomego abstrahowania norm językowych z prawidłowo dostarczanego mu materiału językowego – tylko bowiem taki sposób umożliwi mu prawidłowe zbudowanie systemu językowego i posługiwanie się nim.

Podręcznik został tak pomyślany, aby nauka czytania była dla dziecka przyjemna, ale przede wszystkim skuteczna. Oznacza to, że wprowadzone zostały celowe zabiegi (ćwiczenia, rozwiązania graficzne) zapobiegające wytwarzaniu przez uczniów błędnych (szkodliwych) mechanizmów kompensujących, takich jak domyślanie się treści, odwracanie kierunku czytania, czytanie tylko części tekstu.

Takim zabiegiem jest między innymi wizualizacja linearności:



Polega ona na skojarzeniu sylab z liniowo ustawionymi elementami. Takie rozwiązanie graficzne ułatwia dzieciom odczytywanie w odpowiednim kierunku, zachowując prawidłową kolejność z uwzględnieniem ilości elementów.

Wyeliminowanie nieprawidłowych mechanizmów znacznie poprawia technikę czytania, co w bezpośredni sposób wpływa na jakość czytania ze zrozumieniem. Bardzo ułatwia to także funkcjonowanie w szkole i pozwala sprostać wielu szkolnym i życiowym zadaniom.

#### 4. Elementy programu *Kocham szkołę*

Program *Kocham szkołę* dla klasy pierwszej został zawarty w pakiecie pomocy dla ucznia i nauczyciela. Pakiet ten zawiera:

- podręcznik dla dzieci,
- zeszyty ćwiczeń,

- podręcznik dla nauczyciela,
- słowniczek ortograficzny,
- pamiętnik,
- zbiór tekstów źródłowych dla nauczycieli,
- pomoce do zajęć plastycznych i technicznych,
- makiety do nauki matematyki.

Każdy z wyszczególnionych elementów został starannie przemyślany i spełniać ma określone zadania. Zeszyty ćwiczeń są ściśle zintegrowane z podręcznikiem i podobnie jak on nie zawierają poleceń językowych.

Wszystkie polecenia i instrukcje zawiera natomiast *Podręcznik dla nauczyciela*, będący szczegółowym przewodnikiem po jednostkach tematycznych, metodach pracy i sposobach realizacji zagadnień.

Na szczególną uwagę zasługuje nowy słownik ortograficzny, pomyślany jako album z ortogramami. Oto przykład strony:



Podstawowym założeniem pomocy w nauce ortografii jest wykorzystanie funkcji wzrokowych oraz prawopółkulowych mechanizmów zapamiętywania globalnego. Dziecko patrzy na wyraz tak, jak patrzy na zdjęcie, i utrwała jego „obraz”. Jest to szczególnie pomocne w sytuacjach, kiedy nie możemy od ucznia wymagać stosowania reguł ortograficznych, ponieważ albo nie istnieją, albo silne zaburzenia procesów lewopółkulowych zupełnie wykluczają ich stosowanie.

W celu prawidłowego kształcenia systemu językowego z uwzględnieniem reguł budowania tekstu do programu wprowadzony został pamiętnik. Uczniowie – wypełniając jego karty (początkowo rysunkami, stopniowo tekstami) – uczą się tworzyć wypowiedzi pisemne, porządkować informacje według określonych reguł (np. chronologicznych, przyczynowo-skutkowych) i w ten sposób także porządkować swoje myślenie. Ma to szczególne znaczenie w wypadku dzieci z zaburzeniem sekwencyjności zarówno w sferze języka, jak i działania.

Na szczególnie podkreślenie zasługuje także koncepcja nauczania matematyki opracowana przez Elżbietę Wianecką. Zakłada ona naukę poprzez działanie, doświadczenie. W tym celu przygotowane zostały trójwymiarowe makiety, na których dzieci uczą się podstawowych pojęć kształtujących logiczne myślenie. Należą do nich nazwy relacji, kierunków, wielkości oraz kategorii. Nauka zapisu symbolicznego działań jest w tej koncepcji już tylko oczywistą konsekwencją nabytych przez działanie sprawności.

## 5. Nowy podręcznik a realizacja podstawy programowej

Analiza założeń podstawy programowej pozwala wysnuć wnioski, iż ogólne założenia dają dużą swobodę autorom podręczników. Dotychczas jednak odnosiło to raczej negatywny skutek – podręczniki do klasy pierwszej przypominały raczej wypisy z encyklopedii niż pierwszą książkę dziecka, mającą zachęcić je do nauki czytania i poznawania świata. Tymczasem podstawowe założenia podstawy programowej można ująć następująco – uczeń kończący pierwszą klasę powinien umieć:

- służyć,
- rozmawiać,
- rozumieć,
- czytać,
- pisać.

To, w jaki sposób dziecko będzie uczone tych sprawności, zależy od nauczyciela oraz od podręcznika, który nauczyciel zaproponuje swoim podopiecznym. Program *Kocham szkołę* pokazuje, że nauka, jeśli uwzględni zarówno potrzeby, jak i możliwości dzieci, może być jednocześnie przyjemna i skuteczna.

## Bibliografia

- Cieszyńska J., 2001, *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji?*, Kraków.
- Cieszyńska J., 2005, *Kocham czytać*, seria, Kraków.
- Cieszyńska J., 2006, *Kocham czytać. Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, Kraków.
- Cieszyńska J., Korendo M., 2007, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6. roku życia*, Kraków.
- Grabowska A., 1997, *Asymetria półkul mózgowych*, [w:] *Mózg a zachowanie*, red. T. Górka, A. Grabowska, J. Zagrodzka, Warszawa.
- Tomasello M., 2002, *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*, Warszawa.

## The Curriculum 'Kocham szkołę' ('I Love School') as the Answer to the Needs of Modern Education

### Abstract

The author of this paper presents a new curriculum for teaching children at the age of six in the context of announced educational reform. The necessity of a radical reform of the teaching method in the first to third forms was proved. The curriculum was based on the simultaneous and sequential method of teaching reading and its foundations were realized in a new schoolbook.

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica III (2011)

V. ARGUMENTACJA W DISKURSIE ZABURZONYM

*Elżbieta Okarma*

## Argumentacja logopedyczna w dyskursie zaburzonym (artykulacja głoski „r”)

Potoczne rozumienie pojęcia *argumentacja* w dużej mierze pokrywa się z przedstawieniem go na płaszczyźnie naukowej, jako przytaczanie argumentów dla poparcia lub obalenia jakiejś tezy (Dunaj 2000: 23). Jeśli jednak szczegółowo przyjrzeć się temu zagadnieniu, to definiowanie argumentacji istotnie różni się w poszczególnych dziedzinach nauki.

Jerzy Ziomek, autor *Retoryki opisowej* (1990), rozpatruje argumentację z punktu widzenia retoryki. Retorykę tłumaczy ze względu na jej zakres i definiuje bądź jako strategię budowania wypowiedzi na tyle ozdobną, że przysłaniającą sens, sposób mówienia, czyli uprawianie sztuki mówienia, bądź jako naukę o tej sztuce jako refleksję teoretyczną, wiedzę o komunikacji słownej, a czasem także obrazowej i zachowaniowej (Ziomek 1990). Na tej płaszczyźnie autor przedstawia teorię argumentacji jako naukę o wynajdywaniu dowodów oraz posługiwaniu się sylogizmami. Argumentacja i perswazja mają na celu przekonanie do swej tezy w dyskusji, utrzymanie oskarżenia lub obrony i uzyskanie pożądanego wyroku oraz wykazanie zalet i wad omawianego przedmiotu.

Artystyczny rodzaj argumentacji wyróżnia argumenty, czyli dowody naukowe i dialektyczne. Pierwsze są rzetelne i mają na celu uzyskanie zgody przez odbiorcę. Drugie są prawdopodobne i zmierzają do uzyskania przychylności. Jerzy Ziomek (1990) podkreśla, że argumenty trzeba odnajdywać, a nie wynajdywać.

Inny autor, Mirosław Korolko, w *Sztuce retoryki* (2000) zauważa, że tradycyjnie rozumiana argumentacja, jako fundament sztuki kompozycji retorycznej, rozpadła się i jest ujmowana z różnych punktów widzenia przez różne dziedziny nauki. Poprawnym argumentowaniem, jako domeną retorycznej inwencji, zajmuje się logika. Psychologia rozważa ocenę celów przekonywania. Ocena godziwości perswazji jest zaś przedmiotem etyki, a treść argumentacji jest w centrum zainteresowania filozofii.

Według Korolki (2000) argumentacja i argument odnoszą się do aktywności myślowej związanej z uzasadnieniem lub obaleniem tezy. Powinny one być dostosowane do przedmiotu dyskursu i zdolności odbiorców. Argumentacja retoryczna zakłada pragnienie nawiązania i utrzymania kontaktu, chęć przekonania i słuchania. Nie jest zatem oderwana od intuicjonizmu, psychologizmu i moralizmu.

Argumentacja logiczna natomiast nie liczy się z audytorium – jej celem jest przywołanie jak największej liczby dowodów.

Na temat racjonalnej argumentacji wypowiadają się też inni autorzy. W książce Bruce’a E. Gronbecka, Kathleen German, Douglasa Ehningera i Alana H. Monroe’a *Zasady komunikacji werbalnej* czytamy, że

racjonalna argumentacja jest procesem, w którym przedstawia się tezy wspierane rzetelnymi racjami i pozwala innym ludziom sprawdzić owe tezy oraz racje lub przedstawić kontrargumenty. Za pomocą racjonalnej argumentacji ludzie mają nadzieję dojść do racjonalnych wniosków na temat spraw dotyczących faktów, wartości oraz sposobów postępowania (2001: 339).

Aby każda racjonalna myśl stanowiła skuteczną wypowiedź, trzeba zastosować się do zasady, że każda argumentacja zbudowana jest z **trzech podstawowych elementów**, które – jeżeli mają skłonić inną osobę do przyjęcia jakiegoś przekonania – muszą współdziałać (Gronbeck, German, Ehninger, Monroe 2001: 339). Te elementy to:

- 1) teza lub twierdzenie, którego mamy bronić,
- 2) istotne argumenty, które należy przedstawić dla poparcia tezy lub twierdzenia;
- 3) schemat rozumowania, którym trzeba się posłużyć celem zaznaczenia związków między argumentami a tezą.

**Tezy** są to sądy czy też twierdzenia przekonującego, obecne w większości wystąpień wymagających argumentacji, które stwierdzają, że:

- coś jest bądź nie jest faktem,
- coś jest pożądane bądź niepożądane,
- coś powinno się bądź czegoś nie powinno się robić.

Najważniejszym zadaniem podczas przedstawiania lub słuchania argumentacji jest określenie typu tezy. *Teza dotycząca faktów* stwierdza, że coś jest lub nie jest faktem. *Teza dotycząca wartości* mówi o tym, że coś jest dobre lub złe, pożądane bądź niepożądane, usprawiedliwione albo nieusprawiedliwione. *Teza dotycząca sposobu postępowania* rekomenduje takie działanie, jakie zaproponowano, jakie jest życzeniem rozmówcy (Gronbeck, German, Ehninger, Monroe 2001: 343).

**Istotne argumenty** można podzielić na *argumenty racjonalnie istotne*, czyli takie, które powinny odzwierciedlać tezę. Natomiast aby przekonać słuchaczy, by przyjęli daną tezę i podjęli zalecane działania, teza musi zostać poparta czymś więcej niż tylko argumentami logicznie istotnymi, słuchaczy należy bowiem zaangażować emocjonalnie. Do tego służą *argumenty motywacyjnie istotne* (Gronbeck, German, Ehninger, Monroe 2001: 346).

Z kolei **schematy rozumowania** to „nawykowe sposoby stosowania wnioskowań przez członków danej kultury czy społeczeństwa mające na celu powiązanie tego, co jest akceptowane, z tym, co ma zostać zaakceptowane wskutek przekonania mówcy”. A „rozumowanie lub wnioskowanie jest procesem znajdowania związku między czymś, co jest wiadome lub w co się wierzy (argumentami), a pojęciem lub myślą (tezą), którą, zgodnie z twoim życzeniem, inni mają zaakceptować” (Gronbeck, German, Ehninger, Monroe 2001: 346).

Autorzy wyróżniają kilka przykładów rozumowania (Gronbeck, German, Ehninger, Monroe 2001: 347). Są to:

- rozumowanie z przykładów, często nazywane rozumowaniem indukcyjnym, polegające na badaniu serii przykładów znanych zjawisk (argumenty) i wyciąganiu ogólnego wniosku (teza). W wypadku tego schematu rozumowania wnioskowanie wygląda następująco: „To, co jest prawdziwe, gdy chodzi o poszczególne przypadki, jest też prawdziwe, gdy chodzi o całą klasę”,
- rozumowanie z uogólnienia (czasem zwane dedukcją), oznaczające zastosowanie prawdy ogólnej do specyficznej, konkretnej sytuacji. Jest to w zasadzie odwrotność rozumowania z przykładów, czyli indukcji,
- rozumowanie z oznaki, czyli objawu – posługuje się dającą się zaobserwować oznaką lub objawem, będącym dowodem na istnienie jakiegoś stanu rzeczy,
- rozumowanie z przypadku równoległego – polega na myśleniu wyłącznie w kategoriach rzeczy i zdarzeń podobnych.

Przytoczone, różne definicje i podejścia do argumentacji wskazują, że potoczne jej rozumienie (Dunaj 2000: 23) jest zbliżone do przedstawiania jej w sposób naukowy. Podczas dyskusji należy się jednak zastanowić, na czym nam najbardziej zależy. Czy chcemy pokazać jak największą liczbę argumentów, dowodów potwierdzających naszą tezę, czy raczej chcemy skoncentrować się tylko na tych argumentach, które mogą merytorycznie przekonać naszego rozmówcę, czyli na tych, które są motywacyjnie istotne.

W pracy logopedy mamy do czynienia z dyskursem zaburzonym (Rittel 1996: 9–15). Zadaniem logopedy jest dokonanie diagnozy, oceny stanu mowy każdego pacjenta – czy to dziecka czy osoby dorosłej – zgłaszającego się do gabinetu. Niejednokrotnie logopeda musi argumentować swoje decyzje odnośnie do zastosowania takiej czy innej metody terapii, a następnie doboru odpowiedniego materiału wyrazowego.

Prześledźmy teraz argumentację logopedyczną, dobór metody i materiału leksykalnego w wypadku pacjenta z rotacyzmem (reraniem). W literaturze przedmiotu określa się tak nieprawidłową artykulację głoski „r” (Sołtys-Chmielowicz 2008: 115).

Głoska „r” jest głoską ustną, dźwięczną, półotwartą, przedniojęzykowo-dziąsłową, twardą. Należy do grupy głosek tak zwanych sonornych, które nie mają swoich bezdźwięcznych odpowiedników. Głoska ta należy do najczęściej zniekształcanych dźwięków języka polskiego, a jej nieprawidłową artykulację obserwuje się zarówno u dzieci, jak i u dorosłych.

W języku polskim przy prawidłowym wymawianiu spółgłoski „r” następują wibracje koniuszka języka (*apex*) (Wierzchowska 1971: 168). *Apex* wykonuje 1–2 uderzenia o górne dziąsła. Boki języka przylegają do wewnętrznych powierzchni górnych zębów i dziąseł. Czas, w którym czubek języka przywiera do dziąseł, jest bardzo krótki, wynosi około 0,01 sekundy. Przy szybkim tempie mówienia może nawet nie dochodzić do pełnego zwarcia języka z dziąsłami. Specyficzna artykulacja głoski „r”, polegająca na wibracji czubka języka, nie występuje przy żadnej innej głosce, dlatego jej brak powoduje wadę tylko jednej głoski, co w języku polskim jest możliwe jeszcze tylko przy nieprawidłowej artykulacji samogłoski.

Ze względu na dużą liczbę sposobów nieprawidłowej artykulacji głoski „r” warto przy stawianiu diagnozy zwrócić uwagę na:

- a) jakość substytutów (typowy – wyjątkowy), gdyż ma to znaczenie przy prognozowaniu przebiegu terapii,
- b) charakter deformacji, a więc:
  - obecność lub brak wibracji,
  - obecność lub brak dźwięczności,
  - miejsce artykulacji,
  - inne indywidualne cechy brzmienia głoski lub sposobu jej artykulacji (np. bardzo nieprzyjemne brzmienie głoski, kilkuelementowa artykulacja, rzadko spotykane zniekształcenie).

Z punktu widzenia objawów wyróżnia się trzy postaci rotacyzmu (Sołtys-Chmielowicz 2008: 115):

- 1) pararotacyzm, czyli zastępowanie głoski „r” innymi głoskami, które są prawidłową realizacją innych fonemów. Obserwuje się następujące substytuty głoski „r”: w postaci głosek „l”, „i”, „u”, rzadko „d”, „t”, „v”, „n”, „g”, „k”,
- 2) rotacyzm właściwy, czyli deformację głoski „r”. Różnorodność takich deformacji jest bardzo duża. Przy charakterystyce rotacyzmu właściwego podaje się zwykle miejsce, w którym wytwarzany jest dźwięk będący realizacją fonemu „r”, niezależnie od tego, czy jest on wibracyjny, czy pozbawiony tej wibracji,
- 3) mogirotacyzm, czyli opuszczanie głoski „r”. Zjawisko to jest dość wyjątkowe, gdyż pomijanie głoski w nagłosie i wygłosie oraz w grupie spółgłoskowej jest możliwe i bywa obserwowane. Niełatwo natomiast wyobrazić sobie opuszczanie głoski „r” w pozycji interwokalicznej. Trudno więc w tej sytuacji mówić o mogirotacyzmie jako o konsekwentnym pomijaniu tej spółgłoski bez choćby jakiegoś elementu sygnałnego między samogłoskami (Sołtys-Chmielowicz 2008: 115).

Argumentując postawienie odpowiedniej diagnozy, podajemy argumenty racjonalnie istotne (Gronbeck, German, Ehninger, Monroe 2001: 346). W razie braku prawidłowej artykulacji głoski „r” przyczynami tego mogą być (Sołtys-Chmielowicz 2008: 117):

- zbyt krótkie wędzidełko językowe (brak możliwości uzyskania poprawnie brzmiącego dźwięku „r” może być wskazaniem do podcięcia tegoż wędzidełka),
- budowa języka – język zbyt masywny, krótki i gruby,
- wzmożone lub osłabione napięcie języka,
- próby zbyt wczesnego usiłowania wymówienia „r”, wtedy gdy język nie był jeszcze dostatecznie sprawny do realizacji tak trudnej głoski,
- ogólna mniejsza ruchomość koniuszka języka, w szczególności zaś brak pionizacji języka,
- rozszczep podniebienia miękkiego, choć nie zawsze jest to regułą,
- substytuowanie głoski „r” przez „l” może być przyczyną nierozróżniania słuchowego obu tych głosek, czyli przyczyna może tkwić w zaburzeniach słuchu fonematycznego,
- naśladowanie nieprawidłowego wzorca wymowy tej głoski przez członków z najbliższego otoczenia,
- brak autokontroli słuchowej. W licznych wypadkach mali pacjenci zupełnie nie słyszą i nie zdają sobie sprawy ze swej wadliwej artykulacji.

Z punktu widzenia argumentacji logopedycznej zidentyfikowanie wśród wielu wymienionych powyżej możliwości przyczyny najważniejszej jest bardzo istotne

i priorytetowe, ponieważ stanowi punkt wyjścia do dalszego etapu terapii i do podjęcia określonych działań terapeutycznych.

### Działania terapeutyczne

Proponowany sposób postępowania i rekomendacje uzależnione są od rodzaju wady. W zależności bowiem od rodzaju wady terapię rozpoczynamy w różnym wieku, co związane jest z dynamiką opanowywania interesującej nas głoski. Do 6. roku życia mogą się pojawiać typowe substytuty, które z czasem przekształcają się najczęściej w prawidłowo brzmiący dźwięk.

Inaczej sprawa się przedstawia z deformacjami spółgłoski „r”. Te powinny być usuwane jak najwcześniej, zanim dojdzie do wieloletniego nawyku. W ten sposób, poprzez argumenty motywacyjnie istotne (Gronbeck, German, Ehninger, Monroe 2001: 346), argumentujemy rodzicom czy opiekunom potrzebę jak najwcześniejszego rozpoczęcia terapii, która w młodszym wieku, u dzieci małych, trzy-, czteroletnich powinna mieć formę zabawy, gry. Nasza teza dotycząca faktów stwierdza, że **terapia zawsze powinna rozpoczynać się od usunięcia przyczyny wadliwej artykulacji.**

Kolejną niezwykle istotną sprawą podczas przygotowywania odpowiedniego programu działań logopedycznych jest sprawdzenie, czy pacjent jest świadomy swojej wady. W razie braku świadomości istniejącego problemu dziecko może w ogóle nie być zainteresowane podjęciem jakichkolwiek ćwiczeń logopedycznych.

W tym miejscu dotykamy kolejnego problemu dotyczącego argumentacji logopedycznej. Mamy bowiem do czynienia nie tylko z argumentacją *stricte* logopedyczną, odpowiadającą na pytania: jaka wada występuje u dziecka i czym została spowodowana, jak, w jakiej kolejności, przy użyciu jakich pomocy będziemy z dzieckiem pracować; ale jednocześnie samemu pacjentowi musimy pewne rzeczy pokazać i wytłumaczyć (Rittel 2000: 15–36). Należy przedstawić takie argumenty motywacyjnie istotne (Gronbeck, German, Ehninger, Monroe 2001: 346), które przekonają dziecko, że występująca u niego wada wymowy (nieprawidłowa artykulacja głoski „r”) jest do usunięcia. Musimy w ten sposób rozmawiać z dzieckiem, aby uświadomić mu konieczność systematycznych ćwiczeń, nie tylko na zajęciach, pod okiem logopedy, ale przede wszystkim w domu. Naszym zadaniem jest przekonanie samego dziecka do podjęcia trudu wykonywania określonej pracy (w tym wypadku ćwiczeń artykulacyjnych, logopedycznych, nauki wierszyków itp.), które doprowadzą go do osiągnięcia zamierzonego celu – czyli opanowania poprawnej wymowy głoski „r”.

Terapia rotacyzmu należy do najbardziej złożonych, jeśli chodzi o samo wywoływanie dźwięku „r”. W przeciwieństwie do innych głosek nieprawidłowo artykułowanych, gdzie uzyskanie właściwego brzmienia następuje stosunkowo szybko (natomiast dłuższego czasu wymaga samo zautomatyzowanie), poprawnie brzmiącą głoskę „r” niełatwo jest uzyskać. W tym wypadku wszelkie realizacje z wibracją zlokalizowaną choćby w nieco innym miejscu dają brzmienie inne, nieakceptowane, podobnie jak wymowa pozbawiona wibracji.

### Schemat terapii logopedycznej

Początek każdej terapii logopedycznej stanowią ćwiczenia wstępne, ćwiczenia warg, języka itp. Celem tych ćwiczeń jest „rozruszanie”, gimnastykowanie mała



sprawnego, mało ruchliwego języka. W wypadku głoski „r” jest to szczególnie istotne, bo tu cała poprawna realizacja polega na bardzo „drobnych”, precyzyjnych ruchach języka, a właściwie czubka języka. Mało ruchliwy, sztywny język wymaga wielu ćwiczeń usprawniających, aby uzyskać zadawalający efekt. Hanna Rodak podaje następujące propozycje:

- bardzo szerokie rozciąganie języka, który wsuwa się i wysuwa z jamy ustnej,
- szeroki język ujmując się między zęby trzonowe i delikatnie żuje,
- wykonywanie wdechów i wydechów przy lekko rozchylonych ustach i szerokim ułożeniu języka,
- „trzymanie” brzegów języka między zębami trzonowymi, przy równoczesnym unoszeniu czubka języka do wałka dziąsłowego,
- wysuwanie języka do przodu,
- unoszenie szerokiego języka na górną wargę i na dolne zęby,
- kłaskanie językiem,
- mlaskanie,
- naśladowanie ssania cukierka czubkiem języka przy wałku dziąsłowym,
- jako zabawa dla małych dzieci – zdmuchiwanie z czubka języka skrawków papieru itp. (Rodak 1992: 67–68).

Krótki język możemy także ćwiczyć z dzieckiem w formie zabawowej, dając mu za zadanie wylizanie z kieliszka na przykład miodu, nutelli lub dżemu.

Jeżeli podejmiemy z rodzicami decyzję o podcięciu wędzidełka, należy pamiętać o konieczności wykonywania ćwiczeń zapobiegających ponownemu zrośnięciu się śluzówki. Potrzebę wykonywania tych ćwiczeń systematycznie, bezpośrednio po zabiegu, uzmysławiamy rodzicom (argumenty motywacyjnie istotne wg Gronbeck, German, Ehninger, Monroe 2001: 346) i przekazujemy im potrzebne wskazówki. Najczęściej zaleca się wtedy dzieciom ćwiczenia, które usprawniają pionizację języka, między innymi:

- oblizywanie warg (szczególnie górnej),
- sięganie językiem do dziąseł i podniebienia,
- sięganie językiem do nosa,
- szybkie wymawianie sylab la-, lo-, lu-, le-, li-, ly-.

Przy mało ruchliwym języku, poza kłaskaniem, najbardziej wskazane jest wielokrotne i w możliwie szybkim tempie wymawianie takich głosek jak „l”, „cz” lub „dż”.

Powyższe ćwiczenia przygotowywały tylko język do wykonywania ruchów bardziej precyzyjnych; dopiero po nich wprowadzamy ćwiczenia pomagające bezpośrednio wywołać głoskę „r”. Proponowany jest tutaj następujący porządek terapii:

### 1. Wywołanie głoski „r”

W tym celu wykorzystuje się najczęściej głoskę „d”, która, jeśli jest wymawiana dziąsłowo, szybko i wielokrotnie – najbardziej przypomina brzmieniowo głoskę „r”. Metoda wykorzystująca dziąsłowe „d” do uzyskania poprawnej artykulacji głoski „r” polega na tym, że w szeregach wyrazów w miejsce „r” wymawiamy bardzo delikatnie „d” dziąsłowe: *ddoga, dduty, ddabina, tdawa, tdan, tdampki, futdo, piętdo, kdowa*, itd. Po wielokrotnym powtarzaniu tego typu wyrazów w miejscu głoski „d” zaczynamy słyszeć „r”, nieraz z jednym drgnięciem języka, ale jest to już bliższe prawidłowej artykulacji i wystarczające do komunikacji. Należy jednak przy tej metodzie

wywoływania głoski „r” pamiętać o tym, że ta „pomocnicza” głoska „d” ma być wymawiana bardzo lekko i przy dźwiękach.

Podwojenie owego „d” stwarza możliwość wymowy głoski „r” z dwoma drganiem języka. Aby jednak ta metoda wywoływania dźwięku „r” dawała efekty, należy to ćwiczenie wykonywać bardzo precyzyjnie. Wielu rodziców, którzy powinni kontynuować ćwiczenia z dziećmi w domu, nie słyszy jednak tej – subtelnej przebieg – różnicy pomiędzy „d” dźwiękowym a zębowym. Wobec tego jeśli decydujemy się wykorzystać tę metodę, musimy na początku uświadomić rodzicom, na czym ona polega, i pokazać jak należy prawidłowo kontynuować ćwiczenia z dzieckiem w domu.

## 2. Utrwalenie głoski „r”

Aby skutecznie utrwalić głoskę, to znaczy wprowadzić ją do spontanicznych wypowiedzi, należy doprowadzić do stanu, w którym wymawiana jest ona bez wysiłku, w prostych kontekstach fonetycznych. Wymaga to najczęściej długiego treningu. Dopóki dziecko myśli o artykulacji i za każdym razem stara się głoskę wypowiedzieć właściwie, dopóty nie możemy mówić o pełnej automatyzacji tej głoski.

Ważną rzeczą jest, aby nauki poprawnej artykulacji głoski „r” nie zaczynać, jeśli dziecko nie opanowało jeszcze prawidłowej wymowy głoski „l”. W takiej sytuacji najpierw uczymy dziecko mówić prawidłowo „l”, a dopiero potem uczymy je poprawnej artykulacji głoski „r”.

## 3. Wprowadzanie głoski „r” do sylab

Wprowadzanie głoski „r” do sylab przebiega nieco inaczej niż w wypadku innych głosek. W większości pozostałych głosek języka polskiego po wywołaniu odpowiedniej głoski ćwiczymy ją w nagłosie w sylabach otwartych. Jeśli natomiast chodzi o głoskę „r”, to zwykle najłatwiej ją wymawiać w połączeniach „tr”, „dr”, ponieważ silny strumień powietrza jest przy nich kierowany na czubek języka (z tych samych zresztą powodów głoski te stanowią punkt wyjścia w większości metod służących do wywoływania głoski „r”) (Sołtys-Chmielowicz 2008: 119).

Rozpoczynamy więc od sylab: *dra, dro, dre, dru, dry, tra, tro, tre, tru, try, adra, odro, edre, udru, ydry* itd. Proces automatyzacji wymowy głoski „r” polega na treningu i ćwiczeniach na odpowiednio dobranych wyrazach, szczególnie pod względem budowy fonetycznej. Do wykorzystywanych na pierwszym etapie utrwalania wyrazów należą na przykład: *droga, drabina, drewno, drewniaki, drut, trawa, tran, tratwa, trampki, wiadro, wydra, kołdra, wiatrak, futro, jutro, piętro* itp.

Gdy dziecko radzi sobie z tymi połączeniami, wprowadzamy głoskę „r” do innych kontekstów fonetycznych, na przykład łączymy ją ze spółgłoskami: „p”, „b”, „w”, „f”, „m”, „k”, „g”. Utrwalamy poprawną wymowę głoski „r” w wyrazach, np.: *praca, proszek, brama, brat, wrona, wrota, Franek, mrówka, krowa, kret, gruszka, grubas* itp. Na tym etapie ćwiczeń wprowadzamy też wyrazy zawierające głoskę „r” w śródgłosie, oczywiście w towarzystwie wymienionych wyżej spółgłosek, i tak mamy następujące wyrazy do powtarzania: *oprawka, wyprawa, zebra, kobra, ekran, zakrętka, ogród, agrest* itd. Jeżeli podczas tych ćwiczeń dziecko wypowiada głoskę „r” poprawnie, możemy ją utrzymywać w nagłosie, w sylabach otwartych, łącząc ją z samogłoskami: *ra, ro, re, ru, ry*, w śródgłosie w sylabach: *ara, oro, ere, uru, yry*, które

następnie wykorzystujemy w wyrazach: *radio, rama, rak, robot, rosa, rekin, regał, rumak, rów, rysa, rysunek, para, pora, korek, worek* itd. (Wójtowicz 1991).

Wyrazy zawierające głoskę „r” w wygłosie sprawiają pacjentom największe trudności, toteż dobrze jest pracować nad nimi w dalszej kolejności. Po utrwaleniu poprawnej artykulacji pojedynczych wyrazów z głoską „r” przechodzimy do grup wyrazowych, zdań i dłuższych tekstów. W trakcie całego cyklu ćwiczeń mającego na celu uzyskanie poprawnej wymowy głoski „r” dajemy dzieciom do nauki krótkie wierszyki, w celu zautomatyzowania prawidłowej artykulacji „r” i „próbki” mowy spontanicznej.

W trakcie całej terapii logopedycznej ważne i zasadnicze znaczenie ma postawienie prawidłowej diagnozy, a następnie prowadzenie zindywidualizowanych ćwiczeń odpowiednich do wieku i możliwości pacjenta. Nie bez znaczenia pozostaje tu dobór odpowiedniego materiału wyrazowego do ćwiczeń. Zależy to zawsze od indywidualnych możliwości dziecka, ale można zaproponować pewną optymalną kolejność wykorzystywania poszczególnych wyrazów oraz pogrupować pomoce w zależności od rodzaju występującego zaburzenia. Końcowym etapem postępowania logopedycznego jest kształtowanie u dziecka umiejętności i nawyku poprawnego wymawiania głoski „r” we wszystkich sytuacjach językowego porozumiewania się. W czasie zajęć, o czym była już mowa wcześniej, należy przechodzić od wyrazów do tekstów, stosować różne formy i rodzaje ćwiczeń słownych, wykorzystywać ćwiczenia twórcze, dobierać materiał bogaty w utrwalaną głoskę, a w końcowym etapie terapii minimalizować tę zasadę na rzecz powrotu do tekstu normalnego i spontanicznie prowadzonego dialogu. Na każdym jednak etapie pracy z pacjentem musimy umieć przedstawić (zarówno samemu pacjentowi, jak i w wypadku dziecka – jego rodzicom lub opiekunom) sensowne argumenty potwierdzające poprawność i celowość naszego postępowania, a więc reguły diagnozowania, praktyki (dobór ćwiczeń) i struktury dyskursywne („porządek rzeczy”) na poziomie dyskursu zaburzonego (Howarth 2008: 103).

## Bibliografia

- Dunaj 2000 = *Słownik współczesnego języka*, red. B. Dunaj, Warszawa 2000.
- Gronbeck B.E., German K., Ehninger D., Monroe A.H., 2001, *Zasady komunikacji werbalnej*, tłum. A. Bartkiewicz, A. Bezwińska-Walerjan, Warszawa.
- Howarth D., 2008, *Dyskurs*, tłum. H. Gąsior-Niemiec, Warszawa.
- Korolko M., 2000, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Wrocław.
- Rittel 1996 = *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków 1996.
- Rittel T., 1999, *Funkcja zabawowa (imaginacyjna) języka, [w:] Stymulująca i terapeutyczna funkcja zabawy*, red. M. Kielar-Turska, B. Muchacka, Kraków, s. 115–131.
- Rittel T., 2000, *Metafora w psychoterapii – frazeologia ilustracyjna, Metafory w przebraniu – weryfikacja hipotez, [w:] Język w przestrzeni edukacyjnej*, red. R. Mrózek, Katowice, s. 28–31.
- Rodak H., 1992, *Terapia dziecka z wadą wymowy*, Warszawa.
- Sołtys-Chmielowicz A., 2008, *Zaburzenia artykulacji. Teoria i praktyka*, Kraków.
- Wierzchowska B., 1971, *Wymowa polska*, Warszawa.

Wójtowicz J., 1991, *Logopedyczny zbiór wyrazów*, Warszawa.

Ziomek J., 1990, *Retoryka opisowa*, Warszawa.

### **Logopaedic Argumentation in Disordered Discourse (Examples of Articulating the Speech Sound [r])**

#### **Abstract**

During the whole speech therapy of a particular disorder it is important to make the right diagnosis and then to do individualized exercises that are suitable for a patient's age and abilities. The proper selection of vocabulary is especially relevant. On each stage of his/her work with a patient the speech therapist must present either to the patient himself/herself or—e.g. in a child's case—to the patient's parents/foster-parents sensible arguments confirming the correctness and purposefulness of the therapist's work referring to diagnosis, practice (selection of exercises), and discursive structures ("order of things") on the level of disordered discourse.

Anna Skoczek

## Argumentacja w wypowiedziach dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego – SLI

Zagadnienie argumentacji stanowi jedno z trudniejszych zagadnień w naukach humanistycznych, wymaga bowiem odniesień zarówno do wiedzy psychologicznej, filozoficznej, jak i językoznawczej.

Argumentacja to wskazywanie na fakt istnienia i dostrzegania przez człowieka związków przyczynowo-skutkowych, to umiejętność dochodzenia przyczyn zjawisk obserwowanych w otoczeniu. Z badań psychologicznych wynika, że wewnętrzne warunki rozumowania, a więc dostrzegania związku między przyczyną a skutkiem, organizują się u dziecka stosunkowo wcześnie, bo już w wieku poniemowlęcym. Wtedy pojawia się forma rozumowania określana jako **wnioskowanie potoczne**. Ten rodzaj wnioskowania nie wykracza poza „aktywizację schematów reakcji już wytworzonych, które ustalają związki między pewną kategorią bodźców i ruchów lub zabiegów, jakich te bodźce nie mogłyby spontanicznie wywołać”<sup>1</sup>.

Wyższe formy rozumowania, ujmowania relacji: przyczyna – skutek, odnoszące się do słów, wyobrażeń i pojęć, rozwijają się później, wolniej i zależą od stopnia opanowania języka przez dziecko.

Badania Jeana Piageta<sup>2</sup> pokazują, że jeszcze przed ukończeniem 2. roku życia dziecko, będąc w stadium sensoryczno-motorycznym myślenia, łączy dwa obserwowane przez siebie zjawiska: własne działanie z rezultatem tego działania, dostrzega też i utrwała związek, jaki powstaje między jego działaniem a zachowaniem innych osób. Dla rozwoju myślenia dziecka istotne jest odkrycie stałości przedmiotów; mały człowiek uświadamia sobie, że istnieją one nadal nawet wtedy, gdy są czasowo niewidzialne. Jednakże związki, jakie dziecko ustala między zjawiskami, nie mają jeszcze charakteru przyczynowego, stanowią jedynie przygotowanie do przyczynowo-skutkowego łączenia zjawisk w przyszłości, toteż myślenie dziecka w tym okresie J. Piaget nazywa przedprzyczynowym. Ten typ myślenia będzie – zdaniem badacza – towarzyszył dziecku przez cały wiek przedszkolny (do 7. roku życia), w kolejnych stadiach rozwoju. Punktem odniesienia w ocenie obserwowana-

---

<sup>1</sup> P. Oderon, *Czynności umysłowe*, [w:] *Inteligencja*, red. P. Oderon, J. Piaget, B. Inhelder, P. Greco, Warszawa 1967, s. 68–69.

<sup>2</sup> J. Piaget, *Mowa i myślenie u dziecka*, tłum. J. Kołodzka, Warszawa 1992.

nych zjawisk jest dla dziecka w wieku przedszkolnym jego własne doświadczenie. Wysoki poziom egocentryzmu w myśleniu i mowie znajduje odzwierciedlenie w transdukcji, polegającej (w odróżnieniu od indukcji czy dedukcji) na przechodzeniu od szczegółu do szczegółu, bez zdawania sobie sprawy z logicznej tego konieczności<sup>3</sup>. Dziecko zwraca uwagę przede wszystkim na same fakty, mniej zaś skupia się na zależnościach zachodzących między nimi czy też na wyjaśnianiu ich odbiorcy. W swoich wypowiedziach dziecko łączy wszystko ze wszystkim, co sprawia, że nie zawsze są one zrozumiałe dla otoczenia. Niespójność wypowiedzi dziecięcych wynika także z tego, iż próbuje ono wszystko odnosić do siebie. Dopiero po ukończeniu 7. roku życia, po wejściu w stadium operacji konkretnych, dziecko staje się zdolne do umysłowego manipulowania wewnętrznymi reprezentacjami, które utworzyło na wcześniejszym – przedoperacyjnym – etapie. Nie tylko więc potrafi myśleć i pamiętać o przedmiotach, ale może też dokonywać na tych myślach i wspomnieniach operacji umysłowych.

Zaproponowane i wyznaczone przez J. Piageta etapy rozwoju myślenia nie wytrzymują weryfikacji empirycznej. Wielu badaczy twierdzi, że w swej koncepcji nie docenia on umysłowych możliwości dzieci, które potrafią zrobić wiele rzeczy w młodszym wieku, niż sądził francuski badacz. Myślenie przyczynowo-skutkowe pojawia się – zdaniem współczesnych psychologów (Stefan Szuman, Piotr J. Galpierin, Daniel B. Elkonin) już w wieku przedszkolnym, choć nie u wszystkich dzieci w tym samym czasie.

Już w 3. roku życia dziecko potrafi przewidywać skutki działań i interesuje się przyczynami. Natomiast czterolatek jest w stanie ujmować związki przyczynowe, jeśli dostępne są one jego bezpośredniej obserwacji. Zdaniem A.A. Wiengier kierunki w rozwoju myślenia przyczynowo-skutkowego u dzieci przedszkolnych rysują się następująco:

- od wyodrębniania zewnętrznych przyczyn zjawisk do ujmowania przyczyn wewnętrznych,
- od globalnego pojmowania przyczyny do analitycznego jej wyjaśnienia,
- od dostrzegania jednostkowych przyczyn i zjawisk do odkrywania praw, które nimi rządzą<sup>4</sup>.

Wieloletnie obserwacje wskazują na źródło pomyłki J. Piageta w ocenie możliwości dokonywania operacji myślowych przez najmłodszych. Otóż okazuje się, że dzieci czasem nie radzą sobie tak dobrze, jak by mogły, ponieważ nie rozumieją zadań lub otrzymywanych poleceń. Kiedy instrukcje stają się jaśniejsze, dzieci potrafią funkcjonować w sposób, do którego według Piageta nie powinny jeszcze być zdolne. Niebagatelne znaczenie ma również pamięć; to często trudności z zapamiętaniem przesłanek, a nie brak umiejętności wnioskowania są przyczyną popełnianych błędów. Zarówno sama teoria J. Piageta, jak i dyskusja nad nią dowodzą niezbicie związku myślenia z mową. Mowa rozwija się równoległe z poznawaniem, które jest uzależnione od treści. Mowa jest jednym ze składników działania, pomaga dziecku w działaniu, a to znaczy, że jest bezpośrednio związana z różnymi formami aktywności dziecka. Proces przyswajania mowy, jej doskonalenie daje dziecku z czasem „gotowe schematy ujmowania różnych związków logicznych, rzeczowych

<sup>3</sup> M. Donaldson, *Myślenie dzieci*, Warszawa 1986.

<sup>4</sup> B. Bieleń, *Rozwój myślenia dzieci 6-7-letnich*, Warszawa 1983, s. 121.

czy przyczynowych, ułatwiając przechodzenie od synpraktycznego (związanego z działaniem) do słowno-logicznego rozumowania”<sup>5</sup>.

Z badań Marii Przetacznikowej<sup>6</sup> wynika, że rejestrowane w spontanicznych wypowiedziach dzieci w wieku od dwóch do sześciu lat zdania wyrażające realne związki przyczynowo-skutkowe zachodzące między dwoma faktami lub procesami wykazują tendencję wzrostową wraz z wiekiem, osiągając około 40 procent wszystkich zdań przyczynowych w 5. i 6. roku życia. Z analiz autorki wynika, że argumentowanie jest bardzo wczesną formą myślenia dziecięcego. I chociaż uwaga dziecka przedszkolnego koncentruje się na konkretnych faktach, zdarzeniach bądź czynnościach, wypowiedzi dowodzą, iż posiada ono zdolność uogólniania i wyprowadzania samodzielnych wniosków. Istnieje wszak duże zróżnicowanie indywidualne w tym zakresie. Umiejętność dostrzegania związku między przyczyną a skutkiem w dużej mierze zależy od środowiska rodzinnego, w którym wzrasta dziecko, od jakości i ilości bodźców działających w różnych sytuacjach, od sposobu zaznajamiania go z relacjami przyczynowymi. Tak więc sprzyjające, właściwie zorganizowane warunki ułatwiają wykrycie tych zależności.

Czynnikiem istotnie modyfikującym umiejętność argumentowania są niewątpliwie **zaburzenia mowy dziecka**. U dzieci w wieku przedszkolnym często spotykanym zaburzeniem jest istotnie niższy poziom sprawności językowej i komunikacyjnej, towarzyszący **SLI – specyficznym zaburzeniom języka**.

Kompetencja językowa wyróżniona po raz pierwszy przez Noama Chomskiego oznacza znajomość języka pozwalającą jego użytkownikowi stworzyć nieskończenie wiele poprawnych w danym języku zdań ze skończonego zbioru elementów językowych oraz oddzielać zdania gramatycznie poprawne od zdań niepoprawnych<sup>7</sup>. Autor odróżnił kompetencję językową od wykonania językowego, chociaż kompetencja językowa może być większa niż wykonanie językowe. W odróżnieniu od kompetencji językowej kompetencja komunikacyjna oznacza umiejętność porozumiewania się z innymi użytkownikami języka, umiejętność realizacji celu rozmowy.

Do tej kompetencji zaliczyć należy umiejętność tworzenia i rozpoznawania gatunków mowy, zdolność stosowania i odczytywania etykiety językowej, a także umiejętność wyboru na przykład odmiany języka w zależności od sposobu komunikowania<sup>8</sup>.

---

<sup>5</sup> H. Borowiec, *Relacja przyczynowości w języku sześciolatek*, „Logopedia” 2007, s. 51.

<sup>6</sup> M. Przetacznikowa, *Rozwój struktury i funkcji zdań w mowie dziecka*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Warszawa 1996.

<sup>7</sup> Kompetencja językowa, wprowadzona do gramatyki generatywno-transformacyjnej przez Noama Chomskiego, jest pojęciem dla tej teorii najistotniejszym. Zwykle wymienia się następujące komponenty kompetencji językowej: kreatywność (zdolność tworzenia nieskończonego zbioru zdań ze skończonego zbioru elementów językowych); gramatyczność (poprawność syntaktyczna i leksykalna ujawniająca się w procesie budowania zdań); akceptabilność (zdolność rodzimego użytkownika języka do uznawania wypowiedzi za zgodną z obowiązującymi normami); interioryzacja (proces nieuświadomianego opanowywania ojczystego języka); za: K. Wyrwas, K. Sujkowska-Sobisz, *Mały słownik terminów teorii tekstu*, Kraków 2005, s. 79–80.

<sup>8</sup> *Ibidem*.

Blank<sup>9</sup> wyróżnia u dzieci cztery etapy rozwoju sprawności komunikacyjnej:

- zbieranie i kojarzenie doświadczeń,
- selektywna analiza doświadczeń,
- reorganizacja doświadczeń,
- wnioskowanie na podstawie doświadczeń.

Ostatni z wymienionych poziomów poznawczej złożoności charakteryzuje wypowiedzi oraz wymagania o najwyższej złożoności. Wymaga on rozumienia związków przyczynowych, wnioskowania i rozwiązywania problemów, co przejawia się między innymi w poprawnych odpowiedziach na pytania „dlaczego”.

Dzieci w wieku przedszkolnym, będące na tym etapie rozwoju sprawności komunikacyjnej, swobodnie uzasadniają przedstawiony wniosek, który jest rozwiązaniem zadania wymagającego rozumienia skomplikowanych zależności przyczynowo-skutkowych.

Niestety nie dla wszystkich dzieci możliwe jest naturalne, spontaniczne przechodzenie wszystkich etapów rozwoju kompetencji komunikacyjnej, nie wszystkie osiągną „automatycznie” sprawność i kompetencję językową. Są wśród nich dzieci, u których stwierdza się „specyficzne zaburzenie rozwoju językowego” (SLI), charakteryzujące się tym, że kompetencje nie wykształcają się u nich w stopniu wystarczającym do prawidłowej realizacji wypowiedzi. SLI definiowane jest jako „[...] niewłaściwe przyswajanie mowy u dzieci, u których nie rozpoznano uszkodzenia w budowie mózgu, utraty słuchu, znacznego upośledzenia zdolności uczenia się i które nie zostały pozbawione kontaktu z otoczeniem [...]”<sup>10</sup>. SLI jest zaburzeniem wskazującym na to, iż dziecko posiada znaczne trudności językowe. Traktuje się je jako pierwotny deficyt lingwistyczny, albowiem obserwowane trudności językowe nie są wtórne wobec innych ograniczeń zdolności poznawczych, lecz odzwierciedlają nieprawidłowy rozwój modułu wyspecjalizowanego w procesach językowych<sup>11</sup>.

Specyficzne zaburzenia językowe nie są zaburzeniem jednolitym. Obejmują dzieci, które:

- nie rozumieją języka; ich wypowiedzi są krótkie i w większości niezrozumiałe,
- mówią dużo, używają rozwiniętych, wyraźnie artykułowanych zwrotów, lecz rzadko reagują prawidłowo na próbę nawiązania z nimi rozmowy,
- w większości rozumieją, co się do nich mówi, lecz mają ograniczoną zdolność formułowania nawet prostych wypowiedzi,
- potrafią mówić wyraźnie, gdy używają pojedynczych słów, lecz są zupełnie niezrozumiałe, gdy budują dłuższe wypowiedzi<sup>12</sup>.

Dzieci z SLI różnią się od siebie pod względem tego, jaki obszar języka sprawia im największe problemy, oraz tego, jak wielki jest w ich wypadku rozziw między zdolnością rozumienia a zdolnością produkcji mowy<sup>13</sup>. Próbę systematyzacji dia-

<sup>9</sup> Za: M. Białecka-Pikul, *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu*, Kraków 2002.

<sup>10</sup> G. Jastrzębowska, *Istota i klasyfikacje opóźnień w rozwoju mowy – przegląd stanowisk*, „Logopedia” 2000, s. 71–72.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 72

<sup>12</sup> *Ibidem*.

<sup>13</sup> L.B. Leonard, *SLI – specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, tłum. M. Hernik, Gdańsk 2006, s. 38.



gnozowanych u dzieci zaburzeń językowych stanowi klasyfikacja autorstwa Rapin i Allen<sup>14</sup>. Autorki wyodrębniają trzy kategorie SLI:

1. **Zespół deficytu fonologiczno-składniowego.** Dzieci zaklasyfikowane do tej grupy wykazują niewielkie problemy z rozumieniem języka, natomiast znacznie poważniejsze deficyty produkcji mowy (głównie w zakresie morfoskładni i fonologii).
2. **Zespół deficytu leksykalno-semantycznego,** którego najbardziej charakterystyczną cechą są trudności ze znajdowaniem słów. Podstawowa trudność – znalezienie adekwatnego słowa – sprawia, że zdolność formułowania zdań jest upośledzona.
3. **Agnozja słuchowo-werbalna,** zwana także **głuchotą słowną.** Do tej grupy należą dzieci, u których użycie języka jest najbardziej ograniczone, prawdopodobnie ze względu na skutek poważnego deficytu rozumienia mowy.

SLI są – zdaniem psychologów – „symptodem zaburzeń procesu rozwojowego”.

Zaburzenia w nabywaniu kompetencji i rozwoju sprawności językowych mogą się bowiem przejawiać na przykład brakiem rozwoju, zahamowaniem rozwoju, regresem do wcześniejszych etapów rozwojowych czy też utratą wcześniej już nabytych sprawności. Mogą się również przejawiać postępującym obniżaniem się poziomu rozwoju mowy. Próbę odpowiedzi na pytanie dotyczące związku myślenia z zaburzeniami mowy o charakterze SLI może stanowić analiza odpowiedzi udzielanych przez dzieci na pytania: *dlaczego?*, oraz wypowiedzi zawierających związek warunkowy wyrażony przez *bo*. Formalnymi wykładnikami związku przyczynowego w języku polskim są spójniki: *bo, ponieważ, gdyż, dlatego że, dzięki temu że, bo-wiem*. Pojawiają się one w aktach argumentowania.

*Bo* jest najwcześniej i najczęściej stosowanym przez dzieci spójnikiem, wyrażającym zależność przyczynową. Jak pisze Lidia Geppertowa<sup>15</sup>, „pierwsze użycie przez dziecko spójnika *bo* występuje [...] w odpowiedzi na pytanie dorosłego *dlaczego?*”.

Posługując się podziałem zaproponowanym przez J. Piageta, L. Geppertowa wyróżniła następujące typy związków wyrażane za pomocą spójnika *bo*:

- 1) związek motywująco-uzasadniający, w tym:
  - z motywacją psychologiczną,
  - z motywacją niepsychologiczną;
- 2) związek przyczynowo-wyjaśniający;
- 3) związek dowodząco-logiczny<sup>16</sup>.

Myślenie motywująco-uzasadniające pojawia się u dzieci – twierdzi M. Przetacznikowa – we wczesnych etapach rozwoju. Uwaga dziecka koncentruje się co prawda na konkretnych faktach, zdarzeniach, czynnościach i zamierzeniach, lecz nie oznacza to bynajmniej, iż jest to myślenie alogiczne. Dzieci w wieku przedszkolnym, przez siedem pierwszych lat życia, budują koncepcję przyczynowości psychologicznej. W argumentowaniu zależności, z jakimi się zetknęły w praktycznym działaniu,

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 41–42.

<sup>15</sup> L.L. Geppertowa, *Rozwój rozumienia i posługiwania się przez dzieci pojęciami stosunków określanymi przez przyimki i spójniki*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Warszawa 1996.

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 305.

wskazują na istotne przyczyny realne. Trudności sprawia im jeszcze wyjaśnianie zjawisk dlań nieznanym.

Relację przyczynowości zastępuje wówczas tłumaczenie magiczne, niekiedy zupełnie irracjonalne. Narzędziem doświadczenia umysłowego, a zarazem środkiem ekspresji tegoż jest język, zawierający gotowe schematy syntaktyczne.

Mowa jest jedną z funkcji psychomotorycznych, dlatego też z jednej strony jej rozwój uzależniony jest od rozwoju pozostałych czynności poznawczych i wykonawczych, z drugiej zaś ma też wpływ na ich rozwój.

Materiał językowy uzyskany w trakcie rozmów kierowanych z dziećmi sześciolletnimi, u których zdiagnozowano SLI, uczęszczającymi do oddziałów „0” w przedszkolach krakowskich, zawiera różnorodny zbiór struktur składniowych wyrażających relację przyczynowo-skutkową. Zadaniem dzieci było udzielenie odpowiedzi na pytanie *dłaczego*; każdorazowo 22 pytania rozpoczynające się od sformułowania *dłaczego...* kierowano do 13 biorących udział w badaniu dzieci ze specyficznymi zaburzeniami języka. Te same pytania adresowano także do 13 dzieci z prawidłowo przebiegającym rozwojem mowy i języka celem dokonania analizy porównawczej w zestawieniu zbiorczym.

Prezentowane wypowiedzi dzieci w wieku przedszkolnym można scharakteryzować następująco:

1) zdania przyczynowe wiązane za pomocą spójnika *bo*:

a) wskazujące na dostrzeganie rzeczywistego związku przyczynowo-skutkowego, nie zawsze poprawne ***pod względem artykulacyjnym***, np.:

**Dłaczego myszy boją się kota?**

*Bo je dusy i je mysy.*

*Bo on na nie pojuje.*

*Bo on jest głoźny.*

**Dłaczego dzieci muszą pić mleko?**

*Zeby byli zdłowi.*

*Bo jest dłowe.*

Najczęściej występującymi u badanych dzieci zaburzeniami mowy są: sygmatyzm, rotacyzm, lambdacyzm, ubezdźwięcnianie (płaszczyzna paradygmatyczna). Na płaszczyźnie syntagmatycznej odnotowano: elizje, metatezy, występowanie sylaby początkowej w roli całego wyrazu. Odnotowane zaburzenia artykulacji potwierdzają istniejące w literaturze przedmiotu opisy zachowań werbalnych dzieci z SLI. Trudności w ekspresji werbalnej, dominujące w zaburzeniach o charakterze ekspresywno-receptywnym<sup>17</sup>, mogą przyjąć postać niewyraźnej artykulacji czy nawet dyzartrii, w której podstawowym zaburzeniem są trudności w kontroli ruchowej narządów artykulacyjnych. Dzieci z dominacją objawów ekspresywnych dysponują na ogół pełnym inwentarzem fonemów; ograniczenia dotyczą fonemów najpóźniej opanowywanych w naturalnym rozwoju dziecka. Wśród wadliwych artykulacji najczęściej pojawia się nieprawidłowa artykulacja głoski [r] oraz głosek z zakresu trzech szeregów głosek dentalizowanych [s, z, c, dz; sz, ź, cz, dź; ś, ź, ć, dź]. Zaburzenia prakcji i kinestezji artykulacyjnej, które nierzadko towarzyszą specyficznym zaburzeniom języka, skutkują trudnościami artykulacyjnymi. Wspomniane zaobserwo-

<sup>17</sup> A. Herzyk, *Afazja i mutyzm dziecięcy. Wybrane zagadnienia diagnozy i terapii*, Lublin 1992, s. 35–36.

wane u badanych dzieci ubedźwięcznianie wynika z utrudnień w wyborze jednego z dwóch członów opozycji fonologicznej (tu: dźwięczna : bezdźwięczna).

Uszkodzenie związków przyległości (syntagmatycznych) skutkuje w wypowiedziach najczęściej metatezą dotyczącą głosek, sylab w wyrazie czy wyrazów w wypowiedzi. Epentezy, asymilacje, dysymilacje oraz uproszczenia grup spółgłoskowych, podobnie jak braki w nagłosie, śródgłosie czy wygłosie to równie często obserwowane zjawiska w wypowiedziach dzieci ze specyficznymi zaburzeniami języka. Zaburzenia artykulacji są typowe i częste; na tyle częste, że specjaliści twierdzą, iż „odsetek błędów popełnianych przez normalnie rozwijające się dzieci w żadnym momencie ich rozwoju nie dorównuje odsetkowi błędów popełnianych przez dzieci z SLI”<sup>18</sup>:

– *pod względem fleksyjnym:*

**Dlaczego dokarmiamy zwierzęta leśne zimą?**

*Bo oni są głodni.*

**Dlaczego ptaki odlatują na zimę do ciepłych krajów?**

*Bo nie chcą umrzeć; tłum. moje – A.S.).*

**Dlaczego ludzie nie mogą fruwać?**

*Bo nie mają ksydł.*

**Dlaczego myjesz ręce przed każdym posiłkiem?**

*Natego myje małem czyste.*

*Bo potem śmierzom rence.*

**Dlaczego wieczorem przebierasz się w piżamę?**

*Nie można pać ciuchami.*

Widoczne są trudności w odmianie wyrazów, często występuje analogiczne wyrównanie tematu, mylenie liczby, rodzaju, osoby i czasu. W słowniku czynnym dzieci ze zdiagnozowanym SLI wśród wyrazów nazywających dominują rzeczowniki, zdecydowanie mniej jest czasowników, przymiotników, liczebników, natomiast przysłówki – podobnie jak przyimki, spójniki czy zaimki – pojawiają się sporadycznie lub wcale. Dzieci, mając nawet 6–7 lat, posługują się wyrazami z własnego słownika, chętnie stosują wyrażenia onomatopieczne, unikając „trudnych” słów, uciekają się do reduplikowania sylab, uproszczeń; stosują niekiedy „próbna” artykulację, dzielą słowa na sylaby, mówią cicho, a w szczególnych przypadkach braku możliwości werbalnej realizacji zaplanowanej wypowiedzi – prezentują zachowania awerbalne w postaci na przykład gestów, migów. Dzieci z SLI mają poważne ograniczenia w zakresie gramatyki. Jak dowodzą badania językoznawcze, są one pozbawione trwałego fundamentu, na którym mogłyby się oprzeć. Nie potrafią korzystać z jednej dziedziny języka przy budowaniu drugiej<sup>19</sup>.

Trudności dzieci z SLI z produkcją i rozumieniem struktur gramatycznych wynikają najprawdopodobniej z niepełnej znajomości określonych reguł, zasad i ograniczeń. Za większość ich problemów odpowiedzialny jest – twierdzi Laurence B. Leonard<sup>20</sup> – niezwykle powolny rozwój kategorii funkcjonalnych. Problemy ze związkami zgody (kiedy wyraz określany i wyraz określający mają taką samą formę gramatyczną), podobnie jak problemy ze zgodnością czasu, mogą utrzymywać

<sup>18</sup> L.B. Leonard, *SLI – specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, op. cit., s. 56.

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 76.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 84–88.

się w wieku szkolnym, a nawet w dorosłości. Kłopoty z gramatyką to sedno problemów dzieci ze specyficznymi zaburzeniami języka o charakterze receptywno-ekspresywnym.

W zaburzeniach o tym charakterze dominują trudności w percepcji słuchowej dźwięków werbalnych, prowadzące do zniekształcania wzorców wyrazów. U dzieci dysponujących większym zasobem słów obserwuje się także zaburzenia ekspresji wyrażające się zaburzeniami związków syntagmatycznych, substytucje wyrazowe formalne (przez podobieństwo brzmienia) lub znaczeniowe, reakcje predykatywne (omówienia)<sup>21</sup>. Najczęściej dzieci mają trudności z adekwatnym pod względem znaczeniowym i formalnym zastosowaniem nieznanymi, niezrozumiałymi słów; także tych o skomplikowanej strukturze. Mimo wielokrotnych powtórzeń proces zapamiętywania znaczenia, ale i poprawnego brzmienia słów, fraz czy zdań jest bardzo powolny<sup>22</sup>. To także powód, dla którego opisywane dzieci mają trudności ze zrozumieniem pytań i poleceń o skomplikowanej strukturze logiczno-gramatycznej. Nie rozumiejąc ich, nie udzielają odpowiedzi lub odpowiadają, formułując zdania, które nie zawsze są adekwatne, bardzo często niepełne, niepoprawne pod względem gramatycznym:

– *pod względem składniowym:*

**Dlaczego wieczorem włączamy światło?**

*Bo citać.*

*Bo bendzie nie widać.*

**Dlaczego nie wolno bawić się zapalkami?**

*Papaloso tata pali.*

**Dlaczego chodzimy do lekarza?**

*No bo płopcyk jest choly i zobasys zęby jakie ma.*

**Dlaczego podlewamy rośliny w ogródkach?**

*Kfiatki.*

Dzieci, udzielając odpowiedzi na pytanie, nie budują pełnych zdań, czasowniki często występują w bezokoliczniku; w wypowiedziach zdaniach odnotowywano szyk przestawny, pomijanie spójników i przyimków. Błędy składniowe wskazują także na brak rozumienia wyrażen określających stosunki przestrzenne i czasowe.

Badania porównawcze pokazują, że gramatyka dzieci ze specyficznymi zaburzeniami języka zawiera bardziej ograniczony zbiór reguł składniowych niż gramatyka młodszych, prawidłowo rozwijających się dzieci. Cechą charakterystyczną wypowiedzi dzieci z SLI jest to, iż zawierają mniejszą liczbę zdań składowych niż wypowiedzi dzieci bez zdiagnozowanych zaburzeń będących w tym samym wieku.

<sup>21</sup> „**Predykcja** – określanie podstawy determinacji za pomocą formy osobowej czasownika. Tego rodzaju dwuczłonowy związek predykatywny, w którym podstawa jest podmiotem, a określnik orzeczeniem, tworzy zdanie i przeciwstawia się związkowi atrybutywnemu tworzącemu grupę. W zdaniu członem konstytutywnym, tzn. reprezentującym związek jako całość na zewnątrz (w stosunku do innych członów wypowiedzenia), jest człon określający (forma osobowa czasownika), w grupie członem tym jest człon określany”, [w:] Z. Gołąb, A. Heinz, K. Polański, *Słownik terminologii językoznawczej*, Warszawa 1968, s. 450–451.

<sup>22</sup> A. Paluch, E. Drewniak-Wołosz, L. Mikosza, *Afa-skala. Jak badać mowę dziecka afatycznego?*, Kraków 2003, s. 14.

Rapin i Allen<sup>23</sup> mówią o tego typu zaburzeniach jako o trudnościach fonologiczno-syntaktycznych. Zredukowanej ekspresji werbalnej towarzyszą błędy artykulatoryjne, parafazje i styl telegraficzny w budowie zdań. Ponadto u dzieci zaburzone jest nazywanie. Nasilone kłopoty z nazywaniem wraz z występującymi równolegle trudnościami w znajdowaniu potrzebnych słów, na przykład w narracji, wskazują na trudności leksykalno-syntaktyczne. Jednym z charakterystycznych objawów są w tej postaci SLI trudności w formułowaniu zdań (mogą występować tzw. zdania puste informacyjnie, z dużą liczbą wtrąceń);

- b) zdania przyczynowe, wiązane za pomocą spójnika *bo*, sugerujące, iż dziecko nie zna rzeczywistego związku przyczynowo-skutkowego między zjawiskami:

**Dlaczego w lecie nie jeździsz na sankach?**

*Bo jes lut.*

*Bo jes zimno.*

**Dlaczego wędliny trzymamy w lodówce?**

*Bo mući tak być.*

*Bo może być cola zimna.*

*Bo som zimne.*

*Bo lobi myśka kupy.*

*Bo się roztopią.*

**Dlaczego po burzy jest tęcza?**

*Bo jeć bażo miło.*

*Bo bazo ciepło.*

*Bo tak dzieci lubią tęczę.*

*Bo jest kololowa.*

*Bo ona wychodzi na poje.*

Wśród pytań sprawiających badanym dzieciom najwięcej trudności z udzieleniem prawidłowej odpowiedzi, świadczącej o dostrzeganiu związku przyczynowo-skutkowego, znalazły się te, które dotyczyły:

- przyczyny zdarzeń zachodzących w świecie przyrody (dlaczego jesień jest kolorowa?, dlaczego ptaki odlatują na zimę do ciepłych krajów?, dlaczego po burzy jest tęcza?, dlaczego rano robi się jasno za oknem?),
- przyczyny ludzkich zachowań (dlaczego wieczorem przebierasz się w piżamę?, dlaczego rano nie jesz drugiego dania?, dlaczego myjesz ręce przed każdym posiłkiem?, dlaczego ludzie myją zęby?).

Wśród udzielonych odpowiedzi 154 stanowią logicznie poprawne, natomiast nieprawidłowych odpowiedzi odnotowano 117.

Zaburzony rozwój mowy u dzieci z SLI jest na ogół sprzężony z nieprawidłowościami w rozwoju innych sprawności. Należy o tym wspomnieć, gdyż właśnie te nieprawidłowości mogą tłumaczyć popełniane w odpowiedziach błędy. U dzieci z zaburzeniami języka obserwuje się między innymi nasilone trudności w zakresie pamięci słuchowej (aby poddać analizie logicznej usłyszane pytanie, należy przede wszystkim utrzymać w pamięci sekwencję usłyszanych słów!). Cechuje je ponadto wzmożona męczliwość i zaburzenia koncentracji uwagi; uwaga mimowolna długo dominuje nad dowolną. Ograniczenia w opanowywaniu podstaw systemu językowego są przyczyną, dla której dzieci dłużej niż rówieśnicy pozostają na poziomie

<sup>23</sup> Za: A. Herzyk, *Afazja i mutyzm dziecięcy*, op. cit., s. 36.

myślenia konkretno-wyobrażeniowego. Mają także obniżone możliwości dokonywania operacji klasyfikowania, porównywania, abstrahowania, myślenia przez analogię czy myślenia przyczynowo-skutkowego<sup>24</sup>. Trudności w rozumieniu pełnych wypowiedzi oraz zespół wspomnianych niespecyficznych objawów towarzyszących decydują o jakości udzielanych odpowiedzi. Nawet przy dobrym poziomie funkcjonowania intelektualnego pojawiają się u badanych trudności z udzielaniem poprawnych pod względem logicznym odpowiedzi. W wielu przypadkach dzieci nie rozumieją wyrażen określających stosunki przestrzenne i czasowe, podobnie jak nie rozumieją pojęć abstrakcyjnych czy uogólniających<sup>25</sup>. Nasilony charakter trudności w tych aspektach odzwierciedlają niżej prezentowane zachowania werbalne, używane w oczekiwaniu odpowiedzi na zadane pytanie:

- c) zdania przyczynowe, rozpoczynające się od spójnika *bo*, lecz niezawierające żadnej argumentacji; dzieci konstatowały niekiedy: *nie wiem*, lub kończyły wypowiedź – po chwili milczenia – na wspomnianym słowie *bo* (zarejestrowano 15 takich przypadków):

**Dlaczego dokarmiamy zwierzęta leśne zimą?**

*Bo...*

**Dlaczego rano robi się jasno za oknem?**

*Bo...*

**Dlaczego rano nie jesz drugiego dania?**

*Bo nie.*

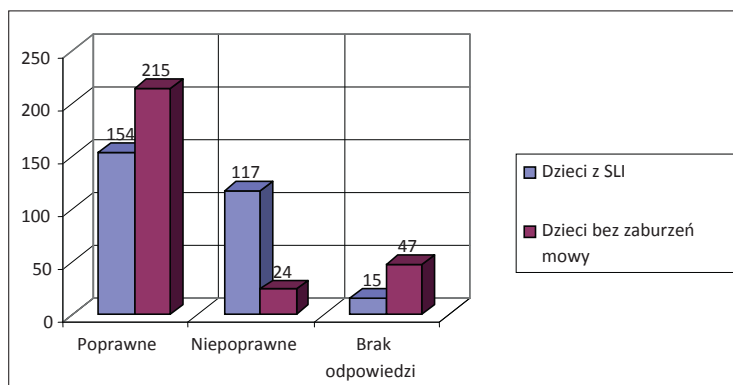
**Dlaczego dzieci musza pić mleko?**

*Bo... nie wiem.*

**Dlaczego Tatuś / Mamusia chodzą do pracy?**

*Bo tam sobie tam.*

Odnotowane proporcje: wypowiedzi poprawnych pod względem logicznym do tych niepoprawnych, a także tych nieniosących w sobie żadnej odpowiedzi, przedstawia poniższy wykres:



Wykres 1. Poprawność logiczna

<sup>24</sup> A. Paluch, E. Drewniak-Wołosz, L. Mikosza, *Afa-skala*, op. cit., s. 15.

<sup>25</sup> Za: Z. Kordyl, *Psychologiczne problemy afazji dziecięcej*, Warszawa 1968; idem, *Mowa dzieci afatycznych*, „Logopedia” 1996.

Z analizy wykresu wynika, iż dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego rzadziej niż ich rówieśnicy, u których zdiagnozowano prawidłowy rozwój mowy, udzielają poprawnych pod względem logicznym odpowiedzi na zadawane pytania. Odpowiedzi niepoprawnych jest w opisywanej grupie dzieci zdecydowanie więcej, lepsze natomiast wyniki obserwujemy w kategorii „brak odpowiedzi”; dzieci z SLI starają się udzielać odpowiedzi na kierowane do nich pytania, angażują się w dialog z osobą prowadzącą badania, są zmotywowane do tego, by wykazać się posiadaną wiedzą.

W analizowanych wypowiedziach dzieci z SLI argumentacja rozpoczynająca się od spójnika *bo* pojawia się najczęściej – aż 169 razy. Wskaźnik zespolenia *bo*, pojawiający się zdecydowanie najczęściej, wprowadza z jednej strony monotonię, z drugiej zaś świadczy o naśladowaniu mowy otoczenia. *Bo* tak często występuje przecież w potocznych wypowiedziach dorosłych! Nie bez znaczenia jest również to, iż *bo*, jako sylaba otwarta, to spójnik łatwy w realizacji. Dzieciom z SLI łatwiej powtórzyć (czy wypowiedzieć samodzielnie) sylabę otwartą niż zamkniętą, łatwiej sylabę niż wyraz;

2) zdania przyczynowe, wiązane za pomocą spójnika *żeby*.

Tych zdań w analizowanych wypowiedziach jest zdecydowanie mniej. Na 13 udzielających odpowiedzi dzieci z SLI tylko u 5 pojawił się spójnik *żeby* (w sumie użyty został 44 razy), przy czym u jednego z badanych odnotowano jednokrotne użycie tegoż;

3) wypowiedzenia będące próbą udzielenia odpowiedzi na zadane pytanie *dla czego?*, niezawierające jednak żadnego spójnika (54 odpowiedzi):

**Dlaczego bałwanki nie lubią słońca?**

*Łoztopią się.*

**Dlaczego rano nie jesz drugiego dania?**

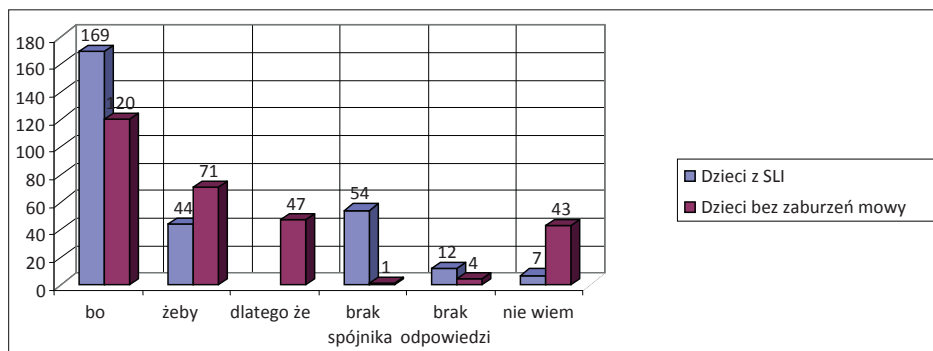
*Po obiedzie.*

*Jesce nie zlobiła.*

**Dlaczego jesień jest kolorowa?**

*Spadają listki.*

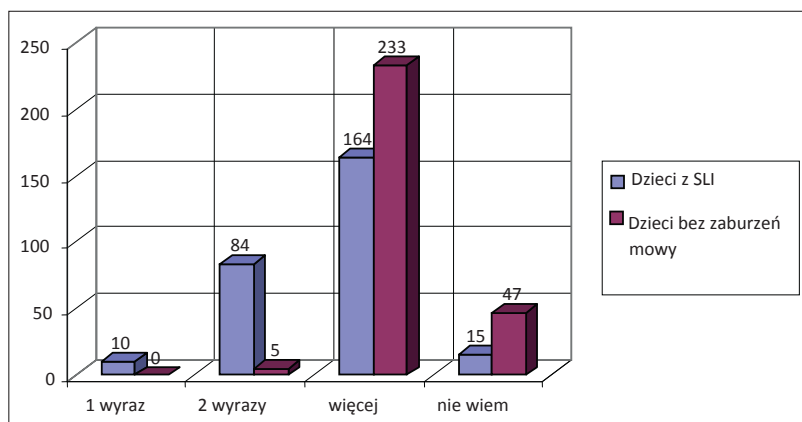
Frekwencję używanych przez dzieci spójników w odpowiedzi na pytanie *dla czego?* prezentuje poniższy wykres:



Wykres 2. Frekwencja spójników

Spójnik *bo* zdecydowanie najczęściej występował także w wypowiedziach sześciolletnich dzieci z prawidłowo przebiegającym rozwojem mowy. Te ostatnie jednak – w porównaniu z dziećmi z SLI – częściej i chętniej posługiwały się spójnikiem *żeby*, wielokrotnie rozpoczynając także swoją wypowiedź spójnikiem złożonym *dlatego że*, którego nie odnotowano w żadnej z zarejestrowanych wypowiedzi dzieci z zaburzeniami mowy. Brakiem jakiegokolwiek spójnika w odpowiedzi na pytanie *dlaczego?* wyróżniały się negatywnie odpowiedzi dzieci z SLI (54 przypadki).

Analiza odpowiedzi udzielonych przez dzieci ze specyficznymi zaburzeniami języka wskazuje także na trudności w zakresie komunikowania, relacjonowania otoczeniu czy rozmówcy własnych odczuć, stanów, posiadanej wiedzy. Trudności te znajdują odzwierciedlenie między innymi w długości wypowiedzi (ilości słów w wypowiedzi). Dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego, argumentując własne stanowisko w odpowiedzi na pytanie *dlaczego?*, ograniczały się do zdań pojedynczych prostych, zawierających maksymalnie 6 wyrazów; najliczniej reprezentowaną grupę stanowią wypowiedzi trzy–sześcioczęściowe (164 odpowiedzi), często odnotowywane są także te dwuwyrzowe (84 odpowiedzi).



**Wykres 3.** Długość wypowiedzi

Także w tym analizowanym aspekcie wypowiedzi dostrzec można różnicę między dziećmi z zaburzeniami rozwoju językowego a tymi, u których nie odnotowano odstępstw od normy w zakresie rozwoju mowy i języka. Wypowiedzi dzieci z SLI są krótsze, częściej udzielane są odpowiedzi jedno-, dwuwyrzowe, z wykorzystaniem wyrazów z kategorii nazywających (głównie rzeczowniki i czasowniki).

Badane sześciolatki ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego, udzielając odpowiedzi na stawiane im pytania, pozwoliły na dokonanie oceny sposobu interpretowania przez nie rzeczywistości, zademonstrowały także deficyty językowe, z jakimi borykają się na co dzień. Aby dostrzec i poprawnie zwerbalizować związki przyczynowo-skutkowe, dzieciom potrzebna jest różnorodna wiedza: wiedza o rzeczywistości oraz wiedza językowa (przyswojone i utrwalone schematy składniowe wyrażające relację przyczynowo-skutkową). Zaburzenia językowe stanowią istotną przeszkodę w przyswajaniu kształtu zdania przyczynowego, utrudniając



tym samym eksplorację rzeczywistości. Niemniej jednak w większości analizowanych przypadków dzieci podejmują próby wyjaśnienia zdarzeń, stanów rzeczy, zjawisk. Poszerzana w trakcie intensywnej terapii logopedycznej wiedza językowa pomoże dzieciom z SLI w stopniowym przechodzeniu do logiczno-słownych form rozumowania, podniesie stopień racjonalności ich wypowiedzi. Planując terapię dziecka z SLI należy jak najwcześniej podjąć interwencję dotyczącą jego zdolności językowych. Wysiłki terapeutów mające pomóc dziecku w przyswojeniu brakujących elementów języka muszą w równym stopniu uwzględniać to, jaki materiał jest małemu człowiekowi prezentowany, oraz to, w jaki sposób jest on prezentowany. Terapia winna polegać na przedstawianiu idealnych wypowiedzi modelowych – zdań, którymi posługujemy się w komunikacji z otoczeniem. „Mówienie zdaniami o złożonej, a zarazem jasnej i przejrzystej strukturze ma duże znaczenie dla rozwoju myślenia dziecka. W zdaniach ujmuje ono rzeczywistość w sposób rozczłonkowany, dyskursywny, wiąże z sobą rozmaite elementy, przeprowadza różne formy rozumowania”<sup>26</sup>. I mimo iż większość dzieci ze specyficznymi zaburzeniami języka nie osiąga pełnej sprawności w posługiwaniu się mową, a następnie pismem, warto w toku terapii wykorzystywać naturalną u dzieci uporczywą chęć dochodzenia do przyczyn otaczających je zjawisk, a następnie dokonaniem „odkryciem” nadawać kształt poprawnie zbudowanych zdań.

## Bibliografia

- Białecka-Pikul M., 2002, *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu*, Kraków.
- Bieleń B., 1983, *Rozwój myślenia dzieci 6–7-letnich*, Warszawa.
- Borowiec H., 2007, *Relacja przyczynowości w języku sześciolatków*, „Logopedia”.
- Geppertowa L.L., 1996, *Rozwój rozumienia i posługiwania się przez dzieci pojęciami stosunków określanymi przez przyimki i spójniki*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Warszawa.
- Gołąb Z., Heinz A., Polański K., 1968, *Słownik terminologii językoznawczej*, Warszawa.
- Herzyk A., 1992, *Afazja i mutyzm dziecięcy. Wybrane zagadnienia diagnozy i terapii*, Lublin.
- Jastrzębowska G., 2000, *Istota i klasyfikacje opóźnień w rozwoju mowy – przegląd stanowisk*, „Logopedia”.
- Kordyl Z., 1968, *Psychologiczne problemy afazji dziecięcej*, Warszawa.
- Kordyl Z., 1996, *Mowa dzieci afatycznych*, „Logopedia”.
- Leonard L.B., 2006, *SLI – specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, tłum. M. Hernik, Gdańsk.
- Oderon P., 1967, *Czynności umysłowe*, [w:] *Inteligencja*, red. P. Oderon, J. Piaget, B. Inhelder, P. Greco, Warszawa.
- Paluch A., Drewniak-Wołosz E., Mikosza L., 2003, *Afa-skala. Jak badać mowę dziecka afatycznego?*, Kraków.
- Piaget J., 1992, *Mowa i myślenie u dziecka*, tłum. J. Kołodzka, Warszawa.
- Przetacznikowa M., 1996, *Rozwój struktury i funkcji zdań w mowie dziecka*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Warszawa.
- Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, 1975, red. M. Żebrowska, Warszawa.
- Wyrwas K., Sujkowska-Sobisz K., 2005, *Mały słownik terminów teorii tekstu*, Kraków.

<sup>26</sup> *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1975, s. 462.

## **Argumentation in Utterances Produced by Children Suffering from Specific Language Impairments (SLI)**

### **Abstract**

The issue of argumentation is one of the most difficult in science, for it requires interdisciplinary approach. The great research challenge is an attempt to observe and interpret casual-effective relationships that are related by children, especially those with diagnosed linguistic deficits. In this paper the argumentative ability of children at the age of six who suffer from SLI is presented. Some conducted analyses show how linguistic barriers and difficulties in linguistic and communicational competence acquisition influence the quality of responses. Language is not a tool good enough to show the process of reasoning and does not often allow to interpret the reality. Understanding the essence of problems typical for children suffering from SLI and also reflected in answers to questions beginning with the word "why?" will enable more objective estimation of the children's intellectual abilities and adjustment of therapy syllabus both to their abilities and needs.

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica III (2011)

*Zdzisława Orłowska-Popek*

## Argumentacja w wypowiedziach uczniów niesłyszących

Warunkiem rozwoju argumentacji jest aktywne, skuteczne i twórcze uczestnictwo człowieka w procesach poznawczych i językowych. Nadawca powinien posiadać pewien potencjał znaczeniowy, gotowy do użycia w argumentacji. Powinien też znać reguły gramatyczne, które pozwolą zbudować tekst. Bez języka nie można ujawnić własnego punktu widzenia, własnych racji ani poprzeć ich dowodami-argumentami. Użytkownicy języka konstruują strukturę argumentu zgodnie ze swoją wiedzą na temat jego semantycznych i syntaktycznych reguł. Dodatkowo muszą posiadać wiedzę socjolingwistyczną i stylistyczną. Nie wszyscy użytkownicy języka taką wiedzę posiadają. Wśród osób, które mają problemy z językowym wyrażaniem swoich myśli, a więc także konstrukcji o charakterze argumentu, znajdują się niesłyszący.

Zaburzenie słuchu wpływa na postrzeganie świata od pierwszych chwil życia dziecka. Bodźce wizualne i dźwiękowe towarzyszą wszystkim działaniom osób najbliższych i samego dziecka. Niestety dziecko z uszkodzonym słuchem nie ma możliwości powiązania działania matki z jej głosem ani z odgłosami otoczenia. Jego świat jest uboższy o wrażenia dźwiękowe, które wypełniają świat osób słyszących. Jeżeli od swoich pierwszych dni dziecko nie odbiera dźwięków – nie może ich naśladować, nie może ich różnicować, nie może też kontrolować swojego głosu. Brak słuchu wpływa na nabywanie języka, ale także na ogólny rozwój dziecka, jego myślenie oraz kontakty z otoczeniem, a także na reakcje emocjonalne. Jak twierdzi Armin Löwe<sup>1</sup>, dziecko pozbawione słuchu, a tym samym języka i mowy, uczy się świata, jedynie w nim uczestnicząc, przez konkretne „tu i teraz”, ponieważ nie ma informacji zawartych w słowie pisanim czy mówionym (po prostu go nie rozumie). W odróżnieniu od dziecka, które ma opanowaną mowę, nie ma dostępu do świata, do słów i myśli innych ludzi, do pojęć abstrakcyjnych, do wiadomości o dawnych czasach i odległych miejscach. Dziecko niesłyszące ma trudności z odpowiadaniem właściwymi reakcjami na zachowania innych osób. Wynika to z tego, że nie słyszy i jako małe dziecko nie odróżnia tonu głosu, z którego mogłoby wnioskować o stanie emocjonalnym rodziców, aprobacie lub o zakazach stawianych mu przez mamę czy tatę. W następstwie tego rysuje się trudność w wyjaśnieniu dziecku społecznych reguł

<sup>1</sup> A. Löwe, *Wybór pism*, red. U. Buryń, M. Góralówna, B. Hoffman, A. Stecewicz, Warszawa – Szczecin 1990.

zachowania. Ponadto dziecko niesłyszące, chcąc mieć jakikolwiek wpływ na otoczenie, nie operując mową, rozwija specjalny rytuał zachowań, przez co bynajmniej nie przybliży się do środowiska, w którym przyszło mu żyć. Dziecko niesłyszące odczuwa silny wpływ innych na siebie. Ma też świadomość niemożności zaspokajania własnych potrzeb za pomocą mowy. Ponadto wszystko, co dzieje się poza zasięgiem jego wzroku, staje się dla niego trudne do przewidzenia czy poznania (w szczególności chodzi tutaj o zmieniające się reakcje bliskich – rodziców, rodzeństwa czy rówieśników – na jego zachowania). Dziecko staje się nerwowe, bojaźliwe i ma niski poziom samooceny.

Liczne badania psychologiczne dowodzą, że braki w języku werbalnym uniemożliwiają niesłyszącym osiągnięcie normalnego poziomu na płaszczyźnie myślenia abstrakcyjnego. Od pierwszych chwil życia dziecko jest bombardowane bodźcami dźwiękowymi i wizualnymi. Czuje dotyk matki, która tuli je do swej piersi. W takich warunkach kształtują się pierwsze reakcje emocjonalne noworodka. Osoby z najbliższego otoczenia dziecka reagują – w zależności od sytuacji – w pewien powtarzalny, emocjonalny sposób, dziecko słyszy głosy, intonację, różnicuje siłę i barwę głosu, śmiech, widzi mimikę i gesty osób sprawujących nad nim opiekę i w ten sposób uczy się odróżniać spokój, radość, aprobatę od niepokoju, smutku, gniewu i dezaprobaty. Na tym etapie dochodzi do istotnego procesu integracji rozumienia emocji i językowego ich wyrażania przez rodziców z rozumieniem dziecka. Wypracowane w ten sposób wspólne znaczenia stają się tworzywem relacji. U wielu dzieci już w wieku trzech lat obserwujemy wyjaśnianie emocji własnych i innych dzieci poprzez odwoływanie się do pragnień własnych i innych. Dzieci zaczynają rozumieć, że ich „własne stany umysłowe są czymś odrębnym i mogą się zmieniać oraz że stany wewnętrzne innych mogą być różne od własnych”<sup>2</sup>.

Dziecko niesłyszące nie ma takiej możliwości. Ono widzi jedynie mimikę, ruch ust i gesty. Nie wie natomiast, że istnieje coś poza tym, nie wie, że istnieją dźwięki. Wraz z utratą słuchu zostało pozbawione jednego z kanałów dostarczających ważnych informacji z otoczenia. Brak słuchu uniemożliwia również werbalne wyrażanie własnych myśli czy uczuć. Dziecko niesłyszące znajduje się w świecie, którego nie rozumie. Mimo starań rodziców, aby stworzyć jak najlepsze warunki rozwoju, dziecko nie rozwija się, jak jego słyszący rówieśnicy. Przestrzeń niezrozumiała staje się dla dziecka niebezpieczna. Wymagania stawiane dziecku przerastają je. Mimo miłości rodziców nie radzi sobie ono z codziennością. Należy zbudować w umyśle dziecka system językowy. Tadeusz Gałkowski<sup>3</sup>, cytując Hobarta Mowrera, pisze, że dziecko znajduje przyjemność w powtarzaniu dźwięków, które słyszy w najbliższym otoczeniu, i dzięki temu realizuje się proces autokorekty własnych produkcji dźwiękowych, prowadzący drogą kolejnych przybliżeń do wzorca mowy dorosłych.

Póki niesłyszący nie będą porozumiewać się językowo, ich świat będzie o wiele uboższy od świata ludzi słyszących, nie będą mogli swobodnie włączać się w życie innych, nie będą poszukiwali tego, do czego dąży każdy człowiek, czyli szczęścia, dobra, piękna, świat ich wartości będzie namiastką tego, co mogliby mieć, posłu-

---

<sup>2</sup> K. Oatley, J.M. Jenkins, *Zrozumieć emocje*, red. T. Maruszewski, tłum. J. Radzicki, J. Suchecki, Warszawa 2005, s. 181.

<sup>3</sup> T. Gałkowski, *Psychologia dziecka głuchego*, Warszawa 1976, s. 184.

gując się językiem werbalnym. Język jest bogactwem człowieka, bo pozwala mu komunikować o jego myślach i uczuciach.

Przyswajając język, dziecko odkrywa reguły, opanowuje kolejne strategie, na przykład zaprzeczania, informowania czy pytania. Nabywa także pewne nawyki kulturowe charakterystyczne dla danego języka. W miarę postępowania terapii uczy się przetwarzać różnego rodzaju bodźce, które są dla niego źródłem wiedzy o świecie. Potrafi przekształcać dostarczone mu informacje i korzystać z nich. Jednak jego droga do języka jest długa i kręta. Surdologopeda ma do wykonania bardzo trudne zadanie. Ze względu na procesy dojrzewania struktur mózgowych trzeba pamiętać o wczesnym rozpoczynaniu terapii. Jadwiga Cieszyńska<sup>4</sup> podkreśla, że podczas terapii należy duży nacisk położyć na ćwiczenia ogólnorozwojowe, wykorzystujące plastyczność mózgu i pomagające w nabywaniu systemu języka. Pierwszoplanowe w postępowaniu terapeutycznym będzie kształtowanie sprawności pragmatycznej oraz „ustalenie pewnych konwencji (reguł) w interakcjach między logopedą a dzieckiem. Rytualizacja wzajemnych zachowań utrwala zachowania właściwe naszej kulturze, pełniąc jednocześnie rolę terapeutyczną”<sup>5</sup>. Nawiazanie kontaktu z dzieckiem niesłyszącym, o czym pisze J. Cieszyńska<sup>6</sup>, nie jest rzeczą łatwą. Brak nam sprawności parajęzykowych, tak ważnych podczas pierwszych spotkań z osobą niesłyszącą; słowa jeszcze nic nie znaczą, a olbrzymią rolę odgrywa mimika, pantomimika, nasz stosunek do dziecka, który powinien podkreślać równorzędność. Twarz ma ukazywać emocje, które nam towarzyszą podczas ćwiczeń, aby dziecko mogło rozumieć, co zostało do niego powiedziane.

Jak wynika z badań przeprowadzonych przez Waclawę Zuziową<sup>7</sup>, słownik dziesięcioletnich dzieci niesłyszących, uczących się w szkole specjalnej od 6. roku życia, jest zbliżony do słownika czteroletniego dziecka słyszącego. Największe opóźnienie w nabywaniu języka można zaobserwować w warstwie morfemów luźnych, wyrażających abstrakcyjne relacje semantyczne i syntaktyczne, którą Maria Zarębina<sup>8</sup> nazywa trzecią fazą i do której zalicza: przyimki, spójniki i partykuły (te części mowy również w słowniku dzieci słyszących pojawiają się najpóźniej, a ich nabywanie trwa najdłużej). Opóźnienie można też stwierdzić w nabywaniu przez dzieci niesłyszące wyrazów nazywających, czyli rzeczowników, czasowników, przymiotników i przysłówków (tzw. I faza), oraz w warstwie wyrazów wskazujących i szeregujących, czyli liczebników i zaimków (tzw. II faza). W fazie I najpóźniej zostaje przez dzieci opanowany czasownik, natomiast w II – zaimek.

Oprócz trudności natury semantycznej niesłyszący mają duże trudności w sferze syntaktyki, która jest sztuką wiązania słów w zdania i ukazywania relacji między zdaniami. Na początku porozumiewają się przy pomocy rzeczowników lub czasowników, potem prostych konstrukcji zdaniowych (zdania pojedyncze nierozwinięte)

---

<sup>4</sup> J. Cieszyńska, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące*, Kraków 2000.

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 85.

<sup>6</sup> *Ibidem*.

<sup>7</sup> W. Zuzia, „Zasób słownikowy dzieci głuchych uczniów klasy IV (badany metodą statystyczną)” praca magisterska przygotowana w Instytucie Nauk Pedagogicznych Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, 1976.

<sup>8</sup> M. Zarębina, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław 1965.

i wreszcie zdań współrzędnie złożonych. Nie słyszący mają trudności zarówno z rozumieniem, jak i z budowaniem zdań podrzędnie złożonych, w związku z czym mają problem z rozumieniem oraz z samodzielnym tworzeniem konstrukcji będących argumentacją. Chcąc sprawdzić kompetencje uczniów nie słyszących, postawiłam przed nimi zadania uzupełnienia i dokończenia zdań podrzędnie złożonych przyczynowych ze spójnikiem *bo*. Anna Wierzbicka zwraca uwagę na to, że „przyczynowość – obok czasu i przestrzeni – stanowi jedną z podstawowych kategorii ludzkiego poznania; nie jest to coś, co nabywamy na skutek doświadczenia, lecz jeden z fundamentów naszej interpretacji doświadczenia”<sup>9</sup>. Maria Zarębina<sup>10</sup> i Leon Kaczmarek<sup>11</sup> piszą, iż w rozwoju mowy dziecka jako pierwsze, spośród zdań złożonych podrzędnie, pojawiają się zdania przyczynowe. Dziecko buduje je już w 3. roku życia, mimo że charakter przyczynowości jest wysoce abstrakcyjny. Oto kilka przykładów zaczerpniętych z wypowiedzi trzylatków: *daj mi lale, bo bawiem się* ‘daj mi lale, bo bawię się’; *nie ćem bułki, bo jadłam żupkę* ‘nie chcę bułki, bo jadłam żupkę’; *nie lubię cię, bo mnie zbiłaś* ‘nie lubię cię, bo mnie zbiłaś’; *nie idę tam, bo tam jeś ciemno* ‘nie idę tam, bo tam jest ciemno’<sup>12</sup>. Wierzbicka podaje, że „jak się wydaje – we wszystkich językach istnieje leksykalny wykładnik przyczynowości; może to być spójnik taki jak *bo* / *ponieważ*, rzeczownik taki jak *przyczyna*”<sup>13</sup>, i za Bloomem podaje wyniki badań nad przyczynowością u małych dzieci:

Pojęcie przyczynowości, które możemy przypisać myśleniu tych dzieci na podstawie tego, co mówiły, podkreśla działania, odczucia i postrzeganie osób w codziennych sytuacjach lub też przyczynowość intencjonalną. Dzieci odkrywały związki przyczynowo-skutkowe poprzez działania swoje i innych oraz rozpoznawały je w dyskursie dotyczącym codziennych wydarzeń. Przyczynowość nie jest dla nich nadającym strukturę rzeczywistości „spoiwem wszechświata” (jak to jest u Hume’a) ani też wrodzoną jakością umysłu determinującą rzeczywistość jak u Kanta. Konstruowanie teorii przyczynowości zaczyna się w niemowlęctwie wraz z pojawiającym się wtedy rozumieniem regularności w relacji między zmianą a działaniami swoimi lub działaniami innych osób, które tę zmianę powodują<sup>14</sup>.

Anna Wierzbicka<sup>15</sup> uznaje *bo* / *ponieważ* / *z powodu* za uniwersalną elementarną jednostkę semantyczną, nieredukowalną kategorię ludzkiego poznania i umysłu.

Skoro tak, to konstrukcja podrzędna ze spójnikiem *bo*, wyrażająca przyczynowość, nie powinna sprawiać trudności nie słyszącym w ich 7., 9. i 10. roku nauki języka polskiego (grupa badanych uczniów z ośrodków specjalnych).

Wszyscy badani uczniowie ze szkół specjalnych uczą się języka od klasy zerowej – uczestniczą w zajęciach w ośrodku i od poniedziałku do piątku przebywają

<sup>9</sup> A. Wierzbicka, *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, Lublin 2006, s. 90.

<sup>10</sup> M. Zarębina, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław 1965.

<sup>11</sup> L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin 1988.

<sup>12</sup> Przykłady pochodzą z zapisu rozwoju mowy (badania i obserwacje własne) Natalii i Pawła od 28. do 37. miesiąca życia.

<sup>13</sup> A. Wierzbicka, *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, Lublin 2006, s. 91.

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 91.

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 92.

w internacie. Między sobą dzieci te używają głównie naturalnego języka migowego (nie stosują zasad języka migowego wprowadzającego elementy fleksji). Jak twierdzi Michael Halliday: „Charakter stosunków społecznych decyduje o wyborach, jakie czyni mówiący zarówno na poziomie składni, jak i słownictwa. Różne formy stosunków społecznych mogą generować różniące się znacznie od siebie systemy mowy, czyli kody językowe”<sup>16</sup>. Kontakty tej grupy badanych uczniów z najbliższymi (rodzicami i rodzeństwem) są ograniczone do sobotnio-niedzielnich spotkań. Tylko nieliczni uczniowie (4 osoby) szkół specjalnych podczas nauki szkolnej mieszkali w domach rodzinnych. Większość (26) z nich w momencie rozpoczęcia nauki w szkole, a jednocześnie terapii, opuściła domy i zamieszkała w internacie. Do 6. roku życia dzieci te miały słaby kontakt z językiem, ponieważ rodzice bez pomocy terapeutów nie umieli, więc nie mogli, komunikować się przy pomocy języka werbalnego z własnymi dziećmi. Badania wskazują, że dopiero pierwsze słowa dziecka mają dla rodziny znaczenie motywujące i zwiększają ilość zachowań werbalnych dorosłych w stosunku do niesłyszącego dziecka. Sześcioro badanych z tej grupy to dzieci niesłyszących rodziców lub których jedno z rodziców nie słyszy. Od 6. roku życia dzieci z dala od swoich rodziców i rodzeństwa nabywały na lekcjach system języka polskiego, natomiast w czasie przerw i w internacie budowały własny, dla nich łatwiejszy, lecz niestety ograniczony kod komunikacji oparty na znakach migowych i gestach naturalnych, często do tego stopnia ubogi, że odczytywany tylko przez osoby z tej samej grupy. Bez językowych relacji z innymi uczniowie niesłyszący nie mogą rozumieć i opisywać świata.

Nauczyciele w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci niesłyszących w Krakowie mają przygotowanie surdopedagogiczne do prowadzenia zajęć z osobami niesłyszącymi – na lekcjach posługują się metodą oralną i pismem, czasami używają podstawowych znaków migowych.

Uczniowie będący w integracji rozpoczęli ćwiczenia językowe między 2. a 4. rokiem życia. Wszyscy oni używają zausznych aparatów słuchowych bądź implantu (jedna osoba). Te osoby mają nieco inną sytuację, gdyż nie są oderwane od swoich rodzin. Są to dzieci słyszących rodziców (z wyjątkiem jednej dziewczynki, która ma niesłyszących rodziców i niesłyszącą siostrę) i mimo ubytku słuchu od najmłodszych lat są oswajane z językiem werbalnym. Rodzice i terapeuta mowy są partnerami do wspólnej zabawy i rozmowy – tak organizują sytuacje, aby komunikacja językowa była koniecznością odczuwaną przez dziecko. Dlatego też badani komunikują się z otoczeniem za pomocą mowy werbalnej. Język, który posiadają, pozwala im budować więzi emocjonalne z innymi oraz opisywać świat. Komunikaty emocjonalne kierowane do dzieci przekazują im kulturowe reguły ekspresji emocjonalnej. Język programowany podczas zajęć logopedycznych, ale także używany w sytuacji domowej operuje minimum leksykalnym i gramatycznym, co pozwala na sprawniejsze przyswajanie go przez osoby niesłyszące. Badani z tej grupy dobrze mnie znali, ponieważ uczestniczyli w zajęciach terapeutycznych prowadzonych przeze mnie w Zespole Diagnostyki i Terapii w Krakowie.

Przedmiotem rozważań niniejszego opracowania jest tekst pisany. Autorami wypowiedzi są niesłyszący uczniowie ze szkół specjalnych i z klas integracyjnych.

---

<sup>16</sup> M.A.K. Halliday, *Uczenie się znaczeń*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*, red. M. Smoczyńska, G.W. Shugar, Warszawa 1980.

Zadaniem badanych było uzupełnienie linearnej struktury zdania w taki sposób, aby konstrukcja frazy była gramatycznie poprawna i aby wypowiedź miała sens. Uczniowie otrzymali dziesięć zdań podrzędnie złożonych ze spójnikami *bo / ponieważ*. Pierwsze ze zdań składowych zawierało niepełną informację. Aby poprawnie uzupełnić strukturę wypowiedzenia, należało dysponować kompetencją językową; nie wystarczy rozumienie pojedynczych leksemów i domyślanie się sensu z kontekstu.

Paweł był ....., bo znowu za późno wstał.  
 Ania była ....., bo zgubiła rękawiczki.  
 Byłam ....., bo dostałam piątkę z matematyki.  
 Ola była ....., ponieważ na wakacje pojedzie nad morze.  
 Kasia była ....., bo koleżanka pogniewała się na nią.  
 Marek był ....., bo zepsuł się telewizor.  
 Babcia jest ....., ponieważ Ania często do niej przychodzi.  
 Ola była ....., bo książki nie było w bibliotece.  
 Babcia była ....., bo dzieci długo nie wracały.  
 Tata był ....., bo zepsuło się auto.

Po przeanalizowaniu zadania wykonanego przez badanych okazało się, że nie słyszący uczniowie ze szkół specjalnych mieli problem ze zrozumieniem treści zdań, nie potrafili uzupełnić odpowiednim wyrazem ich linearnej struktury. Skoro badani rozumieli tylko pojedyncze słowa, wielu z nich uzupełniło zdania wyrazami, które nie pasują do konstrukcji, natomiast na zasadzie skojarzenia pasują do pojedynczych wyrazów w wypowiedzi lub semantycznie wiążą się z fragmentami podanych zdań. Niestety nie są one poprawne syntaktycznie ani semantycznie, co powoduje także nieobecność poprawnych relacji logicznych, na przykład:

Byłam *na klasówkę*, **bo** dostałam piątkę z matematyki.  
 Kasia była *u koleżanki*, **bo** koleżanka pogniewała się na nią.  
 Byłam *nauci*, **bo** dostałam piątkę z matematyki.  
 Paweł był *rano*, **bo** znowu za późno wstał.  
 Ania była *rękawiczki*, **bo** zgubiła rękawiczki.  
 Ola była *na wakacje*, **ponieważ** na wakacje pojedzie nad morze.  
 Marek był *telewizor*, **bo** zepsuł się telewizor.  
 Babcia była *dzieci*, **bo** dzieci długo nie wracały.  
 Tata był *auto*, **bo** zepsuło się auto.

Wśród leksemów, którymi badani uzupełniali zdania, znalazły się też zniekształcone w wyniku różnych zjawisk językowych, między innymi anaptyks (*zmięczony* 'zmęczony') czy elizji liter lub sylab (*dziwiona* 'zdziwiona', *zderwowany* 'zdenewrowany'), na przykład:

Paweł był *zmięczony* 'zmęczony', **bo** znowu za późno wstał.  
 Ania była *zderwowana* 'zdenewrowana', **bo** zgubiła rękawiczki.  
 Byłam *dziwiona* 'zdziwiona', **bo** dostałam piątkę z matematyki.  
 Kasia była *dziwiona* 'zdziwiona', **bo** koleżanka pogniewała się na nią.  
 Marek był *zderwowany* 'zdenewrowany', **bo** zepsuł się telewizor.



Badani uzupełnili też zdania – zamiast przymiotnikami – czasownikami lub czasownikami w związku z rzeczownikami, a także rzeczownikami lub wyrażeniami przyimkowymi, tworząc w ten sposób bezsensowne wypowiedzenia. Wynika to najprawdopodobniej z faktu, że w języku migowym nie ma kategorii części mowy i jeden znak może oznaczać rzeczownik, czasownik, przymiotnik, co niesłyszący przenoszą do polszczyzny.

Babcia była *zenerwowała się*, **bo** dzieci długo nie wracały.  
 Ola była *na wycieczka*, **ponieważ** na wakacje pojedzie nad morze.  
 Tata był *zenerwował*, **bo** zepsuło się auto.  
 Tata był *martwi*, **bo** zepsuło się auto.  
 Ania była *placze*, **bo** zgubiła rękawiczki.  
 Babcia była *nieszczęścia*, **bo** dzieci długo nie wracały.  
 Byłam *bardzo dobry pisać*, **bo** dostałam piątkę z matematyki.  
 Ola była *nie umiała czytać książki*, **bo** książki nie było w bibliotece.  
 Babcia była *smutna czekała dzieci*, **bo** dzieci długo nie wracały.  
 Ola była *w domu, pomaga*, **bo** książki nie było w bibliotece.  
 Babcia była *czekaj dzieci*, **bo** dzieci długo nie wracały.  
 Tata był *naprawia*, **bo** zepsuło się auto.

Tylko nieliczni badani ze szkół specjalnych z klas I i III gimnazjum umieli prawidłowo i sensownie uzupełnić linearną strukturę zdań. Zadanie to natomiast nie przysporzyło większych problemów niesłyszącym uczniom klas integracyjnych. Oto kilka przykładów:

Paweł był *zły*, **bo** znowu za późno wstał.  
 Ania była *zmartwiona*, **bo** zgubiła rękawiczki.  
 Byłam *zadowolona*, **bo** dostałam piątkę z matematyki.  
 Ola jest *szczęśliwa*, **ponieważ** na wakacje pojedzie nad morze.  
 Kasia była *zenerwowana*, **bo** koleżanka pogniewała się na nią.  
 Marek był *wściekły*, **bo** zepsuł się telewizor.  
 Babcia jest *szczęśliwa*, **ponieważ** Ania często do niej przychodzi.  
 Ola była *smutna*, **bo** książki nie było w bibliotece.  
 Babcia była *niezadowolona*, **bo** dzieci długo nie wracały.  
 Paweł był *zmartwiony*, **bo** znowu za późno wstał.  
 Ania była *zrozpaczona*, **bo** zgubiła rękawiczki.  
 Byłam *szczęśliwa*, **bo** dostałam piątkę z matematyki.  
 Ola jest *podekscytowana*, **ponieważ** na wakacje pojedzie nad morze.  
 Kasia była *zaszkowana*, **bo** koleżanka pogniewała się na nią.  
 Marek był *w złym humorze*, **bo** zepsuł się telewizor.  
 Babcia jest *dumna*, **ponieważ** Ania często do niej przychodzi.  
 Ola była *rozczarowana*, **bo** książki nie było w bibliotece.  
 Babcia była *zaniepokojona*, **bo** dzieci długo nie wracały.  
 Tata był *zły*, **bo** zepsuło się auto.

Badani, tworząc definicje, argumentując swoje zdanie samodzielnie, powinni tworzyć własne propozycje wypowiedzi, posługiwać się konstrukcjami zdań złożonych podrzędnie, ciekawie łączyć słowa w zwartą, logiczną i gramatycznie

poprawną całość. Chcąc sprawdzić tę umiejętność, przygotowałam jeszcze jedno zadanie. Były to również zdania podrzędnie złożone ze spójnikiem *bo*, które badani mieli dokończyć.

Jestem uprzejmy, *bo* .....  
 Jestem sympatyczny, *bo* .....  
 Jestem pomysłowy, *bo* .....  
 Jestem kłótlivy, *bo* .....  
 Jestem wrażliwy, *bo* .....  
 Jestem towarzyski, *bo* .....  
 Jestem spokojny, *bo* .....  
 Jestem wesoły, *bo* .....  
 Jestem miły, *bo* .....  
 Jestem dobry, *bo* .....  
 Jestem poważny, *bo* .....  
 Jestem mało mówny, *bo* .....  
 Jestem szczęśliwy, *bo* .....  
 Jestem nieszczęśliwy, *bo* .....

Aby konstrukcje te mogły zostać prawidłowo uzupełnione, badani musieli zrozumieć treść pierwszego zdania składowego. Następnie w drugim zdaniu składowym powinni podać argumentację bądź zbudować definicję podanego przymiotnika.

Krystyna Pisarkowa<sup>17</sup>, pisząc o możliwościach budowania skutecznego aktu perswazyjnego, podkreśla, że „nadawca może wyliczać istniejące stany rzeczy, uzasadniające jego postawę w zdaniach motywujących przyczynowych: ... *bo*...”.

Badani ze szkół specjalnych (30 uczniów), zarówno gimnazjaliści (kl. I – po sześciu–siedmiu latach nauki, i kl. III – po ośmiu–dziewięciu latach nauki), jak i licealiści (kl. I – po dziesięciu latach nauki języka), mieli duże problemy z wykonaniem tego zadania. Nie rozumiejąc przymiotników w zdaniach składowych, nie mogli dokończyć zdań. Z moich analiz wynika, że największe trudności sprawiły im przymiotniki: *sympatyczny* (11; 7)<sup>18</sup>, *wrażliwy* (11; 8), *uprzejmy* (10; 8), *kłótlivy* (8; 4) i *towarzyski* (7; 3). Kilku spośród badanych nie zrozumiało też przymiotników: *pomysłowy* (6; 5), *nieszczęśliwy* (5; 4), *poważny* (4; 4), *szczęśliwy* (3; 2). Wśród badanych uczniów klas integracyjnych (11) tylko dwóch nie zrozumiało przymiotników: *uprzejmy*, *towarzyski*.

Niesłyszący ze szkół specjalnych nie dokończyli tych zdań, w których były niezrozumiałe dla nich przymiotniki, albo stworzyli bezsensowne zakończenia podanych wypowiedzi, na przykład:

Jestem miła, **bo** *nowy dom*.  
 Jestem miła, **bo** *spotkowałam 'spotkałam' z koleżankami*.  
 Jestem wrażliwy, **bo** *bardzo dobrze gram na komputerze*.

<sup>17</sup> K. Pisarkowa, *Rozważania o argumentacji w języku naturalnym*, „Polonica”, t. 3: 1977, s. 82.

<sup>18</sup> Pierwsza liczba informuje o ilości niesłyszących uczniów gimnazjum specjalnego, którzy nie zrozumieli danego przymiotnika. Druga to liczba uczniów liceum specjalnego mających problem z odczytaniem znaczenia przymiotnika.

Jestem poważna, **bo** *nie wolno pochodzić na ulicy.*

Jestem spokojna, **bo** *chodzi na droga.*

Jestem towarzyski, **bo** *myłem twarz.*

Jestem uprzejma, **bo** *nie ma rodzice.*

Jestem wrażliwa, **bo** *już mam.*

Jestem uprzejma, **bo** *słaba ocena.*

Jeden niesłyszący uczeń uczący się w integracji nie zrozumiał przymiotnika *uprzejma* i uzupełnił zdanie formą *podróźnie*, nieistniejącą w języku polskim.

Jestem uprzejma, **bo** *podróźnie.*

Liczne zdania badani dokończyli na zasadzie skojarzenia z wyrazem, który jest podobny pod względem semantycznym lub tylko w polu formalnym, nie biorąc pod uwagę znaczenia, którego nie rozumieli. Tego typu zdania stworzyli tylko badani ze szkół specjalnych, na przykład:

Jestem małomówny, **bo** *zawsze dużo mówimy.*

Jestem poważny, **bo** *się odważyłem.*

Jestem dobra, **bo** *jadłam smaczne.*

Jestem dobra, **bo** *jem jedzenie.*

Jestem spokojny, **bo** *odpoczywam w pokoju.*

Jestem spokojna, **bo** *musi spokojna.*

Niektórzy badani stworzyli zdania, rozumiejąc znaczenie przymiotników, lecz błędy gramatyczne, które popełnili, nie pozwalają na pełne zrozumienie sensu wypowiedzi, na przykład:

Jestem dobra, **bo** *pomaga dzieci.*

Jestem małomówna, **bo** *słabo mówi.*

Jestem szczęśliwa, **bo** *ładnie pogoda.*

Jestem nieszczęśliwa, **bo** *nie lubię chodzisz do szkoły.*

Jestem nieszczęśliwy, **bo** *babci umierają.*

Jestem szczęśliwy, **bo** *zawsze wygrał grać w bilarda.*

Jestem szczęśliwa, **bo** *nowy telefon.*

Jestem nieszczęśliwa, **bo** *stary ubrania i mały.*

Jestem nieszczęśliwa, **bo** *poszłam do cmentarzu.*

Jestem wesoły, **bo** *już mam nowy kot.*

Jestem nieszczęśliwy, **bo** *zniszczyłem go mój samochód*

Jestem spokojny, **bo** *nie chcę denerwowany.*

Jestem spokojny, **bo** *sprzątałem o pokój brzydzie.*

Jestem wesoły, **bo** *pojady na wycieczka.*

Jestem miły, **bo** *ja pojady do wycieczka.*

Jestem dobry, **bo** *jestem ocean bardz dobry.*

Jestem poważny, **bo** *idzie do szkole.*

Zdania skonstruowane przez badanych ze szkół specjalnych są w większości nonsensowne. Można się jednak domyślić znaczenia niektórych z nich, na przykład:

Jestem spokojny, **bo nie lubi nerwow**. (Jestem spokojny, bo nie lubię się denerwować).  
 Jestem wesoły, **bo na wycieczkę do góry**. (Jestem wesoły, bo jadę na wycieczkę w góry).  
 Jestem szczęśliwy, **bo jestem dobry przyjaciółki**. (Jestem wesoły, bo mam dobrą przyjaciółkę).  
 Jestem nieszczęśliwy, **bo babci umierają**. (Jestem nieszczęśliwy, bo babcia umarła).  
 Jestem wrażliwa, **bo opiekowałam zwierzętom**. (Jestem wrażliwa, bo opiekowałam się zwierzętami).  
 Jestem towarzyska, **bo mam kilka kumpelką** (Jestem towarzyska, bo mam kilka kumpelek, koleżanek, z którymi spędzam czas).  
 Jestem spokojna, **bo dzieci dobre dla mnie** (Jestem spokojna, bo dzieci są dla mnie dobre, więc nie muszę się denerwować).  
 Jestem wesoła, **bo niedługo będzie na wakacje** (Jestem wesoła, bo niedługo pojedę na wakacje).  
 Jestem dobra, **bo lubię zwierzęta**. (Jestem dobra, bo lubię zwierzęta i pomagam im).

Jednak wśród wielu niepoprawnie zbudowanych przez niesłyszących uczniów szkół specjalnych zdań, często bezsensownych, znalazły się też takie, które wskazują na umiejętność argumentacji i poprawne budowanie zdań podrzędnie złożonych przyczynowych, na przykład:

Jestem małomówny, **bo nie umiem porozmawiać**.  
 Jestem szczęśliwy, **bo niedługo wakacje**.  
 Jestem nieszczęśliwy, **bo zmarł mi pies**.  
 Jestem nieszczęśliwy, **bo nie mam kolegów**.  
 Jestem uprzejmy, **bo Mie [mnie] tak wychowali rodzice**.  
 Jestem nieszczęśliwy, **bo mój brat jest niedobry**.  
 Jestem szczęśliwa, **bo wygrałam w Lotto**.  
 Jestem dobry, **bo już spowiadam się w kościele**.  
 Jestem małomówny, **bo jestem leniwy**.  
 Jestem wrażliwa, **bo płakałam i tęskniłam za chłopcem**.  
 Jestem pomysłowy, **bo umiem zrobić wszystko**.

Niesłyszący uczniowie uczący się w integracji poprawnie wykonali zadanie i pokazali, że potrafią tworzyć zdania podrzędnie złożone przyczynowe. Badani z tej grupy kończyli zdania, podając definicje przymiotników z pierwszej części lub ujawniając swoje myśli, racje, własny punkt widzenia.

Jestem uprzejma, **bo pomogłam babci**.  
 Jestem sympatyczna, **bo lubię rozmawiać z koleżanką i jestem dla niej miła**.  
 Jestem pomysłowa, **bo mam różne pomysły**.  
 Jestem kłótniwa, **bo kłóczę się z bratem**.  
 Jestem wrażliwa, **bo płaczę, jak oglądam film**.  
 Jestem towarzyska, **bo lubię rozmawiać z ludźmi**.  
 Jestem spokojna, **bo mogę uczyć się spokojnie**.  
 Jestem wesoła, **bo dostałam szóstkę z rysunku**.  
 Jestem miła, **bo lubię się uśmiechać**.  
 Jestem dobra, **bo pomagam mamie**.  
 Jestem poważna, **bo nie lubię, kiedy oni traktują mnie źle**.

Jestem małomówna, **bo** nie wiem, co mam mówić.  
Jestem szczęśliwa, **bo** rodzice mnie kochają.  
Jestem nieszczęśliwa, **bo** nie mogę jechać do wujka.  
Jestem uprzejma, **bo** zaprowadziłam niewidomą osobę na drugą stronę ulicy.  
Jestem sympatyczna, **bo** jestem wesoła.  
Jestem pomysłowa, **bo** ciągle do mojej głowy przychodzą różne rzeczy.  
Jestem kłótniwa, **bo** ciągle nie zgadzam się z innymi.  
Jestem wrażliwa, **bo** stale płaczę z różnych powodów.  
Jestem towarzyska, **bo** lubię przebywać w gronie przyjaciół.  
Jestem spokojna, **bo** mogę liczyć zawsze na moją mamę.  
Jestem wesoła, **bo** mam charakter po ojcu.  
Jestem miła, **bo** zawsze ukląmiam się [kląmiam się] sąsiadom.  
Jestem dobra, **bo** odwiedziłam moją chorą babcię.  
Jestem poważna, **bo** mam taką naturę.  
Jestem małomówna, **bo** nie lubię dużo gadać.  
Jestem szczęśliwa, **bo** moje marzenia się spełniają.  
Jestem nieszczęśliwa, **bo** nie ma już mojego kochanego dziadziusia.

Ostatnie przykłady pokazują, że niesłyszący (zarówno uczniowie gimnazjum, jak i liceum) potrafią budować gramatycznie poprawne konstrukcje argumentacyjne. Jest to jednak efekt pracy terapeutów programujących język na ćwiczeniach. Budowanie systemu językowego uczniów niesłyszących nie jest zadaniem łatwym i nie może być prowadzone, bez minimalizacji zasobów leksykalnego, gramatycznego i komunikacyjnego. Dzięki takiemu postępowaniu nauczyciele są w stanie motywować swoich niesłyszących podopiecznych do zachowań językowych i społecznych. Powoli i systematycznie wyposażają uczniów w język, który pozwala na swobodne komunikowanie się ze słyszącymi, pomaga zdobywać wiedzę dzięki czytaniu tekstów. Szczególnie ważne jawi się rozumienie i budowanie konstrukcji złożonych, zwłaszcza tych o strukturze argumentacyjnej. Ta bardzo ważna umiejętność powinna być kształtowana w szkole i na zajęciach logopedycznych, ponieważ pozwala niesłyszącym wyrazić swoje zdanie, zająć stanowisko w danej sprawie, ubogaca ich i daje poczucie wolności. Tego poczucia niestety pozbawione są osoby niesłyszące nieposługujące się językiem werbalnym.

## Bibliografia

- Cieszyńska J., 2000, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące*, Kraków.
- Gałkowski T., 1976, *Psychologia dziecka głuchego*, Warszawa.
- Halliday M.A.K., 1980, *Uczenie się znaczeń*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*, red. M. Smoczyńska, G.W. Shugar, Warszawa.
- Kaczmarek L., 1953, *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznań.
- Kaczmarek L., 1988, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin.
- Löwe A., 1990, *Wybór pism*, red. U. Buryń, M. Góralówna, B. Hoffman, A. Stecewicz, Warszawa – Szczecin.
- Oatley K., Jenkins J.M., 2005, *Zrozumieć emocje*, red. T. Maruszewski, tłum. J. Radzicki, J. Suchecki, Warszawa.

- Pisarkowa K., 1977, *Rozważania o argumentacji w języku naturalnym*, „Polonica”, t. 3.
- Tokarz M., 2006, *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk.
- Wierzbicka A., 2006, *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, Lublin.
- Zarębina M., 1965, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław.
- Zuzia W., 1976, „Zasób słownikowy dzieci głuchych uczniów klasy IV (badany metodą statystyczną)”, praca magisterska przygotowana w Instytucie Nauk Pedagogicznych Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie.

## **Argumentation in Utterances Produced by Deaf Pupils**

### **Abstract**

In this paper texts produced by deaf pupils attending both to special and public schools were analyzed. Abilities of understanding and producing argumentative utterances by such pupils were also shown. The role of the pupils' individual knowledge of semantic and syntactic rules of arguments as well as additional sociolinguistic and stylistic knowledge necessary in the process of using arguments were presented.

*Halina Pawłowska-Jaroń*

## **Dziecko z płodowym zespołem alkoholowym. (Za) Trudna sztuka argumentowania**

Tym, co różnicuje argumentację od formalnie poprowadzonego dowodzenia, jest fakt, iż rozwija się ona w języku naturalnym, którego dwuznaczności nie da się wykluczyć. Celem argumentacji jest wywołanie lub wzmocnienie poparcia słuchacza dla założeń prezentowanych mu do zaakceptowania. Argumentując, zakładamy kontakt umysłowy pomiędzy mówcą a słuchaczem, nadawcą i odbiorcą – przecież każde przemówienie, by miało cel, musi zostać wysłuchane, artykuł zaś czy książka – przeczytane. To odebranie prezentowanych treści, ich przetworzenie i zaakceptowanie przez odbiorcę powoduje, że mają one moc oddziałującą. Dotyczy to również sytuacji wewnętrznych rozważań, dialogu wewnętrznego – wysunięcia argumentów i ich oceny. Poprzez wysunięcie argumentów zmierzamy do oddziaływania na słuchaczy, weryfikowania lub modyfikowania ich przekonań czy nastawień poprzez zdobycie ich przychylności, bez uciekania się do form przymusu<sup>1</sup>. Tak więc każda próba argumentowania zakłada w pierwszym rzędzie kontakty międzyludzkie i treści przekazu. Te wymogi związane z efektywnym argumentowaniem kierują myśl w stronę zdolności używania przez człowieka „wszystkich dostępnych mu jako członkowi danej wspólnoty społeczno-kulturowej systemów semiotycznych [...] oraz dostosowania do niej sposobu mówienia”<sup>2</sup>, czyli kompetencji komunikacyjnej. Ważne jest również bycie osobą znaczącą dla rozmówcy, czyli taką, do której słów, postaw i zachowań przywiązujemy wagę. Bycie ważnym dla słuchacza, oprócz czysto intelektualnej zgody na przedkładane racje, pozwala pobudzić słuchającego do działania lub przynajmniej wyzwolić w nim chęć do aktywności.

Umiejętność porozumiewania się słownego, a zwłaszcza argumentowania, wymagającego sprawnego posługiwania się myślą i słowem, jest szczególnie trudna w wypadku nakładania się wieloaspektowych trudności w komunikowaniu się za pomocą słów i wchodzenia w interakcje społeczne, niedostatecznego treningu zachowań społecznych. Grupą prezentującą tego typu trudności są osoby dotknięte płodowym zespołem alkoholowym.

<sup>1</sup> Ch. Perelman, *Imperium retoryki. Retoryka i argumentacja*, tłum. M. Chomicz, Warszawa 2004, s. 38.

<sup>2</sup> T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków 1993, s. 110–111.

Płodowy zespół alkoholowy (Fetal Alcohol Syndrome – FAS) to zaburzenie występujące u dzieci matek spożywających alkohol podczas ciąży. Oznacza zespół wad wrodzonych, somatycznych oraz neurologicznych. Wady te obejmują specyficzny wygląd twarzy, zaburzenia wzrostu, szeroko rozumiane dysfunkcje mózgu<sup>3</sup>.

Rodzaj i skala defektów i zaburzeń, jakie niesie z sobą picie alkoholu podczas ciąży, uzależnione są od okresu ciąży, w którym płód miał kontakt z teratogenem<sup>4</sup>, czyli czynnikiem uszkadzającym (w tym wypadku z alkoholem).

Jak podaje Danuta Hryniewicz<sup>5</sup>, spożywanie alkoholu przez matkę w pierwszym trymestrze ciąży może powodować: poważne uszkodzenie mózgu, uszkodzenia takich organów jak wątroba, nerki, serce, oczy, uszy, zaburzenia prawidłowego rozwoju komórek, deformacje twarzy, poronienia. Z kolei zagrożenia drugiego trymestru to osłabienie rozwoju mózgu, poronienie zagrażające zdrowiu matki, uszkodzenie mięśni, skóry, gruczołów, kości, zębów dziecka. Alkohol spożywany w trzecim trymestrze może nieść z sobą osłabienie rozwoju mózgu i płuc, opóźnia przyrost wagi płodu, prowadzi do zaburzeń rozwoju wzrostu, przedwczesny poród.

Pełnoobjawowy płodowy zespół alkoholowy występuje rzadko, głównie w wypadku wysokiego stężenia alkoholu etylowego w pierwszym trymestrze ciąży. Twierdzi się, że FAS dotyczy niewielkiej liczby osób, niemniej skala występowania zjawiska zbliżona jest do częstotliwości występowania zespołu Downa, czyli około jedno na osiemset żywych urodzeń. Istotnym problemem jest to, że ilość dzieci posiadających inne zaburzenia spowodowane piciem alkoholu przez ciężarne kobiety jest około dziesięciokrotnie większa.

Mówiąc o innych zaburzeniach, mam na myśli częściowy FAS – Partial Fetal Alcohol Syndrome (pFAS, alkoholowy efekt płodowy FAE – Fetal Alcohol Effect)<sup>6</sup>, niosący w swoim obrazie niektóre charakterystyczne cechy wyglądu twarzy określane przy pełnoobjawowym FAS, ponadto wystąpienie chociaż jednego objawu FAS, uszkodzenie mózgu, komplikacje w zachowaniu i uczeniu się czy opóźnienie wzrostu. Objawy występujące przy pFAS są mniej natężone, dlatego też takie dzieci trudniej zdiagnozować, a to właśnie dzieci z tym zaburzeniem jest najwięcej. Problemy pojawiają się, kiedy dziecko z częściowym zaburzeniem jest traktowane jak zdrowe, społeczeństwo zaś stawia mu takie wymagania jak dziecku zdrowemu. W chwili kiedy dziecko nie jest w stanie sprostać tym wymaganiom, dochodzi do zaburzeń zachowania.

Kolejne możliwe konsekwencje nadużycia przez matkę alkoholu niosą w swoim obrazie zaburzenia neurorozwojowe spowodowane alkoholem (ARND – Alcohol Related Neurodevelopmental Disorder)<sup>7</sup>. Termin ten używany jest do opisu nieprawidłowości neurologicznych opisywanych w przebiegu FAS; głównie w wypadku obecności patologii ośrodkowego układu nerwowego. Najczęściej pojawiające się

<sup>3</sup> M. Klecka, *FAScynujące dzieci*, Kraków 2007.

<sup>4</sup> Teratogen (czynnik teratogeny) – czynnik pochodzący ze środowiska zewnętrznego, działający na organizm kobiety i płodu, wywołujący wady wrodzone u płodu; *Słownik terminów medycznych*, [www.sloownik.mesh.pl](http://www.sloownik.mesh.pl); por. M. Klecka, *FAScynujące dzieci*, op. cit., s. 13

<sup>5</sup> D. Hryniewicz, *Dziecko, które nigdy nie dorośnie. Co to jest FAS?*, Warszawa 2007, s. 3.

<sup>6</sup> P. Raczyński, *Materiały informacyjne o płodowym zespole alkoholowym FAS dla lekarzy*, Warszawa 2007, s. 1–2.

<sup>7</sup> *Ibidem*.



skutki to nadpobudliwość, impulsywność, trudności w uczeniu się na podstawie doświadczeń, ciągłe powtarzanie błędów<sup>8</sup>. Do stwierdzenia występowania zespołu zaburzeń rozwoju układu nerwowego nie jest konieczne stwierdzenie anomalii fizycznych<sup>9</sup>. Ostatni zespół pokrewny z płodowym zespołem alkoholowym niosący w swoim obrazie głównie wady wrodzone to ARBD – Alcohol Related Birth Defects<sup>10</sup>. Kategoria ta charakteryzuje się występowaniem anatomicznych czy funkcjonalnych wad. ARBD – inaczej aniżeli wcześniej opisane zespoły – określa głównie zaburzenia somatyczne. Mieszczą się w nim między innymi deformacje, zniekształcenia, dysplazja części ciała, wady serca, kości, nerek, wzroku i słuchu.

Oprócz wymienionych objawów pierwotnych i wtórnych charakterystycznych dla zespołu FAS należy podkreślić problemy dzieci z funkcjonowaniem psychicznym i zachowaniem. Problemy te są konsekwencją trwałego uszkodzenia mózgu narażonego na wpływ alkoholu w okresie prenatalnym. Trwałe uszkodzenie mózgu odbywa się poprzez:

- 1) śmierć komórek mózgowych – dzieci z płodowym zespołem alkoholowym mają mniejsze mózgi, rodzą się z mniejszą liczbą komórek nerwowych;
- 2) migracje komórek mózgowych do niewłaściwych obszarów. Zjawisko migracji trwa do około 5. miesiąca życia płodowego. Nieprawidłowości w migracji są przyczyną „bałaganu” w głowie dziecka, ponieważ neurony nie trafiają do tych obszarów mózgu, w których powinny podjąć swoją pracę;
- 3) tworzenie się niewłaściwych połączeń między neuronami, co ma znaczny wpływ na sposób, w jaki dziecko odbiera świat. Jeżeli w czasie wspomnianych wyżej migracji dojdzie do nieprawidłowych zmian w korze mózgowej, utworzą się ektopie, czyli nieprawidłowe skupiska neuronów, odpowiedzialne na przykład za dysleksję u chłopców.

Rejonami mózgu najbardziej narażonymi na uszkodzenia przez alkohol są:

**Ciało modzelowate** oddzielające prawą półkulę mózgową od lewej – to spoidło wielkie mózgu, będące łącznikiem pomiędzy dwiema asymetrycznymi pod względem strukturalnym i funkcjonalnym półkulami: lewą i prawą. Lewa półkula mózgu pracuje w sposób analityczny – od szczegółu do ogółu. Dominuje ona w takich dziedzinach działalności umysłowej jak mowa, czytanie, pisanie, analiza, logiczne myślenie, sekwencyjność, dosłowność, zdolności matematyczne. Prawa półkula, zwana również intuicyjną, jest półkulą dominującą w zupełnie innej sferze działalności umysłowej, jak na przykład: wizualizacja, synteza, przestrzenność, metaforyczność, emocjonalność, muzykalność, uzdolnienia plastyczne<sup>11</sup>. Dzieci z pełnoobjawowym FAS mogą cierpieć na całkowity lub częściowy brak ciała modzelowatego (agenezję)<sup>12</sup>. W bardziej optymistycznych przypadkach dochodzi do niedorozwoju ciała

<sup>8</sup> M. Klecka, *FAScyrujące dzieci*, op. cit., s. 24.

<sup>9</sup> P. Raczyński, *Materiały informacyjne...*, op. cit.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 1–2.

<sup>11</sup> J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6. roku życia*, Kraków 2007.

<sup>12</sup> L. Perenc, A. Kwolek, *Badania nad współistnieniem przepukliny oponowo-rdzeniowej oraz innych anomalii rozwojowych mózgowia i czaszki*, „Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego” 2005, nr 1, s. 23–26; por. M. Pąchalska, *Neuropsychologia kliniczna. Urazy mózgu*, Warszawa 2007, s. 86.

modzelowatego ze względu na spożywanie alkoholu w czasie ciąży, dlatego dzieci te mają trudności z odróżnianiem strony lewej od prawej. Informacje do ich mózgu przepływają powoli i nieskutecznie, co tłumaczy fakt, iż dzieci z FAS najpierw działają, a dopiero po fakcie uświadamiają sobie konsekwencje.

**Mózdzek** odpowiedzialny za funkcje motoryczne, czyli koordynację ruchów i utrzymanie równowagi ciała. Mózdzek dostaje informacje z wielu ośrodków mózgu, szybko je analizuje i odpowiednio moduluje, aby ruchy były płynne i dokładne. Decyduje, które mięśnie mają się kurczyć, a których odruch rozciągania ma być zahamowany, z jaką siłą *etc.* Mózdzek także stale kontroluje przebieg ruchu i wprowadza do niego automatyczne poprawki. Jeżeli ulegnie uszkodzeniu, trudne staje się schodzenie po schodach, skakanie na jednej nodze czy utrzymywanie równowagi<sup>13</sup>.

**Zwoje podstawy** odpowiedzialne za pamięć i procesy poznawcze. Filtrują one informacje i usuwają z pamięci te nieistotne. Dzięki temu w mózgu tworzy się miejsce na rzeczy ważne. Dzieci z FAS mają poważne kłopoty z pamięcią, co świadczy o tym, że ich zwoje podstawy pracują wolniej.

**Hipokamp**, czyli centrum uczenia się i zapamiętywania w mózgu. Odgrywa dużą rolę w procesach uczenia się, ponieważ to w nim następuje przenoszenie wspomnień z pamięci krótkotrwałej do długotrwałej<sup>14</sup>.

**Płaty czołowe** odpowiadające za funkcje wykonawcze, kontrolę impulsów i osąd. W wyniku działania małych części alkoholu na płaty czołowe dziecka osłabieniu ulegają takie funkcje wykonawcze jak:

- zachowania społeczne – niski poziom radzenia sobie w sytuacjach społecznych,
- rozwiązywanie problemów – brak możliwości, niezdolność rozwiązania problemu,
- przymus zachowań seksualnych – brak kontroli nad popędem seksualnym,
- planowanie – brak umiejętności „nauki na przyszłość”, nieumiejętność wyciągnięcia wniosków z wcześniejszych zachowań,
- poczucie czasu – nierozumienie abstrakcyjnych pojęć czasu,
- porządkowanie informacji – trudności z gromadzeniem informacji,
- pamięć – słaba pamięć, zwłaszcza krótkotrwała, pozwalająca normalnie funkcjonować w codziennym życiu,
- samokontrola – potrzebny nadzór innej osoby,
- regulacje słowne – przymus głośnego mówienia, a przez to znalezienie się w centrum zainteresowania,
- zaburzone funkcje motoryczne,
- chwiejność emocjonalna – mała stabilność nastroju,
- motywacje – potrzeba motywacji z zewnątrz<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> M. Pąchalska, *Neuropsychologia kliniczna*, *op. cit.*, s. 130.

<sup>14</sup> Pamięć krótkotrwała (ang. *short-term memory*, STM) przechowuje niewielkie ilości informacji przez krótki okres (bez dokonywania powtórek wewnętrznych czas ten szacuje się na kilka do kilkunastu sekund); pamięć długotrwała (z ang. *long-term memory*, LTM) stanowi trwałe magazyn śladów pamięciowych o teoretycznie nieograniczonej pojemności i czasie przechowywania; por. M. Pąchalska, *Neuropsychologia kliniczna*, *op. cit.*, s. 98.

<sup>15</sup> D. Hryniewicz, *Specyfika pomocy...*, *op. cit.*, s. 17.

Wśród sprawności, które dzieci rozwijają, na plan pierwszy wysuwają się zdolności językowe. Johan Huizinga<sup>16</sup> pisał: „Weźmy np. mowę, to pierwsze i najwyższe narzędzie, jakie kształtuje sobie człowiek, żeby móc się porozumiewać, nauczać, rozkazywać”. Podobnie pisał Lew S. Wygotski<sup>17</sup>: „Mowa jest przede wszystkim narzędziem społecznego porozumiewania się, narzędziem wypowiadania się i rozumienia”. Komunikacja werbalna (język) służy bowiem do kontrolowania zachowań własnych i innych osób, do przekazywania informacji, do wyrażania przeżyć, do nawiązywania i podtrzymywania kontaktów, do formułowania problemów, prezentowania swych poglądów, stanów emocjonalnych, zadawania pytań. Opanowanie każdej z tych funkcji wymaga wypróbowania własnych umiejętności. Dlatego tak istotne jest bezpośrednie uczestnictwo dziecka we wszystkich sytuacjach komunikacyjnych. Nie powinno ono być biernym obserwatorem czy słuchaczem.

Pomiędzy 2. a 7. rokiem życia dzieci znajdują się w okresie przedoperacyjnym, kiedy to badając, poznają świat i gromadzą doświadczenia oraz uczą się obcowania i wchodzenia w interakcje z innymi ludźmi. Czas ten jest także poświęcony na intensywny rozwój mowy i zdolności posługiwania się symbolami językowymi<sup>18</sup>. Dzięki aktywności poznawczej dziecko zaczyna aktywnie wzbogacać swój słownik, swój zasób słów. Dzieje się to w czasie zabawy, aktywnego działania – mały człowiek uczy się wówczas prowadzić dialog, rozmowę z innymi dziećmi. Musi umieć zadawać pytania, słuchać odpowiedzi, wysuwać swoje i przyjmować argumenty innych członków grupy. Dialog rozwija więc kulturę prowadzenia rozmowy i możliwości komunikacji. Ważnym celem prowokowanych przez wychowawców sytuacji wychowawczych jest właśnie kształtowanie mowy komunikatywnej dzieci. Należy szukać takich sposobów pracy, które pobudzają do myślenia i wypowiadania swoich myśli, ponieważ „więź myśli ze słowem nie jest [...] pierwotnym, raz na zawsze danym związkiem. Więź ta powstaje w rozwoju i sama się rozwija”<sup>19</sup>.

Jeśli chodzi o rozwój mowy, to kolejność stadiów, przez które dziecko przechodzi, i czas trwania każdego etapu nie zależą od osób trzecich, lecz od tego, co dziecko samo czerpie z najbliższego środowiska. Uczenie się przedszkolaka jest bowiem procesem spontanicznym, przebiegającym według „własnego programu”<sup>20</sup>, a to oznacza, że o uczeniu się stanowi potrzeba wiedzy, nawyków i wewnętrzna, ogromna motywacja, które rodzą się u dziecka w interakcji z otoczeniem. Na początku rozwoju mowa towarzyszy wszystkim czynnościom małego człowieka. Stanowi cenną wskazówkę dla dorosłego; na tej podstawie „może on stwierdzić, czy dziecko rozumie we właściwym kierunku i czy uczy się tego, co trzeba”<sup>21</sup>. Uważna obserwacja bawiących się dzieci w wieku od trzech do pięciu lat pozwala stwierdzić, iż

<sup>16</sup> J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza, Warszawa 1985, s. 16.

<sup>17</sup> L.S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa 1989, s. 23.

<sup>18</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dlaczego dzieci nie potrafią uczyć się matematyki*, Warszawa 1989, s. 46.

<sup>19</sup> L.S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, op. cit., s. 407.

<sup>20</sup> L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, tłum. A. Brzezińska et al., Warszawa 1971, s. 517.

<sup>21</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka*, Warszawa 1997, s. 9; por. E. Gruszczyk-Kolczyńska; *Dojrzałość do nauki matematyki i niszczące konsekwencje roz-*

tylko pozornie prowadzą one z sobą dialog. Tak naprawdę często nie słuchają się wzajemnie i wzajemnie sobie nie odpowiadają. Każde bowiem mówi tylko do siebie – jest to więc *mowa egocentryczna*. Działając, informują same siebie o tym, czym są aktualnie zajęte, co robią w danej chwili, co widzą przed sobą. Jest to przygotowanie planu zadania, które chcą wykonać. Realizują w ten sposób to, czego dorośli dokonują przy pomocy mowy wewnętrznej.

Jean Piaget<sup>22</sup> wyraził pogląd, że „mowa egocentryczna” jest wytworem niedojrzałego jeszcze umysłu. Ma charakter mówienia dla siebie i do siebie, to znaczy, że dziecko nie dąży do wymiany myśli i nie przyjmuje innego punktu widzenia niż swój własny. Wypowiedzi tego rodzaju towarzyszą działaniom dziecka. Zanikają one wraz z rozwojem umiejętności społecznego współdziałania i nie odgrywają znaczącej roli w rozwoju psychicznym dziecka.

Niedojrzałość i niesamodzielnosc myślenia małego dziecka jest tak duża, że „myśli ono głośno”. Dopiero z czasem gdy dziecko coraz lepiej panuje nad własnym zachowaniem, mowa do siebie przestaje występować w pełnej formie. Dzieci zaczynają opuszczać słowa i zwroty, które dotyczą rzeczy już im znanych w danej sytuacji. Mówią tylko o tym, co jest dla nich jeszcze niezrozumiałe. Mowa do siebie ulega stopniowo uwewnętrznieniu, a więc jest elementem przejściowym między mową zewnętrzną a zinterioryzowaną mową wewnętrzną, czyli świadomymi dialogami, jakie prowadzimy sami podczas myślenia i działania. Mowa do siebie ma wpływ na działanie dziecka, umożliwia mu samoregulację zachowania. Nigdy całkowicie nie zanika. Bardzo często w życiu dorosłym, kiedy stykamy się z czymś nowym lub z trudnym zadaniem, problemem – posługujemy się nią. Pomaga nam ona pokonać przeszkody i osiągnąć nowe umiejętności.

Właściwa rozwojowi dziecka niedojrzałość i niesamodzielnosc myślenia i mowy bardzo często dotyczy dzieci z płodowym zespołem alkoholowym – nie tylko jednak w aspekcie rozwojowym, ale i patologicznym.

Mowa jest bardzo ważnym czynnikiem rozwoju psychicznego dziecka. Jest ona narzędziem myślenia i podstawą kształtowania się pojęć, sądów i rozumowania małego człowieka. Za pośrednictwem mowy (ustnej, pisanej) dziecko komunikuje się również z innymi ludźmi i wzbogaca swoją wiedzę. Dzięki niej uczy się i zdobywa to, co wiedzą i umieją inni. Mowa bierze też udział w działaniu dziecka, jest regulatorem jego działań. Najpierw zachowaniem dziecka kierują rodzice za pomocą stawianych mu zakazów i nakazów, później natomiast jego czynności reguluje mowa wewnętrzna.

Ta postać mowy, towarzysząca działaniu dziecka, współwystępuje z mową społeczną, która rozwija się jako narzędzie porozumiewania się, podczas gdy mowa egocentryczna traci z wiekiem na intensywności. Dziecko zaczyna bowiem coraz częściej używać słów do porozumiewania się z dorosłymi i rówieśnikami. Uczy się wchodzić w interakcje z otaczającymi je ludźmi, a dopiero z interakcji tych rodzi się *mowa wewnętrzna*, która staje się głównym sposobem myślenia samego dziecka. Jest to efekt doświadczenia rzeczywistości. Rozwój mowy wewnętrznej zależy więc przede wszystkim od wpływów zewnętrznych, kiedy to dzieci intensywnie poznają

---

*poczynania edukacji szkolnej bez takiej dojrzałości*, „Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Dysleksyj”, t. 23: 2002, red. W. Brejnak, s. 53–68.

<sup>22</sup> J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, tłum. T. Kołakowska, Warszawa 2006.

świat i rodzi się potrzeba wzajemnego porozumiewania się. „Na początku mowa egocentryczna jest strukturalnie jeszcze zupełnie zespolona z mową społeczną, lecz w miarę rozwoju i funkcjonalnego wyodrębniania się w autonomiczną formę mowy wykazuje coraz silniejszą tendencję do skrótów [...] do kondensacji”<sup>23</sup>. Następuje szybki proces uogólnienia. „Istotną rolę odgrywa tu redukcja i skrócone wnioskowanie, zwijanie się czynności umysłowych”<sup>24</sup>. Toteż coraz bardziej dziecko opuszcza, skraca, rezygnując z podmiotu, redukując swą mowę do orzeczenia. Mowa egocentryczna traci wokalizację, która *nota bene* jest zbędna i bezsensowna (wiem, co chcę powiedzieć, zanim powiem to głośno). W takich sytuacjach występuje ona w specyficznej roli mowy wewnętrznej, jako narzędzie myślenia. Podobnie problem ten przedstawił J. Huizinga, pisząc: „Mowa [...] przenosi przedmioty w sferę ducha. Mowotwórczy duch, igrając, przeskakuje nieustannie od materii do myśli”<sup>25</sup>. Mowa i myślenie nie rozwijają się równoległe i równomiernie. Przełomowym momentem, od którego mowa stopniowo intelektualizuje się, a myślenie werbalizuje, jest 2. rok życia. Mowa wewnętrzna jest „jedną z najtrudniejszych wewnętrznych funkcji świadomości ludzkiej. [...] Mowa egocentryczna to szereg stopni poprzedzających rozwój mowy wewnętrznej. [...] Mowa zewnętrzna jest procesem przekształcania myśli w słowa, jest materializacją i obiektywizacją myśli. Mowa wewnętrzna natomiast jest procesem o kierunku przeciwnym, idącym od zewnątrz do wewnątrz, procesem wyparowywania mowy w myśl”<sup>26</sup>. Według Marii Tyszkowej<sup>27</sup> mowa wewnętrzna to samoinstruowanie się, czyli wewnętrzny, własny plan działania. Jest to po prostu myślenie. To przejście z zewnętrznego planu działania na wewnętrzny plan czynności psychicznych ma miejsce na początku wieku szkolnego. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska nazywa je interioryzacją. Innymi słowy – jest to przechodzenie od działań zewnętrznych, wykonywanych w świecie materialnym, do działań wewnętrznych, na przykład realizowanych w formie procesów intelektualnych, a to, co dziecko mówi, nie jest opowiadaniem, jak należy czynność wykonać, lecz ma to być wykonanie czynności w formie słownej. Tak przedstawiona czynność będzie uwewnętrzniona<sup>28</sup>. Mowa ta w jej przejawach zewnętrznych będzie ubożać, aż straci swą wokalizację. Mowa *dla siebie* ostatecznie oddzieli się od *mowy dla innych* i odtąd będzie obsługiwać „w sposób głęboko intymny myślenie dziecka”<sup>29</sup>.

Podobnie jak inne zespoły związane z anomaliami budowy czaszki, zaburzeniami słuchu i niedorozwojem umysłowym FAS charakteryzuje się także patologicznym rozwojem mowy. Zaburzenia słuchu są formą deprywacji sensorycznej<sup>30</sup>.

---

<sup>23</sup> L.S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, *op. cit.*, s. 384.

<sup>24</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka*, *op. cit.*, s. 185.

<sup>25</sup> J. Huizinga, *Homo ludens*, *op. cit.*, s. 16.

<sup>26</sup> L.S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, *op. cit.*, s. 346–348.

<sup>27</sup> M. Tyszkowa, *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*, Warszawa 1977, s. 16.

<sup>28</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dlaczego dzieci nie potrafią uczyć się matematyki*, *op. cit.*, s. 163–165.

<sup>29</sup> L.S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, *op. cit.*, s. 351.

<sup>30</sup> Deprywacja sensoryczna to sytuacja braku dopływu bodźców do narządów zmysłów, szczególnie niekorzystna w wypadku małych dzieci (okres niemowlęcy) ze względu na

Jeśli występują w okresie wczesnego dzieciństwa, mogą spowodować trwałe zaburzenia słuchu, rozwoju mowy i rozwoju umysłowego. Zaburzenia słyszenia mogą manifestować się u dzieci z FAS/FAE jako trudność w rozumieniu potocznej mowy, w różnicowaniu fonemów, wychwytywaniu i zamianie sekwencji dźwięków. Przy osłabieniu pamięci krótkotrwałej pojawiają się problemy wynikające z trudności zapamiętania i zrozumienia sensu – dziecko czyta zdanie i zanim zrozumie, już zapomina. Jeśli przyswajanie bodźców drogą wzrokową i słuchową jest zaburzone, do mózgu dociera mniej informacji. Mając problemy z przetwarzaniem informacji, dziecko napotyka na wiele trudności, między innymi: nieświadomość tego, co dzieje się wokół, niezrozumienie sytuacji, trudność z czytaniem<sup>31</sup>, trudności w rozumieniu pojęć matematycznych, niezdolność do uczenia się z książki, brak zdolności do obserwowania i reagowania na zmiany wyrazu twarzy, co z kolei prowadzi do upośledzenia w kontaktach społecznych, trudności z zapamiętywaniem tego, co się widziało, słaba zdolność do przywoływania informacji, trudność z przepisywaniem treści z tablicy lub z książki, niezorganizowanie, trudność w dostrzeganiu różnic, spóźnianie się, brak poczucia czasu i zrozumienia jego mechanizmu.

U dzieci z FAS/FAE reakcje na dźwięk są opóźnione i słabo natężone. Częste zaburzenia dotyczą kontroli słuchowej własnych wypowiedzi i mowy wewnętrznej. Dzieci nie potrafią znaleźć błędów we własnej wypowiedzi, nie uwewnętrzniają mowy – mówią same do siebie, zupełnie nie uświadamiając sobie tego faktu. Dzieci z FAS/FAE myślą głośno, co sprawia, że wszyscy wokół nich słyszą ich myśli. Jest to problematyczne, gdy treści nie są przyjemne – może to prowadzić do uwag na temat niestosownego zachowania. Z powodu braku umiejętności uwewnętrzniania swych myśli dzieci z płodowym zespołem alkoholowym bardzo często są pierwotnie diagnozowane jako dzieci niedostosowane społecznie, prezentujące naganne ze społecznego punktu widzenia zachowania.

Jakość i tempo nabywania przez dziecko z płodowym zespołem alkoholowym umiejętności słownego komunikowania się są warunkowane i również niestety ograniczane przez specyficzne dla tej grupy problemy rozwojowe. Mowa tu między innymi o jakości funkcjonowania społecznego. Dzieci te prezentują niski poziom radzenia sobie w sytuacjach społecznych, głównie z powodu niezrozumienia sytuacji, trudności w przyjmowaniu określonych zasad postępowania, wynikających z braku umiejętności „nauki na przyszłość”, nieumiejętności wyciągania wniosków z wcześniejszych zachowań, a co za tym idzie – trudności w planowaniu działań. W sytuacji problemowej takie dziecko wycofuje się z powodu braku możliwości, niezdolności rozwiązania problemu. Ograniczona samodzielność przejawia się również brakiem samokontroli i motywacji – potrzebny jest nieustannie nadzór innej osoby i motywacja z zewnątrz. Obrazu trudności dopełnia chwiejność emocjonalna – mała stabilność nastroju, łatwość przechodzenia od stanu zadowolenia do wycofywania się, unikania, agresji czy zwątpienia.

Do warunkowanych poziomem funkcjonowania społecznego trudności w komunikowaniu się, a zwłaszcza w szczególnie trudnej sztuce argumentowania dzieci

---

ogromne znaczenie jakości stymulacji zmysłowej we wczesnych etapach rozwoju intelektualnego dziecka, por. J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, op. cit.

<sup>31</sup> Por. G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Lublin 2004, s. 76–87.

dotkniętych płodowym zespołem alkoholowym dołączają się specyficzne zaburzenia przetwarzania informacji i tworzenia komunikatu językowego. Mowa tu o wynikających z uszkodzenia płatów czołowych i innych struktur mózgu trudnościach w porządkowaniu informacji – dzieci mają trudności nie tylko z gromadzeniem informacji, porządkowaniem oraz wydobywaniem z pamięci. Tu dodatkowo nakładają się problemy z pamięcią, słaba bowiem pamięć, zwłaszcza krótkotrwała, zakłóca normalne funkcjonowanie dziecka w życiu codziennym, zaś zaburzona pamięć długotrwała powoduje, iż proces uczenia się staje się żmudny i mało efektywny. Brak poczucia czasu, brak rozumienia abstrakcyjnych pojęć dotyczących przemijania, następstwa zdarzeń utrudnia również dostrzeganie związków przyczynowo-skutkowych między elementami rzeczywistości, w której dziecko żyje.

Znajduje to także odzwierciedlenie w jego produkcjach słownych – wnioski z obserwacji stosunków czasowo-przestrzennych są niepełne lub błędne, relacje przyczynowo-skutkowo nielogiczne lub wręcz przypadkowe. Istotnym problemem są też regulacje słowne – dziecko, odczuwając przymus głośniego mówienia, informowania siebie o tym, czym jest teraz zajęte, co robi w danej chwili lub co widzi przed sobą, przygotowując plan zadania, realizuje to, czego jego rówieśnicy dokonują już przy pomocy mowy wewnętrznej. Mowa dziecka z FAS mającego zaburzone procesy wnioskowania i uogólniania będzie miała mniejszą tendencję do kondensacji, redukcji i skróconego wnioskowania. Efektem jest znalezienie się przez dziecko w centrum zainteresowania i budzenie w grupie niekoniecznie pozytywnych emocji. Brak umiejętności tworzenia planu wypowiedzi z równoczesną jej interioryzacją powoduje, że nawet przygotowany nieudolnie plan wypowiedzi jeśli tworzony głośno, traci walor zaskoczenia, atrakcyjności, osłabia możliwości celowego i skutecznego oddziaływania na słuchacza, co przecież stanowi cel argumentacji – zmianę postaw, przekonań i zachowań pod wpływem argumentacji.

Podsumowując, braki syntaktyczno-semantyczne z równoczesną niepełną świadomością odczuć, punktu widzenia rozmówcy oraz niemożnością utrzymania spójnego dialogu powodują, że dzieci dotknięte płodowym zespołem alkoholowym prezentują zaburzoną kompetencję komunikacyjną. Poddając dziecko oddziaływaniom terapeutycznym, musimy uwzględnić konieczność stymulacji w zakresie ogólnej organizacji wypowiedzi (odniesienie do zmieniających się warunków komunikowania się) oraz organizacji samego dialogu, czyli ustalenie odpowiednich relacji między uczestnikami dialogu, a także umiejętności wykorzystania werbalnych i niewerbalnych procedur adekwatnych do tych relacji<sup>32</sup>.

W pracy terapeutycznej z dzieckiem dotkniętym płodowym zespołem alkoholowym punktem wyjścia musi być określenie nie tyle braków, ile zasobów dziecka. Dzięki temu terapeuta będzie wiedział na czym ma opierać swój program. Dzieci z poalkoholowym zespołem płodowym potrzebują podejścia holistycznego<sup>33</sup>, dzięki któremu można niwelować problemy zdrowotne, społeczne, komunikacyjne

---

<sup>32</sup> T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*, op. cit.

<sup>33</sup> Por. W. Kopaliński, *Słownik terminów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 2005, s. 215: „podejście holistyczne, etym. *holizm* (ang. *holism*, z gr. *hólos* – cały) – teoria filozoficzna głosząca, że determinującymi czynnikami w naturze są «całości», których nie da się sprowadzić do sumy ich części”.

– również jeśli chodzi o nabywanie i doskonalenie, szczególnie trudnej dla dzieci z płodowym zespołem alkoholowym, umiejętności porozumiewania się werbalnego.

Być opiekunem dziecka z płodowym zespołem alkoholowym to wyzwanie i odpowiedzialność. Ale też radość i ogromna satysfakcja, bowiem dzieci z FAS nieustannie prowokują swoich rodziców do poszukiwania nowych rozwiązań, do refleksji nad sobą, do własnego rozwoju i zmian we własnym życiu. Z racji tego, że FAS jest jednostką nową i nie funkcjonuje w świadomości społecznej tak, jak inne zaburzenia, problemy tych dzieci – również językowe – są niezauważane. Jednak coraz większe zainteresowanie tematem daje nadzieję na poprawę sytuacji dzieci z poalkoholowym zespołem płodowym, objęcie ich możliwie szeroką opieką terapeutyczną umożliwiającą usprawnianie funkcjonowania dzieci w różnych sferach, również w zakresie umiejętności językowych.

### Bibliografia

- Blakemore S.J., Frith U., 2008, *Jak uczy się mózg*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Kraków.
- Cieszyńska J., Korendo M., 2007, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6. roku życia*, Kraków.
- Gordis E., 2000, *Fetal Alcohol Exposure and the Brain*, National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism, nr 50, grudzień.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., 1989, *Dlaczego dzieci nie potrafią uczyć się matematyki*, Warszawa.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., 2002, *Dojrzałość do nauki matematyki i niszczące konsekwencje rozpoczęcia edukacji szkolnej bez takiej dojrzałości*, „Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Dysleksji”, t. 23, red. W. Brejnak.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., 1997, *Dziecięca matematyka*, Warszawa.
- Hryniewicz D., 2007a, *Dziecko, które nigdy nie dorośnie. Co to jest FAS?*, Warszawa.
- Hryniewicz D., 2007b, *Specyfika pomocy pedagogiczno-psychologicznej dzieciom z FAS*, Warszawa.
- Huizinga J., 1985, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza, Warszawa.
- Jones K.L., Smith D.W., 1973, *Recognition of the Fetal Alcohol Syndrome in Early Infancy*, „Lancet”, t. 2, s. 999–1001.
- Klecka M., 2007a, *Cięża i alkohol. W trosce o twoje dziecko*, Warszawa.
- Klecka M., 2007b, *FAScynujące dzieci*, Kraków.
- Kopaliński W., 2005, *Słownik terminów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa.
- Krasowicz-Kupis G., 2004, *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Lublin.
- Pąchalska M., 2007, *Neuropsychologia kliniczna. Urazy mózgu*, Warszawa.
- Perelman Ch., 2004, *Imperium retoryki. Retoryka i argumentacja*, tłum. M. Chomicz, Warszawa.
- Perenc L., Kwolek A., 2005, *Badania nad współistnieniem przepukliny oponowo-rdzeniowej oraz innych anomalii rozwojowych mózgowia i czaszki*, „Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego”, nr 1.
- Piaget J., 2006, *Studia z psychologii dziecka*, tłum. T. Kołakowska, Warszawa.
- Raczyński P., 2007, *Materiały informacyjne o płodowym zespole alkoholowym FAS dla lekarzy*, Warszawa.



Rittel T., 1993, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków.

Tyszkowa M., 1977, *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*, Warszawa.

Wygotski L.S., 1971, *Wybrane prace psychologiczne*, tłum. A. Brzezińska *et al.*, Warszawa.

Wygotski L.S., 1989, *Myślenie i mowa*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa.

Żarnecka-Biała E., 2006, *Mała logika*, Kraków.

## **Children Suffering from FAS. (Too) Difficult Art of Argumentation**

### **Abstract**

The author presents FAS as a developmental disorder including communicational (also verbal) difficulties and shows that the ability to argue requires both linguistic and social skills. Some aspects of the disordered development of children suffering from FAS that make the ability of arguing less or even not approachable are the main subject of this paper.

Marta Marszałek

## Czego dowiadujemy się o argumentacji na podstawie dyskursu dziecka autystycznego?

*Mowa służy bądź do stwierdzenia czegoś [...], bądź też przeciwnie,  
[...] do wzbudzenia uczuć i skłaniania do działań<sup>1</sup>.*

### Mowa i komunikacja

Mowa jest jedną z najważniejszych i podstawowych umiejętności człowieka. Dzięki niej jesteśmy zdolni do komunikowania się w społeczeństwie, wchodzenia z nim w interakcje oraz do poznawania świata.

O społeczności języka świadczy to, że „jest on systemem wyrazów i reguł gramatycznych, które normują proces mówienia i w ten sposób umożliwiają porozumienie między wszystkimi członkami danego społeczeństwa”<sup>2</sup>. Jest tworem, gdyż nie poddaje się upływowi czasu, lecz trwa ciągle. Natomiast abstrakcyjność jego polega na tym, iż system języka odnosi się do ogólnych klas zjawisk i stosunków pomiędzy nimi<sup>3</sup>.

Podstawową funkcją języka jest zdolność do komunikowania się z otoczeniem. „Komunikacja, czyli porozumiewanie się, nie musi być z istoty swej komunikacją językową, może przyjąć różne formy pozawerbalne”<sup>4</sup>. Jak podkreśla Ida Kurcz, „[...] język nie tylko służy komunikowaniu się – służy także reprezentowaniu rzeczywistości w umyśle ludzkim”<sup>5</sup>. Dlatego wszelkie nieprawidłowości rozwoju języka wpływają na zaburzenia procesów poznania, a tym samym funkcjonowania w życiu.

W kontekście procesu komunikacji niezwykle ważna jest kompetencja lingwistyczna, którą określa Teodozja Rittel w książce *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*. Jest to „wiedza gramatyczna, sprawność funkcjonalna i wiedza kulturowa rozumiana jako zdolność do uczestnictwa w kulturze”<sup>6</sup>.

W skład kompetencji lingwistycznej wchodzi inne: językowa (gramatyczno-leksykalna), komunikacyjna i kulturowa. Pierwsza z nich rozumiana jest jako

<sup>1</sup> Por. J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, tłum. J. Kołodzka, Warszawa 2005.

<sup>2</sup> Por. T. Milewski, *Językoznawstwo*, Warszawa 2004, s. 7.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 7.

<sup>4</sup> Por. I. Kurcz, *Psychologia języka a psycholingwistyka i socjolingwistyka. Uwagi wstępne*, [w:] *eadem, Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2000, s. 10.

Ida Kurcz – psycholingwista, profesor Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie.

<sup>5</sup> Por. *ibidem*.

<sup>6</sup> Por. T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków 1994, s. 27.

wiedza o języku<sup>7</sup>, czyli jego leksyce i regułach gramatycznych, pozwalających budować poprawne i zrozumiałe wypowiedzi<sup>8</sup>. Druga z nich została wyróżniona przez Della Hymesa jako „umiejętności komunikacyjne”<sup>9</sup>. Polega ona na właściwym użyciu reguł gramatycznych w stosunku do rozmówcy oraz kontekstu sytuacyjnego<sup>10</sup>. Ostatnia kompetencja „oznacza interpretację językowych zachowań kulturowych”<sup>11</sup>. Dotyczy ona nie tylko aspektów językowych, ale także niejęzykowych – mimiki, gestów<sup>12</sup>.

### Kilka uwag o komunikacji dzieci autystycznych

Dzieci autystyczne wykazują szereg nieprawidłowości w możliwościach komunikacyjnych – ich mowa jest zaburzona lub w ogóle nie występuje. Wpływa to bezpośrednio na uniemożliwienie lub ograniczenie porozumiewania się z otoczeniem.

Hanna Jaklewicz, wyróżniając dwie postacie autyzmu – wczesną i późną – dokonała jednocześnie charakterystyki zaburzeń mowy w autyzmie. We wczesnej postaci autyzmu nieprawidłowości są dostrzegalne już w okresie niemowlęctwa: brak reakcji na głos matki, wokalizacja bez celów komunikacyjnych, brak komunikacji niewerbalnej. W drugim typie autyzmu następuje regres mowy. Dziecko, które budowało zdania, zaczyna posługiwać się wypowiedziami jednowyrazowymi. Nakładają się na to także nieprawidłowości czynników nieprozodycznych (czyli zmienia się ton głosu, jego tempo) i paralingwistycznych (czyli dziecko zaprzestaje używać gestów, mimiki, ruchów oczu do celów komunikacyjnych).

Zdarza się, że mowa dzieci autystycznych jest mało komunikatywna dla normalnych odbiorców, co wpływa na zniesienie ważnych jej funkcji w porozumiewaniu się. Główne cechy niekorzystnie wpływające na opisany proces to: „obsesyjność i echolaliczność wypowiedzi, dziwaczność, metaforyczność, wysoka proporcja mowy życzeniowej, nieodpowiedniej i bezcelowej, powtórzeniowej, a także niska proporcja pytań i odpowiedzi, brak mowy spontanicznej, mała ilość dawanych informacji”<sup>13</sup>. Wśród innych cech wymienia się: pomyłki gramatyczne, nieskoordynowane ruchy aparatu artykulacyjnego, złe akcentowanie, złą intonację, ubogie słownictwo”<sup>14</sup>.

Deficyty rozwoju mowy dzieci z autyzmem można wstępnie podzielić w następujący sposób:

---

<sup>7</sup> Por. T. Rittel, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków 1994, s. 21.

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 21–22.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 23.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 24.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 25.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 26. O niejęzykowych środkach komunikacji pisały też K. Jarząbek w książce: *Gestykulacja i mimika. Słownik*, Katowice 1997, oraz T. Rittel w artykule: *Frazeologizmy z pola „miłości przykładowej” Elżbiety Drużbackiej. Słowo i gest*, Warszawa 2001.

<sup>13</sup> Por. E. Chmielińska, *Rozwijanie funkcji językowych u dzieci autystycznych*, „Dziecko Autystyczne” 1998, nr 6, s. 45.

Hanna Jaklewicz – psychiatra dzieci i młodzieży, profesor na Wydziale Nauk Społecznych w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego.

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 45.

1. Deficyty w pragmatycznym użyciu języka przejawiają się jako:
  - „sztywność, brak elastyczności”<sup>15</sup> – dzieci zapamiętują znaczenie danego słowa tylko w jednej sytuacji, nie są jednak w stanie zgeneralizować go; nauczą się na przykład słowa „kot” w stosunku do konkretnego zwierzęcia, lecz nie potrafią zrozumieć, że jest to nazwa pozwalająca określić wszystkie koty<sup>16</sup>,
  - niewykazywanie chęci do podjęcia komunikacji z innymi (dorosłymi i rówieśnikami),
  - trudności z opanowaniem znaczenia pojęć abstrakcyjnych,
  - rzadkie używanie niejęzykowych sposobów komunikowania się,
  - nieumiejętność użycia odpowiedniej prozodii w zdaniach,
  - odmienne brzmienie głosu.
2. Deficyty jakościowe charakteryzuje to, że:
  - występuje echolalia – bezpośrednia lub odroczonea,
  - odwracane są zaimki,
  - używane są neologizmy – Tadeusz Gałkowski podkreśla, że są one często „zaczepnięte ze środków masowego przekazu”<sup>17</sup> oraz mogą świadczyć o powtarzalnych schematach językowych tej grupy dzieci (treści te nie są komunikacyjne),
  - pojawia się odmienna artykulacja – niezwykle dokładna w porównaniu ze zdrowymi dziećmi,
  - występują błędy w gramatycznych konstrukcjach wyrazów i zdań<sup>18</sup>.

### Argument i wypowiedzi argumentacyjne

Chaim Perelman w jednej ze swych książek pisze, że „argumentacja rozwija się w języku naturalnym, którego dwuznaczności nie da się z góry wykluczyć”<sup>19</sup>. Autor wyjaśnia również cel argumentacji jako „wywołanie lub wzmocnienie poparcia audytorium dla tez przedkładanych mu do akceptacji, argumentacja zakłada w istocie umysłowy kontakt między mówcą a jego słuchaczami”<sup>20</sup>.

<sup>15</sup> Por. M. Wardyn, T. Gałkowski, *Echolalia u dzieci z autyzmem i jej rozwojowe uwarunkowania*, „Audiofonologia”, t. 21: 2002, s. 148.

Małgorzata Wardyn – terapeuta w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Terapeutycznym dla Dzieci z Autyzmem w Gdańsku.

Tadeusz Gałkowski – psycholog, profesor Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie i w Katedrze Psychologii Rehabilitacji Uniwersytetu Warszawskiego oraz Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie.

<sup>16</sup> Por. Th. Peeters, *Autyzm*, tłum. A. Roman, Gdańsk 1996, s. 11.

Theo Peeters – założyciel Opleidingscentrum Autism (OCA) w Antwerpii (Belgia).

<sup>17</sup> T. Gałkowski, *Zaburzenia komunikacji u dzieci z autyzmem*, [w:] *Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias, Lublin 2002, s. 358.

<sup>18</sup> Por. M. Wardyn, T. Gałkowski, *Echolalia u dzieci z autyzmem...*, *op. cit.*, s. 148, oraz M.M. Konstantareas, *Autyzm jako deficyt języka i komunikowania się*, [w:] M.M. Konstantareas, E.B. Blackstock, Ch.D. Webster, *Autyzm*, tłum. K. Hipp, Warszawa 1992, s. 73.

<sup>19</sup> Por. Ch. Perelman, *Imperium retoryki. Retoryka i argumentacja*, tłum. M. Chomicz, red. R. Kleszcz, Warszawa 2004, s. 22.

Chaim Perelman (1912–1984) – belgijski logik i filozof prawa, profesor Université Libre de Bruxelles.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 22.

W tych kilku zdaniach belgijski filozof podkreśla obecność argumentacji w języku, którym posługujemy się codziennie w kontaktach społecznych. Dzięki niej chcemy osiągnąć zgodę z tezą, jaką wygłaszamy. Jednakże owa akceptacja nie musi przebiegać tylko na płaszczyźnie werbalnego porozumiewania się, lecz może też skłaniać do działania lub rozpoczęcia planów wykonania czegoś.

W kontaktach międzyludzkich spotykamy się z dwiema sytuacjami argumentacyjnymi. Pierwszą – gdy udowadniamy coś, do czego jesteśmy przekonani, i drugą – stosując kontrargumenty w odpowiedzi na czyjąś wypowiedź.

Herman Schlüter w książce *Grundkurs der Rhetorik* wyróżnia trzy podstawowe parametry, które warunkują argumentację – sytuację, cel i środki<sup>21</sup>. W sytuacji komunikacyjnej mamy do czynienia z wypowiedzią argumentacyjną, „w której za pomocą jednych zdań (przesłanek) uzasadnia się jakieś inne, z założenia kontrowersyjne, zdanie (konkluzje)”<sup>22</sup>.

Na wypowiedź tego typu powinny się także składać elementy związane z określeniem tematu oraz z wyjaśnieniem wpływającym na zrozumienie treści. Osoba wygłaszająca własne stanowisko powinna się odnieść również do swoich wcześniejszych doświadczeń, wiedzy, potwierdzających treści. Te same odwołania do własnego bagażu doświadczeń i wiedzy powinien prezentować odbiorca argumentu, by móc go zaakceptować lub wygłosić kontrargument. Pomocne mogą się także okazać pozawerbalne środki, służące podtrzymaniu kontaktu i uwagi rozmówcy<sup>23</sup>.

Wypowiedź argumentacyjna zawiera często w swej budowie następujące *słowa wskaźniki*<sup>24</sup>, które wymienia Krzysztof Szymanek:

- ... więc...; ... skoro...; ... a zatem...; ... dlatego...; ... ergo...; ... skąd...; ... wynika, że...
- ... bo...; ... ponieważ...; ... albowiem...; ... skoro...<sup>25</sup>.

Jednak niektóre zdania, pomimo słów wskaźników, nie są argumentacyjnymi. Słowa te jedynie podkreślają związki przyczynowo-skutkowe lub wyjaśniają treści płynące z wypowiedzi. Dlatego niezwykle istotny jest kontekst rozmowy czy monologu. Dzięki niemu możemy także zrozumieć wypowiedzi argumentacyjne pozbawione w swej budowie słów wskaźników.

Josef Kopperschmidt wypowiedź argumentacyjną definiuje jako *perswazyjny akt mowy*<sup>26</sup>. Podobne stanowisko prezentuje Krystyna Pisarkowa, która uważa, że akty perswazyjne zawierają w sobie uzasadnienie jakichś poglądów – argumentację. Nadawca tego typu aktu przekonuje odbiorcę do słuszności wygłaszanego

---

<sup>21</sup> Por. H. Lemmermann, *Komunikacja werbalna. Szkoła dyskusowania. Techniki argumentacji, dyskusje, dialogi*, tłum. B. Sierocka, Wrocław 1997, s. 66.

Heinz Lemmermann – autor m.in. takich książek jak: *Szkoła debaty* (1994) oraz *Szkoła retoryki. Komunikacja werbalna* (1999).

<sup>22</sup> *Ibidem*, K. Szymanek, K.A. Wieczorek, A.S. Wójcik, *Sztuka argumentacji. Ćwiczenia w badaniu argumentów*, Warszawa 2004, s. 9.

<sup>23</sup> Oprac. na podstawie: K. Szymanek, K.A. Wieczorek, A.S. Wójcik, *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa 2004, s. 37–38.

<sup>24</sup> *Ibidem*, s. 11.

<sup>25</sup> *Ibidem*.

<sup>26</sup> Por. H. Lemmermann, *Komunikacja werbalna, op. cit.*, s. 65.

Josef Kopperschmidt – emerytowany profesor nauk społecznych Hochschule Niederrhein w Krefeld, autor m.in. *Allgemeine Rhetorik. Einführung in die Theorie der Persuasiven Kommunikation* (1973).

stanowiska, będącego nieznanym mu do tej pory. Należy uwzględnić także antycypację wygłaszanego sądu. Wówczas nadawca powinien ją odrzucić, zanim zostaną wygłoszone<sup>27</sup>.

Na skuteczność aktu perswazyjnego wpływa cecha modalności, która „może mieć znaczenie imperatywne: *konieczne jest, musisz, nie wolno ci*, ale i koniunktywne: *możliwe jest, prawdopodobne jest*”<sup>28</sup>. Składniowo wyrażona zostaje ona przez zdanie warunkowe.

Marek Tokarz, opisując współczesną strukturę argumentu potocznego, sięga do badań Douglasa Waltona, który uważa, że argumentacja zbudowana jest głównie z sądów, wyrażonych zdaniami oznajmującymi. Elementami konstruującymi argument są teza oraz uzasadniające ją przesłanki<sup>29</sup>. Te ostatnie nie zawsze muszą być jasno wyrażone – mogą pozostawać w zdaniu jako ukryte przesłanki argumentacyjne. Wówczas odbiorca sam musi uznać, czy dana wypowiedź była uzasadnieniem argumentu.

Każdy uczestnik aktu komunikacyjnego sam musi ocenić, czy dany argument go przekonuje. Czasem trudno tego dokonać – zwłaszcza w życiu codziennym, gdy spotykamy się z licznymi dygresjami w trakcie wygłaszanych wypowiedzi.

Tokarz proponuje *kryterium praktyczne*<sup>30</sup>, według którego argumentacja jest (praktycznie) poprawna, gdy:

- a) „wszystkie użyte w niej przesłanki są akceptowalne oraz
- b) dowodzona teza znajduje w tych przesłankach dostateczne uzasadnienie”<sup>31</sup>.

Prezentowane kryterium może jedynie posłużyć nam jako teoretyczna podstawa w zrozumieniu wypowiedzi argumentacyjnej. Na co dzień nie zastanawiamy się jednak nad składnią ani nad poszczególnymi elementami występującymi w dialogach.

### Czy można mówić o argumentacji u dzieci autystycznych?

Zdania argumentacyjne z łatwością możemy zaobserwować w codziennych kontaktach z innymi ludźmi, nawet jeżeli nie są one wypowiedziane wprost i nie zawierają swoich wyznaczników strukturalnych (np. słów wskaźników). Każdy z nas w sytuacjach, w których chce skłonić rozmówcę do zaakceptowania swego poglądu na dany temat, używa właśnie tego typu wypowiedzi. Dzieje się to niejednokrotnie poza naszą świadomością, mamy to „wpisane” w język, którym się posługujemy, oraz w kulturę i zachowania pozajęzykowe.

W wypadku dzieci z różnymi zaburzeniami w zakresie komunikowania się obserwujemy szczególny wymiar każdej wypowiedzi lub ich poważne zakłócenia. Podobnie dzieje się z sytuacjami wymagającymi nadania argumentu bądź jego odczytania.

<sup>27</sup> Por. L. Tymiakin, *Perswazyjność jako cecha wypowiedzi oraz Działania taktyczne*, [w:] *idem, Nakłanianie subdyrektywne. Propozycja, prośba i rada w realizacjach młodzieży gimnazjalnej. Zagadnienia wybrane*, Lublin 2007, s. 51, 209–233.

<sup>28</sup> Por. K. Pisarkowa, *Rozważania o argumentacji w języku naturalnym*, „Polonica”, t. 3: 1977, s. 82.

<sup>29</sup> Por. M. Tokarz, *Sztuka argumentacji*, [w:] *idem, Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk 2006, s. 134.

<sup>30</sup> *Ibidem*, s. 139.

<sup>31</sup> *Ibidem*.

Dzieci autystyczne mają wyraźnie zaburzone relacje społeczne z innymi, co wynika z problemów w porozumiewaniu się. Ich doświadczenia i wiedza o świecie zdobywane są znacznie później i w innym wymiarze niż u prawidłowo rozwijających się rówieśników, toteż nie są w stanie tak jak ich zdrowi rówieśnicy aktywnie uczestniczyć w interakcjach społecznych.

W przypadku dzieci mutystycznych<sup>32</sup> nie można analizować żadnych językowych wypowiedzi. Te dzieci, które rozpoczęły terapię logopedyczną, uwzględniającą przede wszystkim pracę nad rozwojem systemu języka, są zdolne do produkowania pojedynczych słów. Jednakże obserwujemy wówczas jedynie wypowiedzi z użyciem rzeczownika lub czasownika – i to tylko w odpowiedzi na pytania terapeuty. Dopiero zaawansowana praca z dzieckiem pozwala na rozszerzenie zasobu słów oraz łączenia ich w związki logiczne.

U dzieci autystycznych, które osiągnęły już zdolność mówienia w stopniu zrozumiałym dla innych, obserwujemy wyraźny problem z samodzielnym inicjowaniem rozmowy czy też z jej podtrzymywaniem. Wszystko, czego chcemy się dowiedzieć od osoby z autyzmem, musi zostać poprzedzone pytaniem z naszej strony. Odpowiedzi natomiast często są jednowyrazowe lub dwuwyrazowe. Dziecko autystyczne, nawet jeżeli zna jakieś słowo i jego poprawną formę gramatyczną – nie potrafi użyć jej adekwatnie do sytuacji.

Także grupa dzieci, u których notujemy echolalie, nie prezentuje żadnych argumentacji, gdyż powtarza jedynie słowa lub zdania usłyszane u innych. Może się zdarzyć, że w tych wypowiedziach występuje element składniowy warunkujący argumentację, ale nie jest on wytworem dziecka. Tak jak na przykład w zdaniu wypowiedzianym przez mamę do dziecka: „Zakręć butelkę, bo się wyleje”. Dziecko tylko powtórzyło zasłyszaną informację.

W artykule staram się skupić na argumentacji, jaką spotykamy w codziennym życiu w mówionym *języku naturalnym*<sup>33</sup>. W tym typie wypowiedzi należy uwzględnić czynniki paraprozodyczne<sup>34</sup>, które także mogą warunkować uzasadnienie naszej tezy. Dzieci autystyczne posiadają wszak jednostajny i monotony ton głosu, co utrudnia odczytanie wielu komunikatów, a niejednokrotnie u zdrowych osób właśnie w tych czynnikach zawiera się jakaś argumentacja, na przykład aprobata lub dyskredytowanie czegoś przy pomocy intonacji.

Jednym z ważniejszych celów terapeutycznych powinno być uczenie dzieci umiejętności prowadzenia dialogu, czyli w pierwszej kolejności udzielania odpowiedzi, a następnie zadawania pytań. Dzięki tym zdolnościom poznajemy świat i ludzi oraz wzajemne stosunki panujące pomiędzy nimi. Jest to trudna sztuka i wymaga czasu oraz poświęcenia zarówno ze strony terapeuty, jak i rodzica. Argumentacja także jest rodzajem dialogu.

---

<sup>32</sup> Mutyzm – uporczywe milczenie w następstwie urazu psychicznego, brak mowy, brak stymulacji do posługiwania się mową przy zachowanym rozumieniu mowy; definicja za: J. Surowaniec, *Logopedyczny słownik terminologii diagnostycznej*, Kraków 1996, s. 208–209.

<sup>33</sup> Termin wprowadzony przez Krystynę Pisarkową w artykule *Rozważania o argumentacji w języku naturalnym* (1977).

<sup>34</sup> Por. B.L.J. Kaczmarek, *Mózg, język, zachowanie*, Lublin 2008, s. 22–23. Czynniki paraprozodyczne – ton wypowiedzi: barwa głosu, jego donośność i tempo oraz poprawność artykulacyjna.

## Wybrane przykłady prób argumentacji u dzieci autystycznych

Dzieci autystyczne nie wykazują żadnych typowych wypowiedzi argumentacyjnych w związku z zaburzoną zdolnością komunikacji z innymi osobami. Trudno obserwowane są u nich próby dialogu lub swobodnych i samodzielnych wypowiedzi na dowolny temat. Zwłaszcza jeżeli miałyby bronić swojego zdania i uzasadnić tezę.

Przedstawiając wypowiedzi argumentacyjne u dzieci autystycznych, posłużę się przykładami zanotowanymi podczas zajęć logopedycznych przeprowadzonych w Specjalnym Przedszkolu „Chatka Puchatka” w Krakowie oraz w trakcie codziennych czynności w przedszkolu. Materiał pochodzi z okresu od września do grudnia 2008 roku. Prezentowane scenki nie były aranżowane i wynikały z kontekstu sytuacyjnego.

### Filip, lat 5

Chłopiec podczas ubierania się przed wyjściem na dwór rozmawia z nauczycielką (nauczycielka inicjuje rozmowę):

PANI: Co ubieramy na ręce?

FILIP: [pauza]... *no rękawiczki... ale tak na zimę...*

Z tej krótkiej wypowiedzi możemy odczytać uzasadnienie chłopca, kiedy wkłada się rękawiczki. Dla dziecka oczywiste jest zakładanie rękawiczek w związku z określoną porą roku. Mimo że nie zastosował w swej wypowiedzi typowych komponentów dla argumentacji, to dostosowanie sytuacyjne jest dobre. Zastosowane przez Filipa *ale* można zastąpić spójnikiem *bo* i wówczas zdanie miałoby strukturę wypowiedzi argumentacyjnej. Prawidłowe zdanie argumentacyjne mogłoby mieć postać: *Rękawiczki ubieramy na ręce, bo (ponieważ) jest zima.*

### Maciek, lat 4

Pierwsza sytuacja

Chłopiec po wejściu do gabinetu zaczyna układać rozrzucone na podłodze kartki:

PANI: Maciek siada czy sprząta?

MACIEK: ... *może posprzątam... ale<sup>35</sup> jest straszny jakiś bałagan...*

W tym przypadku chłopiec w związku z zastaną sytuacją stara się uzasadnić swoje zachowanie – sprząta, ponieważ jest bałagan. Po raz drugi spotykamy się ze spójnikiem *ale* zamiast na przykład *ponieważ* lub *bo*.

Druga sytuacja

Chłopiec wchodzi do gabinetu i zauważa wyłączoną kamerę:

MACIEK: *Ja kupię z mamą... no kupię z mamą...*

PANI: Co kupisz z mamą?

MACIEK: ... *bateryjkę inną...*

PANI: Do czego?

MACIEK: ... *ta...* (wskazuje palcem na kamerę)... *ona... ona się wyładowała...*

<sup>35</sup> Spójnik *ale* wyznacza stosunek współrzędności w zdaniach przeciwstawnych. Por. R. Grzegorzczkowska, *Wykłady z polskiej składni*, Warszawa 1996, s. 103.

Renata Grzegorzczkowska – językoznawca, profesor Uniwersytetu Warszawskiego.



Maciek uzasadnia konieczność zakupu nowej baterii do kamery, która akurat nie była włączona. W tej wypowiedzi chłopca można zauważyć próbę argumentacji dla tezy *ja kupię z mamą... no kupię z mamą... baterijkę inną*. Potrzebę zakupu chłopiec uzasadnił tym, że obecna bateria jest wyładowana (tylko wyłączona kamera, ale podczas wcześniejszych zajęć była włączona). Zdanie zostało zastosowane poprawnie, gdyż mamy wyraźną argumentację, w której nie jest konieczne użycie słowa wskaźnika, ponieważ wytłumaczenie jest w konsytuacji i pozawerbalnych czynnościach (wskazanie palcem), a połączenie zdania jest bezspójnikowe<sup>36</sup>.

## Podsumowanie

Dzieci autystyczne mają problemy przede wszystkim z komunikacją językową i pozajęzykową. Argumentacja to forma dialogu, którego należy uczyć dzieci. W przytoczonych przykładach widzimy, że używają one argumentacji, a przynajmniej próbują budować wypowiedzi w takim charakterze.

## Bibliografia

- Chmielińska E., 1998, *Rozwijanie funkcji językowych u dzieci autystycznych*, „Dziecko Autystyczne”, nr 6, s. 43–51.
- Gałkowski T., 2002, *Zaburzenia komunikacji u dzieci z autyzmem*, [w:] *Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias, Lublin.
- Grzegorzczak R., 1996, *Wykłady z polskiej składni*, Warszawa.
- Jarząbek K., 1997, *Gestykulacja i mimika. Słownik*, Katowice.
- Kaczmarek B.L.J., 1995, *Mózg, język i zachowanie*, Lublin.
- Konstantareas M.M., 1992, *Autyzm jako deficyt języka i komunikowania się*, [w:] M.M. Konstantareas, E.B. Blackstock, Ch.D. Webster, *Autyzm*, tłum. K. Hipp, Warszawa.
- Kurcz I., 2000, *Psychologia języka a psycholingwistyka i socjolingwistyka. Uwagi wstępne*, [w:] *eadem, Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa.
- Labocha J., 1996, *Gramatyka polska. Składnia (Podstawy analizy wypowiedzi)*, Kraków.
- Lemmermann H., 1997, *Komunikacja werbalna. Szkoła dyskusyjna. Techniki argumentacji, dyskusje, dialogi*, tłum. B. Sierocka, Wrocław.
- Milewski T., 2004, *Językoznawstwo*, Warszawa.
- Peeters T., 1996, *Autyzm*, tłum. A. Roman, Gdańsk.
- Perelman Ch., 2004, *Imperium retoryki. Retoryka i argumentacja*, tłum. M. Chomicz, red. R. Kleszcz, Warszawa.
- Piaget J., 2005, *Mowa i myślenie dziecka*, tłum. J. Kołodzka, Warszawa.
- Pisarkowa K., 1997, *Rozważania o argumentacji w języku naturalnym*, „Polonica”, t. 3, s. 77–88.
- Rittel T., 1994a, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków.
- Rittel T., 1994b, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków.
- Rittel T., 2001, *Frazeologizmy z pola „miłości przykładowej” Elżbiety Drużbackiej. Słowo i gest*, „Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej”, t. 37, Warszawa, s. 99–127.

---

<sup>36</sup> Zdanie bezspójnikowe także, obok spójnika, wyznacza stosunek współrzędności w zdaniu. Por. J. Labocha, *Gramatyka polska. Składnia (Podstawy analizy wypowiedzi)*, Kraków 1996, s. 27.

- Surowaniec J., 1996, *Logopedyczny słownik terminologii diagnostycznej*, Kraków, s. 208–209.
- Szymanek K., Wieczorek K.A., Wójcik A.S., 2004a, *Sztuka argumentacji. Ćwiczenia w badaniu argumentów*, Warszawa.
- Szymanek K., Wieczorek K.A., Wójcik A.S., 2004b, *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa.
- Tokarz M., 2006, *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk.
- Tymiakin L., 2007a, *Działania taktyczne*, [w:] *idem, Nakłanianie subdyrektywne. Propozycja, prośba i rada w realizacjach młodzieży gimnazjalnej. Zagadnienia wybrane*, Lublin.
- Tymiakin L., 2007b, *Perswazyjność jako cecha wypowiedzi*, [w:] *idem, Nakłanianie subdyrektywne. Propozycja, prośba i rada w realizacjach młodzieży gimnazjalnej. Zagadnienia wybrane*, Lublin.
- Wardyn M., Gałkowski T., 2002, *Echolalia u dzieci z autyzmem i jej rozwojowe uwarunkowania*, „Audiofonologia”, t. 21, s. 147–175.

## **What Should We Learn about Argumentation on the Basis of Autistic Children’s Discourse?**

### **Abstract**

The paper focuses on autistic children’s argumentative ability. Problems of language acquisition make it impossible for these children to produce sentences or even use single words accordingly to a communicational situation. Only a proper speech therapy enables to extend the lexical sphere and to join words into logical relationships. Some non-verbal factors that are difficult both to understand and to produce for autistic children were also shown. Examples of short utterances (together with described situations of use) let think that argumentation is possible with autistic children.

*Marta Marszałek*

## **Autyzm a zaburzenia komunikacji w świetle badań językoznawstwa klinicznego<sup>1</sup>**

Dwa i pół miliona Brytyjczyków ma problemy w zakresie porozumiewania się. W rozdziale *Patologia języka i pragmatyka* Louise Cummings analizuje skalę zaburzeń języka dzieci i dorosłych, u których proces pragmatyki został zakłócony lub u których znajomość pragmatyki nigdy nie została prawidłowo nabyta. Problemy te wynikają z przebytych chorób i wówczas mają uzasadnienie, ale są też takie, które nie mają wyraźnych przyczyn medycznych.

W celu ustalenia kierunku badań nad językoznawstwem klinicznym autorka przedstawia i pokrótce omawia zjawiska pragmatyczne: akty mowy, kontekst, wiedzę słuchacza, maksymy i implikatury konwersacyjne, wnioskowanie, wiedzę, znaczenie niedosłowne, analizę rozmowy i dyskursu.

Użycie aktów mowy było badane w warunkach klinicznych w zaburzeniach takich jak autyzm, problemy w nauce, choroba Alzheimera, zamknięte urazy głowy i uszkodzenia prawej półkuli. Badaczka wyróżniła grupy charakteryzujące się różnymi zaburzeniami w zakresie pragmatyki. Pierwszą grupę stanowią osoby, które nie posiadają indywidualnych zdolności do inicjowania komunikacji (jak w wypadku autyzmu) lub u których stopniowo się one pogarszają (w chorobie Alzheimera). Wówczas produkowanie aktów mowy jest przejawem funkcji pragmatycznej. Druga wymieniona grupa to ta, gdzie osoby mogą wyrażać akty mowy, niemniej czynią to w niewłaściwy sposób. Dorośli z uszkodzeniami mózgu, przejawiając właściwe użycie aktów mowy, mogą mieć jednocześnie kłopoty z różnicowaniem ich względem okoliczności grzecznościowych.

Na podstawie najszerzej omówionej przez Cummings grupy osób z autyzmem pokażą najczęstsze zaburzenia pragmatyczne na tle językoznawstwa klinicznego. Badacze od kilkudziesięciu lat starają się szczegółowo opisać etiologię oraz objawy zaburzeń w autyzmie.

Autyzm jest to taki stan zdrowia, który pojawia się u niektórych dzieci albo zaraz po urodzeniu, albo we wczesnym dzieciństwie i powoduje, że są one niezdolne do tworzenia prawidłowych stosunków społecznych, jak również do rozwoju prawidłowej komunika-

---

<sup>1</sup> Artykuł na podstawie rozdziału Louise Cummings, *Language Pathology and Pragmatics*, [w:] *eadem, Pragmatics. A Multidisciplinary Perspective*, Edinburgh 2005, s. 253–297.

cji. W wyniku tego dziecko może odizolować się od kontaktów z ludźmi, a jednocześnie zagłębić się w świecie powtarzających się, obsesyjnych czynności i zainteresowań<sup>2</sup>.

Przytoczona definicja autyzmu pokazuje, jak rozległe jest to zaburzenie. W ciągu ponad sześćdziesięciu lat badań tego zagadnienia przeprowadzono wiele wnikliwych obserwacji dostarczających obszernej wiedzy na jego temat. Są one jednak wciąż niewystarczające, by rozwikłać zagadkę autyzmu.

Badania nad etiologią autyzmu trwają od opisanego go przez Kannera w 1943 roku. Mimo upływu lat brak jednoznacznych dowodów świadczących o konkretnym czynniku stanowiącym przyczynę autyzmu.

Omawiając przyczyny autyzmu, należy przywołać przykłady mówiące o wpływie szczepień na rozwój zaburzenia. Najczęściej wymienia się potrójną szczepionkę przeciwko śwince, odrze i różyczce (MMR) oraz wirusowemu zapaleniu wątroby typu B<sup>3</sup>. Te badania są jednak zbyt świeże i za mało udokumentowane, aby można było mówić o ich wpływie na autyzm.

Louise Cummings, opisując zaburzenia pragmatyczne w autyzmie, wychodzi od przedstawienia triady zaburzeń wyróżnionej przez Lornę Wing i Judith Gould (1979). Te dwie autorki ustaliły „autystyczne kontinuum czy – jak to później zaczęto określać – spektrum”<sup>4</sup>, które przejawia objawy o różnym natężeniu w ramach triady diagnostycznej:

- specyficznych interakcji społecznych,
- werbalnego i niewerbalnego porozumiewania się,
- wyobraźni<sup>5</sup> (stereotypie w zachowaniu)<sup>6</sup>.

Wing i Gould jako jedne z pierwszych podjęły badania dzieci z zaburzeniami społecznymi poniżej 15. roku życia. Opisały trzy grupy wewnątrz populacji osób z autyzmem:

- 1) osoby pełne rezerwy, powściągliwe (grupa najliczniejsza) – wycofujące się z kontaktów społecznych, unikające wszelkich interakcji; ludzi traktują one w sposób instrumentalny; zaburzona jest także komunikacja werbalna i niewerbalna;
- 2) osoby pasywne – same nie nawiązują kontaktu z innymi osobami, ale też nie protestują, gdy ktoś zwraca się do nich; mowa jest u nich lepiej rozwinięta;
- 3) osoby aktywne – próbują w sposób spontaniczny nawiązać kontakt, ale bez świadomości reakcji drugiej osoby; mowa werbalna jest dobrze rozwinięta, natomiast komunikacja niewerbalna wyraźnie zaburzona<sup>7</sup>.

Klasyfikacja Wing i Gould była wielokrotnie sprawdzana w badaniach. Okazuje się, że granice pomiędzy tymi grupami są niezwykle płynne. Ewa Pisula w swych

<sup>2</sup> S. Baron-Cohen, P. Bolton, *Autyzm. Fakty*, tłum. E. Wekiera, Kraków 1999, s. 1.

<sup>3</sup> E. Pisula, *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańsk 2005, s. 27.

<sup>4</sup> E. Pisula, *Autyzm u dzieci. Diagnoza, klasyfikacja, etiologia*, Warszawa 2000, s. 13–14.

<sup>5</sup> K. Markiewicz, *Możliwości rozwoju umysłowego dzieci z autyzmem*, [w:] *Charakterystyka zmian w rozwoju umysłowym dzieci autystycznych*, Lublin 2007, s. 69–70.

<sup>6</sup> Por. L. Wing, J. Gould, *Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children. Epidemiology and Classification*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, t. 9, s. 11–29.

<sup>7</sup> E. Pisula, *Autyzm u dzieci*, op. cit., s. 37–40, oraz E. Pisula, *Małe dziecko z autyzmem*, op. cit., s. 17.

książkach podkreśla, że badania dowodzą, iż rozwój społeczny zależy głównie od poziomu rozwoju intelektualnego. Należy także podkreślić istotę rozwoju językowego, będącego głównym elementem rozwoju społecznego.

W Centrum Badań nad Rozwojem Dziecka Uniwersytetu Yale stwierdzono, że u połowy osób z autyzmem mowa nigdy się nie rozwinie, a jeżeli będzie występowała, to znacznie później oraz będzie przebiegała w odmienny sposób<sup>8</sup>.

Lawrence Bartak (1975) przeprowadził badania nad rozwojem mowy dzieci z autyzmem i u 58 procent odnotował brak słów w 24. miesiącu życia oraz brak zdań w 30. miesiącu. Natomiast gaworzenie (jego brak lub wyraźne ograniczenie) występowało w 42 procentach przypadków. Analizy zachowań komunikacyjnych u dzieci autystycznych pozwoliły Bartakowi wyróżnić także echolalię, nieprawidłowe użycie zaimków osobowych oraz mowę stereotypową.

Echolalia stanowi rozległy obszar badań wśród specjalistów zajmujących się badaniem mowy oraz zdolności komunikacyjnych u dzieci i dorosłych z autyzmem. Jean Piaget traktuje ją jako pewien rodzaj zabawy dzieci w powtarzanie dźwięków dla samego ich brzmienia. Dzieje się to podczas tworzenia rysunków czy różnorodnych zabaw<sup>9</sup>. Należy ją traktować jako naturalny etap w rozwoju mowy, obserwowany u dzieci prawidłowo rozwijających się do około 3. roku życia. Określa się ją wówczas mianem echolalii fizjologicznej<sup>10</sup>. Jeżeli jednak przeważa w formach porozumiewania się dziecka i utrzymuje się znacznie dłużej, to należy ją traktować jako patologię.

Podobne zdanie prezentują Barry Prizant i Patrick Rydel (1984), którzy traktują echolalię jako cechę prawidłowego poznania i rozwoju języka. Dzieci z autyzmem nie potrafią jednak dalej jej rozwijać.

Jacek Błeszyński podkreśla, że dzieci w omawianej grupie zaburzeń prezentują trzy rodzaje echolalii: bezpośrednią, pośrednią (inaczej odroczoną lub odwleczoną) oraz łagodną (inaczej funkcjonalną)<sup>11</sup>. Badania nad echolalią bezpośrednią przeprowadzili Barry Prizant i Judith Duchan (1981), którzy wyszczególnili jej funkcje: interakcyjne i nieinterakcyjne. Pierwsza z nich polegała na powtarzaniu zwrotów, ale w sytuacji gdy dzieci nazywały przedmioty lub zdarzenia, bądź też wyrażały jakieś prośby. Druga natomiast polegała na przypadkowym i niewłaściwym powtarzaniu, często w celach autostymulacyjnych<sup>12</sup>.

Liczne badania nad autyzmem skupiały się na analizowaniu teorii umysłu w kontekście omawianego zaburzenia. Termin *theory of mind* (ToM), czyli teoria umysłu, został po raz pierwszy użyty przez psychologów Davida Premacka i Guya Woodruffa w 1978 roku. Przez trzynaście lat badali oni szympansy pod względem zdolności przewidywania zachowań. „Zaproponowana wówczas prototypowa defi-

---

<sup>8</sup> Por. H. Jaklewicz, *Autyzm wczesnodziecięcy. Diagnoza, przebieg, leczenie*, Gdańsk 1993, s. 30–36.

<sup>9</sup> J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, tłum. J. Kołodzka, Warszawa 2002, s. 39–40.

<sup>10</sup> E. Pisula, *Małe dziecko z autyzmem*, op. cit., s. 37.

<sup>11</sup> Por. J. Błeszyński, *Echolalia i użycie zaimka „ja” w kształtowaniu się mowy dziecka autystycznego*, „Dziecko Autystyczne”, t. 5: 1997, nr 2, s. 14–27.

<sup>12</sup> Por. M. Wardyn, T. Gałkowski, *Echolalia u dzieci z autyzmem i jej rozwojowe uwarunkowania*, „Audiofonologia”, t. 21: 2002, s. 147–175.

nicja teorii umysłu zakładała, że jest to umiejętność dopasowywania własnych zachowań do przewidywanych reakcji innych osobników<sup>13</sup>.

Nieprawidłowe ukształtowanie teorii umysłu u dzieci z autyzmem tłumaczy się także badaniami nad neuronami lustrzanymi. Według Vittoria Gallesego i Alvina Goldmana „neurony te wykazują aktywność zarówno podczas wykonywania określonych czynności, jak i przy obserwowaniu zachowań innych osobników<sup>14</sup>. Z kolei badania Leonarda Fogassiego i współpracowników z 2005 roku „wskazują również, że aktywizacja neuronów lustrzanych następuje głównie w reakcji na zachowanie intencjonalne, co autorzy ci uznają za mechanizm związany z odczytywaniem zamierzeń innych osób<sup>15</sup>. Te komórki nerwowe są aktywne w momencie, gdy obserwuje się wykonywanie jakiejś czynności przez inne osoby<sup>16</sup>.

W związku z brakiem teorii umysłu osoby autystyczne mają kłopoty z właściwym odczytaniem emocji czy stanów psychicznych innych poprzez mimikę i gesty. Zdaniem Tadeusza Gałkowskiego dzieci autystyczne mają ogromne trudności z wyrażaniem nawet prostych emocji za pomocą mimiki twarzy. Częściej obserwowalna jest gestykulacja, głównie w chwilach lęku lub zagrożenia<sup>17</sup>.

U osób autystycznych nie tylko nadawanie niewerbalnych komunikatów jest zaburzone, ale także ich odbieranie. Może być ono powodowane przez:

- koncentrowanie się na szczegółach, na przykład na kolorze oczu, a nie na płynących z nich treściach emocjonalnych,
- brak zdolności do rozpoznawania emocji u innych, a także niezrozumienie zachowań pod względem sytuacji<sup>18</sup>.

W badaniach Bartaka aż 89 procent dzieci z autyzmem w ogóle nie posługiwało się niejęzykowymi środkami porozumiewania się. Simon Baron-Cohen (1989) na podstawie własnych obserwacji wymienił dwa typy gestów wskazujących: rozkazujące i oświadczające. Pierwsze z nich sygnalizują o potrzebach i pragnieniach (na przykład w momencie gdy dziecko pokazuje zabawkę, którą chce się w danej chwili bawić). Mogą one występować przy nieobecności teorii umysłu, gdyż nie jest to konieczne do zrozumienia przekazu i powodzenia w sytuacji komunikacyjnej. Natomiast typ drugi wymaga prawidłowej teorii umysłu. Przez oświadczanie nakreśla się obraz informacji, na przykład wskazując na rozwinięcie określonych zainteresowań czy zdarzeń, które właśnie się rozgrywają w otoczeniu rozmówców.

Powyższe typy gestów wskazujących zakładają obecność teorii umysłu, gdyż osoba, do której dany gest jest kierowany, musi połączyć te zjawiska z sobą w większą reprezentację o świecie.

Baron-Cohen uważa, że dzieci z autyzmem mogą wybiórczo doznawać gestu oświadczającego. W jednym ze swych badań za pomocą gestu wskazującego prosił

<sup>13</sup> Por. K. Markiewicz, *Teorie wyjaśniające istotę autyzmu*, [w:] *idem, Charakterystyka zmian...*, *op. cit.*, s. 94.

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 97.

<sup>15</sup> Por. *Ibidem*.

<sup>16</sup> J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6. roku życia*, Kraków 2007, s. 197.

<sup>17</sup> Por. K. Markiewicz, *Możliwości komunikacyjne dzieci autystycznych*, Lublin 2004, s. 111.

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 113.

dzieci autystyczne o przyniesienie danego przedmiotu. Zadanie to wykonywały błędnie. W kolejnej próbie wskazywał oświadczając na przedmioty, które widoczne były tylko z miejsca, gdzie siedział. Dzieci z zespołem Downa i dzieci zdrowe powyżej 4. roku życia nie miały większych problemów z rozpoznaniem, że aby zobaczyć dany przedmiot, należy być w miejscu, w którym znajduje się badacz. Niestety dzieci z autyzmem nie łączyły tych zachowań w ten sposób.

Badania te zostały potwierdzone przez Wendy Phillips i jej współpracowników (1995), którzy przeprowadzili podobny eksperyment. Dzieci w normie prezentowały się jako osoby myślące, zaś dzieci z autyzmem wykazywały przyjęcie strategii nieinterakcyjnych do zaspokajania swoich potrzeb – na przykład poprzez gest wskazujący.

Koncepcja teorii umysłu kojarzona jest także z odczytywaniem fałszu, ironii czy żartu<sup>19</sup>. Właśnie nierozpoznanie fałszu, jak podaje Baron-Cohen, jest wynikiem zaburzeń pragmatycznych występujących u osób autystycznych.

Odbiór tego typu sygnałów, ale także ich nadawanie są znacznie zakłócone. Przeprowadzone obserwacje dzieci z autyzmem pokazują, że nie mają one zdolności do wypowiedzania kłamstw w stosunku do innych osób. Beate Sodian i Uta Frith (1992) sprawdzały zdolność tych dzieci do kłamania w następującej sytuacji.

Dzieciom autystycznym oraz grupie zdrowych cztero- i pięcioletków pokazano dwie skrzynie. W jednej z nich ukryty był skarb, który chciał skraść złodziej. Dzieci z autyzmem nie były w stanie powstrzymać złodzieja przed zabraniem skarbu, gdyż od razu wskazywały właściwą skrzynię. Natomiast grupa dzieci w normie potrafiła ochronić skarb poprzez pokazanie pustej. Baron-Cohen wiąże te wyniki z brakiem teorii umysłu u dzieci autystycznych, co z kolei wpływa na zaburzoną pragmatykę.

W wypowiedziach wyrażających ironię słuchacz musi rozpoznać zawarty w nich fałsz, a dzieci z autyzmem zdolności tej nie posiadają. Nie potrafią także samodzielnie przedstawić ironii czy innych efektów pragmatycznych.

Wszystkie badania nad teorią umysłu u osób z autyzmem spotykają się z licznymi zarzutami względem metodologii. Dzieje się tak dlatego, że cierpiącym na autyzm zadaje się pytania oraz wchodzi z nimi w swoisty dialog, a przecież właśnie to stanowi największy problem u osób z tym zaburzeniem. Zwłaszcza że większość jest niemówiąca.

## Bibliografia

- Baron-Cohen S., Bolton P., 1999, *Autyzm. Fakty*, tłum. E. Wekiera, Kraków.
- Błęszyński J., 1997, *Echolalia i użycie zaimka „ja” w kształtowaniu się mowy dziecka autystycznego*, „Dziecko Autystyczne”, t. 5, nr 2, s. 14–27.
- Cieszyńska J., Korendo M., 2007, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6. roku życia*, Kraków.
- Cummings L., 2005, *Language Pathology and Pragmatics*, [w:] eadem, *Pragmatics. A Multidisciplinary Perspective*, Edinburgh, s. 253–297.
- Frith U., 1993, *Autyzm*, „Świat Nauki”, t. 8, s. 58–65.
- Jaklewicz H., 1993, *Autyzm wczesnodziecięcy. Diagnostyka, przebieg, leczenie*, Gdańsk.

<sup>19</sup> Por. U. Frith, *Autyzm*, „Świat Nauki”, t. 8: 1993, s. 58–65.

- Markiewicz K., 2007, *Charakterystyka zmian w rozwoju umysłowym dzieci autystycznych*, Lublin.
- Markiewicz K., 2004, *Możliwości komunikacyjne dzieci autystycznych*, Lublin.
- Piaget J., 2002, *Mowa i myślenie dziecka*, tłum. J. Kołodzka, Warszawa.
- Pisula E., 2000, *Autyzm u dzieci. Diagnoza, klasyfikacja, etiologia*, Warszawa.
- Pisula E., 2005, *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańsk.
- Wardyn M., Gałkowski T., 2002, *Echolalia u dzieci z autyzmem i jej rozwojowe uwarunkowania*, „Audiofonologia”, t. 21, s. 147–175.
- Wing L., Gould J., *Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children. Epidemiology and Classification*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, t. 9, s. 11–29.

## **Autism and Communicational Disorders in the Light of Clinical Linguistics Research**

### **Abstract**

The subject of the paper is autism as a disorder studied by many specialists including clinical linguists. The basis of diagnosing autistic children is a triad of disorders stated by Wing and Gould. In the sphere of communication and language development echolalia is widely described as the most characteristic feature of autistic children's speech. The latest research into a theory of mind joins autism with problems in the sphere of non-verbal communication (e.g. gestures) as well as difficulties in understanding and producing false or ironic statements, which proves that autistic people do not acquire pragmatics properly and the pragmatic processing is evidently disordered.



Anna Siudak

## Niewerbalne strategie argumentacyjne w języku osób dotkniętych afazją

### 1. Pragmatyczne podstawy komunikacji

Teoria aktów mowy Johna L. Austina z 1952 roku, odwracając uwagę od informacyjnego aspektu wypowiedzi na rzecz języka postrzeganego jako narzędzie działania, jako pierwsza odeszła od ujmowania komunikatu w kategorii prawdy lub fałszu<sup>1</sup>. Istotą tej koncepcji stanowi rozpoznanie, iż pewien gatunek wypowiedzi, mogący zmieniać rzeczywistość, nie posiada cech opisu czy konstatacji – są to tak zwane performatywy. W oparciu o ten wniosek John Searle, uczeń Austina, w pracy *Mowa jako działanie* dzieli akty mowy na illokucyjne oraz perlokucyjne. Pierwsze z nich odnoszą się do zamiaru, z którym niesie się rozmówca (interlokutor), wypowiadając jakąś treść (lokucję). Według Searle'a illokucje „stanowią minimalną, kompletną jednostkę ludzkiej komunikacji językowej”, a aktów illokucyjnych dokonujemy zawsze, gdy komunikujemy się poprzez rozmowę czy pismo. Istotą aktów illokucyjnych jest tak zwana moc illokucyjna, którą nazywamy ilość wniosków, jaką odbiorca jest w stanie wyciągnąć z intencji nadawcy<sup>2</sup>. Drugi rodzaj aktów mowy – perlokucja – odnosi się natomiast do pozajęzykowych konsekwencji wypowiedzi – jest to skutek, jaki wypowiedź wywiera na odbiorcy<sup>3</sup>. Searle'owskiej perlokucji odpowiada socjolingwistyczna teoria Stanisława Grabiasa, postrzegająca akty komunikacyjne przez funkcję działania, przypisując jej moc wykonawczą i traktując ją, obok modalności i emocjonalności, jako podstawową rolę języka. Grabias stwierdza, że „nadawca używa języka po to, by czegoś dokonać”<sup>4</sup>. Także kognitywizm łączył intencję nadawcy z zamiarem osiągnięcia celu, uznając, że „wszelkie cele, które chcemy osiągnąć za

---

<sup>1</sup> Zob. J.L. Austin, *Mówienie i poznawanie. Rozprawy filozoficzne*, tłum. B. Chwedeńczuk, Warszawa 1993, s. 550; zob. także: M. Tokarz, *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk 2006, s. 192.

<sup>2</sup> Zob. S. Wiertlewski, *Pytania bez odpowiedzi. Pytania jako pośrednie akty mowy*, Poznań 1995, s. 30.

<sup>3</sup> Zob. J. Searle, *Mowa jako działanie*, [w:] *idem, Umysł. Język. Społeczeństwo*, tłum. D. Cieśla, Warszawa 1999, s. 216–217; por. I. Kurcz, *Pamięć. Uczenie się. Język*, Warszawa 1992, s. 247.

<sup>4</sup> S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994, s. 254, 268.

pośrednictwem języka – informując, prosząc, nakazując, namawiając, zachęcając itp. – można nazwać intencją komunikacyjną”<sup>5</sup>.

W oparciu o współczesne koncepcje komunikacyjne można stwierdzić, że teoria aktów mowy powstała dzięki założeniom, iż „każda wypowiedź realizuje intencje mówiącego”<sup>6</sup>, ponieważ jest aktem zamierzonym, mającym określone cele<sup>7</sup>. Intencja komunikacyjna rozumiana jest jako staranie, aby odbiorca rozpoznał zamiary nadawcy poprzez zauważenie jego chęci bycia zrozumianym oraz dzięki uświadomieniu sobie jego zamysłu<sup>8</sup>. Badania nad intencją wypowiedzi prowadzone przez lingwistów, filozofów i psychologów przyczyniły się do rozumienia aktów komunikacyjnych i zaowocowały powstaniem wielu różnorodnych klasyfikacji typów wypowiedzi oraz gatunków mowy<sup>9</sup>. Aby zrealizować intencję komunikacyjną, należy posiadać pewną kompetencję komunikacyjną, która polega na umiejętności fortunnego wykorzystania zasad konwersacyjnych. Kompetencja ta składa się ze sprawności językowej – czyli systemowej, oraz komunikacyjnej – czyli społecznej, sytuacyjnej i pragmatycznej<sup>10</sup>.

Najnowsze psycholingwistyczne tendencje badawcze spowodowały wyraźne rozdzielenie kompetencji językowej od komunikacyjnej. W zakresie tej pierwszej leży opanowanie kodu językowego: biernego (prymarnego – odpowiedzialnego za odbiór informacji), a następnie czynnego (sekundarnego – niezbędnego do nadawania wypowiedzi) w obrębie struktur fonetycznych, fleksyjnych i składniowych naturalnego języka ojczystego. Kompetencją komunikacyjną nazywamy natomiast wykorzystanie umiejętności językowych do celów praktycznych dostosowanych do

<sup>5</sup> E. Tabakowska, *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków 2001, s. 205.

<sup>6</sup> S. Grabias, *Język w zachowaniach...*, *op. cit.*, s. 253; *idem*, *Język, poznanie, interakcja*, [w:] *Język, interakcja, zaburzenia mowy. Metodologia badań*, red. T. Woźniak, A. Domagała, Lublin 2007, s. 374.

<sup>7</sup> Zob. także: J. Searle, *Mowa jako działanie...*, *op. cit.*, s. 228; A. Załazińska, *Niewerbalna struktura dialogu*, Kraków 2006, s. 9; E. Tabakowska, *Kognitywne podstawy...*, *op. cit.*, s. 205; I. Kurcz, B. Bokus, *O języku i aktywności komunikacyjnej człowieka*, [w:] *Psychologia czynności – nowe perspektywy*, red. I. Kurcz, D. Kądziaława, Warszawa 2002, s. 151.

<sup>8</sup> Zob. J. Searle, *Mowa jako działanie...*, *op. cit.*, s. 228.

<sup>9</sup> Dla przykładu: w typologii aktów mowy Austina, która klasyfikuje akty pragmatyczne w pięciu grupach, intencje przejawiają się w dwóch z nich, w tzw. egzericytywach (*exercitives*: ‘rozkazuję, nalegam’) oraz w komisywach (*commissives*: ‘obiecuję, przyrzekam’). Pierwsze z nich są wypowiedziami mającymi na celu pobudzenie do działania, drugie natomiast prezentują odpowiedzialność nadawcy za efekt działania. Inaczej problem rozumiał Searle, który akty wskazujące intencje nadawcy i pobudzające odbiorcę do działania dostrzegł w trzech typach wypowiedzi: w dyrektywach (*directives*: ‘proszę, rozkazuję’), w komisywach (*commissives*: ‘zobowiązuję się’) i w deklaratywach (*declaratives*: ‘mianuję, odwołuję’), gdzie każda z nich wykazuje inny stosunek nadawcy do wypowiedzianej treści, który albo oczekuje od odbiorcy określonych działań, albo sam się zobowiązuje do podjęcia działań, bądź też informuje o tworzących się stanach rzeczy, takich jak akty mianowania czy ogłaszania – zob. S. Grabias, *Język w zachowaniach...*, *op. cit.*, s. 268–269. Jeszcze innego podziału dokonał Stanisław Grabias, wyodrębniając: intencje emocjonalne (‘czuję...’) oraz wolicjonalne (‘chcę...’) – por. *ibidem*, s. 283. Por. także: S. Wiertelwski, *Pytania bez odpowiedzi*, *op. cit.*, s. 31–39.

<sup>10</sup> Zob. S. Grabias, *Język w zachowaniach...*, *op. cit.*, s. 283; T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, wyd. 2., Kraków 1994, s. 110–135; A. Załazińska, *Niewerbalna struktura...*, *op. cit.*, s. 35.

konsytuacji<sup>11</sup>. Ta pragmatyczna zdolność komunikacyjna jest umiejętnością osiągnięcia założonego przez nadawcę celu, który realizuje się na trzech płaszczyznach: językowej, parajęzykowej i pozajęzykowej<sup>12</sup>. W obrębie kodu językowego znajdują się podsystemy niezbędne do opanowania zdolności językowych, to jest fonologiczny, morfologiczny, leksykalny, syntaktyczny i stylistyczny. Kodem parajęzykowym zostały nazwane cechy prozodyczne, których funkcją jest modyfikacja znaczenia komunikatu, a więc intonacja, akcent i rytm wypowiedzi, oraz paraprozodyczne, dostarczające informacji o prawdziwej intencji mówiącego, czyli brzmienie głosu i jego ton<sup>13</sup>. Trzeci z kodów porozumiewania się stanowią elementy pozajęzykowe<sup>14</sup>, obejmujące swoim zakresem subkod mimiczny, gestyczny, zapachowy, dotykowy, proksemiczny, kontekstowy, temporalny itd.<sup>15</sup>. Wielu badaczy podkreśla niewielkie zainteresowanie pozajęzykowym aspektem porozumiewania się<sup>16</sup>, co zdumiewa o tyle, że wpływa on zasadniczo na ostateczny kształt komunikatu. Jak wiadomo, znaki niewerbalne, tworzące zintegrowany komunikat, są nieodłącznym elementem dialogu twarzą w twarz. Wychodząc z założenia S. Grabiasa, iż „zachowania ludzkie są nośnikami znaczeń”<sup>17</sup>, należy wspomnieć o celach, jakim służą zachowania niewerbalne, ponieważ tak samo jak znaki werbalne przekazują one „komunikacyjne intencje, czyli współtworzą dialogiczne przesłanie”, dodatkowo modyfikując i dopełniając aktu komunikacji. Jest to cały system znaków, który oprócz przekazów werbalnych tworzą także jednostki parajęzykowe, niewerbalne oraz zachowaniowe<sup>18</sup>.

## 2. Pozajęzykowy aspekt porozumiewania się

Rolą znaków pozajęzykowych w dialogu zajmowano się już w V wieku p.n.e.<sup>19</sup>, co tym samym uprawomocnia dzisiejsze zainteresowanie badaczy tą dziedziną. Wielu współczesnych językoznawców dostrzega istotę komunikacji niewerbalnej, postulując nie tylko opisywanie jej w relacjach interpersonalnych, ale wprowadzając także

---

<sup>11</sup> Zob. I. Kurcz, B. Bokus, *O języku...*, *op. cit.*, s. 150; T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, *op. cit.*, s. 91.

<sup>12</sup> Por. A. Awdiejew, *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzi*, Kraków 1987.

<sup>13</sup> Por. S. Śniatkowski, *Milczenie i pauza w gramatyce odbiorcy. Ujęcie lingwoedukacyjne*, Kraków 2002.

<sup>14</sup> Elementy pozajęzykowe typologii Bożydara L.J. Kaczmarka w literaturze fachowej funkcjonują najczęściej jako elementy niewerbalne, zob. J. Antas, *Co zmieniło się w myśleniu o języku po strukturalizmie?*, [w:] *Studia językoznawcze. Dar przyjaciół i uczniów dla Zofii Kurzowej*, red. Z. Cygal-Krupa, Kraków 2001; A. Załazińska, *Niewerbalna struktura...*, *op. cit.*

<sup>15</sup> Zob. B.L.J. Kaczmarek, *Pozajęzykowe aspekty porozumiewania się*, [w:] *Komunikacja – mowa – język w diagnozie i terapii zaburzeń rozwoju mowy u dzieci i młodzieży niepełnosprawnej*, red. E.M. Minczakiewicz, Kraków 2002, s. 19–22; B.L.J. Kaczmarek, *Misterne gry w komunikację*, Lublin 2005, s. 12–18.

<sup>16</sup> Zob. J. Antas, *Co zmieniło się...*, *op. cit.*; A. Załazińska, *Niewerbalna struktura...*, *op. cit.*; S. Grabias, *Język w zachowaniach...*, *op. cit.*; B.L.J. Kaczmarek, *Misterne gry...*, *op. cit.*

<sup>17</sup> S. Grabias, *Język w zachowaniach...*, *op. cit.*, s. 218.

<sup>18</sup> Zob. A. Załazińska, *Niewerbalna struktura...*, *op. cit.*, s. 7.

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 16–28.

jej elementy (gest, postawę, pantomimę) do terapii zaburzeń mowy<sup>20</sup>. Wobec takich przesłanek zaskakiwać może to, iż analizy dotyczące zaburzeń systemu werbalnego nie dotyczą zwykle niewerbalnego aspektu komunikacji, choć w równiej mierze – jak twierdzą kognitywiści – „stanowi on próbę dotarcia do schematów wyobrażeniowych, sposobów postrzegania i obrazowania, tkwiących w ludzkim umyśle”<sup>21</sup>.

Joachim Bauer, zajmujący się badaniem komórek odpowiedzialnych za umiejętność intuicyjnego rozumienia zachowań innych ludzi, skonstatował, iż – rozumiana jako „wyrażenie zrozumianego działania” – mowa niesie z sobą ogromny potencjał w oddziaływaniu, przekazywaniu sugestii czy wzbudzaniu czynności bądź uczuć. Dzieje się tak dzięki neuronom lustrzanym, które warunkują nie tylko konceptualizację rzeczywistości, ale także umożliwiają wytworzenie tak zwanego rezonansu neurobiologicznego, dzięki któremu możliwe jest naśladowanie działań drugiego człowieka czy współodczuwanie jego stanów emocjonalnych<sup>22</sup>. Jedną z podstaw teorii neuronów lustrzanych stało się zlokalizowanie komórek nerwowych odpowiedzialnych za planowania działań w obszarze przedruchowym odpowiadającym ośrodkowi mowy – polu Broki<sup>23</sup>. Badania nad gestykulacją przeprowadzone z udziałem osób niewidzących od urodzenia, które używają komunikatów niewerbalnych podczas spontanicznej rozmowy (także z innymi osobami niewidzącymi), również potwierdzają ścisły związek między mową a ruchem<sup>24</sup>. Wnioski Bauera, dające się wytłumaczyć na płaszczyźnie neurologicznej, sankcjonują miejsce komunikacji niewerbalnej pośród badań językoznawczych.

### 3. Utrata zdolności językowych a komunikacja pozawerbalna

Korelację między werbalnym i niewerbalnym aspektem języka potwierdzają także obserwacje przeprowadzone przy użyciu nowoczesnych technik neuroobrazowania, takich jak tomografia komputerowa czy rezonans magnetyczny. Eksperymenty te dowiodły, że odpowiadający za generowanie mowy ośrodek Broki odpowiedzialny jest także za organizację sekwencji ruchowych niezwiązanych bezpośrednio z aparatem mowy. Interpretowane zarówno przez neurochirurgów, jak i językoznawców wyniki badań przeprowadzonych przy udziale pacjentów z zaburzeniami afatycznymi wykazały, że uszkodzenia mózgu w obrębie ośrodków mowy

<sup>20</sup> T. Rittel, *Miejsce fonetyki w korekcji mowy*, „Prace Językoznawcze”, t. 8, z. 168, s. 196.

<sup>21</sup> A. Załazińska, *Niewerbalna struktura...*, *op. cit.*, s. 39.

<sup>22</sup> Teoria Bauera zakłada istnienie neuronów lustrzanych, które w filogenezie wpłynęły na rozwój mowy człowieka, a w ontogenezie warunkują uczenie i w rezultacie przystosowanie do zasad językowych oraz społecznych. Rozwój ten następuje poprzez naśladowanie, a możliwy jest dzięki umiejscowieniu komórek nerwowych odpowiedzialnych za generowanie mowy w tych samych obszarach mózgu co neuronów odpowiedzialnych za ruchowe działania człowieka. Tezę tę potwierdzają badania nad rozwojem mowy dziecka, wykazujące równoległy rozwój motoryki oraz języka już u niemowląt. Według Bauera mowa, będąca częścią lustrzanego układu, umożliwi ludziom wzajemne zrozumienie się poprzez wywoływanie w umyśle lustrzanych odbić wyobrażeń działań osób biorących udział w interakcji; zob. J. Bauer, *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2008, s. 58.

<sup>23</sup> Bauer lokalizuje neurony lustrzane m.in. w korze przedruchowej (przednia połowa płata czołowego), która odpowiedzialna jest także za *planowanie decyzji* oraz *społeczne sumienie*; zob. *ibidem*, s. 18.

<sup>24</sup> Por. *ibidem*, s. 57; A. Załazińska, *Niewerbalna struktura...*, *op. cit.*, s. 86.

powodują zaburzenia przekazu nie tylko werbalnego, ale także gestykulacji<sup>25</sup>. Jak pisze Anna Herzyk, nie ma co do tego zgodności wśród specjalistów, ponieważ jedni badacze utrzymują, iż pacjenci z afazją wykonują wyraziste gesty zastępujące werbalny komunikat, u innych natomiast zaobserwowano znaczne deficyty w ekspresji niewerbalnej. Rozbieżności te wynikają prawdopodobnie z próby powiązania zaburzeń gestykulacji z typem afazji, podczas gdy przyczyna może mieć związek z uszkodzeniem bądź zachowaniem zdolności symbolicznych (także tych ruchowych, których przykładem jest gest), zlokalizowanych w prawej półkuli, podobnie jak ekspresja czy komunikacja niewerbalna<sup>26</sup>.

W wypadku osób z afazją swobodne posługiwanie się niewerbalnymi środkami komunikacyjnymi może zostać dodatkowo zakłócone przez niedowłady motoryczne ciała, ręki czy choćby nerwów mimicznych twarzy. Paraliże, przykurcze i porażenia spastyczne, będące wynikiem uszkodzenia struktur mózgowych odpowiedzialnych za ruch, towarzyszą często objawom afatycznym, uniemożliwiając swobodny sposób zachowań komunikacyjnych.

Z drugiej jednak strony o ciekawym zjawisku informują badania przeprowadzone z udziałem osób dotkniętych tak zwaną apraksją<sup>27</sup>, czyli niemożliwością wykonywania celowych czynności ruchowych, takich jak zapinanie guzików, jedzenie czy ułożenie aparatu artykulacyjnego. Osoby te pomimo upośledzenia działań motorycznych widocznych podczas wykonywania najprostszych czynności płynnie gestykulowały w trakcie spontanicznej rozmowy. Eksperyment ten dowodzi, że gesty pozostające poza świadomością zachowania są integralnie związane z działaniami komunikacyjnymi, nie są natomiast jedynie motoryczną formą aktywności<sup>28</sup>. Zakłócenia programowania sekwencyjnego ruchów towarzyszące apraksji, mogące wpływać także na nieumiejętność generowania mowy (w wyniku zaburzenia układu aparatu artykulacyjnego), nie muszą jednakże dotyczyć gestykulacji. Ruchowe znaki pozajęzykowe mają bowiem charakter globalno-syntetyczny, mowę natomiast cechuje organizacja linearno-analityczna, która w wypadku apraksji ulega zaburzeniu<sup>29</sup>. Ponadto specyficzny charakter gestów wiąże się z prawopółkulowym przetwarzaniem informacji (funkcje prawej półkuli rzadko ulegają zaburzeniu w przypadku afazji), podczas gdy syntagmatyczny układ wypowiedzi wymusza aktywność uszkodzonej półkuli lewej. Badania wykazują bowiem, że prawa półkula przetwarza informacje w sposób holistyczny, całościowy, lewa natomiast – w sposób analityczny i sekwencyjny<sup>30</sup>. Zajmujący się również zjawiskiem apraksji Bauer

---

<sup>25</sup> Zob. A. Załazińska, *Niewerbalna struktura...*, *op. cit.*, s. 85.

<sup>26</sup> A. Herzyk, *Wprowadzenie do neuropsychologii klinicznej*, Warszawa 2005, s. 174.

<sup>27</sup> Apraksja – „niezdolność wykonywania celowych lub wyuczonych czynności ruchowych, spowodowana przez uszkodzenie mózgu”, K. Walsh, D. Darby, *Neuropsychologia kliniczna Walsha*, tłum. B. Mroziak, wyd. 5., Gdańsk 2008, s. 112.

<sup>28</sup> Zob. A. Załazińska, *Niewerbalna struktura...*, *op. cit.*, s. 87.

<sup>29</sup> Zob. *ibidem*, s. 91; por. T. Rittel, *Frazeologizmy z pola „miłości przykładnej” Elżbiety Drużbackiej. Słowo i gest*, „Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej”, t. 37, Warszawa 2001, s. 99–100; E. Hall, *Poza kulturą*, Warszawa 1984, s. 102–110, 120–121.

<sup>30</sup> Zob. J. Cieszyńska, *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*, Kraków 2005, s. 26; E. Szelaż, *Mózgowe mechanizmy mowy*, [w:] *Mózg a zachowanie*, red. T. Górską, A. Grabowska, J. Zagrodzka, Warszawa 2005, s. 508.

zauważył, że upośledzenia zdolności mówienia niewynikające z uszkodzenia narządu mowy (afazja) zawsze będą towarzyszyć zaburzeniom wykonywania celowych ruchów (apraksji). Jednocześnie okazuje się, że „odwrotnie, rozumienie działań, czyli tak zwana praksja, może być całkowicie zachowane pomimo zaburzenia mowy czy afazji”<sup>31</sup>.

W literaturze fachowej dotyczącej zaburzeń językowych powodowanych uszkodzeniami mózgu coraz częściej pojawiają się wyniki badań nad udziałem półkuli prawej w procesach komunikacyjnych<sup>32</sup>. Zaburzenia funkcji prawopółkulowych (prozodii, tempa mówienia, ekspresji czy zachowań niewerbalnych) ściśle wiążą się z zakłóceniami w obrębie pragmatyki językowej. Należy zatem pamiętać, że „analizy afatycznych zaburzeń mowy pozwalają na uchwycenie związku między możliwością użycia znaków werbalnych a zachowaniem bądź zniesieniem zdolności posługiwania się ekwiwalentami słów (np. pismem, gestem, obrazem) lub innymi systemami znakowymi (np. znakami matematycznymi, zapisem nutowym)”<sup>33</sup>.

Najczęściej wykorzystywanymi „ekwiwalentami” znaków werbalnych są gesty. Jak twierdzi Jolanta Antas, „gesty są pierwotnym sposobem obrazowania myśli, jak najbardziej ikonicznym (obrazowym) i motywacyjno-wyobrażeniowym, wywodzącym się bezpośrednio z fizykalnego ludzkiego doświadczenia i jego bytowania w ontologicznej przestrzeni i czasie”<sup>34</sup>. Ich symultaniczna, obrazowa struktura ukazuje sposoby konceptualizacji rzeczywistości przez umysł człowieka, pomagając równocześnie w jej organizacji. Procesy symultaniczne, oparte o indywidualne doświadczenia, wyobrażenia czy skojarzenia, są łatwiejsze koncepcyjnie niż sztywniejsza linearno-analityczna, a zatem czasowa struktura mowy werbalnej. I choć nie jest to narzędzie komunikacji tak precyzyjne jak słowo czy choćby rysunek, to jednak bierze ono na siebie część semantycznych znaczeń, dopowiadając nie tylko to, co wyrażane jest w komunikacie *explicite*, ale ujawniając także treści *implicitne*. Ze względu na pełnioną funkcję gesty można podzielić na semantyczne i syntaktyczne. Pierwsze z nich pełnią rolę zastępczą wobec znaku werbalnego i związane są zwykle z wysiłkiem wyboru odpowiednich pojęć, drugie natomiast posiadają moc modyfikującą i mają na celu wspomaganie organizacji wypowiedzi, precyzowanie przekazu czy wartościowanie jego elementów<sup>35</sup>. I choć – jak twierdzi J. Antas – gesty i słowa nie są „przekładalne”, to jednak pochodzące ze „wspólnej reprezentacji kognitywnej gesty równie dobrze jak pojęcia obrazują procesy myślowe człowieka”<sup>36</sup>. Z obserwacji wynika, że zachowania niewerbalne u osób z głębokimi zaburzeniami afatycznymi również są zakłócone – zmianie ulegają proporcje w użyciu obu dostępnych

<sup>31</sup> J. Bauer, *Empatia*, op. cit., s. 62.

<sup>32</sup> Por. A. Herzyk, *Wprowadzenie...*, op. cit., s. 214; M. Pąchalska, *Neuropsychologia kliniczna. Urazy mózgu*, cz. 2, Warszawa 2007, s. 122; M. Pąchalska, B.D. MacQueen, *Rozpad pragmatyki u chorych z uszkodzeniami prawej półkuli mózgu*, [w:] *Jakościowy opis w neuropsychologii klinicznej. Przekrój zagadnień*, red. A. Herzyk, B. Daniluk, Lublin 2002, s. 43.

<sup>33</sup> J. Panasiuk, *Struktury języka a struktury poznania w afazji*, [w:] *Logopedia. Teoria i praktyka*, red. M. Młynarska, T. Smereka, Wrocław 2005, s. 88.

<sup>34</sup> J. Antas, *Co mówią ręce. Wprowadzenie do komunikacji niewerbalnej*, [w:] *Retoryka dziś. Teoria i praktyka*, red. R. Przybylska, W. Przyczyna, Kraków 2001, s. 452.

<sup>35</sup> Zob. A. Załazińska, *Niewerbalna struktura...*, op. cit., s. 90.

<sup>36</sup> J. Antas, *Co zmieniło się...*, op. cit., s. 38.

rodzajów gestów. Niemalże zupełnie nie występują znaki, których rolą jest organizacja wypowiedzi. Wiąże się to zapewne z zaburzeniem rozumienia, a zatem planowania wypowiedzi, i w rezultacie – z zaburzeniem jej samej. Ponadto swobodny sposób zachowań niewerbalnych podobny temu, jakim posługują się osoby zdrowe, mógłby doprowadzić do zakłócenia wyrazistości przekazu. U niemówiących pacjentów z afazją gesty bowiem mają głównie funkcję semantyczną, a więc spełniają rolę pojęć, przez co zarezerwowane są do wyrażania myśli, uczuć, potrzeb itd.<sup>37</sup>.

#### 4. Niewerbalny aspekt strategii argumentacyjnych u osób z afazją

Wyrosła na gruncie kognitywnym pragmatyka lingwistyczna zakłada, iż nie zawsze rozmawiamy, by wyrazić określone zamiary<sup>38</sup>. Autoteliczna wartość dialogu<sup>39</sup>, realizowana w wielu spośród aktów komunikacji, spełnia często funkcję fatyczną<sup>40</sup>, służącą jedynie podtrzymaniu kontaktu. Jednakże w wypadku osób z głębokimi zaburzeniami języka kryterium ekonomiczne<sup>41</sup> całkowicie determinuje użycie aktów mowy. Elementy irrelevantne są zazwyczaj pomijane, ponieważ nadrzędnym celem staje się realizacja założeń komunikacyjnych. Zazwyczaj to właśnie perlokucyjny aspekt komunikatu implikuje w ogóle jego użycie. Konieczność porozumiewania się z otoczeniem ograniczona jest bowiem przez brak swobodnego wypowiedzania myśli, które niejednokrotnie artykułowane są z ogromnym wysiłkiem – fizycznym, jak i psychicznym. Jak wiadomo, umiejętność posługiwania się językowym kodem (lub kodami) skorelowana jest ściśle z umysłowymi możliwościami<sup>42</sup>. Badania prowadzone z udziałem osób z uszkodzeniami mózgu wykazują, że ograniczenia użycia kodu językowego dotyczą zazwyczaj więcej niż jednej realizacji językowej – jeśli zaburzony jest kod mówiony, deficyty mogą obejmować także kod pisany lub czytany<sup>43</sup>. Optymalizacja przekazu polega wobec tego na wykorzystywaniu wszelkich dostępnych choremu środków komunikacyjnych.

Wyniki badań nad uszkodzeniami ośrodków mowy dowodzą nie tylko dywergencji komunikacji i języka, ale także wykazują prymarny charakter tej pierwszej. Teza J. Searle'a zawarta w pracy *Language and Communication*, iż „komunikacja

---

<sup>37</sup> Opinia ta zgodna jest z poglądami wielu badaczy, jak choćby Anny Herzyk, która twierdzi, że „ruchy gestykulacyjne mogą wpływać znacząco na efekt porozumiewania się pacjenta z afazją, stając się czasem głównym środkiem komunikowania informacji, gdy mowa jest głęboko i trwale zaburzona”, *eadem, Wprowadzenie do neuropsychologii...*, *op. cit.*, s. 174.

<sup>38</sup> Zob. E. Tabakowska, *Kognitywne podstawy...*, *op. cit.*, s. 205.

<sup>39</sup> Wartości autoteliczne, jak podaje *Słownik wyrazów obcych*, to „wartości stanowiące cel same w sobie”, *Słownik wyrazów obcych*, red. E. Sobol, Warszawa 1997, s. 96.

<sup>40</sup> Funkcję fatyczną R. Jakobson określił jako „środki służące do ustalenia i podtrzymania kontaktu językowego między nadawcą a odbiorcą”, K. Polański, *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, red. S. Urbańczyk, Wrocław 1978, s. 94.

<sup>41</sup> Kryterium ekonomiczne według *Słownika wyrazów obcych* zakłada „wykonanie w sposób racjonalny z jak najmniejszym nakładem sił i kosztów”, *Słownik wyrazów obcych*, *op. cit.*, s. 274.

<sup>42</sup> Zob. S. Grabias, *Język w zachowaniach...*, *op. cit.*, s. 232.

<sup>43</sup> Bynajmniej tym wnioskowi nie przeczy teza Jolanty Panasiuk, iż „afatyczne zaburzenia w rozumieniu i odbiorze słów nie zaprzeczają możliwości nadawania i odbioru znaków innego rodzaju”, *eadem, Struktury języka...*, *op. cit.*, s. 89.

jest pierwotna wobec języka, a nie odwrotnie<sup>44</sup>, udowadnia teorię relewancji Dana Sperbera i Deirdre Wilson mówiącą, że przy woli komunikowania się przekaz może być wystarczająco skuteczny dzięki ostencji<sup>45</sup> i przy użyciu innych środków, nawet bez kodu werbalnego<sup>46</sup>.

W świetle tych badań należy rozpatrywać próby komunikowania się osób z głębokimi zaburzeniami mowy, dla których – w wyniku utraty zdolności werbalnego porozumiewania się – środki pozawerbalne są jedynym narzędziem komunikacyjnym. Badania nad osobami dotkniętymi afazją wykazują, iż brak mowy nie jest tożsamy z brakiem języka, gdyż – jak twierdzi Jadwiga Cieszyńska<sup>47</sup> – afazja jest zaburzeniem języka, a nie komunikacji. Co dzieje się zatem, jeśli zabraknie podstawowego narzędzia komunikacji, jakim jest słowo? Jakie metody wykorzystują pacjenci z afazją, by precyzyjnie wyrazić swoje intencje komunikacyjne? W jaki sposób osoby z głębokimi zaburzeniami mowy przekonują do swoich racji? Jakich metod perswazyjnych używają?

Współczesne metody badawcze na powrót orientują zainteresowania językoznawcze w stronę kompetencji pragmatycznej<sup>48</sup>. Interpersonalna funkcja języka stanowi istotę komunikacji postrzeganej w kontekście wzajemnych oddziaływań rozmówców<sup>49</sup>. Docenienie mocy sprawczej komunikatu przyczyniło się do postrzegania języka przez pryzmat działania. Działanie to traktowane jest jako interakcja, odpowiedź, która – jak chciał rosyjski psycholog Lew Wygotski – „wywołana i zorganizowana przez samego człowieka przestaje być reaktywna i staje się aktywna i ukierunkowana na cel”<sup>50</sup>. Osiągnięcie celu będzie się odbywać za pomocą różnych strategii z użyciem pewnych określonych komunikacyjnie, społecznie i kulturowo środków: językowych, parajęzykowych i pozajęzykowych. W przypadku dysfunkcyjności jednego z systemów dochodzi do zakłócenia przekazu, co nie znaczy, że nie jest on możliwy, ponieważ nawet u osób z głębokimi zaburzeniami mowy zachowane zostały umiejętności i potrzeby komunikacyjne. Przywołując teorię filozofów Johanna von Herdera i Aleksandra von Humboldta, rozwiniętą później przez językoznawców Edwarda Sapira i Benjamin Lee Whorfa, iż to język kształtuje

<sup>44</sup> Zob. także: A. Załazińska, *Niewerbalna struktura...*, *op. cit.*, s. 51–53.

<sup>45</sup> Ostencja – „sposób zachowania się obliczony na pokaz, demonstracyjny, manifestacyjny, mający na celu zwrócenie czyjejs uwagi”, *Słownik wyrazów obcych*, *op. cit.*, s. 806.

<sup>46</sup> J. Antas, *Co zmieniło się w myśleniu...*, *op. cit.*, s. 36–37.

<sup>47</sup> Na podstawie materiałów z wykładu prof. Jadwigi Cieszyńskiej dla studentów V roku logopedii Akademii Pedagogicznej w Krakowie *Zaburzenia komunikacji językowej – afazja*, z dnia 8 listopada 2007 r.; por. także: J. Panasiuk, *Struktury języka...*, *op. cit.*, s. 89.

<sup>48</sup> Ludwig Wittgenstein już przed ponad stu laty postrzegał język jako bogaty repertuar zachowań i strategii, określanych przez niego wręcz mianem „gier językowych”, z których korzystają ludzie podczas wspólnej zabawy werbalnej z innymi ludźmi. Rezerwuar zasad rządzących tą grą składał się z tzw. zdarzeń językowych, takich jak gesty, miny, ruchy, pozy, dźwięki paralingwistyczne, dotyk, milczenie oraz działania, por. J. Antas, *Co zmieniło się w myśleniu*, *op. cit.*, s. 35; M. Wołos, *Koncepcja gry językowej Wittgensteina w świetle badań współczesnego językoznawstwa*, Kraków 2002, s. 72.

<sup>49</sup> E. Tabakowska, *Kognitywne podstawy...*, *op. cit.*, s. 203.

<sup>50</sup> L.S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, tłum. B. Grell, Warszawa 1978, s. 136.



postrzeganie rzeczywistości, kreuje sposób myślenia i ustala reguły zachowań, rodzi się pytanie, jak conceptualizują otaczający ich świat ludzie, którzy ten język utracili. Kluczem umożliwiającym dotarcie do schematów wyobraźniowych tkwiących w umysłach osób, które doznały uszkodzenia mózgu, stają się te elementy komunikacyjne, dzięki którym nawiązują oni łączność z otoczeniem. Najczęściej są to znaki pozawerbalne, czyli gesty, mimika, postawa ciała, elementy prozodyczne itd. Takie zachowania niewerbalne tworzące strategię konwersacyjną są jednocześnie strategicznymi elementami konwersacji. Strategie te, choć zwykle nieuświadomione, są po prostu niezbędne, ponieważ to dzięki nim osiągamy cele komunikacyjne w interakcji z drugim człowiekiem: oddziałujemy na odbiorcę i wpływamy na rzeczywistość. Umiejętności perswazyjne i skuteczna argumentacja są immanentną cechą języka, także w jego odmiennej realizacji – niewerbalnej. Argumentacją nazywamy „zespół czynności podejmowanych w celu uzasadnienia jakiegoś poglądu”<sup>51</sup> – należy však pamiętać, iż „uszkodzenia mózgu powodują u człowieka obniżenie postawy abstrakcyjnej”<sup>52</sup>, to znaczy, że język osób z uszkodzeniami mózgu jest wypadkową czynników związanych z rodzajem i głębokością zaburzenia, poziomu kompetencji językowych przed chorobą oraz stopnia obniżenia zdolności do abstrakcyjnych procesów myślowych. Z tego powodu zaburzeniu ulegają zwykle możliwości wnioskowania, logicznego i abstrakcyjnego myślenia<sup>53</sup>. Trudno zatem mówić o argumentacji w dyskursie zaburzonemu *sensu stricto*, nie znaczy to jednak, iż elementy strategii argumentacyjnych w ogóle w nim nie występują. Nie jest to problem jedynie teoretyczny, jako że często nie uświadomiamy sobie, jak ważna jest możliwość wygłoszenia własnych sądów. Jeśli – dla przykładu – wyjdziemy na spacer z osobą dotkniętą afazją i ona, otulając się rękoma, da nam do zrozumienia, że jest jej zimno, a my, odwołując się do własnych doświadczeń, z niedowierzaniem potraktujemy komunikat chorego; jedynym argumentem mogącym przekonać nas do zmiany nastawienia będzie w tej sytuacji rzeczywisty, empiryczny znak<sup>54</sup> – na przykład gęsia skórka czy drżenie<sup>55</sup>.

Osoba niemogąca wyrażać swoich sądów za pomocą słów odwołuje się do wspólnych pozajęzykowych płaszczyzn łączących ją z interlokutorem, od którego jest często zależna<sup>56</sup>. Znużenie ćwiczeniami pacjent będzie manifestował przez głośne wypuszczanie powietrza, „przewracanie” oczami, pokazywanie swojego

---

<sup>51</sup> M. Tokarz, *Argumentacja...*, *op. cit.*, s. 124.

<sup>52</sup> J. Panasiuk, *Struktury języka...*, *op. cit.*, s. 88.

<sup>53</sup> Zob. *ibidem*, s. 87.

<sup>54</sup> Por. T. Milewski, *Symptomy i sygnały*, [w:] *idem*, *Językoznawstwo*, Warszawa 2005, s. 13–14.

<sup>55</sup> Przytaczane przykłady niewerbalnych strategii argumentacyjnych zaczerpnęłam z neurologopedycznych badań własnych, które przeprowadzałam na przełomie 2008 i 2009 roku w prywatnych domach pacjentów w Krakowie.

<sup>56</sup> Stanisław Grabias określił, że „aby wypowiedź stała się komunikatem, nadawcę i odbiorcę musi łączyć psychiczna gotowość do podjęcia interakcji oraz tożsamość kulturowa wyznaczona wspólnym systemem wartości, pozwalającym ujmować rzeczywistość w podobnych kategoriach”, *idem*, *Język w zachowaniach...*, *op. cit.*, s. 232. Argumentacja, nawet sam spór, także odwołuje się do wspólnego systemu wartości, przy czym osiągnięcie porozumienia, pojmowanego jako przekonanie adwersarza, jest tutaj irrelevantne, zob. *ibidem*.

zmęczenia, licząc na to, że terapeuta również kiedyś doświadczył podobnego uczucia i przerwie zajęcia. Odwołanie do wspólnych doświadczeń zwykle dotyczy potrzeb fizjologicznych, kiedy na przykład chory głaszczący się po brzuchu uświadamia nam, iż sami także trzymaliśmy się nieraz za żołądek, który powodowany skurczami „burczał z głodu”. Ogromną rolę w przekazywaniu niewerbalnych komunikatów mających często postać sporu, dezaprobaty czy akceptacji odgrywają ruchy rąk, dlatego pacjenci przekonujący o swoim stanowisku często pokazują uniesiony kciuk, poklepują terapeutę po ramieniu na znak przyjacielskiego nastawienia, czy też klaszczą w dłonie, wyrażając zachwyty. Podczas rozmowy o markach samochodów pacjent, będący taksówkarzem, cmokał w palce przekonując tym samym do konkretnej marki samochodu, którą on uważał za najlepszą. Jeśli natomiast pacjenci wzruszają ramionami lub machają ręką podczas omawiania zagadnienia (co zdarza się nader często), oznacza to, że czują się zdezorientowani, konieczne jest zatem ustalenie przyczyny tego poczucia, którym może być zarówno niezrozumienie tematu, jak też lekceważący stosunek do niego.

Najwyraźniejsze zdają się jednak przykłady niosące z sobą silny ładunek emocjonalny. Ładunek ten może być negatywny, na przykład kiedy chory oburza się na pytanie, czy powtórzył materiał z poprzednich zajęć, przekonując nas za pomocą mimiki (postukując palcem w zeszyt, marszcząc groźnie nos i brwi, opuszczając je do dołu, napinając kąciki ust), gestów (rozłożenie rąk w zapytaniu: co to ma znaczyć?) i intonacji (podwyższony ton głosu, z wyczuwalną pretensją), że włożył w ćwiczenia wiele wysiłku. Nie bez znaczenia jest także czas, w jakim ta perswazja się odbywa – zwykle trwa ona dopóty, dopóki terapeuta nie ulegnie przekonywaniom i nie wypowie pojednawczej sentencji. Innym razem pacjent jeżdżący na wózkach wskutek niedowładu kończyn dolnych w reakcji na zalecenie rehabilitanta, iż powinien próbować pionizować postawę ciała, demonstracyjnie jeździł wózkami po sali, udowadniając, iż nie jest to możliwe, ponieważ nogi nie nadążają za wózkami, kiedy pacjent się przemieszcza. Podobnie dużo determinacji wykazują pacjenci odmawiający wykonywania zbyt trudnych ich zdaniem ćwiczeń: dynamiczne, przeczące ruchy głową wspomagane najczęściej poprzez grymas twarzy, wykrzywienie kącików ust, któremu często towarzyszą odgłosy niezadowolenia. W razie prób nakłaniania do zmiany stanowiska zdarza się, iż pacjent kategoryczność odmowy podkreśla poprzez demonstracyjne odłożenie długopisu oraz splecenie rąk na piersi, odsunięcie się od terapeuty, a w razie zniecierpliwienia nawet uderzenia dłonią o kolano. Anegdotyczny stał się przykład pacjenta z afazją globalną, który podczas wizyty lekarskiej pokazał lekarzowi język w odpowiedzi na bezduszne słowa lekarza kierowane przy pacjencie do jego żony, że nie ma nadziei, aby mąż kiedykolwiek mówił czy choć rozumiał mowę. Jak pisze Krystyna Jarząbek, energiczne wysunięcie języka w czyjąś stronę używane jest przez osobę „niezadowoloną z odbiorcy, pragnącą podrażnić go czy też okazać żywioną doń urazę”<sup>57</sup>. Gest ten „funkcjonuje w trakcie zarysowywania się między uczestnikami komunikacji różnicy zdań czy sprzeczności interesów albo wtedy, gdy nadawca odczuwa bezsilność wobec adresata”<sup>58</sup>.

---

<sup>57</sup> K. Jarząbek, *Gestykulacja i mimika. Słownik*, Katowice 1994, s. 57.

<sup>58</sup> *Ibidem*.

Przykładem ilustrującym z kolei pozytywny ładunek emocjonalny jest próba przekonania terapeuty przez chorego, że odczuwa wyraźne postępy w terapii. Jeden z pacjentów podjął próbę wyjaśnienia odczucia związanego z odblokowywaniem się pewnych możliwości umysłowych wskutek prowadzonej terapii. Nie tylko za pomocą ruchów ręki konceptualizował ludzki umysł jako pewną hierarchiczną strukturę, lecz także dzięki intonacji (podwyższona) i tempu mówienia (przyspieszone) za pomocą jedynie wielokrotnie wypowiedzianej samogłoski „o” przekonał terapeutę, że ma poczucie, iż pewne „klapki” zamykające dotąd jego mózg nagle się otworzyły, co wyjaśnia widoczne postępy chorego.

Jak twierdzi Aneta Załazińska, z działaniem językowym najmocniej związane są ruchy gestykulacyjne oraz mimika, dlatego też głównie na nich skupiają się zwykle obserwacje. Gest wskazujący konkretny element rzeczywistości nabiera fundamentalnego znaczenia w wypadku osób z zaburzeniami nazywania. Nie mogąc odnaleźć w pamięci pojęcia, osoby z afazją pokazują konkretny desygnat bez względu na to, czy znajduje się on w bezpośrednim otoczeniu czy też nie. Mimo to nie należy pomijać również znaczących dla rozumienia treści ruchów głowy, wyrazu spojrzenia (potocznie mówi się o „wymownym spojrzeniu”) czy też zachowań przestrzennych, którymi zajmuje się dziedzina zwana proksemiką<sup>59</sup>. Tylko dzięki holistycznemu<sup>60</sup> spojrzeniu na zachowanie komunikacyjne pacjenta możliwe będzie zrozumienie jego intencji. Potrzeba zrozumienia jest najsilniejszą z potrzeb człowieka odizolowanego od świata na skutek rozpadu języka. Z drugiej strony często nie potrzeba słów, aby doskonale pojąć myśli drugiej osoby.

## Bibliografia

- Antas J., 2001a, *Co mówią ręce. Wprowadzenie do komunikacji niewerbalnej*, [w:] *Retoryka dziś. Teoria i praktyka*, red. R. Przybylska, W. Przyczyna, Kraków.
- Antas J., 2001b, *Co zmieniło się w myśleniu o języku po strukturalizmie?*, [w:] *Studia językoznawcze. Dar przyjaciół i uczniów dla Zofii Kurzowej*, red. Z. Cygal-Krupa, Kraków, s. 29–41.
- Austin J.L., 1993, *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, tłum. B. Chwedeńczuk, Warszawa.
- Awdziejew A., 1987, *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzi*, Kraków.
- Bauer J., 2008, *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa.
- Cieszyńska J., 2005, *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*, Kraków.
- Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, 1978, red. S. Urbańczyk, Wrocław.
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Grabias S., 2007, *Język, poznanie, interakcja*, [w:] *Język, interakcja, zaburzenia mowy. Metodologia badań*, red. T. Woźniak, A. Domagała, Lublin, s. 355–377.
- Grabowska A., 2005, *Lateralizacja funkcji psychicznych w mózgu człowieka*, [w:] *Mózg a zachowanie*, red. T. Górńska, A. Grabowska, J. Zagrodzka, Warszawa, s. 443–488.
- Hall E., 1984, *Poza kulturą*, Warszawa.

<sup>59</sup> A. Załazińska, *Niewerbalna struktura...*, *op. cit.*, s. 84.

<sup>60</sup> Holizm – „pogląd głoszący, że zjawiska społeczne tworzą układy całości”, *Słownik wyrazów obcych*, *op. cit.*, s. 441.

- Herzyk A., 2005, *Wprowadzenie do neuropsychologii klinicznej*, Warszawa.
- Jakobson R., 1981, „Tak” i „nie” w mimice, [w:] *W poszukiwaniu istoty języka*, t. 1, Warszawa.
- Jarząbek K., 1994, *Gestykulacja i mimika. Słownik*, Katowice.
- Jarząbek K., 1999, *Rehabilitacja języka gestów*, Katowice.
- Kaczmarek B.L.J., 2002, *Pozajęzykowe aspekty porozumiewania się*, [w:] *Komunikacja – mowa – język w diagnozie i terapii zaburzeń rozwoju mowy u dzieci i młodzieży niepełnosprawnej*, red. E.M. Minczakiewicz, Kraków, s. 19–25.
- Kaczmarek B.L.J., 2005, *Misterne gry w komunikację*, Lublin.
- Kurcz I., 1992, *Pamięć. Uczenie się. Język*, Warszawa.
- Kurcz I., Bokus, B., 2002, *O języku i aktywności komunikacyjnej człowieka*, [w:] *Psychologia czynności – nowe perspektywy*, red. I. Kurcz, D. Kądziaława, Warszawa, s. 150–161.
- Milewski T., 2005, *Językoznawstwo*, Warszawa.
- Panasiuk J., 2005, *Struktury języka a struktury poznania w afazji*, [w:] *Logopedia. Teoria i praktyka*, red. M. Młynarska, T. Smereka, Wrocław, s. 69–91.
- Pąchalska M., 2007, *Neuropsychologia kliniczna. Urazy mózgu*, cz. 2, Warszawa.
- Pąchalska M., MacQueen B.D., 2002, *Rozpad pragmatyki u chorych z uszkodzeniami prawej półkuli mózgu*, [w:] *Jakościowy opis w neuropsychologii klinicznej. Przegląd zagadnień*, red. A. Herzyk, B. Daniluk, Lublin, s. 41–72.
- Rittel T., 1994a, *Miejsce fonetyki w korekcji mowy*, „Prace Językoznawcze”, t. 8, z. 168, s. 195–206.
- Rittel T., 1994b, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, wyd. 2., Kraków.
- Rittel T., 2001, *Frazeologizmy z pola „miłości przykładowej” Elżbiety Drużbackiej. Słowo i gest*, „Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej”, t. 37, Warszawa.
- Searle J., 1999, *Mowa jako działanie*, [w:] *idem, Umysł. Język. Społeczeństwo*, tłum. D. Cieśla, Warszawa, s. 215–253.
- Słownik wyrazów obcych*, 1997, red. E. Sobol, Warszawa.
- Sperber D., Wilson D., 1986, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford.
- Szeląg E., 2005, *Mózgowe mechanizmy mowy*, [w:] *Mózg a zachowanie*, red. T. Górńska, A. Grabowska, J. Zagrodzka, Warszawa, s. 489–524.
- Śniatkowski S., 2002, *Milczenie i pauza w gramatyce odbiorcy. Ujęcie lingwoedukacyjne*, Kraków.
- Tabakowska E., 2001, *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków.
- Tokarz M., 2006, *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk.
- Walsh K., Darby D., 2008, *Neuropsychologia kliniczna Walsha*, tłum. B. Mroziak, wyd. 5., Gdańsk.
- Warchala J., 1991, *Dialog potoczny a tekst*, Katowice.
- Wiertlewski S., 1995, *Pytania bez odpowiedzi. Pytania jako pośrednie akty mowy*, Poznań.
- Wierzbicka A., 1999, *Język – umysł – kultura*, Warszawa.
- Wołos M., 2002, *Koncepcja gry językowej Wittgensteina w świetle badań współczesnego językoznawstwa*, Kraków.
- Wygotski L.S., 1978, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, tłum. B. Grell, Warszawa.
- Żałazińska A., 2006, *Niewerbalna struktura dialogu*, Kraków.

## **Non-Verbal Argumentative Strategies in Aphasic People's Language**

### **Abstract**

Researches into aphasic disorders with people suffering from brain damages show that the ability to communicate retains despite disintegration of a language system. In case of severe linguistic disorders, patients use non-verbal codes to realize their communicational intentions. Non-verbal features are used by aphasic patients not only to inform about their needs or to convince of their reasons. Considering global and synthetic character of gestures that are processed in the right hemisphere and damages to the left hemisphere causing aphasic disorders of language motor communication shows a way of conceptualization of the world by patients with brain damages. Despite aphasic difficulties, patients create communicational strategies using methods of persuasion and argumentation similar to those used in non-disordered discourse.

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica III (2011)

VI. ARGUMENTACJA TEKSTOWA

*Stefan Jerzy Rittel*

## Argumentacja w przestrzeni sakralnej w kontekście *fides et ratio*<sup>1</sup>

### 1. Przestrzeń sakralna

Problematyka przestrzeni sakralnej (tu wyznaczonej przez fragment Księgi Rodzaju) jest kolejnym studium autora poświęconym katolickiemu dyskursowi społecznemu. Podstawą badania jest z jednej strony tekst biblijny w wybranych językach naturalnych<sup>2</sup>, z drugiej zaś – podstawa metodologiczna zaprezentowana w encyklice Jana Pawła II *Fides et ratio*<sup>3</sup>.

Przyjęcie takiego założenia oznacza, że argumentacja w przestrzeni sakralnej jest rozumiana w obu wymiarach: jako *argumentum divinitatis*<sup>4</sup> oraz jako argumentacja uwzględniająca słownikowe znaczenie tego terminu.

*Argumentum divinitatis* wyznaczony jest szczegółowymi właściwościami badanego tekstu, w ramach których wyróżnia się:

- a) rozumienie tekstu biblijnego jako językowego wyrazu treści objawionych, zwerbalizowanych w języku naturalnym i kolejnych jego translacjach, równoważnych w sensie sakralnym;
- b) rozumienie tekstu jako wypowiedzi Boga, takiej, jaka została zapisana jako *argumentum divinitatis*;
- c) rozumienie tekstu jako autonomicznego, to znaczy stanowiącego dla samego siebie układ odniesienia.

Wymiar *fides* wymaga posługiwania się tekstem normatywnym, którym jest Biblia Tysiąclecia, niemniej w określonych przypadkach autor sięga także do Septuaginty i Wulgaty.

<sup>1</sup> Artykuł jest fragmentem większej całości: *Biblia i argumentacja*.

<sup>2</sup> Autor korzysta z tekstów biblijnych: *Septuaginta, Id est Vetus Testamentum graece iuxta LXX interpretes edidit Alfred Rahlfs*, Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, 1979; *Biblia sacra Vulgata iuxta Vulgatam versionem*, Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, 1994; *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu* (Biblia Tysiąclecia), wyd. 3. poprawione, Poznań – Warszawa: Wydawnictwo Pallotinum, 1990.

<sup>3</sup> Jan Paweł II, encyklika *Fides et ratio*, Kraków 1999.

<sup>4</sup> *Słownik łacińsko-polski*, zestawiał K. Kumaniecki, Warszawa 1986, s. 48–49 (*argumentum*) oraz s. 179 (*divinitas*) – na tej podstawie autor wprowadza termin *argumentum divinitatis* – w odróżnieniu od argumentu w słownikowym znaczeniu (*argumentum narratoris* i *argumentum interpretatoris*).

Wymiar *ratio* oznacza dla autora uwzględnianie definicyjnych znaczeń określania: „argument, argumentacja”. Są one trojaki:

1. prymarne, wynikające z łaciny: „argumentum” – a) wyprowadzać wnioski, uzasadniać, udowadniać; b) jako dowód przytaczać [...] oraz „argumentum” – dowód, środki dowodowe, podstawa dowodzenia [...];
2. definiowanie w języku ogólnym – „argument” – dowód potwierdzający lub obalający sąd o czymś, motyw, racja [...]; „argumentacja” 1. Przytaczanie argumentów dla poparcia lub obalenia jakiejś tezy; argumentowanie, uzasadnianie, motywowanie [...]<sup>5</sup>;
3. termin z zakresu teorii argumentacji: „argument (łac. *argumentum*), z argumentem mamy do czynienia wtedy, gdy jako uzasadnienie poglądu T są jakieś zdania  $P_1 \dots P_2 \dots P_n$ ; zdania te nazywa się przesłankami, zaś zdanie T – konkluzją argumentu<sup>6</sup>.

Stanowisko takie oznacza, że (posługując się terminologią holistyczną) – w sytuacji gdy znane jest wyjście – zadanie badawcze polega na określeniu wejścia i konwersji<sup>7</sup>. Metoda ta zakłada możliwość ustalania szczególnych cech argumentacji w przestrzeni sakralnej.

## 2. Kreatywność omnipotencjalna

Proponowane określenie płaszczyzny argumentacyjnej składa się z dwóch członów mających wyznaczyć dwie cechy Boga: tj. Moc, którą stworzył świat, oraz Omnipotencję, która oznacza, że dla Boga nie ma nic niemożliwego, a zatem – zdaniem interpretatora – jednoznacznie wskazuje na charakter argumentacji.

### 2.1. Na początku Bóg stworzył niebo i ziemię (Rdz 1, 1)

Przyjęcie tego punktu widzenia oznacza, że interpretacji wymaga pojęcie początku – tak w wymiarze *fides*, jak i *ratio*. Przyjmując za Biblią Tysiąclecia dosłowne rozumienie słowa „początek” i jego określenie w Wulgacie (*In principio*)<sup>8</sup>, winniśmy zarazem przytoczyć określenie Septuaginty (*arche*). Septuaginta podaje<sup>9</sup>, że jest to czas bliżej nie do określenia, zaś łac. *principium* – to nie tylko leksem „początek”, ale także „podstawa, pierwiastek, zasada...”<sup>10</sup>.

Z punktu widzenia *ratio* uzasadnione jest zastosowanie tu następującego rozumowania: dopuszczalne jest rozróżnienie czasu w rozumieniu deistycznym, jako podlegającego innym zasadom niż czas stworzenia świata w rozumieniu biblijnym. O ile ten pierwszy nie posiada ani początku, ani końca, to jednak w jakimś jego punkcie T zostaje zainicjowany cykl działań o wskazanym początku i ustalonym końcu. Był, przyjmowany jako Boski, z uzasadnionych powodów (aby było dobrze, bardzo

<sup>5</sup> *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, 1998, t. 1, s. 23.

<sup>6</sup> K. Szymanek, *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa 2001, s. 37.

<sup>7</sup> E. Laszlo, *Systemowy obraz świata*, Warszawa 1978, s. 35–40.

<sup>8</sup> *Vulgata*, *op. cit.*, Rdz 1, 1–20.

<sup>9</sup> *Septuaginta*, *op. cit.*, Rdz 1, 1.

<sup>10</sup> *Słownik łacińsko-polski*, *op. cit.*, s. 393.





filozof. gr. 'powszechna prawidłowość świata' [...] słowo, druga osoba Boska, Syn Boży (teol. chrześc.), rozum, absolutny umysł<sup>16</sup>.

W tej sytuacji fragment wyrażenia „Bóg rzekł” może być interpretowany jako czynność określona czasownikiem, co nadaje jej charakter działaniowy. W wymiarze *fides* realizuje się Moc Stworzyciela, zaś forma językowa jest, przypuszczalnie, formą komunikacyjną, adresowaną do potencjalnego adresata (por. Rdz 1, 28). W wymiarze *ratio* wypowiedzenie, danie wyrazu woli może być oceniane jako środek adekwatny do celu, gdyż jego skutkiem staje się byt określany jako światłość. Jak można zauważyć, w ten sposób następuje wyrównanie symetryczne w stosunku do ciemności: „Bóg, widząc, że była dobra [*esset bona* w Wulgacie], oddzielił ją od ciemności” (Rdz 1, 4). Można więc na tej podstawie sądzić, że analogiczny kwalifikator nie jest dany ciemności, ale dzięki oddzieleniu światłości od ciemności kolejna operacja werbalna (rzekł, widząc, oddzielił, nazwał) wyznacza także symetrię dzień – noc, co w zakresie pierwszego dnia stworzenia jest rodzajem zasady organizującej ten proces.

Zatem w wymiarze *fides* kontynuacja dzieła stworzenia dostarcza argumentów wynikających z *argumentum divinitatis* (wola, moc Boża), w wymiarze *ratio* można zauważyć, obok wyrównania symetrii, multiplikację działań, w których indywidualne akty są zarazem składnikami procesu.

W tym też wymiarze można zaobserwować, iż argumentacja w tym zakresie jest określona jako: czynności poprzedzające i uzupełniające czynności sprawcze (z mocy Słowa powstaje kolejny byt), a także jako ciąg obserwacyjno-ocenne-decyzyjny. Ponieważ *fides et ratio* mają docelowy układ odniesienia (*valde bona*), są to argumenty jednoczesności obu stron tego samego Boskiego działania.

### **2.3. A potem Bóg rzekł: Niechaj powstanie sklepienie w środku wód i niechaj oddzieli jedne wody od drugich (Rdz 1, 6)**

Stosowane w Biblii Tysiąclecia określenie „A potem” (w Wulgacie *quo-que*) można interpretować jako konstrukcję, w której oba okoliczniki czasu są komplementarne: pierwszy odnosi się do czynności następującej po działaniach opisanych w Rdz 1, 1–5, drugi zaś oznacza identyczność sposobu stworzenia, przy czym w obu wypadkach występuje realizacja przez Słowo, które odnosi się do kwalifikatora docelowego (*valde bona*). Z punktu widzenia procedury stwarzania świata czynność wskazana w Rdz 1, 6 nosi charakter łącznikowy, gdyż jest zlokalizowana między działaniami przedstawionymi w Rdz 1, 5 a działaniami wskazanymi w Rdz 1, 9–12, to jest tymi, w których jest stosowany kwalifikator wartościujący „*bonum est*” (*esset bonum*).

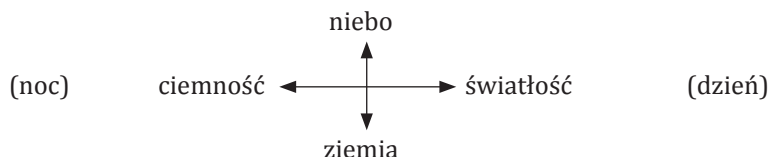
Z punktu widzenia ciągu argumentacyjnego – od Rdz 1, 2 do 2, 4 – istotne jest rozróżnienie znaczenia tego etapu stworzenia na takie, które odnosi się do *argumentum divinitatis* i *argumentum interpretatoris*.

Z pozycji *fides* jest to procedura związana z Rdz 1, 1, w której kolejność stwarzania stawia na pierwszym miejscu niebo, kolejno – ziemię, równocześnie wody, nad którymi jest ciemność. W następstwie stworzenia światłości i oddzielenia jej od ciemności powstaje przestrzeń zorganizowana:

<sup>16</sup> *Słownik grecko-polski*, ułożył Z. Węclewski, Warszawa 1905, s. 434–435.

- poziom pierwszy            -    skala        :    niebo – ziemia – wody
- poziom drugi             -    skala        :    ciemność – światłość
- poziom trzeci             -    skala        :    wody nad – i pod niebem.

Można sądzić, że ukonstytuowanie nieba w stosunku tak do ziemi, jak i do wody tworzy układ przestrzenny wyznaczony przez ten akt stwórczy:



z udziałem wody, która fizycznie jest relatywizowana w stosunku do nieba, ale zarazem (por. Rdz 1, 9–11) jest to stan przejściowy; przed uporządkowaniem wzajemnej zależności ziemi i wody (w relacji do nieba) był to już stan uprzednio uporządkowany. Z punktu widzenia *ratio* istotne jest tu powiązanie argumentacji tak w obrębie drugiego dnia stworzenia, jak i między dniem pierwszym a trzecim.

Stworzenie mocą Słowa sklepienia (*firmamentum*) w porównaniu z Rdz 1, 1 oznacza, że stosowana uprzednio nazwa *niebo* jest określeniem przednominacyjnym, gdyż dopiero w Rdz 1, 8 Bóg nazywa sklepienie niebem, a w Rdz 1, 10 ziemię – ziemią.

Z punktu widzenia stosowanej tu metody interpretacji argumentacyjnej sens wskazanej sytuacji może zostać opisany jako antycypacja stanów, które dopiero w odpowiednim momencie uzasadnienia otrzymują nazwy, w związku z czym:

w Rdz 1, 1	niebo	i	Rdz 1, 1	ziemia	<i>de facto</i>
w Rdz 1, 8	niebo	i	Rdz 1, 10	ziemia	<i>de nomine</i> .

Ujawniają się na tym etapie stworzenia świata czynniki dwojakiego rodzaju: argumentacja przez działanie zostaje sprzężona z działaniem przez tekst w tekście. W tym momencie interpretacji można wskazać występowanie zależności:

tekst autonomiczny Boga	-	<i>argumentum divinitatis</i>
tekst redakcyjny	-	<i>argumentum narratoris</i>
tekst interpretacyjny	-	<i>argumentum auctoris</i> .

Konieczne jest więc „właściwe dać rzeczy słowo”, to jest zidentyfikować dany byt przy pomocy słowa, które jest jednoznaczne<sup>17</sup>. Można także zauważyć, że opisane w Biblii strukturalne lokalizowanie wody (nad i pod sklepieniem) jest działaniem przygotowawczym do kolejnego etapu działania kreacyjnego Boga.

Posługując się uprzednimi charakterystykami, można podjąć próbę ustalenia związku między wymiarem argumentacji *fides* i wymiarem argumentacji *ratio*.

W wymiarze *fides* można obserwować linię działania, którą da się określić jako strukturę konsekwencyjno- (na początku, potem, wtedy, koniec) sekwencyjną – etapowe stwarzanie obiektów świata (niebo, ziemia, ciemność, światłość), zaś w wymiarze

<sup>17</sup> W *Semantyce* J. Lyonsa, proces ten jest związany z kategorią sensu, por. J. Lyons, *Semantyka 1*, tłum. A. Weinsberg, Warszawa 1984, s. 176–186.

*ratio* – zapoczątkowanie procedury rekonstrukcyjno-tekstowej. Wspólnota *fides et ratio* w zakresie argumentacyjnym może zostać sformułowana jako poszukiwania stopnia zgodności między argumentacją, która *facta est*, a argumentacją *narratoris* i *interpretatoris*.

#### **2.4. A potem Bóg rzekł: Niechaj się zbiorą wody spod nieba w jedno miejsce i niech się pokaże powierzchnia sucha (Rdz 1, 9)**

Sformułowanie „A potem”, jak można sądzić, odnosi się albo do działań poprzedzających – albo też do tychże (wraz z upływem łącznie czasu deistycznego i mundyjnego). „Potem” jest więc stanem w stosunku do warunków poprzedzających, które, jak to uprzednio zauważono, nie zostały opatrzone kwalifikatorem „dobrze”. W tym sensie dzieła trzeciego dnia stworzenia mają związek argumentacyjny o układzie: poprzednio – potem, to jest aby można było oceniać skuteczność działania w kierunku „dobrze”, trzeba powiązać czynności trzeciego dnia z oboma poprzednimi dniami.

Skoro w dniu trzecim stworzenia jest mowa o działaniach dotyczących wody i ziemi, to mogą one zostać ujęte jako sukcesywne uzupełnianie:

- w pierwszej kolejności    - bezmiar wód, nad którymi jest ciemność, a unosi się Duch Święty
- w drugiej kolejności       - dzielenie wody na tę nad i tę pod
- w trzeciej kolejności      - koncentracja wód (w jedno miejsce i ukazanie się powierzchni suchej, którą Bóg nazwał ziemią), poprzednio ziemia była bytem początkowym, może *ex post* nazwanym ziemią.

Z punktu widzenia *argumentum divinitatis* porządek tego dnia stworzenia może zostać uzasadniony dwojako: jako działanie poprzez *verba creandi*, wynikające z bezpośredniej i osobistej mowy Stwórcy, jak też z obecności Ducha Świętego, który unosił się nad wodami, a zatem oznacza to, że jest obecny jako Osoba Boska (*spiritus fiat, ubi vult*).

Akt komunikacyjny: „Niechaj się zbiorą wody spod nieba w jedno miejsce i niechaj ukaże się powierzchnia sucha”, jest skierowany do Osoby Stwórcy, jako rodzaj monologu *ad intra*, ale zorientowanego *ad extra*. Z punktu widzenia *argumentum divinitatis* następuje tu wykonanie. W sensie kreacyjnym można zauważyć, że pewien stan wody (skupienie w jednym miejscu) uzyskuje kwalifikator: Bóg widząc, że (ziemia i morze) były dobre, uznał, że na tej podstawie jest możliwa dyrektywa: Niech ziemia wyda rośliny zielone... *etc.*, pozostawiając jako *constans* stan wody (morza). Spełnienie takiego polecenia jest podstawą ponownego uznania, „że były dobre” (Rdz 1, 12).

Z pozycji argumentacji można ją porządkować w pewnym porządku aksjologicznym:

- a) z chwilą stworzenia (Rdz 1, 1) tak niebo, jak też woda i ziemia nie mają oceny *es-set bonum*, a raczej atrybucję ujemną (ziemia była bezładem i pustkowiem, wody również bez atrybucji, poza bezmiarem);
- b) z chwilą oddzielenia wody od nieba – kwalifikator „dobrze” również nie występuje, a zatem dopiero:

c) z chwilą przekształcenia wody w morze i wyłonienia suchej powierzchni (ziemi) otrzymują one pozytywną ocenę – łącznie, a ponadto ziemia, która otrzymała też bezpośrednie polecenie „wydania roślin zielonych”.

Podwojenie wartościowania dodatniego jest cechą szczególną *argumentum divinitatis*, ponieważ oznacza równoczesne powstanie argumentów przejściowych w stosunku do docelowego kwalifikatora ‘Boga’, który ocenił, że „wszystko, co uczynił, było bardzo dobre”.

Określenie użyte w dwóch przypadkach w ramach tego dnia stworzenia umożliwia interpretację w wymiarze *fides* i w wymiarze *ratio* w ich łącznym współwystępowaniu.

O ile w pierwszym wymiarze można obserwować działania wyprzedzające i wyrównawcze, o tyle w drugim podporządkowanie interpretacji zasadzie ciągłości oznacza potrzebę odtwarzania poprzednich składników interpretacyjnych z równoczesną synchronizacją cyklu stworzenia i cyklu interpretacji. Określone uprzednio zasady wyprzedzania i wyrównywania działań stworzenia mają wewnętrzne uzasadnienie, pewną powtarzalność, co może uzasadniać analogiczne postępowanie interpretacyjne.

### **2.5. A potem Bóg rzekł: Niechaj powstaną ciała niebieskie, świecące na sklepieniu nieba, aby oddzielały dzień od nocy, aby wyznaczały pory roku, dni i lata (Rdz 1, 14)**

Biblia Tysiąclecia stosuje w dniu czwartym stworzenia analogiczne określenie następstwa czasowego jak w drugim i trzecim dniu stworzenia, natomiast Wulgata różnicuje je następująco:

- w drugim dniu stworzenia stosuje: *dixit quoque Deus*, w którym *quo-que* oznacza ‘także’<sup>18</sup>;
- w trzecim dniu stworzenia podaje: *dixit vero Deus*, w którym *vero* znaczy *adv.* ‘w rzeczywistości, w istocie, w rzeczy samej’<sup>19</sup>;
- natomiast w rozważanym czwartym dniu dla *argumentum divinitatis* stosuje: *dixit autem Deus*: ‘między innymi i dalej, przeprowadzając dalej, a następnie, znowu, a mianowicie’<sup>20</sup>.

Identyczne w tym zakresie „A potem, potem” wobec zróżnicowanych określeń następstwa w czasie kolejnych sekwencji stwarzania można zinterpretować następująco: z punktu widzenia czasu w wymiarze Boskim (*tempus Dei*) zróżnicowanie czasowe jest wymierne, jako wskazanie w tekście biblijnym – kolejnych dni, a wprowadzone w Wulgacie zindywidualizowanie (modulanty)<sup>21</sup> służy, jak można przypuszczać, określaniu następcości w rozumieniu Boskim i w rozumieniu regulacyjnym: w tym samym sensie, w jakim kolejne składniki *Mundi* są komponowane w pewną całość („wszystko, co uczynił, było dobre”).

Dzień czwarty jest kolejnym dniem stworzenia, w którym występuje strukturyzacja obiektu określonego jako „niebo”. Odtwarzając hipotetyczny minicykl działania, wskazać możemy:

<sup>18</sup> *Słownik łacińsko-polski, op. cit.*, s. 417.

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 533.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 62.

<sup>21</sup> Termin cyt. za: S. Jodłowski, *Podstawy polskiej składni*, Warszawa 1976, s. 25.

Rdz 1, 1 – datowanie początku nieba;

Rdz 1, 6 – określenie funkcji układu odniesienia dla sytuowania wód (morza);

Rdz 1, 14 – ustalenia cech autonomicznych nieba.

*Argumentum divinitatis* oznacza, że w wypowiedzi Boga zawarta jest argumentacja celowa: „Niech powstaną ciała niebieskie, świecące na sklepieniu nieba, aby oddzielały dzień od nocy, aby wyznaczały pory roku, dni i lata, aby były ciałami jaśniejącymi na sklepieniu nieba i aby świeciły nad ziemią” (Rdz 1, 14–15).

Z tekstu biblijnego wynika, że w taki sposób zakończony został proces, którego kolejnymi aktami były:

Rdz 1, 1: ciemność była nad wodami,

Rdz 1, 3: stworzenie świata („Niech się stanie światłość”),

Rdz 1, 14: „Niechaj powstaną ciała niebieskie..., aby..., aby..., aby”, to jest wskazanie warunków i możliwości, których spełnienie jest uzasadnieniem: a) powtórzonym – gdyż analogiczny stan jest wycinkowo sygnalizowany w Rdz 1, 5; b) ustanawiającym zakończenie tak podziału temporalnego, jak też zasady oddzielania światłości od ciemności.

W *argumentum divinitatis* występuje użycie spójnika warunkowego w funkcji łącznika zdania podrzędnego, którego wprowadzenie, jak można sądzić, jest nie tylko cechą szczególną dla opisu dnia stworzenia, lecz może oznaczać czas, który upływa od wypowiedzi w trybie warunkowym do stwierdzenia: „I widział Bóg, że były dobre”. Toteż uzasadnienie to sprawia, że ciała niebieskie *etc.*, ich czynności można uznać jako argument wprost: stworzenie ciał niebieskich jest warunkiem spełniania przez nie z góry zadanych funkcji.

Akt podziału na światło dzienne i światło nocne jest także realizowany w celu uporządkowania symetrycznego: w dniu trzecim celem kolejnego aktu w procesie stworzenia była koncentracja działań na ziemi, w dniu czwartym następuje zrównoważenie symetryczne podziału prymarnego („Na początku Bóg stworzył niebo i ziemię”).

Sekwencyjność działania *argumentum divinitatis* i jego następstwo czynnościowo-uzasadniające (co, a w jakim celu? dlaczego?) jest wymierne przez powołanie do istnienia czynników kolejnego etapu organizowania przestrzeni: w strukturze dobowej, przestrzennej (góra – dół), luminarnej. Wyjaśnienie procedur w wymiarze *argumentum divinitatis* (akt stworzenia) – są przekładalne na argumentację *ratio*, tu w zakresie geocentrycznym (stworzenie świata – w sensie tekstu biblijnego), ale zarazem także w zakresie makrocentrycznym. Świadczą o tym takie kategorie jak dualność: ciemność – światłość, martwa natura – natura ożywiona, wyznaczniki przestrzenne czy wskazanie kierunkowe – „Bóg uczynił dwa duże ciała jaśniejące: większe, aby rządziło dniem, a mniejsze, aby rządziło nocą, oraz gwiazdy” (Rdz 1, 16).

*Novum* argumentacyjne (zwielokrotnione „aby”) jest wzmocnieniem argumentacyjnym (*esset bonum*), pozwalającym wyrazić przypuszczenie, że dzieje się tak dlatego, gdyż wymaga tego wymiar działania Boga w skali mikro- i makrokosmosu.

## **2.6. Potem Bóg rzekł: Niechaj zaroją się wody od roju istot żywych, ptactwo niechaj lata nad ziemią pod sklepieniem nieba (Rdz 1, 20)**

Sekwencje stworzenia od Rdz 1, 1 do 1, 31, określane jako następujące po sobie, mogą być w każdym wypadku ujmowane jako zależne:

- od numeracji kolejnych dni;
- od powtarzalności stwierdzenia: „I tak upłynął wieczór i poranek”;
- od powtarzalności ocen (z wyjątkiem dnia pierwszego): „były dobre”;
- od powtarzalności woli: wyrażonej formą „Bóg rzekł: „Niechaj...”.

W dniu piątym obserwowane jest wyrównywanie symetryczne ziemia – wody, jako ich napełnienie, co oznacza kolejne porządkowanie: działaniem wstępnym jest powstanie danego bytu, a następnie jego wypełnienie odpowiednimi składnikami. Specjalizacja poszczególnych „tworów” jest sukcesywna. Może to być rodzaj piramidy, na wierzchołku której znajduje się niebo, a u podstawy – ziemia i wody. Pomiędzy tymi poziomami została umieszczona przestrzeń. Albo też jako cykliczność: ciemność – światłość lub jako oddzielenie dnia od nocy. W dniu piątym oznacza to przestrzeń, w której ma latać ptactwo (Rdz 1, 2); wody zaś to miejsce, gdzie mają się pojawić wszelkie morskie potwory oraz inne pływające istoty żywe.

Jak można zauważyć w tekście Biblii, proces stworzenia w pewnym zakresie został w ten sposób ukończony, gdyż w dniu piątym następuje zmiana kwalifikatora: poprzednio była to konsekwencja działaniowa typu:

„Na początku (wtedy) (A potem) Bóg rzekł... Bóg widząc... uznał (stwierdził) uznał, że «były dobre»” (z pewnymi odmianami).

Tego rodzaju cykl można oceniać jako pewien schemat. Na wejściu występuje akt werbalny: rzekł – w procesie tworzenia – akt: widząc, wiedział – akt wyjściowy – (czyny, działanie, zamiary, skutki) – były dobre.

Dzień piąty stworzenia odróżnia się (niezależnie od wyrównania symetrycznego i powtarzalności) nowym elementem, który sformułowany został następująco: „Bóg, widząc, że były dobre, pobłogosławił je tymi słowami...” (Rdz 1, 21).

Kategoria błogosławieństwa jest wprowadziona do bytów stworzonych w dniu piątym, ale można też przyjąć, że kwalifikator podwójny: nie tylko „były dobre”, lecz godne błogosławieństwa, dotyczy całego poprzedniego cyklu tworzenia – mimo że nie zostało ono wypowiedziane *expressis verbis*. Określenie to wymaga wyjaśnienia. Błogosławieństwo w Starym Testamencie jest definiowane następująco: „1) w ST błogosławieństwo jest przyrzeczeniem zbawczej siły (por. Rdz 1, 22; 28)<sup>22</sup>. W tym sensie treść i zakres błogosławieństwa w odniesieniu do tworów natury mogą być interpretowane jako nadanie im pewnej właściwości, pochodnej od aktów stwórczych, a wyrażonej zwielokrotnionym poleceniem: „bądźcie płodne i mnożcie się, abyście zapełniały wody morskie, a ptactwo niechaj się rozmnaża na ziemi” (Rdz 1, 22).

Podwójność argumentu *divinitatis* (Bóg, widząc, że były dobre, pobłogosławił je) może być interpretowana jako takie spełnienie warunków docelowych (por. Rdz 1, 24–31), w których poprzedzające akty wprowadzicie nie wymagały błogosławieństwa, ale ich powstanie (w Wulgacie *factum est, factumque est ita*) oznaczało spełnienie takich warunków, które bez błogosławieństwa oznaczałyby powtarzalność proceduralną bez zmiany jakościowej. Zmiana ta oznacza, że dalsze akty (Rdz 1, 28–2, 3) były dobre i dlatego są błogosławione, gdyż są stworzone przez Boga, który nadaje

<sup>22</sup> *Praktyczny słownik biblijny*, oprac. zbiorowe katolickich i protestanckich teologów, red. A. Graber-Heider, tłum. i oprac. T. Mieszkowski, P. Pachciarek, Warszawa 1999; *Słownik teologiczny, op. cit.*, prezentuje „Błogosławieństwo ewangeliczne” (s. 67–68), wskazując na istnienie antonimii błogosławieństwa i jego braku (przekleństwa).

im określoną moc. W wymiarze *fides* jest to uznanie siły sprawczej stworzenia (nie tylko w sensie statycznym, ale i dynamicznym), którą, *ex definitione*, jest Bóg.

Z punktu widzenia *ratio* procedura kreacji kolejnego składnika makrokosmosu wypełnia cechy systemu (*logos = sistema*) całości – zupełności, niesprzeczności, spójności i oznacza zgodność obu planów: zarówno wynikającego z tekstu biblijnego, jak też wynikającego ze sposobu jego autorskiej interpretacji.

Łącznie wymiary *fides et ratio*, oceniane z punktu widzenia kwalifikatora argumentacyjnego (*esset bonum* – Wulgata), można potraktować następująco: *argumentum divinitatis* wymaga zmiany stopniowania, które interpretator ujmuje jako wprowadzenie ciągu wartościującego:

- były dobre (stopień podstawowy);
- były dobre wraz z błogosławieństwem (stopień podstawowy wzbogacony o siłę sprawczą [błogosławieństwo]);
- były bardzo dobre wraz z błogosławieństwem (Rdz 1, 31).

**2.7. Potem Bóg rzekł: „Niechaj ziemia wyda istoty żywe różnego rodzaju: bydło, zwierzęta pełzające i dzikie zwierzęta według ich rodzajów”. [...] A wreszcie rzekł Bóg: „Uczyńmy człowieka na Nasz obraz, podobnego Nam” (Rdz 1, 24; 26)**

Działania dnia szóstego są specyficzne z tego powodu, że zamykają cykl stworzenia, którego finalnym dziełem jest człowiek. W ten sposób pełny cykl działań obejmuje:

- stworzenie ziemi (*in principio*);
- oddzielenie ziemi i wód;
- powołanie do życia świata roślinnego;
- powołanie do życia świata zwierzęcego;
- wyodrębnienie sfery ponad ziemią (jako przestrzeni dla ptactwa).

Koncentracja działań na wszystkich wymiarach życia (woda, ziemia, niebo), w których ma przebywać człowiek, jest kwalifikowana identycznie – jako to, co jest dobre, a zatem otrzymuje identyczną moc *argumentum divinitatis*. Jest to także zwrotność argumentacyjna. Odpowiednie byty zostały stworzone, aby były dobre, a są dobre dlatego, że zostały stworzone przez Boga. Kwalifikacja ta jest właściwa tekstowi biblijnemu, to znaczy akty stwórcze są wyodrębniane jako *oratio divinitatis* i w tym charakterze stanowią same przez się *argumentum divinitatis*, natomiast oceny: „były dobre” i „były bardzo dobre”, stanowią jakby otoczenie tych pierwszych, są zatem wtórnym argumentem; oba zaś poprzedzają argumentację wynikową, metodologiczną. Stąd też może wynikać wskazana właściwość, że makrokosmos jest uzasadniany i ujmowany jako system, w którym wszystkie części składowe (dzieła stworzone) pełnią rolę części w całości. Można także sądzić, że istnieje pewne następstwo „technologiczne” stworzonych obiektów w stosunku do stworzonego człowieka („A wreszcie rzekł Bóg” [Rdz 1, 16]).

Sygnalizator czasowy „A wreszcie” (w Wulgacie mamy tu powtórne użycie *quo-que*) może oznaczać odpowiedni punkt cyklu kreacji, w którym – po zrealizowaniu działań poprzednich – powstaje uzasadnienie, aby także stworzyć człowieka, co może oznaczać, że aby tak się stało, winna zostać wykonana cała poprzedzająca procedura kreacji w cyklu: zapowiedź (wola działania stwórczego), stwierdzenie wykonania, ocena działania w strukturze kolejnego dnia („i tak upłynął wieczór i poranek – dzień...”).

Wprowadzenie człowieka (mężczyzny i niewiasty) do przestrzeni Boskiej kreacji ze wskazaniem „Niech panuje nad...” jest udzieleniem mu nie tylko upoważnienia do panowania, ale także umocowaniem człowieka z tego powodu, że został wyposażony w cechę szczególną, jaką jest bycie „na Nasz obraz”. Oznacza to istnienie odpowiedniej relacji, takiej jak między oryginałem i jego obrazem. Jest też w wymiarze *fides* uzasadnieniem zależności „świat – Bóg – świat” i „Bóg – człowiek – Bóg”.

Funkcja panowania w imieniu Boga jest związana z warunkiem: *creescite et multiplicamini*, co może oznaczać przestrzeń do wypełnienia (sens ilościowy), w połączeniu z warunkiem jakościowym („abyście zapełnili ziemię i uczynili ją sobie poddaną”). Człowiek jest przeznaczony do wypełniania odpowiedniej roli i motyw ten jest stosowany od początku procesu stwarzania, w którym mają miejsca czynności oddzielania, wypełniania, wyznaczania, napełniania. Człowiekowi w tym planie wypada rola podwójna: funkcjonowanie zgodnie z założeniem (na obraz i podobieństwo) oraz wykonywanie funkcji panowania nad wyszczególnionymi obiektami – na ziemi, w wodzie i w powietrzu. Czterokrotne potwierdzenie relacji między człowiekiem i Bogiem: na Nasz obraz, podobnego Nam, na swój obraz, na obraz Boży, wyznacza szczególny rodzaj *argumentum divinitatis*, który w wymiarze *fides* wyróżnia człowieka wśród wszelkich innych dzieł Bożych, natomiast w wymiarze *ratio* potwierdza sygnalizowany poprzednio stopień argumentacji. Cały proces *argumentum divinitatis* jest systemowy, występuje w nim porządek wertykalny (kolejne dni stworzenia „były dobre – wszystko, co uczynił, było bardzo dobre”) wraz z porządkiem horyzontalnym (działania i ich efekty w obrębie każdego dnia).

W wymiarze *fides* dwukrotne udzielenie błogosławieństwa (Rdz 1, 22 i 28) tak tworom przyrody, jak i człowiekowi ma charakter także życzeniowy, zgodnie z następującą wykładnią: „Błogosławieństwo w ST czynność (np. wygłaszanie) mająca zapewnić pomyślność (przeciwna przekleństwu)” oraz: „«Błogosławiony»: Jest nim człowiek, którego udziałem staje się zbawienie. Warunkiem tego – jest wiara”<sup>23</sup>.

Łączna interpretacja argumentacji w wymiarze *fides et ratio* dana jest w formie stwierdzenia: „A Bóg widział, że wszystko, co uczynił, było bardzo dobre”, oraz wykładni metody interpretatora: *ratio via, via et ratione, ratio ac disciplina, modus, ratione et ordine, ratione procedens*<sup>24</sup>; ukazują one współwystępowanie, w którym poprzedzanie i następowanie oznacza, że: a) system realny (tu biblijny) uzasadnia b) tworzenie systemu pojęciowego, a zatem między obydwoma powstaje stosunek komplementarności.

### **2.8. A gdy Bóg ukończył w dniu szóstym swoje dzieło, nad którym pracował, odpoczął dnia siódmego po całym swym trudzie, jaki podjął (Rdz 2, 2)**

W Księdze Rodzaju 2, 1 Biblia stwierdza, że „w ten sposób zostały ukończone niebo i ziemia oraz wszelkie zastępy stworzeń”, co naszym zdaniem oznacza, że pełny cykl tworzenia winien zostać uzupełniony także o argumentację równocześnie dnia siódmego tudzież całego cyklu tworzenia.

W centrum interpretacji znajduje się tu kwestia temporalna. Z punktu widzenia *argumentum divinitatis* Biblia wskazuje możliwość uzupełnienia poprzedniej interpretacji. Można założyć, iż istnieje poprzedzający stan czasu, w którym biegnie

<sup>23</sup> *Mała encyklopedia biblijna*, Kraków 1994, s. 48.

<sup>24</sup> *Mały słownik polsko-łaciński*, red. L. Winniczuk, Warszawa 1997, s. 279.



on jako poprzednik tego, co w tekście biblijnym zostało podane jako początek. Umożliwia to wysunięcie hipotezy, że istnieje umowny Boski czas przed rozpoczęciem stworzenia świata i po uruchomieniu procesu.

Czas od *In principio* – aż do stwierdzenia: Rdz 2, 4, jest wypełniony szczegółowymi miarami, w tym jako:

- czas tworzenia nieba i ziemi,
- czas tworzenia podziału na światłość i ciemność,
- czas oddzielenia wody i ziemi,
- czas oddzielenia sfery ziemskiej od nieziemskiej,
- czas regulacyjny, cykliczny,
- czas płodności,
- czas stworzenia człowieka.

W czas biblijny (narracyjny) wbudowany jest pewien wycinek czasu, określony działaniami Boga, por.:

- zapowiedź w formie *Niech*,
- realizacja (*a gdy tak się stało*),
- ocena (*były dobre / bardzo dobre*),
- kontynuacja (*a potem rzekł Bóg...*),
- ukończenie (*Bóg ukończył swoje dzieło*).

Wzajemna struktura obu czasów pozwala uzasadnić punkt widzenia związany z argumentacją dotyczącą „odpoczynku po wykonaniu swej pracy”.

W świetle tak Biblii, jak i stosowanej interpretacji nasuwa się spostrzeżenie, że CZAS, wpisany w oba teksty: narracyjny i przypisany Bogu, łącznie składa się na zamknięty cykl działania, ale nie jest on zakończeniem bezwzględny.

Argumentacji w tym zakresie dostarcza Biblia, z której wynika, że:

- Bóg postanowił stworzyć człowieka, wyposażonego w prawo i obowiązek działania, określonego jako: rozmnażanie, zapełnianie ziemi, panowanie wraz z jej nadaniem (Rdz 1, 29). Umożliwia to spostrzeżenie, że w taki sposób, zanim zakończony został cykl – czas stworzenia, uruchomiony został cykl, w którym człowiek działa jako wykonawca woli Bożej;
- punkt, w którym Bóg stwierdza, że ukończył swe dzieło (Rdz 2, 2), może być interpretowany w połączeniu z uprzednim zainicjowaniem czasu człowieka, który z założenia („A Bóg widział, że wszystko, co uczynił było bardzo dobre”) ma działać dobrze.

Zaproponowane powiązanie czasów: Boskiego, narracyjnego i ludzkiego, odniesione do wskazania, że Bóg odpoczął, w wymiarze *fides* jest *quod erat demonstrandum*, ale z pojęcia „odpoczynek” wynika możliwość prowadzenia argumentacji interpretacyjnej, wtórnej w stosunku do przyjętego znaczenia.

W wymiarze *fides* można wprowadzić do interpretacji słownikowe znaczenie łacińskiego terminu „odpoczynek”: *respirare, recreavi, requiescere, (animus) relaxare, otio se involvere*<sup>25</sup>, które pozwala wysunąć przypuszczenie, że odpoczynek jest nie tylko stanem w cyklu praca – jej zakończenie, lecz także (*recreavi*) inicjowaniem stworzenia w formie jego kontynuowania przez człowieka, który został stworzony na „Nasz obraz, podobnego Nam”. Jest to więc nie odpoczynek typu *dolce far niente*,

<sup>25</sup> *Ibidem*, s. 378.

gdyż Bóg po zakończeniu stworzenia nie przestaje w nim być obecny w sobie tylko wiadomy sposób.

Przy takiej interpretacji czas narracyjny kończy się zgodnie z zapisem biblijnym, ale czas Boski trwa – w umownym kręgu, który nie ma ani początku, ani końca w ludzkim rozumieniu i w tym sensie – zarówno w wymiarze *fides*, jak i w wymiarze *ratio* – szczególna praca – tworzenie – jest otwarciem jego dalszego ciągu<sup>26</sup>.

## Argumentation in the Sphere of Sacrum in Context of “fides et ratio”

### Abstract

The subject of consideration in the paper is studying argumentation used in the Bible in an excerpt from *Genesis*. Three levels of argumentation were distinguished: a) used by the biblical narrator, b) used by God (distinguishing a text from the text), and c) interpretative that is the author's own proposal. Joining interpretation with methodological status referring to *Fides et ratio*, the encyclical by John Paul II, defines research assumptions verified by the text of the Bible.

---

<sup>26</sup> Por. w kolejności chronologicznej prace autora związane z problematyką *sacrum* – *profanum*: *Nauka społeczna Kościoła w procesie przemian oświatowych*, [w:] *W poszukiwaniu modelu oświaty w procesie przemian*, red. A. Zając, Warszawa – Rzeszów 1996, t. 1, s. 85–93; *Kolęda w systemie kultury*, [w:] *Z kolędą przez wieki*, red. J. Okoń, T. Budrewicz, S. Koziara, Kraków – Tarnów 1996, s. 41–54; *Człowiek – Małżeństwo – Rodzina*, [w:] *Małżeństwo w prawie kanonicznym i prawie świeckim*, Katowice 1996, s. 65–75; *Trzy metodologie w relacji do trzech kultur*, [w:] *Kultura – Język – Edukacja*, t. 3, red. R. Mrózek, Katowice 2000, s. 31–45; *Polityka w przestrzeni katolickiej nauki społecznej*, [w:] *Polityka w systemie kultury*, Kielce 2004, s. 19–31; *Religia i jej reprezentacja systemowa*, [w:] *Kultura w dyskursie obywatelskim*, Kielce 2004, s. 19–31; *Dyskurs społeczny (katolicki)*, [w:] *Dyskurs w filozofii politycznej*, Kielce 2005, s. 105–195; *Metafory wszystkiego*, „*Studia Logopaedica*”, t. 1: *Konteksty pragmatyczne i kognitywne w dyskursie edukacyjnym*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, Kraków 2006, s. 338–350; *Znak wobec znaku*, *ibidem*, s. 383–399; *Katolicki dyskurs społeczny*, Kielce 2007 [nakładem autora]; *Katolicki dyskurs społeczny. Paradygmaty – Fundament – Sprawności*, Kraków 2008.

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica III (2011)

*Marceli Olma*

## Argumentacja w języku familijnym (na przykładzie listów małżeńskich Teodory i Jana Matejków)

Wśród różnego typu tekstów odzwierciedlających, a nawet kształtujących relacje społeczne tradycja piśmiennicza szeregiem funkcji szczegółowych oraz wariantów realizacyjnych obdarzyła list – gatunek wypowiedzi przynależący do nurtu literatury użytkowej. Rejestrując „drobnicę życia codziennego”<sup>1</sup>, służy on przede wszystkim urzeczywistnieniu zamiarów praktycznych przyświecających nadawcy, który podejmuje korespondencyjny dialog z odległym adresatem. Reguły konwersacji zobowiązują uczestników do rozważnego korzystania ze środków językowych oferowanych przez system gramatyczny i pragmatyczny polszczyzny. Konwencja epistolarna z racji oczywistych ograniczeń towarzyszących listownej rozmowie wymaga szczególnej wprawy w kształtowaniu każdego jej ogniwa, gdyż dystans czasowy i przestrzenny uniemożliwia natychmiastowe korygowanie niedomówień czy uściślanie znaczeń użytych wyrażen. Niebagatelne znaczenie odgrywa tu zatem presupozycja, to jest krąg wspólnych nadawcy i odbiorcy doświadczeń (wspólna wiedza o świecie, wzajemna znajomość charakterów, upodobań i sposobów reagowania) uzupełniany fragmentami tekstu, odwzorowującymi aktualny kontekst sytuacyjny wypowiedzi i informującymi o motywacjach przyświecających piszącemu. Listy, oprócz partii monologowych o charakterze deskryptywnym, obejmują sekwencje pytań kierowanych do odbiorcy oraz odpowiedzi udzielanych na jego wcześniejsze zapytania. Imitują one rzeczywistą rozmowę, a jej uczestnikiem staje się wpisany w strukturę gatunkową listu adresat – współautor tekstu. Niezależnie jednak od rozpatrywanego typu kontaktu na płaszczyźnie pragmatycznej każda wymiana zdań definiowana bywa jako „negocjowanie wspólnego punktu widzenia i wspólnej referencji przez dynamiczny proces przełamywania asymetrii wiedzy”<sup>2</sup>, czemu nieodłącznie towarzyszą procesy argumentacji i wnioskowania.

---

<sup>1</sup> Sformułowanie to oraz liczne uwagi zawarte we wstępie i rozstrzygnięcia trafiające się w całym tekście odsyłają naturalnie do fundamentalnych ustaleń S. Skwarczyńskiej zawartych w pracach: *Teoria listu*, Lwów 1937, oraz *Wokół teorii listu (paradoksy)*, [w:] *eadem, Pomiędzy historią a teorią literatury*, Warszawa 1975, s. 178–186. Wiele cennych spostrzeżeń zawiera też książka A. Kałkowskiej, *Struktura składniowa listu*, Wrocław 1982.

<sup>2</sup> J. Warchała, *Pragmatyka dialogu potocznego*, „Socjolingwistyka”, t. 11: 1991, s. 45.

Swoistą kategorię wypowiedzi dyskursywnych w epistolografii tworzą formuły perswazyjne pozwalające kształtować przekonania i wpływać na postępowanie adresata. Szczególnie interesujące wydają się wymagające nacechowania modalnego akty dyrektywne wyrażające prośby, żądania, polecenia, zakazy, rady itp.<sup>3</sup>. Nadawca przyjmuje w nich postawę roszczeniową wobec odbiorcy, wkracza w sferę jego prywatności, podejmuje działania mające na celu sterowanie jego czynami. Chcąc osiągnąć zamierzone efekty, a jednocześnie pozwolić partnerowi na zachowanie „twarzy”<sup>4</sup>, próbuje on osłabiać kategoryczność wspomnianych wyrażań i przybliżyć powody skłaniające do zajęcia stanowiska nadrzędnego. Daje ono prawo do stawiania jakichkolwiek warunków czy określania wymagań, ale zakładać też musi ewentualny opór odbiorcy, który za pomocą stosownych środków argumentacyjnych może zostać zawczasu przewyciężony. List jest więc makroaktem mowy wypełnianym każdorazowo odmienną materią językową według potrzeb i kompetencji nadawcy poszukującego porozumienia z fizycznie nieobecnym adresatem.

Korespondencja prowadzona pomiędzy małżonkami, a zatem osobami o teoretycznie tożsamym statusie społecznym, dopuszcza dosyć swobodne traktowanie prawideł sztuki epistolarnej, prawideł skrupulatnie rejestrowanych w publikacjach o charakterze normatywnym<sup>5</sup>. Nie zmienia to faktu, iż listowna konwersacja pomiędzy mężem i żoną zachowuje charakter rozmowy prowadzonej przy użyciu potocznej odmiany języka, zwanej niekiedy językiem bliskości<sup>6</sup>. Zostaje ona utrwalona w postaci graficznej (język wtórnie pisany), dając wyobrażenie o warunkach życia swojej epoki, obnażając rzeczywiste, choć ujęte w szablon gatunkowy listu zależności panujące w związku, rejestrując wreszcie w sposób niedoskonały dla mowy ludzkiej świat subtelnych uczuć i żywiołowych uniesień<sup>7</sup>.

<sup>3</sup> O różnych typach modalności pisały m.in. A. Wierzbicka, *Dociekania semantyczne*, Wrocław 1969, s. 17, oraz B. Boniecka, *O pojęciu modalności (przegląd problemów badawczych)*, „Język Polski”, t. 56: 1976, z. 2, s. 99–110; *eadem*, *Wykład o modalności*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, Sectio FF, t. 17: 1999, s. 7–29.

<sup>4</sup> Por. E. Goffman, *Interaction Ritual. Essays on Face to Face Behavior*, Garden City – New York 1967; P. Brown, S.C. Levinson, *Politeness. Some Universals in Language Usage*, Cambridge 1987; por. także *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, red. E. Tabakowska, Kraków 2001, s. 229 i nast.

<sup>5</sup> Mowa o listownikach, które w kolejnych stuleciach stanowiły ważny punkt odniesienia dla korespondujących osób (por. Agnieszka Janiak-Jasińska, *Wyznaczniki sztuki epistolograficznej w świetle listowników z 2. połowy XIX wieku*, [w:] *Sztuka pisania. O liście polskim w wieku XIX*, red. J. Sztachelska, E. Dąbrowicz, Białystok 2000, s. 255–263).

<sup>6</sup> M. Kita, *Język potoczny jako język bliskości*, [w:] *Język w komunikacji*, red. G. Habrajska, Łódź 2001, t. 1, s. 170–175.

<sup>7</sup> Uczucia są jednak czymś ulotnym, nieuchwytnym i pozbawionym struktury, czymś, co się odczuwa, a nie czymś, co się przeżywa w słowach (por. A. Wierzbicka, *Kocha, lubi, szanuje. Medytacje semantyczne*, Warszawa 1972, s. 30 i nast.). Badania na temat uczuć w języku są dziś w polszczyźnie szeroko rozwinięte, szczególnie dzięki pracom I. Nowakowskiej-Kempnej, by wymienić tylko monografie książkowe jej autorstwa: *Konstrukcje zdaniowe z leksykalnymi wykładnikami uczuć*, Katowice 1986; *Konceptualizacja uczuć w języku polskim. Prolegomena*, Warszawa 1995; *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*, cz. 2: *Data*, Warszawa 2000. Por. też: *Uczucia w języku i tekście*, red. I. Nowakowska-Kempna, A. Dąbrowska, J. Anusiewicz, Wrocław 2000, *Język a Kultura*, t. 14.

Ciekawy, a jednocześnie stosunkowo niezbyt obszerny zbiór małżeńskich listów reprezentuje korespondencja Teodory i Jana Matejków z lat 1863–1881<sup>8</sup>. Pozwala ona na prowadzenie rozległych obserwacji z teorii literatury i teorii komunikacji oraz językoznawstwa zorientowanego pragmatycznie. Mając jednak na uwadze temat tego szkicu, przyjdzie skoncentrować uwagę na tych miejscach kompozycji listowej, w których z różną regularnością występują struktury argumentacyjne. Wypada też ustalić, jakie zabiegi językowe podejmują piszący do siebie małżonkowie, kiedy początkową harmonię epistolarnego dialogu zakłóca zaczyna niezgodność ich charakterów i odmienność poglądów przeradzające się stopniowo w zajadłą dyskusję, a wreszcie w otwarty konflikt, którego smutny epilog dopisało życie rodzinne Matejków<sup>9</sup>.

W odróżnieniu od korespondencji oficjalnej (np. urzędowej), wymagającej każdorazowo precyzyjnego określenia celu i podania rzeczowych argumentów skłaniających nadawcę do rozpoczęcia czynności pisania, listy familijne w swoich partiach inicjalnych odsyłają przeważnie do sfery emocji<sup>10</sup>. Najczęściej wskazywaną przyczyną wszczęcia listownej konwersacji bywa poczucie tęsknoty i niepokoju o najbliższych, chęć zaspokojenia ciekawości współmałżonka, potrzeba wypełnienia pustki wyimaginowaną rozmową z nim lub gestami utrwalonymi w formułach językowych. Uzasadnieniem tych uwag mogą być przytoczone cytaty<sup>11</sup>, w których podobnie jak w innych miejscach analizowanych tekstów zauważyć można *verba dicendi*, potwierdzające raz jeszcze teorię dowodzącą, iż list pozostaje zastępczym aktem mowy:

---

<sup>8</sup> Staraniem M. Szukiewicza (osobistego sekretarza artysty) w 1927 roku w Krakowie opublikowano 79 listów Jana Matejki do narzeczonej, a później żony. Listy pisane przez Teodorę do malarza nie są znane szerokiemu odbiorcy, pozostają w rękopisach przechowywanych w Domu Jana Matejki przy ul. Floriańskiej 41 w Krakowie (oddział tutejszego Muzeum Narodowego). Wspomniane bloki listów stanowią podstawę dalszych rozważań; w stosunku do wydania M. Szukiewicza nie wprowadza się żadnych zmian, natomiast teksty rękopiśmienne Teodory Matejkowej ze względu na jej niską sprawność językową i nikłą kulturę epistolarną (por. M. Olma, *O językowej (nie)sprawności Teodory Matejkowej w świetle jej listów do męża Jana*, „Język Polski”, t. 108: 2008, z. 4–5, s. 363–372) zostają nieznacznie zmodernizowane w zakresie ortografii i interpunkcji.

Za udostępnienie autorowi niniejszego szkicu rękopiśmiennych listów Teodory słowa wdzięczności skierować należy do kustosa Domu Jana Matejki w Krakowie pani Małgorzaty Buyko.

<sup>9</sup> Wiele znaczących informacji o burzliwych losach małżeństwa T. i J. Matejków znaleźć można w złożonych do druku publikacjach autora niniejszego tekstu (M. Olma, *Językowy obraz XIX-wiecznego małżeństwa w listach Teodory i Jana Matejków*, oraz *Wartość korespondencji małżeńskiej w rekonstrukcji językowo-kulturowego obrazu rodziny polskiej w XIX w.*).

<sup>10</sup> Wszak jest to właściwość wszystkich płaszczyzn języka (*Encyklopedia języka polskiego*, Warszawa 1992; M. Grepl, *Emocionálně motivované aktualizace v syntaktické struktuře výpovědi*, Brno 1967). Por. też A. Wierzbicka, *Mówienie o emocjach. Semantyka, kultura i poznanie*, [w:] *Język – umysł – kultura*, red. J. Bartmiński, Warszawa 1999, s. 138–163; A. Spagińska-Pruszek, *Język emocji. Studium leksykalno-semantyczne rzeczownika w języku polskim, rosyjskim i serbsko-chorwackim*, Gdańsk 1994.

<sup>11</sup> Inicjały imion Teodory i Jana Matejków umieszczone po cytacie, a przed datą napisania listu, wskazują na jego nadawcę.

Zdziwisz się, że Ośka twoja znowu pisze do Ciebie. Lecz cóż robić, kiedy czuję potrzebę prawie konieczną, by z Tobą, mój drogi, **porozmawiać** (T., 17 IX 1869).

Wyprzedzam Cię mój drogi z listkami, jeszcześ na ostatni nieodpowiedział, a Ośka już czuje potrzebę, by z Tobą, mój miły, **porozmawiać** (T., 18 VII 1867).

Ledwie prze ledwie zabrałam się, by mojego orlika ucałować, upieścić i przycisnąć do serduszka choć myślą (T., IX 1867).

Siadam do napisania tych kilku słów, czując że mi przyniosą ulgę w osamotnieniu tak niedawnem, a przecież rzeczywiście dotkliwem (J., 26 IX 1864).

Przezuwając ile obaw różnowzględnych budzić się musi w Tobie, moja Ośko, od chwili wyjazdu mego nie zwłóczę w doniesieniu o sobie (J., 16 VII 1870).

W przerwie pracy [...] zasiadam przy stoliczku dziatwy naszej, by **pogawędzić** z Tobą moja droga Ośko (J., 24/25 VIII 1871).

... nie chcąc Cię więc droga moja w jakiej niepewności lub obawie zostawiać piszę prawie bezzwłocznie chociaż Bogiem a prawdą nie mam o czym (J., IX 1869).

Od dni kilku zbieram się, by co donieść o sobie, ale że prawdę powiedziawszy niewieleby się znalazło **do powiedzenia**, więc i ociąganie wytłomaczone (J., 27 VI 1871).

Przywołane cytaty (zwłaszcza 2 ostatnie) pokazują, jak wielkie znaczenie w chwilach rozłąki osób bliskich miała niegdyś regularna korespondencja, niezważająca na brak interesującego wątku ani na zalecenia jasnego i logicznego formułowania myśli.

W wielu analizowanych listach nie widać typowych konstrukcji argumentacyjnych, za pomocą których nadawca tłumaczyłby się wprost ze swojej natarczywości. Zdradzają ją jednak serie różnego typu pytań (zarówno pytań o rozstrzygnięcie z nieobligatoryjnym operatorem pytajnym *czy*, jak i pytań o uzupełnienie<sup>12</sup> wprowadzanych za pomocą rozmaitych operatorów), dających się łatwo poprzedzić pominiętą formułą: „piszę do ciebie, ponieważ chcę wiedzieć / obawiam się / martwię się” itp.:

Ty tam, biedaku, **co** porabiasz? [...] **czy** się co zrobiło złego, **czy** też taki zajęty jesteś, że parę słów nie możesz napisać do Ośki swojej? (T., latem 1866).

Robię zapytanie, **czyś** serce stracił mój drogi, przy Koperniku? może go bardziej kochasz aniżeli Oskę swą tęskniącą do Ciebie i za Tobą? (T., 29 VII 1872).

**Dlaczego** nic nie piszesz, **czy** co złego Boże broń nie stało się w domu u nas? (J., 28 IX 1867).

---

<sup>12</sup> Według A. Kałkowskiej te ostatnie mają w listach swój wyróżnik niemal gatunkowy, pozostając w zasadzie pytaniami otwartymi (o nieograniczonej ilości odpowiedzi), *eadem*, *Struktura...*, *op. cit.*, s. 74.

... moja droga Teośko **jak** zdrowie Twoje i naszej dziatwy? Jerzyk **czy** się często uśmiecha a Hela i Beata **czy** nie pytają kiedy ojciec wróci? Od Tadeusza nie było listu jakiego, jak się bawi? **Co** porabiacie zresztą? chałupa nasza **czy** postępuje? (J., lato 1873).

Analogiczne konstrukcje pytajne zauważyć się dają w zakończeniach listów, na przykład:

**Co** ty tam porabiasz? **czy** bardzo tęsknisz za swą Dorą biedną? (T., 1 X 1867).

Przecież może tam coś o sobie napiszesz. **Co** porabiacie, **czy** się kąpiesz i **ile** wody pijesz? **kogoście** poznały – **jak** się czujesz (J., 31 VIII 1878).

**Czemu** nie piesz ani dziatwy nie przypilnujesz? (J., VI 1876).

Wskazane typy wypowiedzeń dynamizujących tekst służą nawiązaniu rzeczywistego kontaktu z adresatem (funkcja fatyczna) i zachęceniu go do przystąpienia do korespondencyjnej rozmowy (funkcja konatywna). Formy interrogatywu nabierają tutaj wtórnych znaczeń, presuponują perswazję. Autor listu nie tylko pyta, ale również napomina, udziela reprimendy milczącemu partnerowi, przede wszystkim zaś przemycza za ich pośrednictwem imperatyw „podejmij dialog!” (tj. „odpisz!”)<sup>13</sup>. Zabiegi te dowodzą niezbicie, że małżonkowie dbają o siebie i są skłonni do empatii. W płaszczyźnie językowej listu pytania wskazanego typu nie wymagają szczególnego uzasadnienia. Dziwić mógłby za to ich brak, nasuwający przypuszczenie, że uległy ochłodzeniu stosunki pomiędzy mężem i żoną.

W partiach finalnych listów ich autorzy niemal zawsze tłumaczą się z konieczności przerwania kontaktu, gdyż pominięcie tego elementu struktury gatunkowej, tak jak niezapowiedziane zakończenie rozmowy tradycyjnej czy telefonicznej, rodzić musi rozmaite podejrzenia i domysły u interlokutora. Nie wydaje się istotne wskazywanie zestawu możliwych powodów skłaniających nadawcę do złożenia ostatecznego podpisu, cenniejsza może być uwaga, iż zdania podrzędne okolicznikowe przyczyny (ze spójnikiem *bo*) oraz celu (ze spójnikiem *by*) cieszą się w tych miejscach największą frekwencją. Sporadycznie trafiają się też zdania współrzędne wynikowe (*więc*) i współrzędne okoliczniki towarzyszących (z imiesłowem przysłówkowym współczesnym), na przykład:

Kończę, **bo** czas nadchodzi wieczery (T., 1875).

Kończę mój list, **bo** wrzawa gospodarza tutajszka ład mięsza w głowie (T., 2 X 1869).

Przerywam **bo** upuszczam panowanie nad własnymi myślami i czuciem (J., 26 IX 1864).

<sup>13</sup> K. Pisarkowa zauważa, że modalność jest w języku naturalnym wartością otwarcia, zawierającą się np. w pytaniach o rozstrzygnięcie, w alternatywie i w implikacji. Otwarta możliwość zamyka się przez odpowiedź, rozstrzygnięcie, decyzję, wybór czy działanie. Perswazyjny akt mowy winien zaś stwarzać wrażenie wolności, pobudzające gotowość do reagowania założonego przez nadawcę aktu, *eadem*, *Rozważania o argumentacji w języku naturalnym*, „Polonica”, t. 3: 1977, s. 87–88.

Przestać już przecie należy pleść te bajdy, **bo** dzień biały a robota odłogiem stoi (J., 24/25 VIII 1871).

Noc pogodna, nie chce mi się pióra złożyć, **by** przestać rozmowy z Tobą zdala Moja najdroższa najukochańsza Żono Doro! (J., 13 VIII 1867).

... a teraz chcąc abyś dostać mogła jutro list skracam umyślnie **by** skończyć a posłać zaraz (J., 5 II 1870).

Zamykam **więc** rozmowę z Tobą Najukochańsza Żono, Doro moja (J., 29 VIII 1867).

Przestaję na dziś pisać, żałując że nie można jechać do Bochni, ucałować rączęta Mojej Najukochańszej Pani (J., 29 VII 1864).

Trafiają się tu także konstrukcje bardziej wyrafinowane, jak na przykład formy trybu warunkowego w zestawieniu ze zdaniem przeciwstawnym, oznaczającym pragnienie niemożliwe do zrealizowania<sup>14</sup>:

**Pisałbym** jeszcze **ale** już prawie pióro leci mi z ręki a myśli het uciekają z głowy, tak spragniony snu jestem (J., 20 IX 1867).

Widzisz Ośko moja kochana, że nie mogę skończyć listu, **takbym chciał** o wszystkim **gawędzić**, **ale** podobno i miejsca brak, trzaby resztę może po stole pisać, więc wolę zamknąć list na tejsamej kartce najserdeczniejszymi pocałunkami ukochanej twarzy i rąk twoich żono moja najdroższa... (J., 10 /11 VII 1867).

Wszystkie przytoczone formuły finalne operują odnoszącymi się do procesu pisania / mówienia (*gawędzenia*) czasownikami *kończyć*, *przestawać*, *przerywać*, *skracać*, *zamykać*. Przynależą one do tak zwanych sygnałów delimitacyjnych<sup>15</sup>, na mocy konwencjonalnego dla polszczyzny znaczenia wskazują graniczne punkty wypowiedzi.

Zdecydowanie więcej miejsca niż dotychczas należy poświęcić dostrzeżonym w badanych tu listach dyrektywnym aktom mowy. W literaturze przedmiotu terminem tym obejmowane są wszelkie działania językowe polegające na sterowaniu czynnościami i zachowaniami odbiorców<sup>16</sup>. Ich moc illokucyjna wskutek dystansu czasowo-przestrzennego oraz niedostatków interpunkcji w wyrażaniu nacechowania modalnego nie jest łatwa do zrekonstruowania w oparciu o korespondencję sprzed 150 lat. Sytuację dodatkowo komplikuje fakt, iż związek Matejków znacznie

<sup>14</sup> *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław 2003, s. 89–91.

<sup>15</sup> O delimitatorach pierwotnych i wtórnych pisze T. Dobrzyńska: *O początkach i końcach bajek zwierzęcych*, [w:] *Tekst i język. Problemy semantyczne*, red. M.R. Mayenowa, Wrocław 1974, s. 32.

<sup>16</sup> W polszczyźnie akty nacechowane modalnością woluntalną określane bywają przy użyciu często bliskoznacznych wobec siebie nazw, takich jak: komenda, nakaz, rozkaz, żądanie, polecenie, rozporządzenie, propozycja, prośba, błaganie, namowa, zachęta, rada. Wtórnie funkcje sterujące przysługują też przestrogom, pogrożkom i groźbom. (por. np. A. Wierzbicka, *Genry mowy*, [w:] *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska, E. Janus, Wrocław 1983, s. 125–137; J. Labocha, *Składnia żądania w polszczyźnie mówionej*, „Język Polski”, t. 61: 1981, s. 32 i nast.; R. Laskowski, *Semantyka trybu rozkazującego*, „Polonica”, t. 19: 1998, s. 7 i nast.).



odbiegał od dziewiętnastowiecznego modelu rodziny patriarchalnej, w której dominującą rolę pełnił mąż i ojciec. Pamiętać też warto, że tradycyjna polska grzeczność, będąca rodzajem społecznie akceptowanej gry, zakłada symetryczność zachowań grzecznościowych, zobowiązuje do okazywania solidarności partnerowi oraz każe zajmować pozycję osoby podwładnej<sup>17</sup>. Wszystko to sprawia, iż użycie bezpośrednich aktów mowy w funkcji nakazów, poleceń, zakazów itp. nie zdarza się często, szczególnie wśród osób o porównywalnym statusie środowiskowym. W związku z tym, że subtelne różnice pomiędzy klasą wyrażań sterujących w zasadzie nie znajdują odzwierciedlenia w formie językowej, przyjmuje się dalej zasadę łącznego ich przedstawienia. Mowa więc będzie ogólnie o żądaniach utrwalonych w płaszczyźnie lingwistycznej analizowanych tekstów, bardziej szczegółowe rozróżnienia zostaną dokonane tylko w odniesieniu do ostatnich kilku listów, które wyraźnie dokumentują poważny kryzys związku Jana i Teodory. Emocje korespondujących z trudem dają się w nich określić rygorom sztuki epistolarnej.

Listy małżeńskie Matejków potwierdzają tezę, iż najbardziej powszechnym sposobem wyrażania żądania w polszczyźnie jest użycie form trybu rozkazującego<sup>18</sup>. Jego kategoryczność w komunikacji nieoficjalnej, zwłaszcza rodzinnej, zwykle ulega znacznemu osłabieniu wskutek wielorakich zabiegów:

- a) złagodzenia imperatywu poprzez umieszczenie w jego sąsiedztwie czasownika performatywnego *proszę* z dopełnieniem *Cię* (niekiedy wraz z modyfikatorem przysłówkowym typu *bardzo, usilnie, na wszystko* itp.), na przykład:

Korę winową z winem pij, mój drogi, a zwłaszcza przy takich kłopotach twoich **proszę Cię usilnie** – przyjeżdżaj jak możesz najprędzej (T., 24 IX 1869).

**Proszę cię**, zwróć uwagę na siebie (T., 24 VI 1870).

**Proszę Cię**, podratuj naszą spiżarnią kawą – cukrem... (T., 4 VIII 1872).

Nie rób tego, **proszę Cię na wszystko**, miej litość nad Oską swą (T., 1 X 1867);

- b) użycia obok rozkaznika dopowiedzeń, które mają minimalizować wysiłek adresata spełniającego wolę nadawcy. Ciekawe jest to, że nierzadko współwystępują one w obrębie tego samego wypowiedzenia z wyrażeniami przysłówkowymi o funkcji przeciwstawnej, wzmacniającej żądanie (*spiesznie, szczerze, od razu*):

... **powiedz choć słówkiem, ale szczerze** – czy rzeczywiście tak jesteś przejętym wystawą świata (T., 25/30 VI 1870).

<sup>17</sup> Zasada bycia podwładnym znajduje rozwinięcie w postaci czterech szczegółowych zasad: zasady umniejszania własnej wartości, zasady pomniejszania własnych zasług, zasady wyolbrzymiania własnej winy i zasady bagatelizowania przewinień partnera (por. M. Marcjanik, *Polska grzeczność językowa*, Kielce 1997, s. 151–275). Por. też językowe sposoby okazywania „niezmierzonej uniżoności” w listach i przyjęcia postawy „autominiaturyzacji” widocznej w twórczości poetyckiej E. Drużbackiej (T. Rittel, *Elżbieta Drużbacka. Język i tekst*, Kraków 2007, s. 211–212, 252–255).

<sup>18</sup> J. Labocha, *Sposoby wyrażania żądania we współczesnej polszczyźnie mówionej*, cz. 1, „Polonica”, t. 11: 1985, s. 119–146; cz. 2, „Polonica”, t. 12: 1986, s. 203–217.

**Przyślij trochę pieniędzy spiesznie** Ośce [...] bo i ona nie będzie mieć sama i oddać nie może (T., 25 VII 1872).

**Napisz** droga Ośko **choć trzy słowa** (J., IX 1869);

- c) użycia w odniesieniu do adresata form analitycznych 3. os. imperatywu zamiast spodziewanych form syntetycznych 2. os., na przykład:

... całujemy Ojca najdroższego – a **niech przyjedzie**, kiedy będzie uważał za stosowne najprędzej (T., 25 VII 1872).

Janek **niech** też koło siebie **co robi**, bo przy takim życiu jak tam prowadzisz musisz swoje siły koniecznie a nadmiarę potrzebować (T., 13 II 1870).

A Tadzioszkowi ojciec całuska przesyła a **niech** Matka pieszcząc **doda** go z mojami (J., 16 XII 1867).

Książki zapewne już masz Ośko moja w rękach, bo te Gorzkowski, osładzając cukierków paczką przeze mnie zamówioną, miał wieczór zaraz z parasolem wysłać – Teośka **niechaj nie zagłada** często do paczki, bo dla Niej cukry niezdrowe (J., 27 VII 1879);

- d) włączenia w skład wypowiedzenia z czasownikiem w rozkazniku rozbudowanego zwrotu adresatywnego, który może obejmować nieoficjalne (zwłaszcza pieszczotliwe) formy imienia małżonka lub/oraz nazwy stopni pokrewieństwa, a także wartościujące pozytywnie epitety (np. formy superlatywu), mające zjednać przychyłność adresata, na przykład:

Pamiętaj też jeść co pożywnego, nie o samej kawie dnie spędzać, wieczór chodź na spacer [...] **moje najdroższe Janki** (T., 25 VII 1872).

**Doro najukochańsza Żono** nie zapominaj i nie żałuj każdej chwili poświęconej mężowi (J., 13/14 XII 1866).

Nie zwłócz **moja Teośko kochana** z listem (J., 27 I 1870).

... **moja droga Ośko**, nie leń się, siądź i napisz o sobie i działwie (J., latem 1873);

- e) użycia w funkcji perswazyjnej hipotaksy oferującej bogactwo możliwych wariantów składniowych<sup>19</sup>.

Najczęściej wypowiedzenia podrzędne w stosunku do zdania rozkaznikowego informują odbiorcę komunikatu o przyczynach lub o celu przyświecającym osobie wydającej dyspozycje. Nie dziwi częstotliwość występowania w nich spójników *bo* i *(że)by*, które potwierdzają powinowactwa listu z polszczyzną kolokwialną<sup>20</sup>. Wyrażona w ten najprostszy sposób motywacja służy stwierdzeniu określonego stanu rzeczy uzasadniającego żądanie:

<sup>19</sup> Szczegółowy wykaz wariantów konstrukcji hipotaktycznych wykorzystywanych w polszczyźnie mówionej podaje K. Pisarkowa analizująca rozmowy telefoniczne (*eadem*, *Składnia rozmowy telefonicznej*, Wrocław 1975, s. 100 i nast.).

<sup>20</sup> Por. M. Zarębina, *Najczęstsze wyrazy polszczyzny mówionej*, „Język Polski”, t. 51: 1971, s. 336–347.

**Napisz**, mój Jasiu, choć parę słów i poślij na pocztę, **by** co rychlej mogłam być spokojniejszą (T., 13 II 1870).

**Weź** sobie dosyć bielizny – a ubrania nie jedno – **żeby**m przecież mogła bez rumienia z mężem chodzić (T., 4 VIII 1872).

**Nie zwłócz** moja Teośko kochana z listem, **bo** zawsze lepiej, że coś znów się dowiem o Was (J., 27 I 1870).

**Odpisz** jak najprędzej, a nie martw się o mnie, **bo** nic mi tu złego się nie stanie przy łasce Boskiej (J., 22 VI 1870).

Wieczór nadewszystko **nie daj** Moja droga wychodzić im [tj. dzieciom] na pole, ani zbyt rano, **bo** zimna nienażarty być zaczynają (J., 18 X 1873).

Pewną swobodę w zakresie działania pozostawiają adresatowi polecenia opatrzone grzecznościową klauzulą zdania warunkowego:

Ty, mój Jasiu, **uwważaj** na siebie, **jeżeli** ci miłe dzieci i żona, która Cię kocha nad wszystko, co może mieć świętego i drogiego na ziemi i wszędzie (T., 5 IX 1869).

**Przyjedź** w niedzielę, **jeżeli** to uważasz za dobre, co piszę mój jedyny (T., IX 1867).

**Napisz** parę słów spiesznie **lub przyjedź, jeżeli** po temu okoliczności są możliwe, a raz na zawsze proszę o codzienny choćby otwarty list który da sprawę o zdrowiu Tadzia (T., 13 II 1870).

Widać również użycie rozkaźnika w konstrukcjach z trybem łączącym o postaci zbliżonej do trybu warunkowego ze spójnikiem hipotaktycznym z cząstką *-by*<sup>21</sup>.

**Jeśliby** ci pieniądze brakowało, to tylko napisz, a prześlę ci, jestem bowiem kapitalistką (T., 17 IX 1869).

... a **jeźlibyś** sam przyjechał, przywieź ze dwie maleńkie dla dzieci fłaszczki oliwy, bo tu niema dobrej zupełnie (T., 12 II 1870).

**Gdybyś** Teośko moja kochana miała do mnie pisać tu jeszcze, to pisz zaraz pod adresem Karpińskiego [...] bo wracając wcześniej mógłbym nie odebrać listu a w ten sposób dostanę go pewnie w Wiedniu (J., 28 IX 1867).

W zdaniu podrzędnym w stosunku do wypowiedzenia operującego trybem rozkazującym J. Matejko użył także optatywu:

Odpisz moja droga jak możesz najrychlej **bo** wieczór **chętnieby**m znalazł list na stole od Was (J., latem 1873).

Wskazane środki i zabiegi językowe mające na celu motywowanie oraz łągodzenie aktów dyrektywnych wykorzystywane są przez ich nadawców, jak pokazały powyższe przykłady, w sposób symultaniczny. Korespondujący chcą skutecznie

<sup>21</sup> *Encyklopedia językoznawstwa...*, op. cit., s. 615. Por. też: T. Rittel, *Szyk członów w obrębie form czasu przeszłego i trybu przypuszczającego*, Wrocław 1976.

sterować swoimi działaniami, dlatego korzystają jednocześnie z kilku sposobów mających zjednać przychylność i zapewnić sobie uległość współmałżonka. Obok typowych formuł o charakterze argumentacyjnym pełnią one nader istotną rolę w listach rodzinnych, pozwalając na odległość kierować losami rodziny i jej członków.

Oprócz dyrektywnych aktów mowy struktury perswazyjne wchodzą również w skład aktów ekspresywnych, szczególnie często towarzyszą językowym formułom służącym wyrażeniu przeprosin. Przynależą one do zachowań reaktywnych podejmowanych przez nadawcę w nawiązaniu do jego własnego przewinienia w stosunku do adresata. Ich cechą wyróżniającą jest dążenie mówiącego do przywrócenia społecznej harmonii utraconej lub nadwyrężonej wskutek nietaktu, winy czy obrazy<sup>22</sup>. Nierzadko zdarza się, że osoba świadoma swojego błędu poszukuje wytłumaczenia i stara się przerzucić przynajmniej część odpowiedzialności za wyrządzone zło na osoby trzecie lub czynniki zewnętrzne, niezależne od swej woli. W badanych listach można zauważyć analogiczne działania, sygnalizowane za pomocą zdania pozornie współrzędnego ze spójnikiem *ale*. Nie zawiera ono przecież wyrażenia o treści przeciwstawnej do zdania z performatywem *przepraszam* (lub synonimicznego w stosunku do niego imperatywu *przebacz*, wprowadzającego pośredni akt przeprosin), odsyła do struktury głębokiej, w której mieści się przekonanie nadawcy, że „postępuje / postąpił niewłaściwie, ale nie może / nie mógł inaczej, gdyż...”:

Przepraszam Cię droga, że zaraz na wstępie piszę o sobie i dolegliwościach moich, **ale** to już taka natura moja samolubna (J., 2 IX 1869).

Nudzę Cię może Doro najukochańsza spowiedzią moich czynności, **ale** to natura moja dzielić się wszystkim z Tobą Najdroższa – przebacz więc a wypłać się wzajemnością szczodrzej i rychłą (J., 20 IX 1867).

Przebacz moja Doro moim uwagom, **ale** takim jakiś niespokojny o Was – że nie powinnaś mi brać za złe tej troskliwości, bez której wiem że obejść by się mogło (J., 10 XII 1867).

O tęsknocie może też niewolno mówić, bo to za nadto otwarcie, **ale** przebacz, bo tak jest o ile mnie się może wydawać (T., IX 1869).

Na zachowanie adresata komunikatu wpływać mogą także obdarzone funkcją perswazyjną „wytwory pracy intelektu”: aluzja mająca na celu wywołanie określonych skojarzeń i stanowiąca czasem przytyk do kogoś lub czegoś oraz ironia wyrażająca poprzez pozorną aprobatę ukrytą drwinę, szyderstwo, a nawet złośliwość<sup>23</sup>. Obie kategorie wymagają rozległej kompetencji kulturowej i znacznego wysiłku mentalnego ze strony uczestników konwersacji; jako obdarzone znacznym ładunkiem illokucyjnym są w stanie wywoływać zmiany w sposobie myślenia i postępowania odbiorcy.

Listy Jana Matejki wysyłane z Krakowa do Wiśnicza, Rabki, Francensbadu czy Berlina zdają się dowodzić, że artysta z dużą dozą cierpliwości i wyrozumiałości zarabkował, prowadził Szkołę Sztuk Pięknych, wypełniał obowiązki domowe oraz

<sup>22</sup> Por. M. Marcjanik, *Polska grzeczność...*, *op. cit.*, s. 219 i nast.

<sup>23</sup> Właśnie z tego punktu widzenia rozpatruje je B. Boniecka, *Formy i sposoby intelektualizacji wypowiedzi na przykładzie listów*, „Socjolingwistyka”, t. 8: 1988, s. 115.

opiekował się chorowitymi i sprawiającymi kłopoty wychowawcze dziećmi. Nie ustawał jednak w próbach nakłonienia małżonki do pracy nad sobą, do oszczędności, ograniczenia liczby kuracyjnych wyjazdów i przejęcia współodpowiedzialności nad rodziną. Funkcji tej podporządkowane były też wyraziste metafory odzwierciedlające położenie nadawcy „siedzącego na gospodarstwie niby bocian smutny” i „piszącego z pustelni krakowskiej”.

Analiza całej korespondencji przekonuje, że Matejko wielokrotnie dążył do zażegnania pojawiających się konfliktów i wyjaśnienia zaistniałych nieporozumień. Jego listy wyrastają niezmiennie z potrzeby poszukiwania kompromisu z małżonką, prawdopodobnie dlatego często używa w stosunku do samego siebie negatywnie wartościujących epitetów, w sposób przenośny odmalowuje kondycję swojego związku z Teodorą, zaznaczając, iż nie chce poruszać drażliwych wątków, na przykład:

Kiedy jednak nie znalazła Teośka ani czasu ani dosyć chęci dla uspokojenia mego, nie chcąc złem za niedobre płacić, nie odkładam dłużej i piszę o wszystkich i wszystkim (J., 23 II 1870).

Taki Twój list niepocziwy, tyle w nim uprzedzeń, że wolę o wielu tam potrąconych rzeczach nie myśleć ani na nie odpowiadać. Dość chmurno w życia toku chłodu codziennego, by je wywoływać lub oddychać niemi w chwilach, które większego niż kiedybydź spokoju potrzebują (J., 9 IX 1878).

Wszyscy, nawet Izio [najmłodszy syn] piszą życzenia francuskie i ja tylko sam za niemi, postaremu jako niepoprawny nieuk i mizerna istota dokładam swoje małoznaczące dla Ciebie wyrazy. Czego pragnę i życzę pisać nie mogę, bo goryczą dławiony musiałbym dotknąć strun niemiłych, dyssonansowych, które wprawdzie muzycy wprowadzają umyślnie między harmonijne tony, ale to dobre tylko w muzyce; w życiu o ile ich mniej tym lepiej (J., 24 III 1881).

Listom Matejki nie jest obca wspomniana wcześniej kategoria ironii<sup>24</sup>, której towarzyszy nieodłącznie sarkazm i krytyczna ocena zachowań żony – adresatki korespondencji:

Za Twój list tak rychło! zredagowany należałoby wzajemnością odpłacić, ale, że mściwość należy do kategorii grzechów głównych, przeto ograniczam się na małej tylko pauzie, lecz jedynie tym razem; brak poprawy wywołałby gorsze następstwa (J., VI 1876).

Chciałbym wiedzieć kiedy wrócisz ale może nie wolno już się pytać bez obrazy. Dali Bóg warto chorować, bo wtedy przynajmniej nie ma się obowiązków żadnych ani względem męża ani dzieci (J., 1 IX 1876).

Mimo niepożegnania twego i gniewu, choćbym Ci miał nawet przykrość listem obecnym zrobić, to jednakże dawnym obyczajem posyłam słów kilka – które dziś niejaką ulgę sprawić mogą mnie, a Tobie, jeśli nie więcej, to przynajmniej ciekawość zaspokoją.

---

<sup>24</sup> „Warunkiem i założeniem ironii jest wiedza rozmówców o normalnych warunkach stosowności sytuacyjnej”, J. Lyons, *Semantyka 2*, tłum. A. Weinsberg, Warszawa 1989, s. 194.

O niespokojności już i nie mówię, boć czyż warto się niepokoić o człowieka, któremu w drogę nawet „z Panem Bogiem” się nie powie?! (J., latem 1872).

Z wypadków codziennych mało donoszę, gdyż nie wiem czy by Cię zająć bardzo mogły – wszak wcale ich nie pożądałaś, ani słowa prócz koniecznego telegramu o graty zatrzymane – nawet adresu swego oszczędzasz, boć przecież tylko na domyśle się opierając posyłamy listy niniejsze. Dobrześ zrobiła pisząc telegram Szujskiemu, chociaż o ile pomnę w czasie pobytu w Karlsbadzie lub gdzieindziej nie troszczyłaś się bardzo o imienny męża. Ale to może i dobra zasada (J., 24 III 1881).

Zachęcać Cię do powrotu zdaje mi się próżnym słowem, które chyba ironję wywołać by mogło (J., 24 III 1881).

Typowo argumentacyjny charakter mają wreszcie niejednorodnie stylistycznie rozbudowane wypowiedzi, które wypełniają niemal całkowicie schemat kompozycyjny późnych listów Matejki do żony. Dla przykładu warto przytoczyć tutaj dwa dłuższe fragmenty pokazujące różnorodność wykorzystanych strategii perswazyjnych.

W pierwszym cytacie nadawca operuje topiką chrześcijańską, używa konstrukcji bezosobowych, zaimków uogólniających (*każdy*, *nigdy*) i nieokreślonego (*ktos*), wykorzystuje moc illokucyjną czasownika modalnego (*powinien*) oraz bogactwo schematów składniowych. Wymienione środki wyrażają uniwersalność przedstawionych racji i postaw gwarantujących spokojne i zgodne z własnym światopoglądem życie.

... tylko bym dodał jeszcze to, [...] że **biorąc krzyż swój** powinien każdy **mieć dobrą wolę** go dźwigać, bez tej zaś krzyż lżejszym nie jest a ciśnie nadto każdego obok. Dobrą wolą przeto, nie chwilową lecz ciągłą, zdobywa się ulgę a nawet owo szczęście i pokój, któren każdemu należy [...] Chcieć szczęścia i spokoju to znaczy **dźwigać krzyż w dobrej woli**, nie sarkać na ciężar jego za lada śmiechu godnym powodem, ani rozumieć, że ciężar jego powoduje ktoś drugi albo że taki dźwigany być musi lub może siłami drugiego. Jeśli tak sądzi ktoś, temu nigdy dobrze być nie może, ten szczęścia ani pokoju mieć nie będzie – nadto gubi go temsamem w drugich a sądzę, że taki chrześcijaninem w rzeczy nie jest.

Że zaś sam nie myślę **prawić kazania** a inaczej robić, zatem chętnie **dźwigam krzyż** swój mówiąc: **dziej się Wola Boża**. – Nie piszę dalej rzeczy, które mi tłumem do mózgu się tłoczą a serce krwawią (J., 9 IX 1878).

Druga wypowiedź utrzymana jest w zgoła odmiennym tonie w stosunku do poprzedniej. Zamiast obrazowania biblijnego zauważyć w niej można dezaprobatę i surową ocenę wyrażoną przez Matejkę za pomocą wartościującego negatywnie słownictwa, odsyłającego do sfery zmysłów (szczególnie smaku) oraz do czynności i doznań niepożądanych dla człowieka (*trucie*, *gubienie*, *burzenie*, *klucie*). Pozorowany dialog, jaki toczy nadawca z nieobecną małżonką, ma za zadanie skłonić ją do autorefleksji i zmiany zachowania. Wieńcząca całość wywodu fraza nosi znamiona złowróźbnej sentencji niepodlegającej zakwestionowaniu:

... nie mogę pojąć, dlaczego tak **kwaśno-gorzkie listy** pisujesz, które dość już **kwaśno-gorzki mój żywot** krakowski dziwnie **przykrym** czynią. Jeśli słowa mogą psuć humor, to cóż dopiero słowa pisane, nad którymi zwykle się dłużej zastanawiać i oceniać ich doniosłość. [...] **Trujesz** siebie i mnie bezpotrzebnie, wyobraźnia Twoja nigdy niesparcowana znać nigdy w domysłach bez podstawy, a chęć zakłócenia bodaj najmniejszego spokoju nie opuszcza Cię nigdy. Czyż się tak godzi sama się spytać własnego serca. Powie ci ono częstokroć: Źle robisz Teodoro, ale Teodora jak zwykle nie waży dosyć, co można, czego robić nie należy. Niby dla własnej ulgi a często jedynie dla fantazji **kole**, aby tylko **kłóć**. Satisfakcja ta, dla mnie przynajmniej, nigdy niezrozumiała. Systematyczne **gubienie** siebie i **burzenie** spokoju, które mnie przypisujesz, gdybyś się moja droga zastanowiła, powinnabyś wprzód conajmniej sobie przypisać. Bo proszę Cię moja Ośko, kto zawsze a zawsze wznawia jakieś przedpotopowe urazy? Czy ja? [...] Karmić się złem czy z czyjej lub własnej winy wynikłem, to śmierć (J., 28 VII 1875).

Ostatnie dwa spośród przytoczonych dalej listów Jana Matejki przeplatają się z zachowaną odpowiedzią Teodory. Cytowanie tak obszernych fragmentów pozwala na rekonstrukcję rozległego tła sytuacyjnego i obyczajowego towarzyszącego korespondencyjnej dyskusji. Nie trzeba chyba podkreślać, że nieznaną szerokiemu odbiorcy epistolografia małżeńska artysty ukazuje interesujące szczegóły z jego prywatnego, pełnego dramatycznych przeżyć życia:

... jak pierwaj tak i teraz nie uznawałem konieczności kuracji. – Wprawdzie lat Ci podobno ubyło a zdrowia przybędzie (daj Boże, by to oświadczenie nie zmieniło się za powrotem do domu) więc coś przez to warte, choćby okupionem być miało choćby tylko chwilową szkodą drugich. Dlatego więc nie żałuję wreszcie pieniędzy wydanych ani teraz wysłanych, to jedynie dodając, że niepodobna jest dłuższa przewłoka kuracji Twojej, którą sobie zamierzasz. [...] Jako mąż twój oświadczam, że ani centa więcej nie poślę a czekać będę poniedziałku, tj. do skończenia 6 tygodni. Jeżeli się nie zastosujesz do życzenia i woli mojej, to kiedyś możesz żałować tej **lekkomyślności**, z jaką występujesz częstokroć a wyraźnie w liście ostatnim wypowiadasz. Dzieci wprawdzie mieć będą młodą, piękną i zdrową matkę, ale ojca kiedyś może w domu obłąkanych. Wtedy zapewne będziesz żałować i oceniać wysoką wartość człowieka zwanego przez Cię mężem, któremu przecież nigdy nie oszczędziłaś sposobności dotkliwego ukłucia [...] Najdalej w Poniedziałek tj. 11 t. m. czekam powrotu twego; jeżeli nie wrócisz wedle żądania mego to chyba wcale powrotu Twego więcej spodziewać się nie mamy. Bawiącej się dobrze nie miłe może ostrzeżenie moje ale jako zły mąż, wszystkiego spodziewać się po mnie można.

Jan

P. Doktorowi możesz list mój przeczytać i z wolą moją go obeznać. – Na żadną przewłokę nie pozwalam i proszę bardzo wracać (J., 8 IX 1876).

Pomimo że piszesz takie **gadulstwa**, to i tak Dorze Jaśka żal i bardzo - Przyjechać mam jak piszesz w poniedziałek, ależ czyż możliwe to do zrobienia? - wszak dzisiaj ten sam poniedziałek, o którym ty piszesz, że pragniesz i każesz mi stanąć w Krakowie - zważ sam, że kobieta nie może tydzień za tygodniem prowadzić kuracji jak wasze **plemie** - a zatem z tych 6 tygodni odcinają się dwa, które to trzy w Carlsbadzie, a tutaj zaledwo jeden - a zatem rozważ, że byłoby **dzieciństwem** i **głupstwem** z méj strony po kilku

kąpielach z Francensabadu wyjeżdżać. [...] Dr Przeździecki mówił, że bardzo by dobrze było dla ukończenia kuracy jechać do morza na dwa tygodnie do Biaritz – Ja tego bym nie zrobiła bez twój wiedzy choć mie nie żartem do tego nakłania ale ja żartuję z téj choć tak zacnej ordynacy i jego poczciwych chęci muszę pomimo méj woli nie służyć miłego konsyliarza [...]

Nie unoś się, to, co robię, to tylko z prawa rozumu, to przecież wolałabym być już w domu, pomimo że ludzie nie pozwalają się Dorze nudzić [...]

Matka Dora (D., po 8 IX 1876).

Nie lubię żartować z kogobądź, ale też nie znoszę i z siebie **drwin**, choćby pozwalala ich sobie żona własna. Czekalem do poniedzialku powrotu twego pełen **zólci i gniewu**, nie przyjechałaś – zatem stroisz sobie żarty z mej woli a swoich obowiazków. Choćby usprawiedliwienia twe były uzasadnionemi, wcale ich nie aprobuję ani rozbierać chcę i jako niezgadzające się z pierwszą diagnozą lekarską, która przecież przewidywała okoliczności o jakich wspominasz, – te zupełnie usuwam. **Samolubstwo** twoje tym razem jeszcze jaśniejsze niż kiedy występuje, gdzie wzgląd żaden choćby najświętszy nie znajduje ocenienia. [...]

Do Biaritz nie pojedziesz, chyba z własnego popędu i za pieniądze własne. Trwonić więcej pieniędzy nie pozwolę, bo **lekkomyślność** podobna równa się zbrodni wobec biednych małych czworga dzieci, którym chyba chcesz ruinę majątku i osławienie rodziców w posagu zostawić. Wiem, że wszystkim – bez wyjącia Ciebie – obojętnem zupełnie, że spokój mój niczem jest, byle zaspokojone były żądania, choćby największego **absurdum**, – Dzieci jeszcze rozumieć nie mogą tego, co im gotujesz. Widzą **ojca orzącego jak wół a uciśnionego jak pies** i sądzą, że tak zawsze być może i powinno, żona zaś uważa **orkę męzowską** za własność swoją wyłączną, nie dbając nawet, czy tej – nie już pomagała lecz wręcz czy nie przeszkadzała. Bo pytam się jaką ulgę w pracy doznawałem kiedy? Chyba **zamęt piekielny**, któren rozstrajał wiecznie nerwy moje i odbierał ostatnią iskrę ochoty do pracy. [...]

Czy życie takie długo potrwa, sam nie wiem. Niczego – nikogo mi nie żal prócz dzieci i dlatego, jeśli kiedy postaram się o skrócenie mego **raju**, to zapewne w ich towarzystwie. Może czekasz na tę chwilę, któż to wie? a jeśli bawisz się ogniem z lekkości i **samolubstwa**, to pamiętaj, że poparzyć się możesz.

Jeżeli masz zamiar służyć rad szanownego konsyliarza to przeszkadzać nie myślę. Potwarzam jednak, że nie ja podejmować będę ciężar wydatków – tem bardziej, że nadal wcale nie myślę być natrętnym ani uwzględniającym **kaprysy**, które przystoją może jakiej księżnie lecz nie żonie malarza dorabiającego się w trudzie i odmawianiu sobie wszelkich przyjemności. [...]

Jedź jeślić się podoba

Jan Matejko (J., 14 IX 1876).

Zamieszczone powyżej partie tekstów stanowią zapis żywiołowej wymiany zdań pomiędzy korespondującymi, która nosi znamiona dialogu asymetrycznego. Stroną dominującą w przedstawionym związku, wbrew dziewiętnastowiecznym



zwyczajom, jest kobieta, odrzucająca dosyć konsekwentnie poparte stosownymi argumentami prośby (bądź pytania w funkcji próśb) męża. Przyczyną tak prowadzonej dyskusji, noszącej cechy gatunkowe kłótni<sup>25</sup>, okazała się, najogólniej rzecz ujmując, wyrazista niezgodność poglądów w kwestii preferowanego modelu rodziny i podziału domowych obowiązków. Zauważyć tu można typowe dla każdej, także listownej rozmowy serie pytań, ale też zarzutów i prób ich obalenia. Nacechowane ekspresywnie słownictwo i frazeologia (np. *drwiny, kaprysy, absurdum, plemię, żółć, gniew, dzieciństwo, głupstwo, gadulstwo, samolubstwo, raj, lekkomyślność, zamęt piekielny, ojciec orzący jak wół, a uciśniony jak pies; orka mężowska*) pełnią funkcję oceniającą i wartościującą, odzwierciedlają też stan wzburzenia piszących, podobnie jak chłodne, wręcz oficjalne formuły submisyjne (tj. podpisy) i wymykająca się miejscami prawom logiki struktura składniowa nerwowej wypowiedzi z charakterystycznymi dlań skrótami i uproszczeniami. Szczególną skłonność do wyrażania emocji negatywnych widać w listach Jana Matejki. W celu nakłonienia żony do posłuszeństwa posługuje się on kolejnymi argumentami odwołującymi się głównie do sfery uczuć macierzyńskich, nie unika łatwo czytelnej ironii i sarkazmu. Werbalizując swoją wolę, formułuje z pozoru kategoryczne polecenia, posługuje się wielokrotnie trybem warunkowym, ucieka się nawet do ostrzeżeń i gróźb<sup>26</sup>. Stanowcze formuły dyrektywne (np. *nie pozwalam, nie pojedziesz*) zdają się nie mieć odniesienia w dostatecznie silnej pozycji społecznej zajmowanej przez artystę w związku, dlatego ich efekt perlokucyjny mija się z zamiarem piszącego. Słabość charakteru Matejki odzwierciedlają zatem jego słowa pozbawione mocy sprawczej oraz pseudorożkazy przeplatające się z prośbami i pogrózkami, których główną ofiarą ma być sam nadawca.

Wbrew obiegowej opinii dowodzącej, że w języku mężczyzn dominuje sfera intelektu<sup>27</sup>, tok wywodu Teodory jest bardziej zrównoważony<sup>28</sup>. To ona odwołuje się do z pozoru racjonalnych argumentów, swoje częściowe nieposłuszeństwo wobec woli męża tłumaczy niefrasobliwie względami fizjologicznymi i dalekowzroczną troską o pomyślność całej rodziny. Gwarancją tegoż w mniemaniu Matejkowej powinno być przede wszystkim dobre zdrowie i samopoczucie żony oraz matki. Deklaruje ona poza tym chęć podporządkowania się żądaniom małżonka, jednak jej dalsze poczynania, o których piszą z zażenowaniem biografowie malarza, były bardzo dalekie od tych listownych zapewnień.

---

<sup>25</sup> K. Data, *Jak się kłócimy?*, [w:] *Życzliwość i agresja w języku i kulturze*, red. A. Dąbrowska, A. Nowakowska, Wrocław 2005, s. 163–169, Język a Kultura, t. 17.

<sup>26</sup> Mówienie, warunek i działania nadawcy oraz odbiorcy mające nastąpić w przyszłości są składnikami wyróżniającymi aktu groźby (por. M. Grochowski, *O pojęciu groźby*, „Polonica”, t. 14: 1990, s. 33–44).

<sup>27</sup> Por. np. K. Handke, *Styl kobiety we współczesnej polszczyźnie kolokwialnej*, „Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej”, t. 26, Warszawa 1989, s. 5–24.

<sup>28</sup> Analiza porównawcza idiolektów Teodory i Jana Matejków przeprowadzona z punktu widzenia lingwistyki płci nie wykazała odrębności przypisywanych w literaturze przedmiotu językowi kobiet i mężczyzn; por. M. Olma, *Ekspresja językowa a płeć. Typy niektórych formacji słowotwórczych w listach Teodory i Jana Matejków* (w druku), oraz liczne publikacje K. Handke.

## Podsumowanie

Struktury argumentacyjne oraz zabiegi perswazyjne gwarantujące podtrzymanie korespondencyjnego dialogu i realizację zamiarów praktycznych przyświecających piszącym w strukturze gatunkowej badanych listów trafiają się bardzo często. Najmniej urozmaiconą postać zdają się mieć wyrażenia widoczne w inicjalnych i finalnych partiach tekstu. Zadaniem występujących w tych miejscach zdań przyczynowych i celowych jest bowiem nawiązanie przerwane go kontaktu lub przygotowanie adresata do jego wygaszenia. Pośrednio tę samą funkcję pełnią formy imperatywne i pytania nakłaniające odbiorcę do udzielenia odpowiedzi, to jest podjęcia listowej rozmowy.

Zjednaniu przychylności adresata służą odpowiednio ukształtowane zwroty grzecznościowe, które wraz z innymi środkami łagodzącymi kategoryczność aktów dyrektywnych winny sterować jego zachowaniami. Wymienność ról nadawczo-odbiorczych w epistolografii sprawia, że autorzy listów poczuwają się też w obowiązku przedstawiać motywację własnych twierdzeń, ocen, żądań oraz działań, szczególnie wtedy, kiedy nie są one zgodne z oczekiwaniami czy nawykami adresata. Nie dziwi zatem obecność wykładników modalnych mających na celu spowodowanie u odbiorcy akceptacji i gotowości do pożądanego działania<sup>29</sup>.

W wypadku daleko posuniętej rozbieżności zdań pomiędzy korespondującymi stronami dostrzec można bardziej wyrafinowane metody udowadniania osobistych racji. Obok zrównoważonych wypowiedzi operujących wyliczeniem rzeczowych argumentów widać próby sięgania do podstaw światopoglądu chrześcijańskiego, jak też do metafory, aluzji i ironii. Gdy okazywanie własnego niezadowolenia i sarkazm towarzyszący kolejnym wyrażeniom nie przynoszą zamierzonych efektów, wówczas miejsce sugestii i próśb zajmują w listach polecenia, zakazy, ostrzeżenia, a nawet pogrożki kierowane pod adresem opornego adresata.

Wraz z wyczerpywaniem się językowego repertuaru środków służących tłumaczeniu, dowodzeniu i przekonywaniu może dochodzić do polaryzacji pozycji zajmowanych przez dyskutujących. Niewykluczone jest też jednak utwierdzanie się rozmówców w ich antagonistycznych wobec siebie postawach i opiniach. Dialog nosi wówczas znamiona sporu czy kłótni, odzwierciedla stan emocjonalny jej uczestników. Ostentacyjne lekceważenie zasad kooperacji oraz reguł *savoir-vivre*'u prowadzi nierzadko do definitywnego zerwania kontaktu, co nie jest zbyt trudne w wypadku porozumiewania się na drodze korespondencyjnej.

Epistolografia rodzinna Matejków dokumentuje poszczególne stadia narastającego konfliktu małżeńskiego, który nie wygasł z chwilą osadzenia zagrażającej bezpieczeństwu domowników Teodory w Szpitalu Świętego Ducha, a zakończył się dopiero wraz z przedwczesną śmiercią artysty (1836–1891). Dostyć obszerny zbiór listów Jana Matejki wysłanych do narzeczonej, a potem żony, jest nieproporcjonalny pod względem objętości i zawartości treściowej w stosunku do zdefektowanej i wciąż nieopublikowanej kolekcji listów napisanych przez Teodorę do męża<sup>30</sup>. Taki

<sup>29</sup> K. Pisarkowa, *Rozważania o argumentacji...*, *op. cit.*, s. 81.

<sup>30</sup> Ze względu na skandalizujące zachowania cierpiącej na dolegliwości cukrzycowe i chorej psychicznie Teodory, jak też niecenzuralną treść jej późnych listów do męża, część z nich uległa z pewnością zniszczeniu przez adresata lub jego spadkobierców. Takie przypuszczenia nasuwa lektura opracowań o charakterze biograficznym (S. Serafińska, *Jan*

stan rzeczy zmusza badacza spuścizny piśmiennej do nierównomiernego korzystania z analizowanych tekstów i do ostrożnego formułowania końcowych wniosków. Uniemożliwia też prowadzenie szczegółowych i porównawczych badań z zakresu *gender studies*, które mogłyby wskazać nie tylko idiolektalne, ale także determinowane przez płeć ponadindywidualne sposoby argumentacji w języku.

## Bibliografia

- Boniecka B., 1976, *O pojęciu modalności (przegląd problemów badawczych)*, „Język Polski”, t. 56, z. 2, s. 99–110.
- Boniecka B., 1988, *Formy i sposoby intelektualizacji wypowiedzi na przykładzie listów*, „Socjolingwistyka”, t. 8, s. 107–129.
- Boniecka B., 1999, *Wykład o modalności*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, Sectio FF, t. 17, s. 7–29.
- Brown P., Levinson S.C., 1987, *Politeness. Some Universals in Language Usage*, Cambridge.
- Data K., 2005, *Jak się kłócimy?*, [w:] *Życzliwość i agresja w języku i kulturze*, red. A. Dąbrowska, A. Nowakowska, Wrocław, s. 163–169, *Język a Kultura*, t. 17.
- Dobrzyńska T., 1974, *O początkach i końcach bajek zwierzęcych*, [w:] *Tekst i język. Problemy semantyczne*, red. M.R. Mayenowa, Wrocław.
- Encyklopedia języka polskiego*, 1992, red. S. Urbańczyk, Warszawa.
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, 2003, red. K. Polański, Wrocław.
- Goffman E., 1967, *Interaction Ritual. Essays on Face to Face Behavior*, Garden City – New York.
- Gorzkowski M., 1993, *J. Matejko. Epoka od r. 1861 do końca życia artysty z dziennika prowadzonego w ciągu lat osiemnastu*, oprac. i wstęp K. Nowakowski, I. Trybowski, Kraków.
- Grepl M., 1967, *Emocionálně motivované aktualizace v syntaktické struktuře výpovědi*, Brno.
- Grochowski M., 1990, *O pojęciu groźby*, „Polonica”, t. 14, s. 33–44.
- Handke K., 1989, *Styl kobiecy we współczesnej polszczyźnie kolokwialnej*, „Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej”, t. 26, Warszawa, s. 5–24.
- Janiak-Jasińska A., 2000, *Wyznaczniki sztuki epistolograficznej w świetle listowników z 2. połowy XIX wieku*, [w:] *Sztuka pisania. O liście polskim w wieku XIX*, red. J. Sztachelska, E. Dąbrowicz, Białystok, s. 255–263.
- Kałkowska A., 1982, *Struktura składniowa listu*, Wrocław.
- Kałkowska A., 1993, *Językowe wykładniki pragmatycznej funkcji listów*, „Stylistyka”, t. 2, Warszawa, s. 187–204.
- Kita M., 2001, *Język potoczny jako język bliskości*, [w:] *Język w komunikacji*, red. G. Habrajska, Łódź, t. 1, s. 170–175.
- Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, 2001, red. E. Tabakowska, Kraków.
- Labocha J., 1981, *Składnia żądania w języku polskim*, „Język Polski”, t. 61, s. 32–41.
- Labocha J., 1985, *Sposoby wyrażania żądania we współczesnej polszczyźnie mówionej. Część I*, „Polonica”, t. 11, s. 119–146.
- Labocha J., 1986, *Sposoby wyrażania żądania we współczesnej polszczyźnie mówionej. Część II*, „Polonica”, t. 12, s. 203–217.

---

*Matejko. Wspomnienia rodzinne*, Kraków 1955; oraz M. Gorzkowski, *J. Matejko. Epoka od r. 1861 do końca życia artysty z dziennika prowadzonego w ciągu lat osiemnastu*, oprac. i wstęp K. Nowakowski, I. Trybowski, Kraków 1993).

- Laskowski R., 1998, *Semantyka trybu rozkazującego*, „Polonica”, t. 19, s. 5–29.
- Lyons J., 1989, *Semantyka 2*, tłum. A. Weinsberg, Warszawa.
- Marcjanik M., 1997, *Polska grzeczność językowa*, Kielce.
- Nowakowska-Kempna I., 1986, *Konstrukcje zdaniowe z leksykalnymi wykładnikami uczuć*, Katowice.
- Nowakowska-Kempna I., 1995, *Konceptualizacja uczuć w języku polskim. Prolegomena*, Warszawa.
- Nowakowska-Kempna I., 2000, *Konceptualizacja uczuć w języku polskim, cz. 2: Data*, Warszawa.
- Olma M., 2008, *O językowej (nie)sprawności Teodory Matejkowej w świetle jej listów do męża Jana*, „Język Polski”, t. 108, z. 4–5, s. 363–372.
- Olma M., 2009, *Językowy obraz XIX-wiecznego małżeństwa w listach Teodory i Jana Matejków*, „Małopolska. Regiony – Regionalizmy – Małe ojczyzny”, t. 1, red. E. Chudziński, Kraków.
- Olma M., (w druku), *Ekspresja językowa a płeć. Typy niektórych formacji słowotwórczych w listach Teodory i Jana Matejków*.
- Olma M., (w druku), *Wartość korespondencji małżeńskiej w rekonstrukcji językowo-kulturowego obrazu rodziny polskiej w XIX w.*
- Pisarkowa K., 1975, *Składnia rozmowy telefonicznej*, Wrocław.
- Pisarkowa K., 1977, *Rozważania o argumentacji w języku naturalnym*, „Polonica”, t. 3, s. 79–88.
- Rittel T., 1976, *Szyk członów w obrębie form czasu przeszłego i trybu przypuszczającego*, Wrocław.
- Rittel T., 1985, *Kategoria osoby w polskim zdaniu*, Warszawa.
- Rittel T., 2007, *Elżbieta Drużbacka. Język i tekst*, Kraków.
- Serafińska S., 1955, *Jan Matejko. Wspomnienia rodzinne*, Kraków.
- Skwarczyńska S., 1937, *Teoria listu*, Lwów.
- Skwarczyńska S., 1975, *Wokół teorii listu (paradoksy)*, [w:] eadem, *Pomiędzy historią a teorią literatury*, Warszawa, s. 178–186.
- Spagińska-Pruszek A., 1994, *Język emocji. Studium leksykalno-semantyczne rzeczownika w języku polskim, rosyjskim i serbsko-chorwackim*, Gdańsk.
- Uczucia w języku i tekście*, 2000, red. I. Nowakowska-Kempna, A. Dąbrowska, J. Anusiewicz, Wrocław, Język a Kultura, t. 14.
- Warchala J., 1991, *Pragmatyka dialogu potocznego*, „Socjolingwistyka”, t. 11, s. 21–46.
- Wierzbicka A., 1969, *Dociekania semantyczne*, Wrocław.
- Wierzbicka A., 1972, *Kocha, lubi, szanuje. Medytacje semantyczne*, Warszawa.
- Wierzbicka A., 1983, *Genry mowy*, [w:] *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska, E. Janus, Wrocław, s. 125–137.
- Wierzbicka A., 1999, *Mówienie o emocjach. Semantyka, kultura i poznanie*, [w:] *Język – umysł – kultura*, red. J. Bartmiński, Warszawa, s. 138–163.
- Wolińska O., 1982, *Syntaktyczne struktury perswazyjne w listach (na materiale listów polonijnych)*, „Polonica”, t. 8, s. 187–205.
- Zarębina M., 1971, *Najczęstsze wyrazy polszczyzny mówionej*, „Język Polski”, t. 51, s. 336–347.
- Zima J., 1971, *Expresivita slova v současné češtině. Studie lexikologická a stylistická*, „Rozprawy českosloveske Akademie” (Praha).

## **Argumentation in Family Language (An Example of Married Letters Written by Teodora and Jan Matejko)**

### **Abstract**

The author of this paper separates and characterizes argumentative structures shown in a collection of married letters written in the 60s and 70s of the 19th century. Letters can be seen as the equivalent of a conversation carried on at a distance, they are used to provide for practical needs of the authors of the letters and often have persuasive function that is to win the addressee's good feeling or to make him/her do or not what is the letter about. Arranged in this study sequences of questions, answers, requests, pieces of advice, pressures, demands, and reproaches used in the studied letters have all comments referring to generic requirements of correspondence and to the then rules of *savoir-vivre*. Therefore referring to argumentation in epistolary discourse the author of this paper uses the output of modern pragmalinguistics, a theory of argumentation, and a theory of a letter. He also presents extensive excerpts from epistolary output that evidence the stormy vicissitudes of the Matejkos' married life.

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica III (2011)

*Bogusław Bogusz*

## Wykładowcy argumentacji w mówionym tekście programu telewizyjnego *Europa da się lubić*

Argument i argumentacja to właściwości komunikacji międzyludzkiej pojawiające się, odkąd tylko człowiek potrzebował uzasadniać, bronić lub nakłaniać do przyjmowania za słuszne swojego stanowiska. Niektórzy, między innymi Walery Pisarek (2002: 17), podzielają pogląd stwierdzający wręcz, że to język narodził się z potrzeby przekonywania. Niemniej jednak argumentowanie funkcjonuje od znanych ludzkości początków, przedstawionych chociażby w biblijnej scenie kuszenia pierwszych ludzi, w której Adam i Ewa – wbrew zakazowi Boga – zostali podstępem nakłonieni do zerwania i zjedzenia owocu z drzewa poznania (BT, Rdz 3, 1–7).

Wytworzone z czasem sposoby przekonywania, perswadowania oraz teoretyczne podstawy argumentowania zostały zebrane i uporządkowane już w starożytności przez Arystotelesa, który rozgraniczał termin *argumentacja* w zależności od użytych środków przekonywania, dzieląc argumentację na należącą do sztuki (retorycznej) oraz nienależącą do niej.

Nie należącymi do sztuki nazywam takie, które nie są wynalezione przez nas, lecz są nam dane niejako z góry, jak np. zeznania świadków, zeznania na torturach, pisemne oświadczenia i temu podobne rzeczy. Należącymi do sztuki retorycznej są zaś te środki przekonywania, których może dostarczyć ta dyscyplina i które jesteśmy w stanie sami wynaleźć (Arystoteles 1988: 67).

Pojęcie argumentacji, związane od początku z retoryką, ewoluowało, szczególnie począwszy od wieku XVIII, w którym właśnie retoryka traciła na wartości na rzecz rozwijającej się wówczas logiki, filozofii i krytyki literackiej. W XX wieku problem ten zyskał nowe koncepcje: model Toulmina przenoszący aparat analizy logicznej na potrzeby argumentacji w języku naturalnym oraz tak zwana *new rhetoric* Chaima Perelmana dostosowująca retorykę arystotelesowską do analizy argumentacji nieformalnej (Duszak 1998: 22–23).

Współcześnie argumentacja ujmowana jest również w kategoriach retorycznych, to znaczy zakłada „pragnienie nawiązania i utrzymywania kontaktu myślowego, chęć przekonania po stronie mówcy i chęć słuchania po stronie audytorium. Dlatego też argumentacja retoryczna różni się w sposób istotny od argumentacji logicznej, która w ogóle nie liczy się z reakcją audytorium” (Korolko 1998: 88).

Argument (łac. *argumentum*) natomiast – według logiki tradycyjnej w zasadzie każdy – mógł zostać sprowadzony do postaci syllogizmu kategorycznego składającego się z dwóch przesłanek i wniosku. Dlatego gdy zachodziła potrzeba wykazania, że „każde S jest P”, wystarczyło znaleźć odpowiednio termin średni M, który po zestawieniu z mniejszym terminem S oraz większym od P dawał prawdziwe przesłanki umożliwiające zestawienie syllogizmu (Szymanek 2004: 45).

*Uniwersalny słownik języka polskiego* definiuje w interesujących nas kontekstach językowych argument jako: „1. fakt lub przekonanie służące do uzasadnienia jakichś racji lub decyzji, 2. zdanie będące przesłanką dowodu” (UJSP I 121–122). Nieco podobnie określa to pojęcie *Inny słownik języka polskiego*: „argument to 1.1 fakt, który przytaczamy, aby uzasadnić lub obalić jakąś tezę, albo środek, którego używamy w dyskusji lub sporze, aby przekonać lub nakłonić kogoś do czegoś. 1.2 fakt, który przesądza o naszym wyborze” (ISJP 41).

Szersze, bardziej szczegółowo przedstawione, perswazyjne ujęcie terminu *argument* zakłada natomiast, że mamy z nim do czynienia, gdy jako uzasadnienie poglądu T przedstawiane są jakieś zdania P, P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub> ... P<sub>n</sub>; zdania te nazywa się *przesłankami*, zaś zdanie T – *konkluzją argumentu*.

Prezentowany argument najczęściej w ramach szerszej wypowiedzi nazywany jest *wypowiedzią argumentacyjną*, która zawiera takie elementy jak: uwagi wstępne, wyjaśnienia i różne dane mające wpływ na zrozumienie treści przesłanek, przypomnienie istotnych faktów, do których zamierza nawiązać argumentujący, słowa eksponujące fakt argumentowania (*bo, ponieważ, dlatego, albowiem, a zatem, skoro..., więc...*), prezentację argumentów wspierających poszczególne przesłanki (tzw. podargumenty), elementy wywierające wpływ na odbiorcę argumentu oraz ekspresję stanów wewnętrznych mówiącego, a także jego stosunek do przedmiotu argumentacji (Szymanek 2004: 37–38).

Ostatni ze składników – wydawać by się mogło, że mało istotny z punktu widzenia logiki – potwierdza Arystoteles, pisząc: „Charakter mówcy daje największą wiarygodność (jego argumentom)” oraz „Przekonanie przez samą mowę osiągniemy wówczas, kiedy udowodnimy prawdę lub pozór na podstawie wiarygodnych dla każdej rzeczy przesłanek” (Arystoteles 1988: 68). W tym samym tonie wypowiada się Tomasz Wydra, powołując się na starożytnych retorów i ich zdolności (Wydra 1994: 102–103). To z kolei pozwala zobaczyć, że nie tylko pierwsze, niejednokrotnie uważane za prymarne składniki argumentu mogą ważyć na skuteczności argumentacyjnej wypowiedzi.

Wypowiedzi argumentacyjne często mogą posiadać różne rozmiary – od krótkiego zdania do kilku zdań czy nawet całych tomów. Nie jest też jednoznaczna sprawa kwestia rozpoznania wypowiedzi jako argumentacyjnej, ponieważ decydują o tym kontekst, cechy struktury wypowiedzi, związek między stwierdzeniami w niej zawartymi, wstępna wiedza o tym, jakie są zamiary osoby argumentującej, a co jest przez nią uważane za kontrowersyjne, jak również użycie *słów wskaźników* takich jak: *bo, ponieważ, dlatego, a zatem, skoro..., więc...* itp., które służą do rozpoznania przesłanek i konkluzji. Nie zawsze jednak słowa wskaźniki muszą występować w wypowiedziach argumentacyjnych (często taki „bezwskaźnikowy” sposób argumentacji może pojawiać się w dialogach); mogą też zostać użyte w sposób bardziej złożony. Praktyka identyfikowania argumentu w wypowiedzi bardzo często

napotyka na trudności w rozróżnieniu rzeczywistego argumentu w wypowiedzi od wygłaszania luźnych uwag, dygresji, ilustrowania jakiegoś przykładu lub rozpoczęcia nowego tematu (Szymanek 2004: 38–39).

Zebrane przykłady z trzech odcinków programu telewizyjnego *Europa da się lubić* (*Sport, Modne snobizmy, Europa rozśpiewana*) mają za zadanie przedstawić argumentację uczestników programu.

Uwzględniając sformułowanie Perelmana (2004: 56: „Wszystkie elementy, o których mówi orator w obrębie swojej mowy, mogą być opisane jedynie za pomocą języka, który musi być zrozumiany przez audytorium”) oraz inne źródła (McGiure 1973; za: Lewiński 1999: 44–46), można wskazać na domyślnych, założonych przez autorów scenariusza odbiorców programu *Europa da się lubić*. Rekonstruuując zasób informacji pojawiających się w polskiej wersji programu (zaadaptowanego z francuskiego *Union Libre*) oraz sposób jego prowadzenia, należy stwierdzić, że widzom domyślnym programu jest osoba otwarta na poznawanie innych kultur, szczególnie europejskich, znająca w stopniu komunikatywnym choćby jeden lub kilka języków (drugi warunek fakultatywny), na przykład angielski, niemiecki, francuski, hiszpański lub włoski, uczestnicząca w życiu kulturalnym polskiego i europejskiego kina, muzyki, teatru, orientująca się w polskich tradycjach oraz zwyczajach, jak również w rytuałach stereotypowo kojarzonych z większością krajów, z których pochodzą uczestnicy programu.

Brak odszyfrowania wszystkich wskazanych wyżej elementów nie neguje możliwości bycia widzom programu *Europa da się lubić*, ale nie pozwala też w sposób pełny partycypować w różnego rodzaju aluzjach i grach z językowymi oraz kulturowymi stereotypami krajów Starego Kontynentu. Nie daje też możliwości stawiania się bardziej świadomym uczestnikiem procesu argumentowania na rzecz europejskiego stylu bycia i chęci włączenia się w niego polskiego społeczeństwa.

Wymienione wcześniej wskaźniki argumentacji nie zawsze są sygnałem występowania zdania argumentacyjnego. Równie często mogą funkcjonować w zdaniu skierowanym do wszystkich (tutaj widzów programu), którego celem jest przekonanie, a wypowiedź wówczas nazwana „mową przekonującą” jest taką, „której przesłanki i argumenty poddają się uniwersalizacji, czyli są zasadniczo akceptowalne przez wszystkich członków audytorium powszechnego” (Perelman 1999: 31).

Pierwszy cytowany poniżej *passus* wypowiedziany przez prowadzącą program Monikę Richardson zawiera potencjalny wskaźnik argumentacji *bo*, nie jest to jednak wypowiedź argumentacyjna.

M.R.: Dobry wieczór państwu. Dzisiaj w programie *Europa da się lubić* mówić będziemy o europejskich snobizmach, czyli co się nosi, gdzie się bywa, a czego robić już po prostu nie wypada, bo to jest *passé* i *demodé*. A oto nasz gość specjalny – pan Bogusław Kaczyński.

Wskazuje na to bezpośrednio kontekstowe umiejscowienie jej na początku programu w powitaniu, które przyjmuje tutaj postać formuły powitalnej (Marcjanik 2007: 51) oraz zapowiedzi poruszanej tematyki w tym odcinku, co wyklucza perswazyjny charakter wypowiedzi (Szymanek 2004: 38). Taki sam wniosek nasuwa się również ze względu na kompozycję całego odcinka, jak i psychologicznej roli wprowadzenia, które jest decydujące dla efektów perswazji (Korolko 1998: 83). Zatem przytoczoną powyżej wypowiedź – wstęp cechuje przede wszystkim „wytyczenie



celu, do którego zmierza mowa” (Arystoteles 1988: 277), a w tym wypadku jest to zapowiedź tematu odcinka i rozpoczęcie programu.

Podobieństwo w zakresie argumentowania wykazuje także inny fragment części powitalnej uczestników programu *Europa da się lubić*, w którym Martina Karlová, rozpoczynając swoje uczestnictwo w odcinku, używa wskaźnika argumentacji *bo* znajdującego się w zdaniu wtrąconym. Jednak jej wypowiedź nie ma na celu przekonania nikogo do swojego stanowiska, gdyż mieści się w całym procederze powitania i jest jego dopowiedzeniem, uzupełnieniem o dodatkowe informacje. Uczestniczka chce tutaj jedynie uzasadnić swoje nieprzygotowanie dotyczące uczestnictwa w programie, które i tak zostało wcześniej uwzględnione w scenariuszu.

M.K.: Dobry wieczór. Ja przepraszam, że ja w ogóle taka nieprzygotowana na ten festiwal, bo tak przechodziłam, wpadłam prosto od gotowania, ale gdzie mój fanklub? Ahoj, pozdrawiam mój fanklub w imieniu wszystkich Helenek, Pepiczków, Kaiczków i również w imieniu boskiego, czeskiego Karola Gota.

W kolejnym przykładzie powitania uczestników programu mamy do czynienia z podobnym zabiegiem ze strony prowadzącej, która – odwołując się do skojarzeń z włoskimi piosenkarzami oraz ich międzynarodowym uznaniem i znaczącymi osiągnięciami – zapowiada wchodzącego do studia Paola Cozzę. W zastosowanej analogii popartej wspólnym pochodzeniem pojawiającego się w programie uczestnika oraz piosenkarza (Eros Reumacotti do Eros Ramazotti) uznaje Monika Richardson wyjątkowość zapowiadanej osoby, a jedynie tłumaczy, uzasadnia nietuzinkowość zapowiedzi, próbując, *per analogiam*, dostosowywać – w myśl antycznej zasady *decorum* – styl wypowiedzi do jej treści:

M.K.: Cześć Monika, cześć Maryla.

M.R.: Cześć Martina. A teraz nietuzinkowy zespół, więc i nietuzinkowa zapowiedź. Ze słonecznej Italii gwiazda tamtejszej estrady, grupa Eros Reumacotti i jej frontman, Paolo Cozza!

Wyjaśnianie znaczenia pojęcia „snob” dla potrzeb programu (Bogusz 2008), pełniące rolę wprowadzenia do tematyki bieżącego odcinka, zawiera wykładnik argumentacji „więc”. W poniższym przykładzie ma on jednak charakter konkluzji, wnioskowania, nie zaś argumentowania – nie próbuje do czegoś przekonywać, raczej wyjaśnia eksplicytnie przez definicję słownikową wyraz z tytułu odcinka (*Modne snobizmy*), nawiązując żartobliwie do zaproszonego gościa, Bogusława Kaczyńskiego, kojarzonego potocznie – ze względu na popularyzowane przez niego programy i festiwale operowe, operetkowe oraz muzykę poważną – z kulturą wysoką i snobistycznym zachowaniem niektórych melomanów.

M.R.: Panie Bogusławie, o snobizmie, o snobizmach dziś mowa, więc postanowiłam na początku wyjaśnić, cóż to takiego snob. *Słownik języka polskiego* mówi: „Snob to człowiek bezkrytycznie naśladowący sposób bycia, gusty, poglądy przyjęte w określonej grupie społecznej, która mu imponuje, popisujący się swymi rzekomymi wiadomościami, zainteresowaniami w jakiejś dziedzinie”. Czy pana oskarżono kiedyś o snobizm?

B.K.: Już teraz wiem, pani Moniko, dlaczego pani mnie zaprosiła do tego programu.

M.R.: Wcale...

Inaczej wygląda przypadek zastosowania tegoż wskaźnika argumentacji *więc* w tym samym odcinku programu, ale w dalszej jego części:

B.K.: Ja myślę, że to jest bardzo skomplikowana sprawa, choć nawet nie bardzo skomplikowana, jak można by myśleć, mianowicie z tym snobizmem. To jest tak jak z cholesterolem, wszyscy mówimy: to fatalny ten snobizm, fatalnie cholesterol wysoki, ktoś ma fatalnie, ale okazuje się, że jest dobry cholesterol.

M.R.: Hmm...

B.K.: I czym więcej tego cholesterolu, tym lepiej dla pacjenta, a więc snobizm to niekoniecznie coś wspaniałego, koniecznego do naśladowania, ale dobry snobizm, czyli ten wysoki cholesterol – im więcej, tym lepiej, bo to jest maszyna, to jest pociąg, który ciągnie nas wszystkich do przodu, aby w należyty sposób wykorzystać to, co daruje nam w prezencie snobizm.

Aby móc dokonać pełnej standaryzacji argumentów w drugiej wypowiedzi Bogusława Kaczyńskiego (B.K.), należy odnieść się do pierwszej, z której przez analogię korzysta, wzmacniając swoją argumentację w dalszej części wypowiedzi. Gość programu odwołuje się tutaj do powszechnego sądu (eliptycznie potraktowanego ze względu na jego oczywistość), twierdzącego, że wysoki poziom cholesterolu w organizmie szkodzi zdrowiu. Można to uznać za typ *argumentum ad rem*, czyli argumentu, którego przesłanki są prawdziwe obiektywnie, a nie tylko w opinii odbiorcy (Szymanek 2004: 60).

Standaryzacja argumentu jest tutaj możliwa ze względu na odpowiednio uszeregowane konkluzje oraz przesłanki względem słowa wskaźnika (*więc*), co daje następujący podział, w którym trzeba zaznaczyć, iż przesłanki  $P_3$  i  $P_4$  względem przesłanek  $P_1$  i  $P_2$  oraz konkluzji K spełniają rolę *podargumentu pośredniego* (Szymanek 2004: 42) i jednocześnie są wspierane przez te drugie, czyli  $P_1$  i  $P_2$ :

$P_1$ : Wysoki cholesterol szkodzi zdrowiu;

$P_2$ : Jest też dobry cholesterol, który nie szkodzi, ale jest potrzebny;

$P_3$ : Snobizm niekoniecznie jest dobry do naśladowania;

$P_4$ : Jest też dobry snobizm, który ciągnie wszystkich do przodu (jest mechanizmem postępu);

K: Snobizm jest prezentem, który można należyście wykorzystać.

We fragmencie innego odcinka (*Sport*) w sekwencji rozpoczynającej rozmowę z zaproszonym Dariuszem Michalczewskim, gościem specjalistą, prowadząca Monika Richardson pyta o strach przed wejściem na ring:

M.R.: Na początek się chciałam Ciebie spytać o coś takiego, co dla mnie zawsze było jakoś tam fascynujące, bo walka na ringu to przecież krwawa wojna. Czy ty odczuwasz strach przed wejściem na ring?

D.M.: Znaczy, strach, strachu mieć nie można, ale mam wielki respekt przed swoim przeciwnikiem, przed publicznością, przed widzami w telewizji, jest to jednak wielkie obciążenie, ponieważ mam wielu kibiców, których nie mogę zawieść.

Odpowiedź gościa programu zawiera wyjaśnienie mieszczące wypowiedź argumentacyjną. Standaryzacja argumentu zawiera przesłankę:

P<sub>1</sub>: *Mam wielu kibiców, których nie mogę zawieść;*

oraz konkluzję

K: *Jest to jednak wielkie obciążenie.*

Zawartych w wymienionych odcinkach zdań wyjaśniających, przekonujących, perswadujących oraz logicznie argumentujących jest znaczna ilość i przeplatają się one często, utrudniając niejednokrotnie ich rozróżnienie. Przedstawione tutaj nieliczne przykłady mają na celu tylko zarysować kwestię argumentacji w programie *Europa da się lubić*, zwracając jednocześnie uwagę na to, iż argumentacja logiczna występuje przede wszystkim w częściach rozmowy uczestników programu dotyczących wyjaśniania kwestii problematycznych, zawartych w tytułach programów (sport, snobizm, śpiew), ale nie dotyczących jednocześnie zasadniczego profilu programu, który powstał, by przekonywać – przed traktatem akcesyjnym – Polaków do jednoczącej się Europy. Argumentowanie jest także jednym z niewyróżniających się, niewidocznych komponentów podtrzymujących dyskurs uczestników programu oraz scenariusze kolejnych odcinków.

Może rodzić się pytanie – nieco oczywiste – o cel argumentowania w wypowiedziach uczestników programu telewizyjnego *Europa da się lubić*. Pośród wielu jego celów trzeba zapewne wymienić żartobliwe przekonywanie o wyższości swojego kraju reprezentowanego przez daną osobę, tłumaczenie pomiędzy uczestnikami – w rzeczywistości skierowane do widzów – własnych postaw i przekonań (które wynikają również z istniejących uwarunkowań kulturowych w poszczególnych narodach Europy), wyjaśnianie narodowych zwyczajów, stereotypów charakteryzujących część lub większość mieszkańców reprezentowanego kraju.

Dość zaskakującym zjawiskiem jest brak w analizowanych odcinkach wskaźników: *skoro* oraz *zatem*, które zazwyczaj często pojawiają się w wypowiedziach argumentacyjnych. Fakt ten jednak może być spowodowany – ze względu na charakter programu utrzymany w konwencji *talk show* – upotocznieniem wypowiedzi uczestników, prowadzącej program oraz niektórych z zaproszonych gości, a co za tym idzie, obniżeniem (z zachowaniem wszakże językowego *savoir-vivre-u*) jakości i precyzji, elegancji i bogactwa słownictwa, które – wraz z narastającą modą na potoczność – ubożeje (Ożóg 2001: 38–40).

Potoczność języka – w tym wykładników argumentacji, wśród których nie pojawiają się te należące do języka bardziej sformalizowanego (*zatem...*, *a zatem...*, *skoro...*) czy w odczuciach mówiących nieco archaicznego *albowiem* – prezentowanego przez prowadzącą program oraz zaproszonych gości może wynikać z:

1) chęci zbliżenia się do widzów; zbyt „wysoki” język tworzy dystans, a *Europa da się lubić* ma promować specyficzną przestrzeń rozmowy bez tworzenia barier, również językowych;

- 2) w pewnym stopniu ograniczonej kompetencji językowej zaproszonych zagranicznych gości oraz celowego niewyróżniania się prowadzącej, by nie podkreślać zbyt różnic w opanowaniu języka polskiego;
- 3) raczej wnioskowania i perswazji niż argumentacji logicznej, gdyż program ma spełniać rolę nakłaniającą do zaakceptowania Europejczyków przez polskich widzów;
- 4) pokazania i sugerowania wzajemnych podobieństw oraz zabawnych, ciekawych, niekiedy odkrywczych różnic narodów Europy niż logicznego uzasadniania konieczności jednoczenia się Starego Kontynentu.

Dialogowy charakter wypowiedzi, odpowiadający kryterium potoczności, oraz przedstawianie sytuacji codziennych, zwyczajnych, a także atmosfera przyjaźni, bliskości, serdeczności (Witosz 2007) podkreślają jeszcze bardziej potoczny charakter wystąpień uczestników omawianego programu.

Jednocześnie zauważyć można, iż realizowane jest przez to założenie programu zawarte w jego tytule – *Europa da się lubić*, a nie na przykład *Europa da się wytłumaczyć*, choć to właśnie poznawanie, tłumaczenie, argumentowanie na rzecz akceptacji europejskiej różnorodności oraz instytucji Unii Europejskiej – bez dominacji tegoż argumentowania bardziej jednak perswazyjnego (zwracającego uwagę na publiczność, widzów przed telewizorami) niż logicznego (zorientowanego na prawdziwość argumentów oraz pomijającego trudne kwestie polityczne czy społeczne) – ma służyć tytułowemu lubieniu.

## Bibliografia

- Arystoteles, 1988, *Retoryka. Poetyka*, tłum. H. Podbielski, Warszawa.
- Bogusz B., 2008, *Profilowanie wartościujące pojęcia SNOBIZMU w programie telewizyjnym „Europa da się lubić”*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica”, t. 4, red. M. Karamańska, E. Młynarczyk, E. Stachurski, Kraków.
- BT – *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu* (Biblia Tysiąclecia), 1980, Poznań – Warszawa.
- Duszak A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.
- Inny słownik języka polskiego*, 2000, red. M. Bańko, Warszawa.
- Korolko M., 1998, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, wyd. 2., Warszawa.
- Lewiński P.H., 1999, *Retoryka reklamy*, Wrocław.
- Marcjanik M., 2007, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Warszawa.
- Ożóg K., 2001, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Rzeszów.
- Perelman Ch., 2004, *Imperium retoryki. Retoryka i argumentacja*, tłum. M. Chomicz, Warszawa.
- Pisarek W., 2002, *Nowa retoryka dziennikarska*, Kraków.
- Szymanek K., Wieczorek K.A., Wójcik A.S., 2003, *Sztuka argumentacji. Ćwiczenia w badaniu argumentów*, Warszawa.
- Szymanek K., Wieczorek K.A., Wójcik A.S., 2004, *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa.
- Uniwersalny słownik języka polskiego*, 2003, red. S. Dubisz, Warszawa, t. 1–6.

Witosz B., 2007, *Potoczność jako wartość w dzisiejszej kulturze*, [w] *Potoczność a zachowania językowe Polaków*, red. B. Boniecka, S. Grabias, Lublin.

Wydra T., 1994, *Leksykalne wykładowi impresywnej funkcji mowy w wystąpieniach sejmowych*, [w:] *Język polityki a współczesna kultura polityczna*, red. J. Anusiewicz, B. Siciński, Wrocław, Język a Kultura, t. 11.

Ziomek J., 1990, *Retoryka opisowa*, Wrocław.

## **Exponents of Argumentation in Spoken Texts from the TV Programme *Europa da się lubić* ("Europe Is Possible to Be Popular")**

### **Abstract**

This paper focuses on dialogical and colloquial character of utterances in the TV programme "Europa da się lubić". Despite the fact that the main purpose of the programme is to let people know, understand, and argue for acceptance of European variety as well as EU institutions, argumentation that is rather persuasive (referring to the audience and TV viewers) than logical (taking truthfulness of arguments into account and putting difficult political and social issues aside) does not dominate. Presenting everyday situations and making a warm atmosphere of friendship and close relationships are also important to make people like Europe and to realize the assumption expressed in the title of the programme.

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica III (2011)

RECENZJE

Recenzja książki Bożeny Rejakowej

*Kulturowe aspekty języka mody*

Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2008, ss. 230<sup>1</sup>

Moda to dziedzina życia, której chcąc nie chcąc, podlega każdy z nas. I wbrew temu, co twierdzi Stanisław Breyer, że „Przeciętna kobieta poświęca dla mody nawet zdrowie i urodę”<sup>2</sup>, świat mody nie jest obcy również mężczyznom, czego najlepszym potwierdzeniem są czasopisma dla panów, w których wiele miejsca zajmują informacje na temat najnowszych trendów w zakresie ubiorów. Co prawda stereotypy nadal mówią, że strojenie się, świat mody to sprawa kobiet, ale rzeczywistość dowodzi czegoś wręcz odwrotnego, nienaganne bowiem ubranie sprawia, że każdy człowiek, bez względu na płeć, jest lepiej postrzegany przez otoczenie. Moda jest też doskonałym zwierciadłem, w którym odbija się nie tylko kultura materialna, ale także obyczaje. Nic zatem dziwnego, że fenomenowi mody poświęciła swoje rozważania Bożena Rejakowa. W książce *Kulturowe aspekty języka mody* podejmuje ona próbę charakterystyki języka mody i uprzedzając dalsze dywagacje, czyni to w sposób niezwykle uporządkowany i sugestywny.

To bardzo interesujące studium poświęcone wybranemu wycinkowi rzeczywistości wpisuje się w nurt badań interdyscyplinarnych. Charakteryzuje się przemyślaną kompozycją, logicznym wywodem i starannym kształtem językowym. Spróbujmy przyjrzeć się bliżej strukturze tej rozprawy.

Celem nadrzędnym stało się [...] – pisze Autorka – przybliżenie dyskursu o modzie ze zwróceniem uwagi na rozległą panoramę środków leksykalnych z pola „moda”, dyskursu niebadanego na taką skalę w przestrzeni kulturowo-komunikacyjnej przed ani po roku 1989 (gdy media stały się częścią gospodarki wolnorynkowej, prasa towarem produkowanym głównie dla zysku, przestrzeń zaś, tak jak i środki komunikacji społecznej, dynamicznie zmieniała się) (s. 8).

Materiał do analiz pochodził z pism wysoko- i niskonakładowych ukazujących się w latach 1992–2007. Łącznie oglądowi poddano 80 tytułów prasowych, co jest najlepszym dowodem na to, że zebrane do interpretacji dane okazały się obfite

---

<sup>1</sup> Recenzja ukazała się drukiem w „Polonistyce” 2008, nr 6, s. 58–61.

<sup>2</sup> D. i W. Masłowsky, *Aforyzmy polskie. Antologia*, słowo wstępne J. Miodek, Kęty 2001, s. 214.

i różnorodne. Warto w tym miejscu powtórzyć za Ewą Jędrzejko, recenzentem wydawniczym książki (fragment na s. 4 okładki), uwagę, że

[...] jest to pierwsza na gruncie polskim tak obszerna i tak bogato ilustrowana oryginalnym materiałem językowym próba wieloaspektowej charakterystyki języka mody. [...] Książka przybliży słabo jak dotąd zbadany z perspektywy lingwistycznej, a z różnych powodów niezwykle istotny obszar kulturowy i dyskursywny, współkształtujący postawy i zachowania Polaków, współtworzący obszar współczesnej kultury masowej, popularnej, „zglobalizowanej”.

Całość rozważań składa się z pięciu rozdziałów. Pierwszy z nich, zatytułowany *Dyskurs o modzie w aspekcie językowo-stylistycznym*, traktuje o kulturowych wyznacznikach mody. Autorka ukazuje w nim sposoby, do jakich ucieka się nadawca, chcąc zainteresować odbiorcę konkretnymi propozycjami strojów lansowanymi przez kreatorów. W celu uzyskania odpowiednich efektów perswazyjnych, dyskurs o modzie musi charakteryzować się oryginalnością, obrazowością, skutecznymi technikami nakłaniania. Szczególnemu oglądowi poddana zostaje tu leksyka typowa dla tekstów o modzie, a więc: archaizmy, neologizmy i neosemantyzmy, zapożyczenia, związki frazeologiczne, przysłowia i cytaty oraz ich modyfikacje, tropy, a w ich obrębie synestezje, personifikacje i przede wszystkim metafory konwencjonalne i poetyckie. Badaczka, omawiając poszczególne zabiegi językowe, zwraca uwagę, że stanowią one pewien rodzaj gry intersemiotycznej – aby mógł ją podjąć odbiorca tekstu, musi on posiadać pewien zasób wiedzy i wykazać się aktywnością czytelnictwem. Interesujący w tej części rozważań jest podrozdział dotyczący stylizacji baśniowych i literackich wykorzystywanych w tekstach o modzie.

Kolejny rozdział zawiera treści sygnowane tytułem: *Świat mody jako przestrzeń kulturowa i mentalna*. Rejakowa próbuje w nim pokazać, co kryje się pod pojęciem *świat mody*. W punkcie czwartym rozdziału drugiego znajdujemy niezwykle ciekawe rozważania na temat „mapy mentalnej” w tekstach o modzie. Dokonując rekonstrukcji owej mapy, Autorka wskazuje na cztery kulturowe skrypty kontynentów: Europy, Azji, Ameryki, Afryki. Okazuje się, że moda jest tym szczególnym spoiwem, które integruje ludzi na całym świecie. Badaczka ujmie to w następujący sposób: „W obszarze zwanym MODA kreuje się świat piękny i bezkonfliktowy, w jakim – na skutek zetknięcia się różnych, nawet najbardziej od siebie oddalonych kultur i tradycji – świat staje się konstruktem mentalnym, w którym powstają warunki do tego, aby różne kultury się do siebie zbliżały, przenikały wzajemnie” (s. 72).

W rozdziale trzecim – *Antropomorfizacja wzorów modnych* – Autorka sugestywnie dowodzi, że stroje stają się w analizowanych tekstach istotami żywymi, które na wzór istot ludzkich także posiadają czar, powab i urok. Okazuje się, że ubrania obchodzą nie tylko swoje narodziny, ale starzeją się, niekiedy przeżywają swoją drugą, a nawet trzecią młodość, wreszcie odchodzą na emeryturę i umierają. Niektóre z nich są jednak nieśmiertelne. Ten pasjonujący świat ożywionych przedmiotów staje się podstawą do omówienia roli schematów wyobrażeniowych w zasadniczy sposób wpływających na metaforykę tego dyskursu (tu przedstawienie m.in. takich przenośni antropomorfizujących jak metafory: WŁADZY, WIĘZI, NARODZIN, ŚMIERCI).

W kolejnym rozdziale – *Kolory w modzie. Pole nazw, ich symbolika i funkcje w tekście* – jak jego tytuł wskazuje, przedmiotem zainteresowania uczyniła Rejakowa słownictwo nazw barw. Oddajmy jeszcze raz głos Autorce, która tak uzasadnia potrzebę zanalizowania tego zagadnienia: „Kolor to ważna kategoria mody – zarówno gdy przedstawia się go jako wzór modny czy też przeciwnie, jako wychodzący z mody. W tekstach ujawniają się jego konotacje, symbolika, odwołania do prototypowych i nietypowych sposobów określania kolorów, powiększa się liczba nazw odcieni, środków językowych służących obrazowaniu, wartościowaniu, aktywizowaniu doznań estetycznych” (s. 9).

Ostatnia część tej monografii – *Człowiek w tekstach o modzie: bohater, wzór modny, adresat* – skoncentrowana jest na wizerunkach kobiety i mężczyzny prezentowanych w tekstach o modzie. Okazuje się, co było łatwe do przewidzenia, że dyskurs ten bardzo mocno odwołuje się do tradycyjnych stereotypów płci i znanych od dawna, a także społecznie sankcjonowanych ról pełnionych przez kobiety i mężczyzn. Uzyskujemy zatem kilkanaście typów modnych pań: damę, elegantkę, chłopczycę, kobietę niezależną, strojnisię, romantyczkę, lolitę, kokietkę, kobietę awangardową i konserwatywkę, ale szczególnie w odniesieniu do przywoływanych przed chwilą wizerunków bardzo skromnie potraktowane zostały tekstowe obrazy mężczyzn zamieszczane w artykułach o modzie. Zastanawiam się, czy sama Autorka uległa przekonaniu, że moda to dziedzina życia zarezerwowana przede wszystkim dla przedstawicielek „płci pięknej”. Należy żałować, że nie otrzymaliśmy bardziej rozbudowanej charakterystyki tych tekstów, które bohaterem czynią mężczyznę. Oczywiście nie znaczy to, że nie poinformowano nas o przemianach dotyczących stereotypu mężczyzny z *macho* w osobnika *metroseksualnego*.

Liczne, zgromadzone w książce przykłady pełnią funkcję egzemplifikacyjną ustaleń teoretycznych, ale jednocześnie poznawczą, ubogacają one również wywód, czyniąc go wiarygodniejszym i niezwykle interesującym.

Inną jeszcze zaletą recenzowanej pozycji są szczegółowe odsyłacze do prac z zakresu językoznawstwa, psychologii, filozofii, socjologii, kulturoznawstwa, a nawet historii, dowodzące nie tylko wszechstronnej znajomości zagadnienia, lecz potwierdzające erudycję Badaczki.

W konkluzji chciałabym raz jeszcze podkreślić zarówno wartość merytoryczną tej książki, jak też aktualność poruszanej w niej problematyki. *Kulturowe aspekty języka mody* autorstwa Bożeny Rejakowej to pozycja oryginalna, dobrze napisana i bardzo starannie wydana przez Wydawnictwo UMCS w Lublinie. Może być adresowana do osób uprawiających różne dyscypliny naukowe: polonistów, psychologów, socjologów, kulturoznawców, medioznawców, a także studentów i nauczycieli. Tak pomyślany czytelnik jest kolejnym atutem tej pasjonującej monografii, do której przeczytania zachęcam.



# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica III (2011)

**Recenzja książki Leszka Tymiakina *Nakłanianie subdyrektywne. Propozycja, prośba i rada w realizacjach młodzieży gimnazjalnej. Zagadnienia wybrane***

**Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2007, ss. 295<sup>1</sup>**

Leszek Tymiakin bada socjolekt uczniowski od kilku lat, a dowodem tego zainteresowania są szkice opisujące sposoby werbalizowania myśli głównie przez gimnazjalistów i licealistów. Warto tu wymienić przynajmniej niektóre z opublikowanych w różnych ośrodkach krajowych artykułów podejmujących zasygnalizowaną problematykę. Najliczniejszą grupę stanowią teksty dotyczące kompetencji i sprawności nastolatków w posługiwaniu się gatunkami mowy, czyli: *Sprawność perswazyjna uczniów drugich klas gimnazjalnych (na przykładzie 'rady' jako gatunku mowy)* (2002); *Sposoby realizacji intencji w 'zachęcie' (na przykładzie perswazyjnych wypowiedzi uczniów II klas gimnazjalnych)* (2003); *Cechy uczniowskiej recenzji filmowej a przekaz reklamowy (na przykładzie wypowiedzi o „Panu Tadeuszu” w reżyserii Andrzeja Wajdy)* (2003); *O uczniowskiej wypowiedzi perswazyjnej* (2004); *Rozpoznawanie intencji w dyskursie bezpośrednim (na przykładzie 'rozkazu')* (2005); *Wyrażanie 'skargi' przez gimnazjalistów (z uwzględnieniem rangi społecznej odbiorcy)* (2007).

W dorobku naukowym L. Tymiakina znaleźć można i takie publikacje, w których prezentowane są zjawiska komunikacyjne o charakterze makroaktów, na przykład *Kompozycja uczniowskiego tekstu argumentacyjnego* (2004); *Prowadzenie negocjacji – nowe zadanie edukacyjne* (2005); *Przywoływanie opinii innych jako sposób mówienia o sobie (na przykładzie wypowiedzi piętnastoletnich uczniów)* (2005); *Wywoływanie lęku jako strategia nakłaniająca (na przykładzie wypowiedzi młodzieży gimnazjalnej)* (2005).

Poza analizą i interpretacją wybranych działań mownych Tymiakin podpowiada także, w jaki sposób uczyć, by stale podnosić poziom uczniowskich umiejętności i czynić z lekcji polskiego wydarzenie przynoszące satysfakcję obu stronom dyskursu szkolnego. Ten aspekt widoczny jest zarówno we współredagowanych tomach, to jest w *Humanistycznych ścieżkach edukacyjnych* (2000), jak i w *Tekstach kultury w szkole. Nowych wyzwaniach i dylematach* (w druku) czy w artykułach: *„Nieszkolne” formy wypowiedziania się w edukacji komunikacyjnojęzykowej* (2007); *Wywiad na lekcjach polskiego* (w druku), oraz w niemal trzydziestu scenariuszach lekcji języka polskiego zamieszczonych w pracach pod redakcją Haliny Wiśniewskiej: *O języku*

<sup>1</sup> Recenzja ukazała się drukiem w „Języku Polskim”, t. 88: 2008, z. 4–5, s. 392–395.

w sposób żywy i ciekawy. *Propozycje lekcji i ćwiczeń gramatycznych* (1999) oraz *Gry i zabawy w kształceniu językowym. Propozycje, scenariusze, projekty* (2000).

Nie stroni również L. Tymiakin od kwestii dotyczących podręczników szkolnych, rozumienia przez gimnazjalistów wybranych pojęć czy recepcji różnych tekstów kultury, czego dowodem są publikacje: *Problematyka nauczania zintegrowanego w czasopiśmie polonistycznych* (2000); *Rozumienie przez piętnastolatków znaczeń wyrazów (na przykładzie słowa 'światło' i wyrazów pochodnych)* (2002); „*Telewizyjne zanurzenie*”, czyli o wpływie przekazu telewizyjnego na 15-letniego ucznia ze wsi i z miasta (2002); *Kultura popularna – perspektywa gimnazjalisty* (2006); *‘Żyd’ w świadomości młodzieży szkół średnich* (2006); *Funkcjonowanie wiedzy lingwistycznej w podręcznikach do kształcenia językowego dla gimnazjalistów* (2007); *Rej i jego „Krótka rozprawa” w recepcji licealistów* (w druku); *‘Interpretacja’ czy ‘recepcja’? O dwu sposobach odczytywania tekstu poetyckiego (na przykładzie „Spartakusa” C.K. Norwida)* (w druku) czy *‘Tolerancja religijna’ jako kategoria światopoglądowa nastolatka* (w druku). W przywołanych tytułach łączy Autor wiedzę lingwistyczną z interesująco i rzeczowo prowadzoną analizą językową, socjologiczną oraz stylistyczną, przyczyniając się tym samym do lepszego poznania stanu wiedzy i poziomu umiejętności uczniów w zakresie wypowiedzania się.

Podobnie jest w wypadku recenzowanej pozycji, tyle że tutaj obiektem obserwacji i opisu staje się specyficzny typ kształtowania zachowań odbiorczych. Piszę o tym wszystkim, aby dowieść konsekwencji i pewnej wierności Autora podejmowanej problematyce badań.

W monografii zatytułowanej *Nakłanianie subdyrektywne. Propozycja, prośba i rada w realizacjach młodzieży gimnazjalnej. Zagadnienia wybrane*, w której naukowe fascynacje L. Tymiakina znalazły swój najpełniejszy wyraz, odnajdzie czytelnik szczegółowe uwagi natury metodologicznej i przede wszystkim wnikliwą analizę określonego rodzaju wykonań uczniowskich. Dodajmy, że solidną podstawę materiałową badań stanowiły głównie teksty pisane, choć wykorzystane tu zostały również nagrania wypowiedzi gimnazjalistów.

Już na wstępie Autor uzasadnia wybór tematu, stwierdzając, iż

[...] zagadnienia związane z komunikacją interpersonalną, w tym kwestie dotyczące kształtowania postaw i zachowań adresata (adresatów) przekazu, zyskały w ostatnich latach na popularności, a literaturę przedmiotu – zarówno naukową, jak i tę o charakterze poradników – należy uznać za bardzo bogatą. Szczególnym zainteresowaniem cieszą się zwłaszcza: *perswazja* i *manipulacja*, rozumiane jako sposoby wpływania na decyzje drugiej osoby w kontakcie bezpośrednim bądź – jeśli mowa o oddziaływaniach mediów – na przekonania masowego odbiorcy. Oba te zjawiska, odmienne z etycznego punktu widzenia, ale i wewnętrznie niejednorodne, stanowią tylko dwa przejawy sterowania myśleniem i działaniem uczestników procesu wymiany myśli i słów, gdyż – o czym powszechnie wiadomo – nakłaniać do oczekiwanej aktywności można także przez użycie wielu innych wypowiedzi: językowych oraz niejęzykowych, kategoriycznych czy nawet agresywnych lub bardziej stonowanych, wręcz łagodnych. O ostatniej z wymienionych form pisze się stosunkowo często, choć z rzadka tylko pojawiają się dogłębniejsze charakterystyki tego mało inwazyjnego sposobu kierowania zachowaniami interlokutora, a także terminy precyzyjnie określające przywołany tryb postępowania komunikacyjnego (*wypowiedź perswazyjna* wydaje się pojęciem zbyt szerokim) (s. 7).

W ten sposób tworzy Autor trafny, jak się wydaje, termin *nakłanianie subdyrektywne*.

Podjmując trud nazwania i przybliżenia wskazanego rodzaju działania mownego, Autor proponuje czytelnikowi książkę o bardzo przejrzystej kompozycji. Wywód rozpoczyna prezentacja zagadnień w środowisku językoznawców powszechnie znanych, ale indywidualnie zinterpretowanych. Następnie L. Tymiakin konsekwentnie dąży do wyjaśnienia istoty zawartego w tytule sposobu nakłaniania. Przy omawianiu specyfiki performatywów uwzględni dwa kryteria, to znaczy kierunek illokucji i jej moc, co umożliwi mu dokonanie rozróżnienia między nakłanianiem dyrektywnym i subdyrektywnym. To ostatnie, zdaniem Autora przypominającego znaczenie stosowanego w językoznawstwie polskim morfemu *sub-* (np. *subdyscyplina*, *subkategoria*, *subpole*), „stanowi rodzaj działania komunikacyjnego, które polega na generowaniu wskutek nowo wytworzonego przekonania oczekiwanej aktywności odbiorcy – co dokonuje się głównie przez wykorzystanie w interakcji gatunków mowy charakteryzujących się stosunkowo małym natężeniem cechy kategoryczności (dyrektywności) – przy jednoczesnym pozostawianiu interlokutorowi możliwości wyboru zachowań werbalnych i niewerbalnych” (s. 33). Niezwykle obszerne dywagacje w pierwszym rozdziale pozwoliły także na poruszenie ważnych kwestii związanych między innymi z celem i zamiarem komunikacyjnym. Tu także zaprezentowana została kompleksowość poczynań twórcy przekazu nakłaniającego.

Rozdział drugi poświęcono teoretycznemu i materiałowemu zapleczu analiz. Dowiadujemy się z niego, jaki był cel pracy, co stanowi jej przedmiot, kim byli respondenci, jakie teorie naukowe oraz metody i narzędzia badawcze wykorzystano w rozprawie, wreszcie – przedstawione w nim zostały sposoby opracowania pieczołowicie zgromadzonych danych.

W rozdziale trzecim, zatytułowanym *Pragmatyczne uwarunkowania wypowiedzi nakłaniających subdyrektywne*, poruszono istotne dla dalszych rozważań kwestie pokazujące nakłanianie subdyrektywne jako epizod definiowany, opisujące uczestników procesu nakłaniania, a także przybliżające kompetencję gatunkową gimnazjalistów w zakresie trzech tytułowych gatunków mowy.

Najobszerniejszy rozdział czwarty poświęcony został omówieniu przebiegu wykonań wypowiedzi zorientowanych na nakłanianie subdyrektywne. Dokonano w nim charakterystyki najczęstszych w tym trybie sterowania zachowaniem odbiorczym elementów językowych, wśród których skoncentrowano się na środkach leksykalno-gramatycznych, konstrukcjach składniowych, chwytach stylistycznych. Sporo uwagi poświęcono też zagadnieniom dotyczącym pozyskiwania przychylności odbiorczej, argumentowania i strategii nakłaniających. Wypada tu może wspomnieć o sprawności twórcy recenzowanej książki, polegającej na łączeniu tego, co tradycyjne (np. słusznie przywoływane elementy retoryki antycznej), z tym, co nowe, oryginalne (np. nazwy strategii wprowadzane przez L. Tymiakina, tj.: strategia własnego przykładu, strategia zaciekawiania, obietnicy czy strategia przekazywania inicjatywy – s. 228–230). W tym miejscu docenić należy również skromność Autora, który w żadnym razie nie rości sobie prawa do ostatecznych ustaleń terminologicznych – zawsze, o czym pisze on wprost, są to określenia tylko proponowane. Ważna to zaleta Autora dowodząca jego rzetelności badawczej, ale potwierdzająca także dojrzałość i odpowiedzialność naukową.

Osobnym zagadnieniem, bez którego (co oczywiste) wypowiedź łagodnie perswazyjna nie mogłaby istnieć, stało się wartościowanie. Autor przekonująco przedstawił odznaczające się najwyższą frekwencją sposoby formułowania przez gimnazjalistów sądów jawnie wartościujących oraz sposoby wartościowania pośredniego.

Rozdział ostatni ma charakter syntetyzujący, przypomina wnikliwie opisane w poprzednich częściach pracy umiejętności komunikacyjne gimnazjalistów ze środowiska wiejskiego i miejskiego oraz stanowi udaną próbę pokazania modułowości struktury nakłaniania subdyrektywnego.

Całość, wzbogaconą o wykresy, tabele i schematy, zamyka aneks zawierający pytania i polecenia kierowane przez Autora pracy do nastoletnich respondentów oraz niezwykle bogaty wykaz literatury cytowanej, którą badacz gruntownie przemyślał, a jej zaakceptowane wyniki umiejętnie wyzyskał do podbudowania, oświetlenia, uzupełnienia i rozwinięcia własnych obserwacji, opisów, analiz i interpretacji.

Z rzetelności recenzenckiej muszę wytknąć Autorowi nie zawsze przystępny sposób narracji, spowodowany nadmiernym niekiedy nagromadzeniem terminów naukowych. Rozumiem wszakże intencje, jakie przyświecały mu w trakcie prowadzenia wywodu – wnikliwość, skrupulatność i szacunek dla odbiorcy tekstu, któremu pragnął naświetlić różne aspekty problemu. Należy także wyrazić żal, że L. Tymiakin nie omawia prawie wcale, albo prezentuje bardzo pobieżnie, przyczyny małej sprawności uczniów w redagowaniu analizowanych form wypowiedzi. Sądzę, że zamieszczone na ten temat uwagi wzbogaciłyby całość rozważań.

Na zakończenie niniejszej wypowiedzi warto przytoczyć fragment recenzji wydawniczej Tadeusza Zgółki, który określił potencjalnego czytelnika książki L. Tymiakina, pisząc:

[...] krąg jej odbiorców jest stosunkowo szeroki i obejmuje oczywiście na pierwszym miejscu językoznawców, zwłaszcza zainteresowanych pragmalingwistycznym kontekstem języka i wypowiedzi językowych. Ponadto powinna zainteresować dydaktyków języka ojczystego w szkole, badaczy obyczajowości, socjologów i socjolingwistów badających pokoleniowe i środowiskowe zróżnicowanie języka (zwłaszcza w postaci tzw. gwary uczniowskiej), wreszcie pedagogów i psycholingwistów zwracających się w swoich badaniach ku roli języka w rozwoju osobowości.

Książka Leszka Tymiakina zatytułowana *Nakłanianie subdyrektywne. Propozycja, prośba i rada w realizacjach młodzieży gimnazjalnej. Zagadnienia wybrane* to obszerna monografia podejmująca bardzo ważne i potrzebne zagadnienia lingwistyczne, zaprezentowana z wzorcową wręcz skrupulatnością. Co równie istotne, praca ta zachęca do dalszych badań zarysowanej w niej problematyki.

Małgorzata Karwatowska

**Kategoria przypadku rzeczownika w serii podręczników „Hurra!!!”  
do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie podstawowym**

Noam Chomsky w koncepcji o twórczym aspekcie języka definiuje go jako rozwiniętą konkretyzację symbolicznej działalności człowieka. Gramatyka staje się systemem reguł umożliwiającym przedstawienie głębokiej i powierzchniowej struktury języka oraz wzajemnych relacji zachodzących wśród systemu cech transformacji<sup>1</sup>.

Kompetencja gramatyczna, tworząca jedno z ogniw kompetencji lingwistycznej<sup>2</sup>, daje możliwość opanowania sprawności językowej, pojmowanej jako umiejętność wysławiania się poprawnego i zrozumiałego, adekwatnego do tematu, pozycji autora, nastawienia odbiorcy i okoliczności wypowiedzania się<sup>3</sup>.

W nauczaniu języka polskiego jako obcego istotną rolę odgrywa przedstawienie zasad funkcjonowania struktur gramatycznych oraz ich praktyczne wykorzystanie w komunikacji<sup>4</sup>. Od zrozumienia relacji językowych, jak i o kontekstualnym charakterze, zachodzących między elementami mowy, zależy kompetencja członka nowej społeczności<sup>5</sup>.

Fleksja stanowi dla cudzoziemca najtrudniejszą część do opanowania w polszczyźnie. Świadomość jej skomplikowania powinna zwracać uwagę lektorów na kolejność wprowadzania poszczególnych zagadnień<sup>6</sup>.

W artykule przedstawię sposób ukazywania form przypadku rzeczownika w serii podręczników do nauczania obcokrajowców języka polskiego w ramach projektu „Hurra!!!” Socrates Lingua 2. Jego pomysłodawcami są Agata Stępnik-Siara i Mariusz

---

<sup>1</sup> N. Chomsky, *Zagadnienia teorii składni*, tłum. I. Jakubczak, Wrocław 1982, s. 7–21.

<sup>2</sup> T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków 1994, s. 90.

<sup>3</sup> *Encyklopedia języka polskiego*, red. S. Urbańczyk, M. Kucała, wyd. 2. poprawione i uzupełnione, Wrocław 1999, s. 373.

<sup>4</sup> A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005, s. 113–114.

<sup>5</sup> L. Korporowicz, *Tworzenie sensu. Język – kultura – komunikacja*, Warszawa 1993, s. 58.

<sup>6</sup> H. Satkiewicz, *Fleksja w nauczaniu języka polskiego jako obcego (uwagi metodyczne)*, [w:] *Vademecum lektora języka polskiego*, red. B. Bartnicka, L. Kacprzak, E. Rohozińska, Warszawa 1992, s. 46.

Siara, reprezentujący Szkołę Języków Obcych „Prolog” w Krakowie. Autorkami pierwszej części są Małgorzata Małolepsza i Aneta Szymkiewicz, natomiast drugiej Agnieszka Burkat i Agnieszka Jasińska. Założeniem podręczników jest nauczanie pod kierunkiem nauczyciela, co we wprowadzaniu zagadnień gramatycznych jest widoczne.

Podręcznik 1 na poziom A1<sup>7</sup> został napisany dla obcokrajowców uczących się języka polskiego od podstaw i zawiera 20 jednostek lekcyjnych, przeznaczonych na 100–120 godzin nauki języka<sup>8</sup>.

Pierwsza lekcja (s. 10–15) zapoznaje z **mianownikiem** jedynie zaimka osobowego. Brakuje tu jednak ogólnego zarysowania kategorii przypadku i wyjaśnienia jej roli w języku polskim. W drugiej jednostce lekcyjnej (s. 16–23) zostaje wprowadzony mianownik rzeczownika. Obrazki przedstawiają przedmioty, rzeczy, niepowiązane tematycznie, ale towarzyszące codziennemu życiu człowieka (dom, książka, radio, słońce, okno, gazeta, stół, autobus, drzwi, okulary) oraz osoby (kobieta, mężczyzna, dziecko, artysta, artystka). Należałoby się zastanowić nad doбором leksykalnym – dlaczego taka profesja jak artysta została uwzględniona w początkach wprowadzania słownictwa, w połączeniu z gramatyką. Zapisane zostały pytania: „Co to jest?”, „Kto to jest?”, oraz sugerowane fragmenty odpowiedzi: „To jest...”, „To są...” (występuje jedynie przy pytaniu o rzeczy). Nauczyciel musi zatem wyjaśnić, kiedy stosujemy pytania „co?”, „kto?”, oraz kwestię zawartą w uwadze, dotyczącą *plurale tantum*<sup>9</sup>, samo bowiem zapytanie „Co to jest?” i udzielenie odpowiedzi „To są okulary” nie wyjaśnia fleksji wprowadzonego terminu.

Lekcja trzecia (s. 24–31): „Kim jesteś?”, dotyczy takich zagadnień leksykalnych jak narodowość, zawód. W związku z postawionym pytaniem już w samym temacie konieczne w zagadnieniu gramatycznym okazało się tu przedstawienie **narzędnika**. Tabelka (s. 26) zapoznaje z fleksją rzeczownika w narzędniku oraz wskazuje, jakie końcówki występują w odpowiednim rodzaju. I tak w rodzaju nijakim jako przykład podane jest połączenie *polskim kinem*. Nie został wprowadzony czasownik „interesować się”, konotujący to wyrażenie, co powoduje, że studenci zadają pytanie: „Czym ono jest?”. Warto byłoby pokazać zastosowanie tej formy w zdaniu, na przykład: „Czy interesujesz się *polskim kinem*?” lub „Czym się interesujesz?” – „Interesuję się *polskim kinem*”. Podobnie w liczbie mnogiej dla przykładu *dobrymi autami* (tabela,

<sup>7</sup> W. Martyniuk, *A1 – elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym*, Kraków 2004, s. 7–35. A1 – *Breakthrough Level Polish*, najniższy poziom w nauczaniu języka polskiego jako obcego, który możemy wyróżnić według kategorii europejskiego systemu kształcenia językowego. Osoba, która posługuje się językiem na tym poziomie, rozumie i stosuje bardzo proste wypowiedzi, podstawowe wyrażenia na temat własnej osoby i określonych potrzeb życia codziennego. W zakresie fleksji imiennej zna kategorię rodzaju rzeczownika i przymiotnika oraz tworzy, używa form mianownika, biernika, dopełniacza, miejscownika i narzędnika liczby pojedynczej. Poznaje także formy mianownika liczby mnogiej rodzaju niemęskoosobowego.

<sup>8</sup> M. Małolepsza, A. Szymkiewicz, *Po polsku 1. Podręcznik studenta*, Kraków 2006.

<sup>9</sup> R. Laskowski, *Fleksja*, [w:] *Morfologia*, red. R. Grzegorzycykowa, R. Laskowski, H. Wróbel, Warszawa 1984, s. 152; *pluralia tantum*, jako leksykalnie nacechowane leksemy o defektywnym paradygmacie, reprezentują liczbę mnogą, czyli wymagają użycia przymiotnikowych i czasownikowych form liczby mnogiej.

s. 27) uczący się nie potrafią zadać poprawnego pytania. Czasownik „interesować się” jest zastosowany dopiero w ćwiczeniu numer 6 (przykłady 5–8, s. 27).

Kolejna jednostka lekcyjna (s. 32–41) wprowadza **biernik**. Rzeczowniki w bierniku zostają użyte w połączeniu z czasownikiem **mieć**, który konotuje fakt posiadania (*On **ma** sympatyczną rodzinę, **Mam** nowy telefon, **Mam** brata*). Występuje także w kolokacjach<sup>10</sup> *lubić, znać, rozumieć* (*Lubię polską muzykę, Lubię tego pisarza, Czy znasz tę książkę?, Czy zna pan osobiście Wisławę Szymborską?, Czy rozumiesz to zadanie domowe?*). W piątej lekcji (s. 42–49) zostało rozszerzone funkcjonowanie narzędnika i biernika. Rzeczowniki w bierniku i narzędniku występują w połączeniu z czasownikami, które implikują zainteresowania: narzędnik (*interesuję się sportem, literaturą, geografią*), biernik (*lubię sport, kino, fotografię*). Wraz z nowym polem leksykalno-semantycznym, związanym z nazwami produktów spożywczych, potraw i napojów, pojawia się kolejne wykorzystanie form biernika (*piję kawę, jem zupę*). Jednocześnie występuje narzędnik, który w połączeniu z przyimkiem z dookreśla występujący przed nim w zdaniu rzeczownik w bierniku (*Lubię pić herbatę z **cytryną**, Jem bułkę z **masłem***). Zapisana została uwaga dotycząca takich wyrażień przyimkowych jak *herbata **bez cukru**, kawa **bez mleka***, gdzie pojawia się rzeczownik w dopełniaczu. Relacje zachodzące między rzeczownikiem a przyimkiem odpowiadają prawom synergii, czyli harmonijnemu funkcjonowaniu elementów będących składnikami konkretnego zespołu elementów<sup>11</sup>. Kolejna jednostka lekcyjna (s. 50–57) zawiera komentarz (s. 60) wyjaśniający konstrukcje z czasownikami *spotkać, spotykać się*. *Verbum* bez przyimka daje formy rzeczownika w bierniku (*spotkałam znajomych, kolegów przyjaciół*), natomiast połączenie z przyimkiem z powoduje użycie rzeczownika w narzędniku (*spotkałam się ze znajomymi, z kolegami, z przyjaciółmi*). Wypowiedzi nabierają także innego znaczenia semantycznego. Wprowadzenie czasownika *znać* powoduje występowanie w bierniku rzeczowników i są to między innymi rzeczowniki własne osobowe (*Lech Wałęsa, Krystyna Janda*), pospolite (*kuchnia, kino, gramatyka*), nazwy geograficzne (*Kraków*).

Lekcja ósma (s. 66–75) zapoznaje z **dopełniaczem** rzeczowników, używanych w wyrażaniu kierunku (dokąd?) i negacji. Również tutaj pojawiają się konstrukcje z formami biernika, na przykład pytania o cel (na co?), toteż podane zostały struktury zdaniowe odpowiadające na pytanie: „Dokąd idziemy i na co?” (*Idziemy do Teatru Starego na sztukę, Idziemy do muzeum na wystawę*). Czasownik *proponować* konotuje formę rzeczownika w bierniku (*Proponuję kino, teatr, obiad, kawę*). Jest to tak zwane użycie całościowe argumentu drugiego (pierwszy stanowi ‘ktoś’ proponujący, osoba). Reguły stosowania dopełniacza są przedstawione w tabeli (s. 71). Pokazana jest także różnica form rzeczownika w odpowiedzi negatywnej i pozytywnej na pytanie: „Czy lubisz...?”. Negując, stosujemy rzeczownik w dopełniaczu<sup>12</sup> (*Ona nie lubi **kawy, masła, herbaty***), natomiast wyrażając aprobatę, posługujemy

<sup>10</sup> J. Lyons, *Semantyka*, t. 2, tłum. A. Weinsberg, Warszawa 1989, s. 224; **kolokacja** (ang. *collocation*) – połączenie, oznacza łączliwość wyrazów uwarunkowaną leksykalnie.

<sup>11</sup> J. Hubert, *Spółczesność synergetyczne*, Kraków 2000, s. 17.

<sup>12</sup> B. Greszczuk, *Składniowe wykładniki negacji i ich funkcje w historii języka polskiego*, Rzeszów 1993, s. 54–55. Negacja *nie* i dopełniacz stanowią zespolony negator, który można potraktować jako morfem *nie* + końcówka dopełniaczowa. Dopełniacz w takiej konstrukcji pełni funkcję wzmacniającą negację.

się biernikiem (*Lubię kawę, masło, herbatę*). W konstrukcjach gdzie występuje negacja, przedmiot zostaje wykluczony z udziału w określonym stanie rzeczy<sup>13</sup>. Wraz z wprowadzeniem tematyki związanej z robieniem zakupów słuchacze dowiadują się o występowaniu dopełniacza:

- po rzeczownikach i przysłówkach oznaczających ilość (*pół kilo ziemniaków, litr soku, paczka herbaty, dużo warzyw*)<sup>14</sup>;
- w konstrukcji *nie ma...*, np. *Nie ma mleka, sera, kawy*.

Zagadnienia leksykalne powiązane tematycznie ze sklepem odzieżowym wprowadzają czasownik *nosić* oraz frazę *mam na sobie*, wymagające użycia rzeczowników w bierniku (*noszę sandały, kurtkę; mam na sobie spódnice, bluzkę, buty*). Pojawia się struktura celownika *podoba mi się*, która wymaga rzeczownika w mianowniku (*Podoba mi się ta koszula, bluzka*). Należałoby się zastanowić, czy te konotacje i pokazanie zastosowania biernika i mianownika nie mogłyby zostać wprowadzone we wcześniejszych lekcjach.

W lekcji dziesiątej (s. 84–91) słuchacz zapoznaje się z **miejszcownikiem**, który dotyczy miejsc temporalnych, a konkretnie w tym przypadku występują nazwy miesięcy (*Dawno jej nie widziałem – ostatni raz może w listopadzie albo w grudniu*). Szersze omówienie tego przypadku zawiera lekcja dwunasta (s. 100–107). Tabela (s. 105) ilustruje zaistniałe alternacje oraz to, po jakich przyimkach rzeczownik użyty zostaje w miejscowniku. Dotyczy to różnego rodzaju lokalizacji przestrzennej (*Ewa mieszka w Pradze, Ruth pracuje w Brukseli, Siada przy stoliku*), czasowej (*Po pracy idziemy na obiad*), abstrakcyjnej (*Myśli o urlopie*). Jeśli chodzi o leksykę, zastanawia mnie wprowadzona w tym miejscu nazwa geograficzna – *w Efezie*, oraz rzadko używane zapożyczenie z języka rosyjskiego określające mały domek letniskowy: *dacza, na daczę*. Wyrazy te sprawiają kłopot słuchaczom, gdyż brakuje wyjaśnienia ich znaczeń. Trudności te usunęłyby krótka notka objaśniająca położenie Efezu oraz znaczenie terminu *dacza*.

Przyimek w literaturze językoznawczej jest określany jako leksem w mniejszym bądź większym stopniu samodzielny, a morfologicznie prosty bądź złożony, pełniący funkcję wskazującą syntaktyczne stosunki niewspółrzedne pomiędzy składnikami wypowiedzenia<sup>15</sup>. Jest on najczęściej składnikiem konstrukcji nominalnej<sup>16</sup>. Wyrażenie przyimkowe możemy nazwać **analityczną formą przypadku**, określając tak za Teodozją Rittel formację, której znaczenie wyrażamy kilkoma słowami, bądź też konstrukcję analityczną, którą możemy łatwo rozczłonkować<sup>17</sup>. Połączenie

<sup>13</sup> B. Rudzka-Ostyn, *Z rozważań nad kategorią przypadku*, Kraków 2000, s. 190.

<sup>14</sup> J. Machowska-Gąsior, *Semantyczna relewancja w zakresie pojęć: CZĘŚĆ I CAŁOŚĆ w dyskursie wczesnoszkolnym*, [w:] *Relewancja i redundancja w dyskursie edukacyjnym*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica”, t. 2: 2008, red. J. Ōzdzyński, T. Rittel, s. 261. Występowanie rzeczownika w dopełniaczu jest koniecznością, ponieważ nazwy parametryczne nie są samodzielne ze względu na ich charakter predykatywny.

<sup>15</sup> A. Nagórko, *Prepozycje a prefiksy*, [w:] *Przysłówki i przyimki. Studia ze składni i semantyki języka polskiego*, red. M. Grochowski, Toruń 2005, s. 164.

<sup>16</sup> R. Przybylska, *Polisemia przyimków polskich w świetle semantyki kognitywnej*, Kraków 2002, s. 48.

<sup>17</sup> T. Rittel, *Szyk członów w obrębie form czasu przeszłego i trybu przypuszczającego*, Wrocław 1975, s. 16–21.



przyimka z różnymi przypadkami rzeczownika (dopełniacz, biernik, narzędnik, miejscownik) zostało zestawione w tabelarycznie w trzynastej (s. 114) jednostce lekcyjnej. Taka forma zapisu jest przejrzysta i ułatwia zapamiętanie istniejących konstrukcji. We wcześniejszych zagadnieniach gramatycznych nie pojawiły się mianownik i biernik liczby mnogiej rzeczownika niemęskoosobowego. Zostały one wprowadzone dopiero przy tematyce leksykalnej, związanej z pomieszczeniami w domu, mieszkaniem, umeblowaniem (*stoliki, materace, lustra*) – lekcja czternasta (s. 118).

Kolejne jednostki lekcyjne (s. 122–143) utrwalają kategorię przypadku rzeczownika. Zagadnieniem zamykającym w pierwszej części podręcznika jest rekcja czasownika (s. 144). Zostały tu wypisane czasowniki rządzące dopełniaczem (*uczyć się, nauczyć się, mieć pamięć do czego*), biernikiem (*chodzić na, znać, planować, analizować*), narzędnikiem (*interesować się, zwrócić się z*), miejscownikiem (*rozmawiać o*).

Podręcznik 2<sup>18</sup> jest propozycją programową na poziom A2<sup>19</sup>. Został tu wprowadzony mianownik liczby mnogiej rodzaju męskoosobowego rzeczownika (*profesorowie, aktorzy, koledzy, studenci, goście*). Wyszczególnione zostały też końcówki fleksyjne oraz zwrócono uwagę na liczbę mnogą takich rzeczowników jak: *mężczyzna, brat, ksiądz*. Przy tematyce leksykalnej związanej z miastem zostaje powtórzone tworzenie i zastosowanie miejscownika (*na przystanku, na parkingu, w budce telefonicznej*). Połączenie z przyimkiem *na* oznacza, że przedmiot znajduje się w regionie zewnętrznym lub styka się z zewnętrzną granicą rozciągłości „objektu trójwymiarowego o wyróżnionej zewnętrznej poziomej płaszczyźnie”<sup>20</sup>. Użycie przyimka *na* staje się „wykładnikiem lokalizacji w regionie centralnym”<sup>21</sup>.

Dopiero w drugiej części (lekcja dziewiąta, s. 72) zostaje wprowadzony **celownik** rzeczownika liczby pojedynczej i mnogiej, należący do systemu peryferyjnego przypadku<sup>22</sup>. Celownik oznacza odbiorcę, który doświadcza skutków działań agensa (*Ufam Piotrowi, siostrze; Powiem to dziecku, kolegom*). Desygnat celownika jest tutaj przedmiotem, w którego stronę zwraca się działanie<sup>23</sup>. Przedstawiona została w sposób szczegółowy deklinacja rzeczownika *przyjaciel* (s. 73), ukazująca,

<sup>18</sup> A. Burkat, A. Jasińska, *Po polsku 2. Podręcznik studenta*, Kraków 2007.

<sup>19</sup> W. Martyniuk, *Europejski system opisu kształcenia językowego a nauczanie języka polskiego jako obcego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków 2006, s. 124–125. A2 – poziom wstępny – *Waystage* – w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Osoba na tym poziomie rozumie wyrażenia w zakresie tematów, które mają pierwszorzędne znaczenie. Potrafi porozumieć się w prostych sytuacjach komunikacyjnych oraz wypowiedzieć się na proste, typowe tematy.

<sup>20</sup> R. Przybylska, *Polisemia przyimków polskich w świetle semantyki kognitywnej*, Kraków 2002, s. 272.

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 227.

<sup>22</sup> W. Miodunka, *Programy nauczania polszczyzny. Próba syntezy badań z zakresu językoznawstwa stosowanego do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, red. W. Miodunka, Kraków 1992, s. 25.

System centralny przypadków rzeczownika, jak podaje autor, stanowią: dopełniacz, mianownik, biernik, miejscownik, natomiast do systemu peryferyjnego należą: celownik, wołacz i narzędnik, choć frekwencja narzędnika jest pięć razy wyższa od wspomnianych wcześniej przypadków należących do tego systemu.

<sup>23</sup> B. Rudzka-Ostyn, *Z rozważań nad kategorią przypadku*, Kraków 2000, s. 114.

w jakich konstrukcjach zdaniowych używamy konkretnego przypadku (*Przyjaciel jest potrzebny, Bez przyjaciela trudno żyć, Przyjacielowi trzeba ufać, Na przyjaciela można liczyć, O przyjacielu trzeba pamiętać*).

Ponieważ przyimek odgrywa decydującą rolę w znaczeniu, a także powiązaniu syntaktycznym całego wyrażenia przyimkowego, należy rozumieć go jako morfem główny morfemu złożonego<sup>24</sup>. Stąd też część druga serii podręcznika dokonuje istotnego podsumowania dotyczącego przyimków określających formę rzeczownikową. Tabela (s. 79) ukazuje wyrażenia z przyimkami *do, na, w*<sup>25</sup>, *z, od, u, nad, znad*. Zestawienie takie ułatwia zapamiętanie relacji przypadku i przyimka.

Biorąc pod uwagę model przyswajania kategorii przypadku rzeczownika zaproponowany przez Romana Laskowskiego<sup>26</sup>, można stwierdzić, że przedstawiona kolejność wprowadzania przypadku rzeczownika w podręczniku byłaby z nim zgodna, jedynie narzędnik student poznaje wcześniej. Jest to wynik jego częstego użycia w momencie przedstawiania się. Podręczniki również wprowadzają przypadki dostosowane do postępu w ich opanowywaniu, który odbywa się w dwóch płaszczyznach, a mianowicie rozbudowy inwentarza oraz wzbogacenia funkcjonalnego już przyswojonych przypadków<sup>27</sup>.

Kategoria przypadku rzeczownika nie jest zagadnieniem gramatycznym łatwym do opanowania przez obcokrajowców. Seria podręczników „Hurra!!!” do nauki języka polskiego jako obcego w sposób obszerny traktuje tę kwestię, wykorzystując graficzne udogodnienia, mające na celu ułatwienie zapamiętywania (tabele, wyróżnienia). Ćwiczenia utrwalające mają zadbać o poprawność stosowania kategorii przypadku i ułatwić skuteczny przepływ informacji, służący przede wszystkim opanowaniu kompetencji komunikacyjnej, z myślą o której powstała ta seria podręcznika.

## Bibliografia

- Chomsky N., 1982, *Zagadnienia teorii składni*, tłum. I. Jakubczak, Wrocław.
- Encyklopedia języka polskiego*, 1999, red. S. Urbańczyk, M. Kucala, wyd. 2. poprawione i uzupełnione, Wrocław.
- Greszczuk B., 1993, *Składniowe wykładniki negacji i ich funkcje w historii języka polskiego*, Rzeszów.
- Heinz A., 1965, *System przypadkowy języka polskiego*, Kraków.
- Hubert J., 2000, *Spółczesność synergetyczna*, Kraków.
- Korporowicz L., 1993, *Tworzenie sensu, Język – kultura – komunikacja*, Warszawa.
- Laskowski R., 1984, *Fleksja*, [w:] *Morfologia*, red. R. Grzegorzczakowa, R. Laskowski, H. Wróbel, Warszawa.

<sup>24</sup> W. Miodunka, *Programy nauczania...*, *op. cit.*, s. 30.

<sup>25</sup> R. Przybylska, *Polisemia przyimków...*, *op. cit.*, s. 205. Przyimek ten ma największą frekwencję użycia w tekstach języka polskiego.

<sup>26</sup> R. Laskowski, *Przyswajanie kategorii przypadku w niesłowiańskim otoczeniu językowym: biernik*, [w:] *Studia z językoznawstwa słowiańskiego*, nr 14, Kraków 1995, s. 103.

Kolejność przyswajania kategorii przypadku według autora odbywa się następująco: NAGLIDV.

<sup>27</sup> *Ibidem*, s. 104.

- Laskowski R., 1995, *Przyswajanie kategorii przypadku w niesłowiańskim otoczeniu językowym: biernik*, [w:] *Studia z językoznawstwa słowiańskiego*, nr 14, Kraków s. 103–109.
- Lyons J., 1989, *Semantyka*, t. 2, tłum. A. Weinsberg, Warszawa.
- Machowska J., 2006, *Nabywanie kategorii przypadku. Wiek wczesnoszkolny*, Kraków.
- Machowska-Gąsior J., 2008, *Semantyczna relewancja w zakresie pojęć: CZĘŚĆ i CAŁOŚĆ w dyskursie wczesnoszkolnym*, [w:] *Relewancja i redundancja w dyskursie edukacyjnym*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica”, t. 2, red. J. Ozdzyński, T. Rittel, s. 252–264.
- Martyniuk W., 2004, *A1 – elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym*, Kraków.
- Martyniuk W., 2006, *Europejski system opisu kształcenia językowego a nauczanie języka polskiego jako obcego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków, s. 117–129.
- Miodunka W., 1992, *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Kraków.
- Przybylska R., 2002, *Polisemia przyimków polskich w świetle semantyki kognitywnej*, Kraków.
- Przysłówki i przyimki. Studia ze składni i semantyki języka polskiego*, 2005, red. M. Grochowski, Toruń.
- Rittel T., 1975, *Szyk członów w obrębie form czasu przeszłego i trybu przypuszczającego*, Wrocław.
- Rittel T., 1994, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków.
- Rudzka-Ostyn B., 2000, *Z rozważań nad kategorią przypadku*, Kraków.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Vademecum lektora języka polskiego*, 1992, red. B. Bartnicka, L. Kacprzak, E. Rohozińska, Warszawa.

Paulina Wójcik

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica III (2011)

**Recenzja książki Jadwigi Cieszyńskiej i Marty Korendo**

***Wczesna interwencja terapeutyczna.***

***Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6. roku życia***

**Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, 2007, ss. 321**

Od pewnego czasu panuje moda na wczesną interwencję terapeutyczną i stymulację rozwoju dziecka niemal od poczęcia. Takie podejście wydaje się właściwe, pod warunkiem że uwzględnia naturalne hamulce i przeszkody w rozwoju dziecka zarówno normalnego, jak i – a może przede wszystkim – upośledzonego.

Można odnieść wrażenie, że Autorki recenzowanej książki są gorliwymi zwolenniczkami wczesnej stymulacji i z góry zakładają, że małe dzieci podzielają ich entuzjazm. Doświadczenie jednak uczy, że dzieci często stawiają opór próbom przedwczesnego oddziaływania. W jakim celu stymulować rozwój funkcji, które i tak pojawią się w odpowiednim czasie? Na to podstawowe pytanie nie znajdujemy w recenzowanej pracy nawet próby odpowiedzi.

Autorki utożsamiają stymulację i terapię. Jest to stanowisko co najmniej kontrowersyjne. Tradycyjnie stymulacja (czyli pobudzanie) należy do dziedziny z pogranicza pedagogiki i psychologii, terapia zaś (czyli leczenie) jest związana z medycyną. Różnice między tymi podejściami są znaczne, aczkolwiek ostatnio są zamazywane. Stymuluje się dziecko normalne w nadziei, że przyspieszy się jego rozwój, a leczy się dziecko chore lub upośledzone w przekonaniu, że albo wyzdrowieje, albo chociażby poprawi się jego stan. Czego innego wymaga jednak stymulacja, a czego innego terapia, a próba łączenia tych podejść powoduje niespójność oddziaływania, obniżającą jego efektywność. Rozsądny rodzic stymulujący (świadomie lub nieświadomie) rozwój swojego dziecka na ogół nie aspiruje do miana terapeuty.

W procesie wczesnej stymulacji i terapii Autorki proponują podejście systemowe. W celu jego uzasadnienia powołują się na autorytet wybitnego terapeuty Viktora Emila Frankla, twórcy psychoterapii egzystencjalnej. Takie odniesienie jest zadziwiające oraz mało zasadne, ponieważ ta forma psychoterapii jest adresowana głównie do ludzi dorosłych, intelektualnie ukształtowanych, proponowana zaś przez Autorki stymulacja i terapia dotyczy małych dzieci, głównie upośledzonych. Należy w tym miejscu wyraźnie podkreślić, że z myślą o nich powstało wiele programów stymulacyjno-terapeutycznych (także polskich), o których w recenzowanej pracy nawet się nie wspomina. Mało obeznany czytelnik może wyciągnąć mylny wniosek, że ma do czynienia z zupełnie nowatorskim projektem Auterek.

Wracając do proponowanego w książce podejścia systemowego, należy podkreślić, że jest ono nie tylko modnym obecnie sloganem, ale przede wszystkim dużym wyzwaniem. System posiada przecież pewną strukturę, składającą się z elementów i relacji między nimi. Opis poszczególnych elementów (sprawności motorycznej i manualnej, spostrzegania wzrokowego, percepcji słuchowej, mowy, zabawy, zachowań społecznych i emocji, pamięci), nawet jeśli byłby najdokładniejszy, nie oddaje istoty podejścia systemowego, podobnie jak charakterystyka poszczególnych członków rodziny nie oddaje jej odrębności. Najistotniejsze znaczenie ma ukazanie relacji między poszczególnymi elementami oraz wskazanie metod kształtowania spostrzegania wzrokowego, słuchowego, motorycznego, emocjonalnego, lingwistycznego i społecznego poprzez integrację tych procesów. Niestety w recenzowanej książce na ten temat znajdujemy bardzo mało informacji, istnieje więc pewna obawa, że niezbyt doświadczony terapeuta, korzystający z recenzowanego opracowania, będzie się starał rozwijać i kształtować poszczególne funkcje oddzielnie, nie tworząc systemu powiązań między nimi.

Z teorii i praktyki wynika, że stymulacja i terapia natrafiają na oczywiste przeszkody i ograniczenia, o których Autorki piszą lakonicznie w następujących słowach (s. 17):

1. prowadzone z dzieckiem ćwiczenia stymulujące rozwój muszą mieć odniesienie do istniejących realnie możliwości i umiejętności;
2. zbyt łatwe lub zbyt trudne zadania nie mają wartości terapeutycznej;
3. nie można ułożyć programu terapii bez przeprowadzenia diagnozy wszystkich funkcji poznawczych;
4. dziecko kształtuje i rozwija swoje umiejętności jedynie poprzez działanie (aktywność własną), a nie bierne przyswajanie.

Realne możliwości dziecka określają jego predyspozycje. Te zaś są uwarunkowane czynnikami genetycznymi, konstytucjonalnymi oraz patorozwojowymi. Ich działanie ogranicza zarówno stymulację, jak i terapię dziecka. Niezależnie od ich jakości oraz intensywności – najprawdopodobniej głębiej upośledzony umysłowo pozostanie upośledzony, natomiast autystyk – autystykiem. Zdawał sobie z tego sprawę Lew Wygotski, który zauważył, że poszczególne funkcje mają okres naturalnego i optymalnego wzrostu, po przekroczeniu którego nabywane są one z licznymi trudnościami. Ponadto uczonej ten stworzył koncepcję obszaru najbliższego rozwoju dziecka, w którym mogą poruszać się dziecko oraz stymulujący go rodzice bądź terapeuci. Próba przekroczenia tego obszaru kończy się na ogół niepowodzeniem.

Trudno rozstrzygnąć, czy proponowane ćwiczenia są zbyt łatwe, czy zbyt trudne i jaka jest ich wartość terapeutyczna. Weźmy na przykład jedno z nich: *Reagowanie uśmiechem na uśmiech* (s. 76): „Terapeuta, pochylając się nad dzieckiem, śmieje się głośno i jednocześnie kiwa głową” ... To ćwiczenie wydaje się wręcz banalne, jeżeli ograniczymy się do wymiany grymasów twarzy i okrzyków. Nie zawsze jednak do takiej – wydawałoby się prostej – interakcji dochodzi. Jeżeli spróbujemy w nią zaangażować autentyczne emocje, skala problemu niezmiernie wzrasta. Wyzwolenie takich uczuć, a nie tylko prezentacja właściwej mimiki, wymaga odpowiedniego kontaktu terapeutycznego, bez którego ćwiczenia stają się jedynie gimnastyką mięśni twarzy. Próby nawiązania takiej interakcji często zawodzą, szczególnie w wypadku

dzieci autystycznych oraz głębiej upośledzonych umysłowo. Nawet wysoce zaangażowany terapeuta stosunkowo szybko przestaje się uśmiechać do dziecka, które nie odwzajemnia uśmiechu.

Jak wiadomo zabawa jest podstawową formą aktywności małego dziecka, bez której trudno sobie wyobrazić sensowną stymulację lub terapię. Szczególne znaczenie mają zabawy tematyczne polegające na odgrywaniu określonych ról (mamy, taty, lekarza, listonosza itp.). Najlepiej jeżeli inicjatywa takiej zabawy wyjdzie od dziecka, a dorosły się w nią autentycznie zaangażuje. Problem w tym, że dziecko z zaburzeniami rozwoju najczęściej nie przejawia takiej inicjatywy i wymaga pobudzania ze strony rodziców lub terapeuty. Czy w tym celu powinno się wykorzystywać ilustracje tematyczne, jak to proponują Autorki (s. 215), to sprawa dyskusyjna. Korzystanie z tego rodzaju pomocy grozi sztywnym dydaktyzmem, który utrudnia spontaniczne działanie. Należy podkreślić, że w zabawie nie tylko tematycznej najatrakcyjniejszy dla dziecka jest sam dorosły, pod warunkiem że potrafi cieszyć się zabawą. Wymaga to od niego emocjonalnego zaangażowania, kreatywności i poświęcenia cennego czasu, a nie są to tak proste umiejętności, jak mogłoby się wydawać. Może to opinia przesadzona, ale większość rodziców i terapeutów nie potrafi prowadzić zabaw tematycznych.

We wstępie Autorki dziękują koleżankom logopedom za cenne inspiracje. Szkoda, że nie wykorzystano ich doświadczeń w realizacji zalecanych ćwiczeń. Ich prezentacja bez wątplenia ubarwiłaby recenzowaną książkę i pomogłaby skonfrontować zalecenia z praktyką. Autorki podają wiele ćwiczeń, ale nie wyjaśniają: 1) jaki jest ich rzeczywisty przebieg; 2) kiedy i w jakich okolicznościach pojawiają się trudności; 3) w jaki sposób je wytłumaczyć? Wydaje się, że klarowne wyjaśnienie trudności, wątpliwości i rozterek w realizacji proponowanego programu mogłoby uchronić zbyt ambitnych terapeutów przed zespołem wypalenia zawodowego.

W bibliografii recenzowanej książki zabrakło pracy psychologa amerykańskiego Martina Seligmmana: *Co możesz zmienić, a czego nie możesz (ucząc się akceptacji siebie)*. *Poradnik skutecznego samodoskonalenia* (1994). Książka jest wprawdzie adresowana przede wszystkim do młodzieży i dorosłych, ale zawiera wiele stwierdzeń uniwersalnych, odnoszących się także do małych dzieci. Na przeszkodzie ich skutecznej stymulacji stoją nie tylko czynniki biologiczne, ale również środowiskowe. Jakie szanse na sukces ma terapeuta, który w konkretnym przypadku nie może liczyć na współpracę rodziców, lekarzy, pielęgniarek, nauczycieli, pracowników socjalnych? A przecież nie są to fakty bynajmniej odosobnione. Wnioski płynące z lektury podręcznika M. Seligmmana chłodzą entuzjazm zwolenników wczesnej interwencji, ale nie umniejszają znaczenia sensownie i realistycznie przemyślanej i zaplanowanej stymulacji oraz terapii.

Trzeba przyznać, że Autorki dołożyły wielu starań, aby stworzyć kompendium podstawowej wiedzy z dziedziny psychopedagogiki rozwojowej. W tym celu przeanalizowały głównie polską literaturę przedmiotu i dokonały jej selekcji według przyjętych przez siebie kryteriów. Omówiły rozwój poszczególnych funkcji poznawczych, lingwistycznych, motorycznych i społecznych oraz zaproponowały zestawy ćwiczeń, których skuteczność można sprawdzić w praktyce. Takie ujęcie może się okazać wartościowe dla początkujących terapeutów.

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica III (2011)

## Recenzja książki Marty Korendo *Jak dzieci niesłyszące czytają teksty podręczników szkolnych*

Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2009, ss. 206

Tytuł prezentowanej książki nie oddaje w pełni zawartej w niej treści. Aby zorientować się, czego właściwie dotyczy recenzowana praca, najlepiej rozpocząć lekturę od części empirycznej. Dowiadujemy się, że w przeprowadzonych badaniach uczestniczyło 37 dzieci gimnazjalnych z Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Dzieci Niesłyszących w Krakowie. Badani uczniowie mieli wykonać następujące próby:

- ułożyć historyjkę obrazkową i ją opisać,
- opisać ilustrację,
- udzielić odpowiedzi na pytania dotyczące samego ucznia: „Jak się nazywasz?“, „Gdzie mieszkasz?“, „Czym się interesujesz?“, „Co lubisz robić?“,
- odpowiedzieć na pytania odnoszące się do wybranych fragmentów podręczników do historii.

Jak można się było spodziewać, rozumienie tekstów sprawiło dzieciom niesłyszącym znaczne trudności. Nie pojmowały znaczenia wielu słów, szczególnie tych, które w ich języku w ogóle nie występują, np. *dziesięcina, cudzoziemiec, manufaktura, gród*. Nic więc dziwnego, że nie rozumiały także przeczytanych tekstów. Budując odpowiedzi na pytania, dzieci niesłyszące najczęściej wykorzystywały elementy pytań. Porównywały je z fragmentami tekstów i odnajdywały słowa klucze, które występowały w obu konstrukcjach. Następnie takiego wyszukanego zdania używały jako odpowiedzi na pytanie. Inną stosowaną „metodą” udzielania odpowiedzi było budowanie zdań oznajmujących przez odwrócenie szyku pytania, co w wielu przypadkach doprowadziło do powstania błędnych rozwiązań, np.:

- pytanie: *Dlaczego w państwie Mieszka I i Bolesława Chrobrego było dużo ziemi?*,
- odpowiedź: *W państwie Mieszka I i Bolesława Chrobrego było dużo ziemi, bo ludność była uprawa ziemi hodowla zwierząt.*

W celu ustalenia przyczyny trudności w percepcji tekstów zamieszczonych w podręcznikach do historii badaczka oceniła pewne aspekty kompetencji lingwistycznej dzieci niesłyszących. Ich wypowiedzi zawierały wiele błędów fleksyjnych, najczęściej dotyczących czasownika. Oto kilka przykładów:

a) błędna liczba czasownika:

*Rodzice pojedzie,*

*Moja mama i tata jest dobra;*

- b) błędna osoba czasownika:  
*Pan oglądam,*  
*Dziadek idę;*
- c) błędny rodzaj czasownika:  
*Ona upadł,*  
*Dziewczynka nie widział;*
- d) błędny tryb czasownika:  
*Babcia patrz przed oknem,*  
*Pan mów;*
- e) błędnie dobrane dwie kategorie czasownika:  
*Pan i pies idziesz,*  
*Liście ma;*
- f) brak odmiany czasownika:  
*Chłopcy grać,*  
*Pan mówić;*
- g) orzeczenia imienne:  
*Dziewczynka jest smutno,*  
*Pani jest uśmiecha.*

Ponadto badane dzieci miały poważne trudności z dostosowaniem fleksyjnym członów grup syntaktycznych w związku:

- rzeczownika z liczebnikiem, np.: *Mam czterech braciach,*
- rzeczownika z przymiotnikiem, np.: *Pan ma okulary czarny,*
- czasownika z rzeczownikiem w funkcji dopełniacza: *Uprawiam sportem.*

Dodatkowo dzieci niedosłyszające bardzo często opuszczają przymyki w zdaniach, stosowały je w niewłaściwych miejscach lub źle dobierały. Używały też niewłaściwych czasowników, nadużywały formy zaimka osobowego „ja”.

Trudności językowe dzieci niesłyszących wystąpiły także na poziomie zdania i tekstu. W zdaniach złożonych spójniki były używane rzadko i zwykle niepoprawnie. W opisach obrazka dominowało prezentowanie poszczególnych elementów, które nie były łączone w logiczną całość. Podobnie było z opowiadaniem historyjek obrazkowych. Badani najczęściej układali zdania do kolejnych obrazków, nie łącząc ich spójnikami i przysłówkami, które wyrażają relacje przyczynowo-skutkowe czy chronologiczne. Nakładanie się błędów gramatycznych, syntaktycznych i semantycznych powodowało, że wypowiedzi były często niezrozumiałe.

W sumie badania wykazały niską kompetencję lingwistyczną dzieci niesłyszących. Takiego wyniku należało się spodziewać i nie jest on odkrywczy dla kogoś, kto pracuje lub przebywa z uczniami z poważnym defektem słuchu. Problem jednak tkwi w czymś innym.

Okazuje się bowiem, że celem badań nie była tylko ocena procesu czytania tekstów przez dzieci niesłyszące, jak sugeruje tytuł recenzowanej książki, lecz także analiza procesu rozumienia i mówienia. Jeżeli tak było w rzeczywistości, to brakuje szerszej podstawy teoretycznej dla omawianego studium. Jego autorka nie przedstawiła znanych modeli rozumienia, które jest procesem niezwykle skomplikowanym. Ponadto zamiast omówić złożony proces czytania, poprzestała na omówieniu problematyki związanej z czytelnością tekstu. Brakuje także chociażby pobieżnego przeglądu badań nad rozumieniem tekstów przez dzieci niesłyszące oraz ich



rozwojem językowym. A przecież jest spora literatura anglosaska, rosyjska, niemiecka, nie wyłączając polskiej. Brak takiego omówienia uniemożliwia porównanie wyników badań własnych z wynikami studiów innych autorów, co w konsekwencji spłyca dyskusję.

Sformułowanie ogólnych wniosków jest poważnie utrudnione ze względu na celowy dobór badanych, którzy uczyli się jedynie w ośrodku krakowskim. Gdyby autorka zastosowała dobór losowy zarówno w odniesieniu do placówek specjalnych, jak i do przebywających w nich dzieci, to uogólnienia byłyby bardziej uzasadnione – w przeciwnym razie pozostają wątpliwości natury metodologicznej.

Trudno także uznać opis ilustracji lub historyjki obrazkowej za zadanie eksperymentalne. Jak wiadomo, eksperyment naukowy podlega ścisłym rygorom, które nie zostały przez autorkę spełnione. Mamy raczej do czynienia z popularną próbą diagnostyczną, służącą do oceny monologowych form wypowiedzi.

Wielka szkoda, że w ramach omawianego programu badawczego nie została stworzona grupa porównawcza, składająca się na przykład z dzieci lekko upośledzonych umysłowo. Mają one podobne trudności językowe jak dzieci niesłyszące, niemniej u podstaw tychże problemów leżą inne przyczyny. Zbadanie grupy porównawczej pozwoliłoby ustalić swoiste i nieswoiste cechy języka osób z uszkodzonym słuchem.

Samo badanie rozumienia tekstów nastęrcza wielu problemów natury metodologicznej. Autorka zastosowała powszechnie stosowaną metodę zadawania pytań. Aby na nie odpowiedzieć, należy najpierw je zrozumieć. Czy badane dzieci niesłyszące rzeczywiście rozumiały pytania, tego na pewno nie wiemy, gdyż ta zmienna nie była kontrolowana. Niemniej zakładając, że były one przez badanych dostatecznie pojmowane – błędna odpowiedź nie musi wskazywać na niewłaściwą interpretację tekstu. Dzieci niedosłyszące, a jednocześnie słabo mówiące, mogły przecież znać odpowiedź, ale nie potrafiły jej sformułować słownie. Można to kontrolować, stosując co najmniej dwie metody badania rozumienia tekstu.

W podsumowaniu wyników badań autorka poddaje druzgocącej krytyce podręczniki do historii stosowane w gimnazjum dla niesłyszących. Na stronie 111 pisze:

Autorzy tekstów nie wykazują dostatecznej dbałości o właściwy poziom językowy pisanych podręczników. Obliczenia [...] pokazały, że skok wskaźnika czytelności tekstów pomiędzy klasą pierwszą a drugą jest nieadekwatny do poziomu rozwoju językowego dzieci. Obserwacje świadczące o niskim poziomie rozumienia tekstów potwierdzają dodatkowe badania [...]. Wszystkie te wnioski dowodzą, że analizowane podręczniki do historii są właściwie bezużyteczne dla badanej grupy.

Ta negatywna opinia wydaje się mocno przesadzona i krzywdząca. Autorce udało się jedynie wykazać, że skok wskaźnika czytelności był zbyt wysoki (10 pkt.) jak na możliwości językowe dzieci niesłyszących. Jaki zatem wskaźnik uznać za właściwy? Na to zasadnicze pytanie brak odpowiedzi. Zależy ona od ustalenia statystycznej korelacji między poziomem rozwoju językowego dzieci niesłyszących a wskaźnikiem czytelności przeznaczonych dla nich tekstów. Określenie takiej zależności stanowiłoby cenną wskazówkę dla autorów podręczników, którzy tworzą je po omacku, intuicyjnie. Tak na marginesie należy zauważyć, że małe są szanse na

stworzenie podręcznika dla szkolnictwa specjalnego, który zadowoliliby wszystkich zainteresowanych.

Niedosyt czytelnika może także wynikać z braku części praktycznej w omawianej książce. W jej zakończeniu jedynie rozwija się znane hasła i podgrzewa stare spory na gruncie surdopedagogiki. Autorka opowiada się za nauczaniem niesłyszących w pierwszej kolejności języka mówionego i pisanego (s. 195). Tymczasem praktyka dowodzi, że dzieci z głęboko uszkodzonym słuchem chętniej uczą się języka migowego. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że intuicyjnie wyczuwają, iż nie są w stanie osiągnąć poziomu sprawności językowej umożliwiającego im swobodną konwersację. Obawiają się także, że ewentualni odbiorcy ich niepoprawnych wypowiedzi nie wykażą się dostateczną tolerancją. Dlatego chyba wybierają język migowy, którego wprawdzie zasięg, moc i prestiż są niskie, ale który umożliwia efektywne komunikowanie się w społeczności niesłyszących.

*Małgorzata Jacewicz*

## Spis treści

Jubileusz czterdziestolecia pracy naukowej prof. zw. dr hab. Teodozji Rittel	5
Bibliografia prac profesor Teodozji Rittel	9
Wprowadzenie	19
<b>I. ARGUMENTACJA W PERSPEKTYWIE INTERDYSCYPLINARNEJ</b>	
<b><i>Teodozja Rittel</i></b>	
Rozważania o argumentacji w lingwistyce edukacyjnej	21
<b><i>Janina Labocha</i></b>	
Argumentacja a komunikowanie procesu rozumienia	32
<b><i>Sławomir Śniatkowski</i></b>	
Argumentacja i błędne rozumowanie w perspektywie pragmatycznej (w opracowaniu Louise Cummings)	37
<b><i>Jolanta Machowska-Gąsior</i></b>	
Poszukiwanie kognitywnych narzędzi opisu parametryczności argumentacyjnej	44
<b><i>Mirosław Michalik</i></b>	
Neuropsychologiczne podstawy argumentacji	71
<b><i>Maciej Kawka</i></b>	
Argumentacja w dyskursie medialnym	92
<b>II. ARGUMENTACJA W DYSKURSIE DZIECIĘCYM</b>	
<b><i>Barbara Boniecka</i></b>	
Siła dziecięcej argumentacji	100
<b><i>Marceli Olma</i></b>	
Argumentacja w języku dziecka w wieku przedszkolnym	107
<b><i>Ewa Brzdęk</i></b>	
Formy trybu przypuszczającego (warunkowego) w wypowiedziach dzieci w wieku przedszkolnym	122
<b>III. ARGUMENTACJA W DYSKURSIE SZKOLNYM</b>	
<b><i>Jan Oźdżyński</i></b>	
Sztuka argumentacji i kształcenie sprawności retorycznych w dyskursie szkolnym	137

<b>Grzegorz Ożdżyński</b>	
Argumentowanie w debacie szkolnej (na tematy historyczne)	164
Uczniowska debata na temat <i>Czy Stanisław August Poniatowski był odpowiedzialny za upadek Rzeczypospolitej?</i> – w klasie maturalnej (6 lutego 2002 roku). Liceum Ogólnokształcące w Olkuszu (materiały źródłowe)	186
<b>Teodozja Rittel</b>	
Argumentacja, sposoby rozumowania i budowa tekstu o muzyce przez uczniów gimnazjum	199
<b>Zofia Okraj</b>	
Uwarunkowania podmiotowej komunikacji w dyskusji dydaktycznej	210
<b>Jadwiga Kowalikowa</b>	
Uczeń jako odbiorca tekstów – podstawy kształcenia	219
<b>Barbara Guzik</b>	
Teksty argumentacyjne uczniów drugiej klasy gimnazjum na temat „autorytetu”	231
<b>Leszek Tymiakin</b>	
Sposoby argumentowania (na przykładzie wykonań gimnazjalistów)	241
<b>Joanna Jaklińska-Ciągło</b>	
Argumentacja uczniowska w wypowiedziach na temat uzależnienia jako rodzaju współczesnej niewoli	257
<b>Paulina Wójcik</b>	
Czy pracoholizm jest chorobą? Argumentacja w tekstach studentów z Moskwy na zajęciach z języka polskiego	275
<b>IV. ARGUMENTACJA METODYCZNA</b>	
<b>Jadwiga Cieszyńska</b>	
Nowa rzeczywistość – nowa metoda nauczania czytania. Argumentacja wyboru i kolejności etapów	283
<b>Marta Korendo</b>	
Program „Kocham szkołę” odpowiedzią na potrzeby współczesnej edukacji	290
<b>V. ARGUMENTACJA W DISKURSIE ZABURZONYM</b>	
<b>Elżbieta Okarma</b>	
Argumentacja logopedyczna w dyskursie zaburzonym (artykulacja głoski „r”)	298
<b>Anna Skoczek</b>	
Argumentacja w wypowiedziach dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego – SLI	307
<b>Zdzisława Orłowska-Popek</b>	
Argumentacja w wypowiedziach uczniów niesłyszących	321
<b>Halina Pawłowska-Jaroń</b>	
Dziecko z płodowym zespołem alkoholowym. (Za) Trudna sztuka argumentowania	333

<b>Marta Marszałek</b>	
Czego dowiadujemy się o argumentacji na podstawie dyskursu dziecka autystycznego?	344
<b>Marta Marszałek</b>	
Autyzm a zaburzenia komunikacji w świetle badań językoznawstwa klinicznego	353
<b>Anna Siudak</b>	
Niewerbalne strategie argumentacyjne w języku osób dotkniętych afazją	359
<b>VI. ARGUMENTACJA TEKSTOWA</b>	
<b>Stefan Jerzy Rittel</b>	
Argumentacja w przestrzeni sakralnej w kontekście <i>fides et ratio</i>	372
<b>Marceli Olma</b>	
Argumentacja w języku rodzinnym (na przykładzie listów małżeńskich Teodory i Jana Matejków)	385
<b>Bogusław Bogusz</b>	
Wykładowcy argumentacji w mówionym tekście programu telewizyjnego <i>Europa da się lubić</i>	404
<b>RECENZJE</b>	
Recenzja książki Bożeny Rejakowej <i>Kulturowe aspekty języka mody</i> (przedruk) (Małgorzata Karwatowska)	412
Recenzja książki Leszka Tymiakina <i>Nakłanianie subdyrektywne.     Propozycja, prośba i rada w realizacjach młodzieży gimnazjalnej.     Zagadnienia wybrane</i> (przedruk) (Małgorzata Karwatowska)	415
Kategoria przypadku rzeczownika w serii podręczników „Hurra!!!” do nauczania obcokrajowców języka polskiego na poziomie podstawowym (Paulina Wójcik)	419
Recenzja książki Jadwigi Cieszyńskiej i Marty Korendo <i>Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka.     Od noworodka do 6. roku życia</i> (Jolanta Dunaj)	426
Recenzja książki Marty Korendo <i>Jak dzieci niesłyszące czytają teksty     podręczników szkolnych</i> (Małgorzata Jacewicz)	429

## Contents

The Jubilee of Professor Teodozja Rittel's Forty Years' Research Work	5
Bibliography of Professor Teodozja Rittel's Works	9
Introduction	19
<b>I. ARGUMENTATION IN AN INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVE</b>	
<b><i>Teodozja Rittel</i></b>	
Considerations on Argumentation in Educational Linguistics	21
<b><i>Janina Labocha</i></b>	
Argumentation and Communicating the Process of Understanding	32
<b><i>Sławomir Śniatkowski</i></b>	
Argumentation and Fallacies of Reasoning in a Pragmatic Perspective (Louise Cummings' Approach)	37
<b><i>Jolanta Machowska-Gąsior</i></b>	
Research into the Cognitive Means of Describing Argumentative Parametricity	44
<b><i>Miroslaw Michalik</i></b>	
Neuropsychological Foundations of Argumentation	71
<b><i>Maciej Kawka</i></b>	
Argumentation in Mediumistic Discourse	92
<b>II. ARGUMENTATION IN CHILDREN'S DISCOURSE</b>	
<b><i>Barbara Boniecka</i></b>	
The Power of Children's Argumentation	100
<b><i>Marceli Olma</i></b>	
Argumentation in the Language of Children at the Preschool Age	107
<b><i>Ewa Brzdęk</i></b>	
Forms of Subjunctive Mood in Utterances of Children at the Preschool Age	122
<b>III. ARGUMENTATION IN CLASSROOM DISCOURSE</b>	
<b><i>Jan Ożdżyński</i></b>	
The Art of Argumentation and Education of Rhetoric Efficiency in Classroom Discourse	137

<b>Grzegorz Oźdźyński</b>	
Reasoning in Classroom Debate (on Historical Subjects)	164
Pupils' Debate on the Subject <i>Was Stanisław August Poniatowski responsible for the Decline of the Republic of Poland?</i> in the Certificate Form of the Secondary School in Olkusz (the 6th February 2002)	186
<b>Teodozja Rittel</b>	
Argumentation, Ways of Reasoning, and Constructing Texts about Music by Grammar School Pupils	199
<b>Zofia Okraj</b>	
Conditions of Subjective Communication in a Didactic Discussion	210
<b>Jadwiga Kowalikowa</b>	
Pupils as the Receivers of Texts—Foundations of Education	219
<b>Barbara Guzik</b>	
Argumentative Texts about 'Authority' Constructed by Pupils from the Second Form of Grammar School	231
<b>Leszek Tymiakin</b>	
Ways of Argumentation (on the Material of Grammar School Pupils' Utterances)	241
<b>Joanna Jaklińska-Ciągło</b>	
Argumentation in Pupils' Opinions about Addiction as a Kind of Modern Slavery	257
<b>Paulina Wójcik</b>	
Is Workaholism a Disease? Argumentation in Texts Written by Students from Moscow Learning Polish	275
<b>IV. METHODOLOGICAL ARGUMENTATION</b>	
<b>Jadwiga Cieszyńska</b>	
New Reality—a New Method of Teaching Reading. Arguments Referring to the Choice and Sequence of Stages	283
<b>Marta Korendo</b>	
The Curriculum 'Kocham szkołę' ('I Love School') as the Answer to the Needs of Modern Education	290
<b>V. ARGUMENTATION IN DISORDERED DISCOURSE</b>	
<b>Elżbieta Okarma</b>	
Logopaedic Argumentation in Disordered Discourse (Examples of Articulating the Speech Sound [r])	298
<b>Anna Skoczek</b>	
Argumentation in Utterances Produced by Children Suffering from Specific Language Impairments (SLI)	307
<b>Zdzisława Orłowska-Popek</b>	
Argumentation in Utterances Produced by Deaf Pupils	321
<b>Halina Pawłowska-Jaroń</b>	
Children Suffering from FAS. (Too) Difficult Art of Argumentation	333

<b>Marta Marszałek</b>	What Should We Learn about Argumentation on the Basis of Autistic Children's Discourse?	<b>344</b>
<b>Marta Marszałek</b>	Autism and Communicational Disorders in the Light of Clinical Linguistics Research	<b>353</b>
<b>Anna Siudak</b>	Non-Verbal Argumentative Strategies in Aphasic People's Language	<b>359</b>
<b>VI. TEXTUAL ARGUMENTATION</b>		
<b>Stefan Jerzy Rittel</b>	Argumentation in the Sphere of Sacrum in Context of "fides et ratio"	<b>372</b>
<b>Marceli Olma</b>	Argumentation in Family Language (An Example of Married Letters Written by Teodora and Jan Matejko)	<b>385</b>
<b>Bogusław Bogusz</b>	Exponents of Argumentation in Spoken Texts from the TV Programme <i>Europa da się lubić</i> ("Europe Is Possible to Be Popular")	<b>404</b>
<b>REVIEWS</b>		
	Bożena Rejakowa, <i>Kulturowe aspekty języka mody</i> (Cultural Aspects of Fashion Language) (reviewed by Małgorzata Karwatowska; reprinted)	<b>412</b>
	Leszek Tymiakin, <i>Nakłanianie subdyrektywne. Propozycja, prośba i rada w realizacjach młodzieży gimnazjalnej. Zagadnienia wybrane</i> (Sub-directive Inducement. Propositions, requests, and advice realized by pupils of secondary school. Some chosen issues) (reviewed by Małgorzata Karwatowska; reprinted)	<b>415</b>
	Kategoria przypadku rzeczownika w serii podręczników „Hurra!!!” do nauczania obcokrajowców języka polskiego na poziomie podstawowym (The Grammatical Category of the Nominative Case in the Series of Schoolbooks Entitled “Hurra!!!” for Teaching Polish to Foreigners at the Basic Level) (reviewed by Paulina Wójcik)	<b>419</b>
	Jagoda Cieszyńska, Marta Korendo, <i>Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6. roku życia</i> (Early Intervention. Stimulation of children's development. From a newborn baby until the sixth year of life) (reviewed by Jolanta Dunaj)	<b>426</b>
	Marta Korendo, <i>Jak dzieci niesłyszące czytają teksty podręczników szkolnych</i> (How Deaf Children Read Texts of Schoolbooks) (reviewed by Małgorzata Jacewicz)	<b>429</b>





