

## 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. Wierzbicka, *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 negocjowania. Wybrane semantycznie i pragmatycznie aspekty negocjacji*, Kraków.
- Beaugrande R.A., Dressler W.U., 1990, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, tłum. A. Szwedek, Warszawa.
- Bednarek A., 1989, *Wykładniki leksykalne ekwiwalencji. Analiza semantyczna wyrażań 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.