

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.

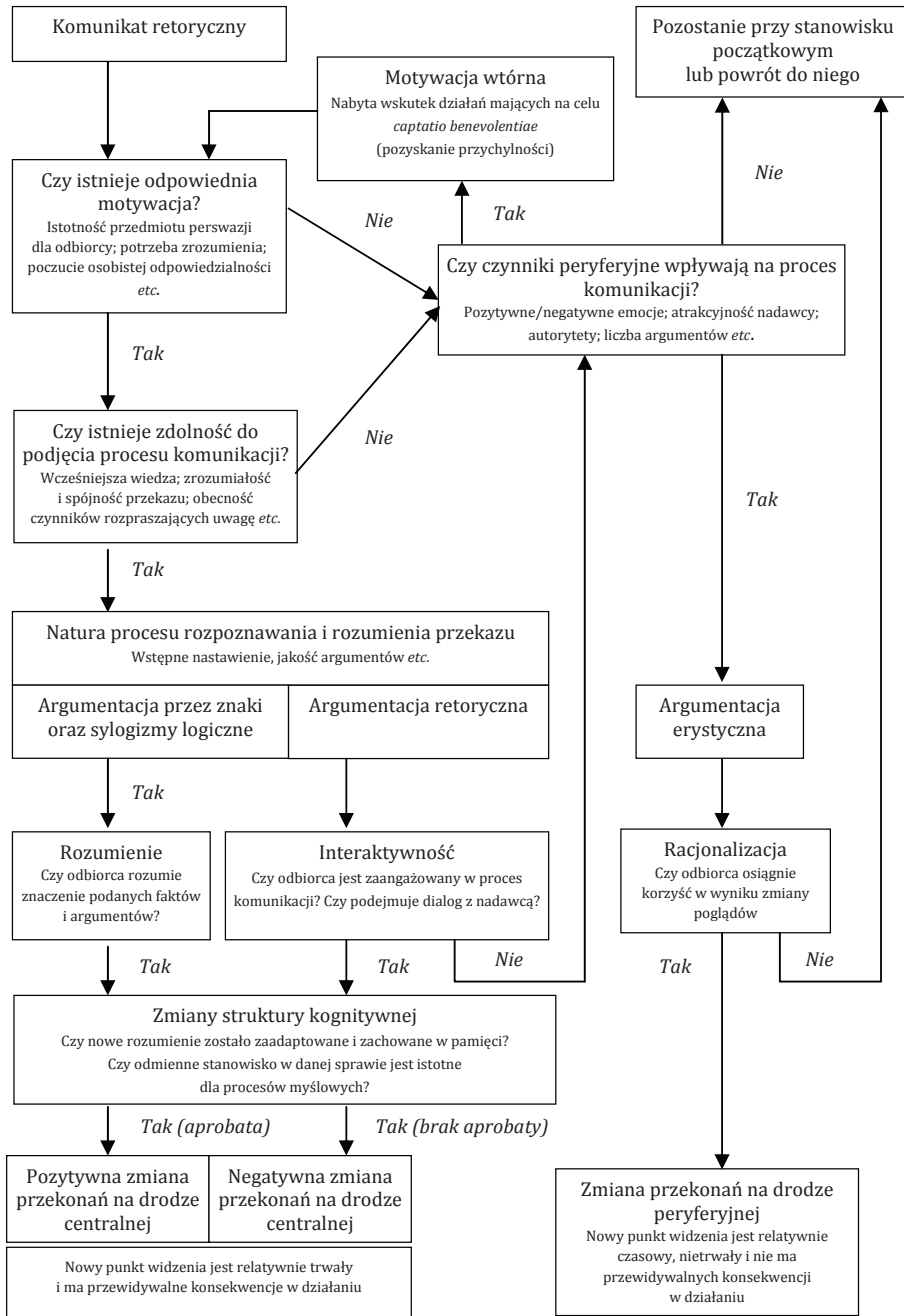
Centralna strategia perswazji (ang. *central route to persuasion*) odnosi się do sytuacji, w której odbiorca szczegółowo analizuje treść komunikatu i ocenia *merytoryczną wartość zawartych* w nim argumentów. Peryferyczna strategia perswazji (ang. *peripheral route to persuasion*) odnosi się do sytuacji, 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 opisanie 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 debaty¹ 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 wyrażań, 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 ~A pytający zajmował stanowisko sprzeczne (por. ↑ 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*

¹ 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 powierzchowne związane z argumentacją wykazują różne mechanizmy spójności celem uwypuklenia (zaakcentowania) i nacisku (presji), na przykład *reku-rencję* (proste powtórzenie elementów), *paralelizm* (ponowne użycie powierzchownych 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 *dlaczego 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 rozprawie 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 zdroworoządkowym, naiwnym obrazie świata:

Paweł N. [formuluje 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 zdroworoządkowego 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 cynkowe 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 [formuluje 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]. ... *uważamy, 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 Rzeczpospolitą...*

... *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.:]

[argument₁:] ... *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_{1a}:] ... *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...*;

[argument₂:] ... *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;*

[argument₃:] ... *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. zaprzeczenie] 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*₃ [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*₃ 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; niewątpliwe 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).

Przestrzeżenie 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] Mackiewicza² [...] „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 zgadzał 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).*

² 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:

Sędzia₁ [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* ...

Sędzia₂ [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];

S₁ [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 zmiierają 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.