

Joanna Jaklińska-Ciągło

## Argumentacja uczniowska w wypowiedziach na temat uzależnienia jako rodzaju współczesnej niewoli

### 1. Wprowadzenie

Refleksja nad sposobami argumentowania i przekonywania jest jedną z najstarszych dyscyplin naukowych, jakie ludzkość stworzyła. W cywilizowanych społeczeństwach nakłanianie coraz rzadziej polega na fizycznym wymuszaniu, coraz częściej na namawianiu, czyli stosowaniu różnych form komunikacji perswazyjnej<sup>1</sup>.

Argumentację określa się jako zespół czynności podejmowanych w celu uzasadnienia jakiegoś poglądu. Mamy z nią do czynienia w sytuacji, gdy jako uzasadnienie poglądu T przedstawiane są jakieś zdania  $P_1, P_2 \dots P_n$ , które nazywa się przesłankami, zaś zdanie T – konkluzją argumentu. Argumenty z reguły prezentowane są w szerszej wypowiedzi zwanej wypowiedzią argumentacyjną, a przedkłada się je w celu zmiany przekonań jakiejś osoby lub osób<sup>2</sup>. Stąd argumentacja łączy się z pojęciem perswazji rozumianej jako świadome użycie na przykład słowa w celu wywarcia wpływu na czyjeś przekonania, zdobycia czyjejs akceptacji lub przynajmniej przychylności dla proponowanych poglądów, sposobu zachowania, decyzji. Jej pierwszorzędnym celem jest właśnie nie tyle dowiedzenie słuszności jakiegoś poglądu, jak to ma miejsce w przypadku argumentacji, ile uzyskanie wpływu na daną osobę lub osoby. Dlatego elementy perswazyjne są nieodłącznym składnikiem wszelkiej argumentacji<sup>3</sup>.

Zatem celem każdej wypowiedzi perswazyjnej jest przekonanie do czegoś odbiorcy, a najistotniejszą w przekonywaniu skuteczność osiągnąć można, stosując jako narzędzia perswazyjne odpowiednie argumenty. Przy czym, jak pisał M. Korolko: „Używanie perswazji oznacza [...] w całości idealnym trudną do opisanego syntezę intelektualnych, moralnych i emocjonalnych składników (elementów) ludzkiej mowy skierowanej do rozumu, woli i uczuć adresata”<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> M. Tokarz, *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk 2006, s. 124, 194.

<sup>2</sup> K. Szymanek, *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa 2001, s. 37.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 228.

<sup>4</sup> Zob. M. Korolko, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa 1990, s. 28.

Wobec tego, aby przekonująco argumentować, należy dokładnie zapoznać się z nastawieniem i sądami partnera rozmowy, zebrać odpowiednie argumenty, uszczegółowić fakty, a także unikać negatywnych emocji<sup>5</sup>.

Przedmiotem analizy uczyniłam wypowiedzi pisemne uczniów na temat: *Uzależnienie zagrożeniem wolności człowieka*, pod kątem użytych w nich językowych środków perswazji i argumentacji<sup>6</sup>. Gimnazjaliści, redagując swoje wypracowania, mieli do wyboru: list do przyjaciela, pamiętnik i rozprawkę. Jako szkolne formy wypowiedzi odwołują się one do zalecanych schematów konstrukcyjnych i każda z nich ma określone z góry intencje, dzięki którym pozwala na realizację tematu wypracowania poprzez zastosowanie różnych środków stylistycznych. Podczas analizy tekstów uczniowskich uwzględniłam więc – jak zaleca Małgorzata Karwatowska – zarówno konkretnych twórców tekstów (gimnazjalistów w określonym wieku, z właściwym im sposobem wartościowania świata), jak i uwarunkowania związane z gatunkowymi wyznacznikami wypowiedzi<sup>7</sup>. Zestawienie wyborów uczniowskich prezentuję poniżej:

**Tab. 1.** Uzależnienia w różnych formach wypowiedzi

KLASY	ROZPRAWKA	LIST	PAMIĘTNIK
I	30	11	8
III	20	23	16

Opracowanie własne

Jak wynika z zestawienia (tabela 1), uczniowie klas pierwszych najczęściej realizowali temat, wykorzystując formę rozprawki, trzecioklasiści natomiast najczęściej pisali listy. Wynik taki może być zaskakujący ze względu na to, iż rozprawka na gruncie szkolnym jest formą trudniejszą, wymagającą od piszącego logiki, konsekwencji i precyzji myślenia, częściej zatem jest realizowana przez uczniów kończących gimnazjum. List natomiast, wprowadzany już na etapie szkoły podstawowej, z reguły nie sprawia większych trudności edytorskich nawet najmłodszym gimnazjalistom. Potwierdzają to spostrzeżenia Janiny Labochy, która stwierdza, że:

Wzorce zachowań językowych poznaje człowiek stopniowo wraz z rozwojem psychicznym i społecznym. Najpierw uczy się wzorców potocznego, codziennego obcowania, później poznaje bardziej skomplikowane formy, dzięki którym potrafi tworzyć coraz bardziej urozmaicone teksty i wypowiedzi językowe. Im większa aktywność społeczna

<sup>5</sup> D.W. Allhoff, W. Allhoff, *Sztuka przekonywania do własnych racji. Retoryka i komunikacja*, tłum. P. Włodyga, Kraków 2008, s. 136.

<sup>6</sup> Prace uczniowskie stanowiły przedmiot badań w związku z napisaną przeze mnie pracą doktorską na temat „Wolność-niewola – wzbogacanie struktur semantycznych w języku uczniów gimnazjum”. Badania przeprowadzałam w roku szkolnym 2006/2007 w klasach I i III gimnazjum w Nowym Sączu.

<sup>7</sup> M. Karwatowska, *Semantyczny obraz matki w wypowiedziach uczniów (autor; intencja tekstu i gatunkowe wyznaczniki charakterystyki)*, [w:] *Tekst – wypowiedź – dyskurs w dydaktyce szkolnej*, red. J. Porayski-Pomsta, J. Podracki, Warszawa 1998, s. 70–78.

i kulturowa danego człowieka, tym bardziej rozwija się w nim umiejętność tworzenia różnorodnych tekstów<sup>8</sup>.

Zatem wybory tych form wypowiedzi były przede wszystkim świadectwem intencji piszących skierowanych względem założonego przez nich odbiorcy tekstu. Uczniowie bowiem nie kierowali się, wynika z tego, trudnością przy redagowaniu danej formy wypowiedzi, ale tym, co konkretny tekst pozwoli im przekazać, przez co **wpłynąć na adresata**. W konsekwencji łączy się to z pojęciem intertekstualności w ujęciu Barbary Bonieckiej, przez które rozumie ona zależność kształtowania wypowiedzi i jej odbioru od uprzedniej wiedzy uczestników aktu komunikacji o tworzeniu i użyciu pewnych typów tekstów, wydobytych ze względu na zestaw cech charakterystycznych, motywowanych globalnym celem przekazu<sup>9</sup>. Użycie więc pewnego typu tekstu jest podporządkowane określonym celom w określonych sytuacjach, czyli intencjom nadawcy<sup>10</sup>.

Człowiek może inicjować rozmowę, w tym wypadku redagować tekst – jak zauważa Franciszek Nowak – aby zaspokoić własne lub odbiorcy potrzeby, a także zapoznać inną osobę z własnymi uczuciami, poglądami, przekonaniem również dla rozładowania napięcia<sup>11</sup>. Taki cel wynika z cech listu jako pisma użytkowego służącego do przekazywania nie tyle informacji, ile raczej refleksji, indywidualnych spostrzeżeń autora na temat otaczającej go rzeczywistości. Istotne jest również to, że list jest wypowiedzią pisemną, skierowaną do określonego adresata, a jej „cechę konstytutywną stanowi wewnętrzna konwersacyjność, powodująca powstanie limitowanego dialogu z nieobecnym odbiorcą”<sup>12</sup>. Również Małgorzata Karwatowska i Paweł Nowak przyjmują za cechę listu dialogowość, za którą uważają: zwrotność, otwartość na sugestie, podejmowanie dyskusji, równorzędność dwóch podmiotów komunikacyjnych z wymiennością ich funkcji. Zatem dialogowość listu jest wynikiem pragnienia nadawcy włączenia do rozmowy także adresata<sup>13</sup>. Z kolei tekst argumentacyjny jest nastawiony na wywołanie u drugiej osoby akceptacji lub oceny przekonań, pomysłów, idei jako prawdziwych lub fałszywych, pozytywnych bądź negatywnych. Pojęcia ważności, woli, wartości, opozycji i powodu muszą się razem lub

---

<sup>8</sup> J. Labocha, *Tekst, wypowiedź, dyskurs*, [w:] *Styl i tekst*, red. S. Gajda, M. Balowski, Opole 1996, s. 49.

<sup>9</sup> B. Boniecka, *Intertekstualny charakter wypowiedzi dziecięcych*, [w:] *Tekst i jego odmiany*, red. T. Dobrzyńska, Warszawa 1996, s. 98.

<sup>10</sup> Zob. R.A. Beaugrande, W.H. Dressler, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, tłum. A. Szwedek, Warszawa 1990.

<sup>11</sup> F. Nowak, *Intencje w wypowiedziach (tekstach) uczniów klas IV–VI*, [w:] *Tekst – wypowiedź – dyskurs...*, op. cit., s. 168.

<sup>12</sup> H. Wiśniewska, *Zachowania grzecznościowe w listach rodzinnych Ignacego Krasickiego*, „Pamiętnik Literacki”; t. 91: 2000, z. 3, s. 161.

<sup>13</sup> M. Karwatowska, P. Nowak, *List jako zaproszenie do dialogu*, tekst opublikowany na stronie: <http://uranos.cto.us.edu.pl/~rozmowa/karwatowska.htm> (dostęp: 5 kwietnia 2011), jest jednym z artykułów Internetowej Konferencji Naukowej *Porozmawiajmy o rozmowie* Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, kwiecień–maj 2001.

osobno pojawić w myśleniu argumentacyjnym, a w konsekwencji w ukształtowanej już wypowiedzi<sup>14</sup>.

Wynika z tego, że intencją uczniów klas trzecich było nawiązanie rozmowy z adresatem ich listów, przyjacielem, w klimacie kontaktu nieoficjalnego, podzielenia się swoimi refleksjami na temat, który wyzwolił w nich emocje. Jednak list jako „zastępczy akt mowy” zawiera w sobie także dyrektywy<sup>15</sup>, dzięki którym nadawca próbuje nakłonić odbiorcę do jakiegoś działania czy reakcji. Natomiast uczniowie klas pierwszych, redagując przeważnie teksty rozprawek, za główny cel przyjęły przekonanie anonimowego odbiorcy przewidywanego przez tekst perswazyjny o prawdziwości postawionych przez nich tez i przytaczanych argumentów. Redagowanie rozprawek postawiło uczniów w sytuacji, w której musieli oni ocenić i rozwiązać problem, uzasadnić lub zaprzeczyć myśli zawartej w temacie i przekonać odbiorcę o słuszności swojego rozumowania. Ujawnili przez to wprost swoje umiejętności dotyczące budowania własnych poglądów, wyciągania wniosków, w konsekwencji argumentowania.

Za wspólną cechą najczęściej wybieranych form wypowiedzi, czyli rozprawek i listów, można zatem uznać chęć kształtowania postawy ich odbiorców. Aktywność nadawców tekstów – uczniów polegała na nakłanianiu odbiorców do określonych zachowań mentalnych lub czynnościowych. Jednak aktywność ta była różnie realizowana w zależności od rodzaju tekstu. Proces nakłaniania może bowiem przybierać różne formy, ale zawsze warunkuje oczekiwania nadawcy dotyczące reakcji odbiorcy wypowiedzi performatywnej. Istotnym zatem elementem do zbadania były środki perswazji, jakich uczniowie używali. Leszek Tymiakin zauważa, że:

[...] dominanta znaczeniowa perswazji wskazuje przede wszystkim na takie działanie, które polega na nakłonieniu kogoś do zrobienia lub zaniechania zrobienia czegoś, zgodnie z intencją nadawcy tekstu, ale nakłonieniu zrealizowanemu w sposób szczególny, tj. przez przekonywanie, czyli za pomocą argumentów potwierdzających słuszność sądów zawartych w wypowiedzi albo kwestionujących ich zasadność [podkr. moje – J.J.C.]<sup>16</sup>.

## 2. Argumentacja uczniowska dotycząca uzależnień

Pierwszoklasiści już we wstępach rozprawek podawali swoje intencje – udowodnienia słuszności tezy zawartej w temacie, na przykład:

(1) **Celem mojej pracy jest udowodnienie, że uzależnienie jest zagrożeniem wolności człowieka** [...] w swojej pracy przytoczę argumenty przekonujące o słuszności mojego rozumowania (Agnieszka C., kl. Ia).

<sup>14</sup> B. Boniecka, *Intertekstualny charakter wypowiedzi dziecięcych*, [w:] *Tekst i jego odmiany*, red. T. Dobrzyńska, Warszawa 1996, s. 100. Zob. H. Wiśniewska, *Łatwa i trudna kompozycja wypracowań uczniowskich*, „Polonistyka” 1995, nr 4, s. 224–225.

<sup>15</sup> Zob. K. Pisarkowa, *Pragmatyczne spojrzenie na akt mowy*, „Polonica”, t. 2: 1976, s. 265–279.

<sup>16</sup> L. Tymiakin, *Nakłanianie subdyrektywne. Propozycja, prośba i rada w realizacjach młodzieży gimnazjalnej. Zagadnienia wybrane*, Lublin 2007, s. 40. Zob. też: J. Puzynina, *O dyskursie oceniającym i dyrektywnym w tekstach prasy codziennej*, „Poradnik Językowy” 1984, z. 2, s. 69–79. Autorka wprowadza termin „performatywa niedyrektywne” (s. 74).

(2) *W swojej pracy udowodnię tezę, że człowiek uzależniony traci istotę wolności, czyli możliwość wolnego wyboru* (Natalia B., kl. Ia).

(3) *Celem moich rozważań jest problem uzależnienia i związane z nim zagrożenia dla wolności człowieka [...] będę się starała bronić przytoczonego stwierdzenia, podając argumenty przemawiające za negatywnym wpływem uzależnienia na jednostkę i jej wolność, która staje się uzależniona* (Justyna M., kl. Ia).

(4) *Podane niżej argumenty mają za zadanie udowodnić, że uzależnienie jest zagrożeniem wolności człowieka* (Jakub S., kl. Ib).

#### • Modalność w wypowiedziach uczniów klas pierwszych

Uczniowie koncentrowali się na przedstawieniu problemu uzależnienia jako zagrożenia dla wolności człowieka, ale swych słów nie kierowali do konkretnego odbiorcy, lecz do każdego. Celem uwypuklenia, iż prezentują własne poglądy i przemyślenia, stosowali językowe wykładniki modalności<sup>17</sup> (*myślę, że; uważam, że; jestem pewien, że; sądzę, że*). Warto zwrócić uwagę, że środki wyrażania modalności świadczą nie tylko o stanowisku, jakie zajmuje mówiący wobec treści przedstawionej wypowiedzi, ale także określają stosunek nadawcy do części składowych procesu komunikacji, przede wszystkim do odbiorcy<sup>18</sup>.

#### Myślę, że:

(5) *Biorąc pod uwagę moje wszystkie argumenty, myślę, że udało mi się udowodnić słuszność mojej tezy* (Anna J., kl. Ib).

#### Uważam, że:

(6) *Uważam, że uzależnienie jest poważnym zagrożeniem dla wolności współczesnego człowieka* (Marcin F., kl. Ib).

#### Jestem pewna, że:

(7) *Jestem pewna, że uzależnienie jest zagrożeniem wolności człowieka, bo wolny człowiek nie jest od niczego uzależniony [...] Przytoczmy jeszcze jeden przykład.* (Karolina S., kl. Ib).

(8) *Jestem pewny, że uzależnienie jest zagrożeniem wolności człowieka* (Andrzej W., kl. Ia).

#### Sądzę, że:

(9) *Sądzę, że nałóg jest zagrożeniem wolności człowieka* (Kinga S., kl. Ia).

Wynika zatem, że pierwszoklasiści, prezentując swoje stanowisko, wykorzystywali wykładniki modalności epistemicznej (*myślę, że; uważam, że; jestem pewna, że;*

<sup>17</sup> Zob. D. Rytel, *Leksykalne środki wyrażania modalności w języku czeskim i polskim*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1982; J. Lyons, *Semantyka 2*, tłum. A. Weinsberg, Warszawa 1989, s. 407–410; *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Warszawa 1999, s. 371

<sup>18</sup> K. Tutak, *Leksykalne nieczasownikowe wykładniki modalności epistemicznej w autobiografiach*, Kraków 2003, s. 64–68.

sądzę, że). Modalność epistemiczna realizowana przez zdania oznajmujące jest kategorią językową odnoszącą się bezpośrednio do nadawcy wypowiedzenia; określa pewne stany umysłu wypowiadającego się i tym samym posiada charakter subiektywny. Z kolei wyrażenia modalne odnoszą się zarówno w płaszczyźnie treści, jak i w płaszczyźnie formalnej do całego zdania, na co w tym wypadku wskazuje wskaźnik zespolenia *że*<sup>19</sup>. Stąd uczniowie wyrażali swoje przekonania względem tematu uzależnienia, nie podając w wątpliwość prawdziwości stawianych przez siebie tez. Swoim przekonaniem gwarantowali odbiorcy słuszność i prawdziwość wyrażanych opinii. Jak zauważa Kinga Tutak, wykładniki modalności epistemicznej także:

kształtują warstwę strategii nadawczo-odbiorczej, która zakłada swoiste interakcyjne współdziałanie nadawcy wypowiedzi oraz jej odbiorcy. [...] odbiorca pojawia się w tekście już wówczas, gdy zaistnieją różne sądy, mniemania mówiącego, gdy wraz ze stwierdzeniami utworzą rozmaite konfiguracje – można je bowiem w różny sposób interpretować, zestawiać czy porównywać<sup>20</sup>.

Uczniowie klas trzecich także już we wstępach do swych wypracowań formułowali własne intencje:

(10) *W mojej pracy **postaram się udowodnić** słuszność mojej tezy, że uzależnienia są zagrożeniem wolności człowieka* (Rafał B., kl. IIIb).

(11) *W pełni **zgadzam się** z tą tezą, co postaram się udowodnić* (Klaudia S., kl. IIIb).

(12) *Wielu ludzi uważa, że głównym zagrożeniem wolności człowieka są uzależnienia. Natomiast sami nałogowcy uważają, że **nałóg jest** dla nich **wolnością** od problemów i złego świata. **Aby zaprzeczyć** ich zdaniu, posłużę się kilkoma argumentami* (Anna D., kl. IIIb).

(13) *Ta teza budzi w dzisiejszym świecie wiele kontrowersji i **warto się zastanowić**, czy jest tak naprawdę. Ja jednak **uważam, że** uzależnienia odbierają człowiekowi jego wolność, i postaram się to udowodnić* (Daniel M., kl. IIIc).

(14) ***Według mnie** uzależnienie jest zagrożeniem wolności człowieka, które w konsekwencji może doprowadzić do zniewolenia jego umysłu i ciała. **Aby potwierdzić** moją tezę, **przytoczę kilka argumentów*** (Izabela J., kl. IIIc).

#### • Modalność w wypowiedziach uczniów klas trzecich

Gimnazjaliści z trzecich klas pisali w pierwszej osobie liczby pojedynczej<sup>21</sup>, częściej niż pierwszoklasiści utożsamiali się z odbiorcami tekstu. Ich opinie jednak nie były już w takiej mierze subiektywne jak w przypadku pierwszoklasistów, lecz stawały się niepodważalnymi tezami. Wypowiedzi ich zawierały duży ładunek emocjonalny, czego potwierdzeniem mogą być bezpośrednie zwroty i apele w rodzaju: *Trzeba walczyć, aby znowu stać się wolnym człowiekiem, Pamiętajmy, uzależnienie jest to groźna choroba, która może często bez naszej świadomości zawładnąć naszym*

<sup>19</sup> D. Rytel, *Leksykalne środki...*, op. cit., s. 40–70.

<sup>20</sup> K. Tutak, *Leksykalne nieczasownikowe wykładniki...*, op. cit., s. 68.

<sup>21</sup> Zob. T. Rittel, *Kategoria osoby w polskim zdaniu*, Warszawa – Kraków 1985.

życiem. Aby pobudzić uwagę odbiorców, zadawali pytania, na które nie oczekiwali odpowiedzi, lecz odpowiadali sami. Są to tak zwane pytania uzupełnienia, na które odpowiedź w tekstach perswazyjnych wnosi nową dla odbiorcy wiedzę i służy udia-  
logowaniu tekstu. Ponadto w celu skłonienia odbiorców do przemyśleń na poruszany temat uczniowie stosowali pytania retoryczne.

Dominującym celem wypowiedzi uczniów klas trzecich było jednak nie tyle przekonanie o słuszności tezy, ile pouczenie odbiorcy. W tym celu używali przede wszystkim czasowników modalnych (z bezokolicznikiem) określających konieczność (*musimy*)<sup>22</sup> oraz innych modalnych czasowników niefleksyjnych<sup>23</sup> jako predykatów w strukturach nieosobowych typu: *nie należy* + bezokolicznik, *trzeba* + bezokolicznik (wyrażające konieczność) i *nie można* (wyrażające zakaz).

### Musieć

(15) *Uzależnienie od gier komputerowych [...] wydaje się, że to nic takiego, ale się mylimy [...] Jeżeli nie wychodzi nam z rodziną, to wyjdzie w pracy. Jest to jakieś dowartościowanie. Tylko ile tak wytrzymamy? [...] Musimy się opamiętać, choć czasem jest za późno, więc trzeba nawet się leczyć [...] przez nałóg stajemy się czasem agresywni, nic nam nie odpowiada, nawet kłócimy się z rodziną i w złości uciekamy właśnie do gier, pracy czy zakupów – to jest dla nas relaks, a tak nie powinno być* (Ewelina G., kl. IIIc).

### Nie należy + bezokolicznik oraz trzeba + bezokolicznik

(16) *Nigdy jednak nie należy się poddawać nałogowi i czekać na konsekwencje. Trzeba walczyć, aby znowu stać się wolnym człowiekiem, nawet kiedy wydaje się to niemożliwe. Dla człowieka, który będzie się bardzo starał wyjść z nałogu, słowo niemożliwe przestanie istnieć* (Klaudia S., kl. IIIb).

(17) *Pamiętajmy, uzależnienie jest to groźna choroba, która może często bez naszej świadomości zawładnąć naszym życiem. Wyleczenie i uwolnienie od obojętnie którego jest często niemożliwe, bo trzeba wiedzieć, że uzależnionym zostaje się do końca życia, czyli czy można być kiedyś wolnym, jak już w nie wpadliśmy?* (Ola H., kl. IIIc).

### Nie można + bezokolicznik

(18) *Człowiek po prostu nie może dopuścić, żeby jakaś rzecz, np. internet, przejęła władzę nad jego umysłem* (Izabela J., kl. IIIc).

(19) *Dlaczego osoba, która nigdy żyła swoim życiem i cieszyła się nim, teraz przestała o nie dbać? Odpowiedzią na to pytanie może być fakt, że człowiek ten popadł w jakiś nałóg. Co innego mogłoby zmusić go do takiego postępowania, jak nie uzależnienie? Nikt przy zdrowych zmysłach nie poświęciłby rodziny, prywatnego życia dla błahych spraw [...] Czy człowiek wolny świadomie zniszczyłby to, co dla niego najważniejsze? Oczywiście, że nie! To nie jest wolność [...] Podejmując się jakiegokolwiek nałogu, możemy stracić to, co dla nas najważniejsze, a tego przecież nie chcemy* (Daniel M., kl. IIIc).

<sup>22</sup> W klasie wyrażen powinnościowych szczególne miejsce zajmuje czasownik modalny *musieć*, który prymarnie wyraża konieczność, sekundarnie: prawdopodobieństwo, pewność i silną hipotezę. D. Rytel, *Leksykalne środki...*, op. cit., s. 37.

<sup>23</sup> Zob. S. Jodłowski, *Studia nad częściami mowy*, Warszawa 1971.

Uczniowie klas trzecich prezentowali zatem swoje stanowisko względem uzależnienia, wykorzystując model powinnościowy języka<sup>24</sup>, modalność deontyczną. Modalność deontyczna bowiem dotyczy świata norm oraz nakazów, zakazów i przyzwoleń indywidualnych, często wiąże się także z wyrażaniem woli<sup>25</sup>. Tak więc wykładniki modalności deontycznej umożliwiły uczniom odwoływanie się do powinności, konieczności zaistnienia pewnych postaw. Zaprezentowane stanowisko wynikało z przekonania uczniów o jego słuszności. Stwierdzali, że nie można dopuszczać do sytuacji bycia uzależnionym, a w obliczu nałogu należy podjąć walkę.

### 3. Argumentacja w rozprawkach uczniów pierwszych i trzecich klas

Rozwinięcie stanowiło główną część pracy. To w tym miejscu uczniowie prezentowali argumenty potwierdzające ich wstępne założenia. Uczniowie wymieniali kolejne argumenty, korzystając z układu prezentacyjno-hierarchicznego<sup>26</sup> (czego dowodem są sformułowania wskazujące na dokonywaną przez piszących gradację argumentów, np. *pierwszym argumentem, najmocniejszym argumentem, nie należy zapominać również o...*), i po każdym z nich motywowali wybór takiego dowodu.

W rozprawkach pierwszoklasiści przekonywali o słuszności swojego rozumowania, przytaczając argumenty służące pozyskiwaniu przychylności odbiorczej poprzez dokonanie 'przeramowania' myślenia osoby nakłanianej, bowiem znaczenie każdego wydarzenia zależy od tego, w jakiej ramie je postrzegamy<sup>27</sup>. Stosowali sądy, które ich zdaniem nie podlegają dyskusji. Na ogół sądy te były sądami opiniującymi i oceniającymi. Przytaczali argumenty, powołując się na informacje dotyczące uzależnień zdobyte na lekcjach, odwoływali się również do tekstu *Pamiętnika narkomanki* Barbary Rosiek<sup>28</sup>. Nie ulega wątpliwości, że narzucali swoje zdanie, pozabawiając tym samym odbiorcę możliwości dokonywania wyboru i decydowania o własnej postawie wobec ocenianego zjawiska poprzez stosowanie fraz typu: *nikt nie wątpi, trudno zaprzeczyć, niewątpliwie* itp. Używali również w tym celu czasowników powinnościowych, które odnosząc się do czynności koniecznych, nie dopuszczają do dowolnej interpretacji ich znaczenia, np.: *należy stwierdzić, zdać sobie sprawę, nie należy zapominać, nie można* itp.<sup>29</sup>. Drugim sposobem służącym przekonaniu odbiorcy tekstów było stosowanie przykładów indukcyjnych, zewnętrznych wobec samego tematu, które poprzez porównanie działania aktualnego z działaniem skojarzonym z reguły wyzwalają pewien ładunek dydaktyczno-stymulujący (*należy / nie należy postępować tak, jak postępuje x*), łatwy do uświadomienia go sobie przez interlokutora. Uczniowie zwracali uwagę odbiorców zarówno na przyczyny, jak i na skutki uzależnienia człowieka. Posługiwali się w tym celu opisem i elementami opowiadania.

---

<sup>24</sup> Zob. B. Guzik, *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym*, Kraków 2003.

<sup>25</sup> D. Rytel, *Leksykalne środki...*, *op. cit.*, s. 83.

<sup>26</sup> L. Tymiakin, *Kompozycja uczniowskiego tekstu argumentacyjnego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, red. M. Woźniakiewicz-Dzidosz, t. 22: 2004, s. 151.

<sup>27</sup> L. Tymiakin, *Nakłanianie subdyrektywne*, *op. cit.*, s. 209–213.

<sup>28</sup> B. Rosiek, *Pamiętnik narkomanki*, Warszawa 2002.

<sup>29</sup> A. Starzec, *Wartościowanie w tekstach popularnonaukowych*, [w:] *Styl a tekst*, red. S. Gajda, M. Balowski, Opole 1996, s. 279–283.



- **Sądy opiniujące stosowane przez pierwszoklasistów**

(20) *Uzależnienie jest zagrożeniem wolności człowieka, **ponieważ** gdy się uzależnimy, **tracimy kontrolę** nad własnym postępowaniem, kieruje nami nałóg spowodowany nadużyciem jakiejś czynności czy przyjemności* (Ola P., kl. Ia).

(21) ***Należy stwierdzić**, że uzależnienie jest **niewątpliwie** zagrożeniem wolności człowieka [...] istnieje wiele czynników, które **mogą prowadzić** do uzależnienia, a które **zawsze** ograniczają lub zabierają wolność wyboru [...] można **jednoznacznie stwierdzić**, że uzależnienie jest odebraniem wolności* (Natalia B., kl. Ia).

(22) ***Trudno zaprzeczyć**, że jak ktoś jest uzależniony, to nałóg podejmuje za niego decyzje* (Andrzej W., kl. Ia).

(23) *Taki człowiek **na pewno** nie może być wolny. Wolny człowiek robi coś z własnej woli, a nie dlatego, że musi to zrobić* (Karolina S., kl. Ib).

(24) ***Nikt nie wątpi** w to, że uzależnienie jest zagrożeniem wolności człowieka, **ponieważ** człowiek wtedy staje się niewolnikiem własnego nałogu* (Przemek K., kl. Ib).

- **Przykłady indukcyjne stosowane przez pierwszoklasistów**

(25) ***Następnym argumentem** może być **historia** pewnego **chłopca**, który był uzależniony od internetu i od gier komputerowych. Wszystkie pieniądze, jakie miał, przeznaczał na nowe gry, źle się uczył w szkole, coraz częściej chodził na wagary [...] w konsekwencji swojego nałogu nigdy nie miał pieniędzy i wolnego czasu, stracił też wszystkich kolegów* (Dawid S., kl. Ib).

(26) ***Okolo dwa lata temu** kilku moich kolegów zaczęło palić papierosy i namawiali mnie do tego. Gdy spotkałem ich jakieś dwa miesiące później, byli już uzależnieni, a po dwóch latach stali się narkomanami, **ponieważ** palili marihuanę i wciągali fetę. Powiedzieli mi, że jak się jest już w jednym nałogu, to w inne już się wpada* (Sebastian K., kl. Ib).

(27) ***Nie należy zapominać** o tym, że **za przykład może nam posłużyć** pracoholik, który coraz więcej czasu poświęca pracy i w pewnym sensie też ma swój labirynt. Pracoholik nie wytrzyma bez pracy. Z czasem coraz mniej czasu ma dla rodziny, a grono jego przyjaciół gwałtownie się zawęża. Zawsze znajdzie argument, aby nie dać sobie wmówić, że jest nałogowcem* (Emilia D., kl. Ia).

Natomiast trzecioklasiści w swoich rozprawkach udowadniali słuszność swojej opinii na temat uzależnień, przede wszystkim przywołując sądy opiniujące i oceniające, z których wynikało, że nałóg niewątpliwie odbiera wolność wyboru, przez co pozbawia człowieka *wolności*. W celu podkreślenia pewności co do słuszności własnego stanowiska, używali zwrotów typu: *z pewnością mogę stwierdzić, nie ma wątpliwości*. Uczniowie klas trzecich w rozprawkach nie stosowali przykładów indukcyjnych, ale na podstawie zdobytych na lekcjach wiadomości i wykształconej już umiejętności redagowania tekstów argumentacyjnych przytaczali rzetelne argumenty.

• **Sądy opiniujące stosowane przez trzecioklasistów**

(28) **Z całą pewnością mogą stwierdzić**, że uzależnienia każdego rodzaju prowadzą do zatracenia i całkowitego zagrożenia wolności człowieka [...] człowiek uzależniony staje się niczym. Poprzez nałogi pozbywa się tak bardzo upragnionej wolności (Natalia K., kl. IIIc).

(29) **Każde z uzależnień odbiera wolność** człowiekowi, ponieważ jeśli się już do czegoś przyzwyczai, to później nie może bez niej [tego] wytrzymać, żyć! To coś strasznego, jest to strasznym zagrożeniem dla wolności człowieka, **ponieważ** trudno jest uwolnić się z jakiegokolwiek uzależnienia (Barbara M., kl. IIIc).

(30) Człowiek uzależniony, **jak wiadomo**, nie jest w stanie uwolnić się ze szponów nałogu, jeśli ktoś mu nie pomoże [...] **z całą pewnością** możemy stwierdzić, że uzależnienia są zagrożeniem wolności człowieka (Klaudia S., kl. IIIb).

(31) Teza jest **jak najbardziej słuszna**. Przykładami słuszności tej tezy są ludzie uzależnieni, którzy zostali pozbawieni prawa wyboru, są sterowani przez swój nałóg. A ograniczenie prawa wyboru jest **z pewnością** równoznaczne z ograniczeniem wolności (Rafał B., kl. IIIb).

(32) W dzisiejszych czasach **można z pewnością stwierdzić**, że uzależnienia są zagrożeniem wolności człowieka [...] świat podaje nam na tacy wiele możliwości, które prowadzą do zagrożenia naszej wolności (Marta K., kl. IIIb).

Jak twierdzi Leszek Tymiakin, komunikat nakłaniający może przybrać zarówno formę imperatywnego rozkazu, co miało miejsce w uczniowskich rozprawkach, jak i mniej kategorycznego ostrzeżenia. Dlatego w skład nakłaniania wchodzi zarówno namawianie i zachęcanie, jak i przekonywanie i rozkazywanie<sup>30</sup>. Stąd wniossek, że:

[...] należy mówić o odmiennych (przynajmniej dwóch) typach nakłaniania, czyli: a) o dyrektywnym (realizowanym przez użycie form kategorycznych, np. *rozkazu*), wymuszającym, tj. 'skłaniającym kogoś do czegoś przez wywieranie nacisku; przez presję', pożądane przez nadawcę zachowania, oraz b) o nakłanianiu subdyrektywnym, stanowiącym rodzaj działania komunikacyjnego, które polega na generowaniu wskutek nowo wytworzonego przekonania oczekiwanej aktywności odbiorcy – co dokonuje się głównie przez wykorzystanie w interakcji gatunków mowy charakteryzujących się stosunkowo małym natężeniem cechy kategoryczności (dyrektywności) – przy jednoczesnym pozostawianiu interlokutorowi możliwości wyboru zachowań werbalnych i niewerbalnych (jak ma to miejsce np. w *radzie*)<sup>31</sup>.

Realizując intencje nakłaniające w tekstach rozprawek, uczniowie na obu etapach kształcenia wybierali takie elementy językowe i merytoryczne, które w ich ocenie zapewniały tekstom skuteczność. Formułując sądy na temat uzależnień, odwoływali się zarówno do konieczności, jak i do powinności, każąc odbiorcom podporządkować się ich woli. Kładli nacisk na interlokutora. Przykładami takich zachowań językowych są ich argumenty, w których nierzadko stosowali czasowniki powin-

<sup>30</sup> L. Tymiakin, *Nakłanianie subdyrektywne*, op. cit., s. 21–24.

<sup>31</sup> *Ibidem*, s. 33.

nościowe i pozbawiali odbiorcę możliwości dokonywania wyboru i decydowania o własnej postawie wobec wyrażanego stwierdzenia.

#### 4. Argumentacja w listach uczniów klas pierwszych i trzecich

Uczniowie realizujący temat w formie listów wybrali inny sposób nakłaniania, subdyrektywny, który wykorzystuje subtelniejsze techniki oddziaływania, minimalizuje presję wywieraną na adresacie komunikatu. Piszący akcentowali swoje stanowisko, redagując rady (przeważnie w klasach trzecich) i zwracając się do odbiorców z prośbami (przeważnie w klasach pierwszych).

##### • Prośby w listach uczniów klas pierwszych

Piszący bezpośrednio zwracali się do konkretnego odbiorcy – przyjaciela, kierując swoje prośby lub ostrzeżenia. Zwroty te mają w pewnym stopniu charakter dyrektywny, ale tutaj ich celem jest przede wszystkim wpłynięcie na stan mentalny odbiorcy. Jak bowiem zauważa Renata Grzegorzyczkowa, wśród typów funkcji (intencji) wypowiedzi znajduje swoje miejsce funkcja nakłaniająca (impresywna), „angażująca silnie odbiorcę, bardzo zróżnicowana. Nacisk na odbiorcę może mieć na celu: 1) wywołanie działania słownego (pytania) lub innego (dyrektywy: rozkazy, groźby, prośby itp.), a także 2) wpłynięcie w pewien sposób na odbiorcę, przede wszystkim na jego stan mentalny przez perswazję (rady i innego typu wypowiedzi przede wszystkim wartościujące), bądź też przez działanie manipulacyjne unikające jawnego przekonywania”<sup>32</sup>.

(33) *Proszę, pomóż mi zwalczyć ten okropny nałóg, gdyż bez Ciebie sobie nie poradzę* (Dominika P., kl. Ia).

(34) *Pamiętaj, że uzależnić się można od wszystkiego, co robisz, i uważaj, aby któraś rzecz, którą robisz, nie stała się Twoim nałogiem* (Tadeusz P., kl. Ib).

(35) *Pamiętaj, nie rób głupstwa i nie wpadaj w żaden nałóg. Nałóg jest zagrożeniem wolności i życia człowieka* (Paweł W., kl. Ib).

Listy uczniów pozwalają zauważyć także wolitywny charakter tych wypowiedzi. Prosząc o pomoc czy o zmianę zachowania, uczniowie odwoływali się do wrażliwości odbiorców (argumentacja emocjonalna<sup>33</sup>), na przykład:

*Proszę Cię, nie psuj sobie wzroku i zacznij spędzać czas w inny sposób* (Krystian P., kl. Ib).

*Proszę Cię, zastanów się nad własnym postępowaniem!* (Paweł W., kl. Ib).

---

<sup>32</sup> R. Grzegorzyczkowa, *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy*, [w:] *Funkcje języka i wypowiedzi*, red. J. Bartmiński, R. Grzegorzyczkowa, Wrocław 1991, s. 24, Język a Kultura, t. 4.

<sup>33</sup> Zob. Z. Saloni, *Głos w dyskusji*, [w:] *Język perswazji publicznej*, red. K. Mosiołek-Kłosińska, T. Zgółka, Poznań 2003, s. 192–193. Autor mówi o sferze intelektualnej i emocjonalnej perswazji.

Mogłoby się wydawać, iż uczniowie piszący prośby w swych listach wierali mniejszy wpływ na mentalność odbiorców, jednak jak zauważa Dorota Zdunkiewicz:

Prośba jest specyficznym aktem mowy. W odróżnieniu od aktów nakazu czy zakazu nie stanowi próby skłonienia odbiorcy przez nadawcę na mocy władzy pierwszego nad drugim. [...] Prośba jako akt mowy obliguje, odwołując się raczej do wrażliwości odbiorcy na drugiego człowieka, obliguje w sferze moralnej – nie instytucjonalnej, a także pozostawia margines wolności w wyborze, wywiera znacznie mniejszą presję na słuchacza. Paradoksalnie, mimo różnicy w sile illokucyjnej, bardziej jesteśmy skłonni spełniać prośby niż nakazy<sup>34</sup>.

### • Rady w listach uczniów klas trzecich

Uczniowie klas trzecich pisali listy, aby podzielić się wiedzą na temat uzależnień (*opowiem Ci, chcę Ci opowiedzieć*), pokazać bliskim osobom, że nałogi odbierają wolność. W równej mierze wcielali się w sytuację osoby uzależnionej, szukającej pomocy dla siebie, jak w rolę tego, który ma tego wsparcia udzielić, ostrzegali i udzielali rad.

Anna Wierzbicka, dokonując eksplikacji czasownika *ostrzegać*, pisała:

*ostrzegam cię  
mówię: jeśli zrobisz X, może ci się stać coś złego (Y)  
mówię to, bo chcę, żebyś o tym wiedział  
myślę, że jeśli będziesz to wiedział, to może tego nie zrobisz*<sup>35</sup>.

Natomiast eksplikację *rady* utworzoną na podstawie wzorcowych opisów aktów mowy autorstwa A. Wierzbickiej zaproponował L. Tymiakin:

*mówię do ciebie x;  
oceniam x jako coś dobrego, korzystnego;  
mówię to, bo chcę ci pomóc;  
nie musisz robić tak, jak ci mówię;  
myślę jednak, że jeśli postąpisz tak, jak ci mówię, to będzie to dla ciebie dobre / korzystne*<sup>36</sup>.

Tymiakin stwierdza, iż rada może zaistnieć w razie równorzędności pozycji społecznych partnerów lub w przypadku ich nierównorzędności. Doradzający jednak zawsze kształtuje nastawienie odbiorcze, koncentrując się na dwóch aspektach: sugerowaniu najlepszego rozwiązania i wytworzeniu wysokiego poziomu motywacji, który w efekcie powinien doprowadzić do zachowań adresata rady zgodnych z zamierzeniem nadawcy<sup>37</sup>. Wierzbicka z kolei zwraca uwagę, iż w języku polskim

<sup>34</sup> D. Zdunkiewicz, *Językowe środki perswazji w homiliach (na przykładzie tekstów Jana Pawła II)*, [w:] *Funkcje języka i wypowiedzi*, op. cit., s. 151.

<sup>35</sup> A. Wierzbicka, *Język – umysł – kultura. Wybór prac*, red. J. Bartmiński, Warszawa 1999, s. 241.

<sup>36</sup> L. Tymiakin, *Nakłanianie subdyrektywne*, op. cit., s. 126.

<sup>37</sup> *Ibidem*, s. 128–129.

radę przekazuje się zazwyczaj w formie rozkazującej<sup>38</sup>. Trzecioklasiści jednak nie używali rozkazników, starali się zmotywować swoich odbiorców do popatrzenia na nałóg jako na czynnik odbierający wolność przede wszystkim poprzez zainteresowanie ich tematem (*zainteresowało mnie, dało do myślenia, bardzo się przejęłam*), który wzbudził w nich emocje (argumentacja emocjonalna), na przykład:

(36) **Chcę Ci opowiedzieć** o naszym ulubionym artyście [...] usłyszałem ostatnio jego piosenkę Sen o Victorii, jest jego osobistą modlitwą o wolność, którą cenił nad życie, ale niestety nigdy nie był wolny, bo był uzależniony od narkotyków (Jurek M., kl. IIIc).

(37) **Chciałabym Ci opowiedzieć** o czymś, co ostatnio bardzo **mnie zainteresowało, dało do myślenia** [...] Sama na pewno znasz wiele uzależnień, a po przeczytaniu przypominasz sobie o nich [...] w tym rzecz, że **pragnę Cię ostrzec**, pokazać, co robi z człowiekiem nałóg (Ola W., kl. IIIc).

(38) Nareszcie znalazłam czas, by odpisać na Twój list, w którym **pytałaś mnie**, czy uzależnienie jest zagrożeniem wolności człowieka. Długo nad tym myślałam i **doszłam do wniosku**, że nałóg jest więzieniem (Małgorzata Z., kl. IIIc).

(39) Jako Twoja przyjaciółka **muszę Cię ostrzec**. Jesteś uzależniona od komputera (Marzena S., kl. IIIc).

(40) **Bardzo się przejęłam**, że mogę się uzależnić, bo od pewnego czasu zaczęłam więcej czasu spędzać przed komputerem [...] napisałam do Ciebie ten list, **żebyś mi doradził** lub coś powiedział na ten temat (Bernadetta P., kl. IIIb).

Tłumaczyli swoim odbiorcom, na czym polega bycie uzależnionym i jakie są przyczyny popadania w nałogi. Wskazywali przede wszystkim na dokuczającą człowiekowi współczesnemu samotność, brak akceptacji i nieumiejętność radzenia sobie z problemami, na przykład:

(41) Myślę, że w dzisiejszych czasach **ciężko nie być** od czegoś **uzależnionym** (Małgorzata Z., kl. IIIc).

(42) [...] na lekcji doszliśmy do wniosku, że najczęściej jest to **samotność, problemy rodzinne, brak akceptacji, niedocenianie**. Ludzie dowartościowują się dzięki nałogom, mogą pokazać, że są w czymś dobrzy, lepsi od innych (Katarzyna W., kl. IIIc).

(43) Ci ludzie nie chcą powracać do rzeczywistości, ponieważ w wirtualnym świecie **nic ich nie ogranicza** i mogą w nim robić to, co tylko im się podoba. Nie są w stanie sobie pomóc sami (Kamil O., kl. IIIc).

(44) [...] w liceum nie znalazłem bratniej duszy, z którą mógłbym porozmawiać, pośmiać się, być... **Było** mi z tym **bardzo źle. Schronienie** znalazłem w wirtualnym świecie internetu. Ukryty pod moim nikiem stwarzałem swój nowy profil, który był akceptowany przez większość internetowego społeczeństwa (Przemek B., kl. IIIb).

---

<sup>38</sup> A. Wierzbicka, *Język – umysł – kultura*, op. cit., s. 198.

Trzecioklasiści bezpośrednio zwracali się do swych odbiorców, kierując w ich stronę także pytania retoryczne i prośby. Nierzadko również pouczenia i rady przybierały postać apeli wzywających do zmiany postępowania, np.:

(45) **Czy przymuszałabyś**, że można uzależnić się od zakupów? (Ola W., kl. IIIc).

(46) **Proszę, przyjedź**, pomóż mi, jeżeli nie możesz, to chociaż odpisz i daj mi jakąś radę, daj mi nadzieję, że nie jest ze mną strasznie źle, że nie wszystko stracone. Bardzo liczę na Twoją pomoc... **Nie zostawiaj mnie samego!** (Przemek B., kl. IIIb).

(47) **Sam pomyśl**, przez komputer możesz nie przejść do następnej klasy, a to na pewno nie jest miła rzecz. Jeśli jesteś uzależniony, **będziesz tracił** swoich przyjaciół, przestaniesz z nimi rozmawiać, zostaną Ci tylko wirtualni koledzy, którzy w żadnym problemie Ci nie pomogą (Konrad D., kl. IIIc).

(48) Na lekcji rozmawialiśmy o wolności człowieka, który jest uzależniony. **Jak myślisz, czy taka osoba może racjonalnie myśleć?** Wydaje mi się, że nie. Kieruje nią bowiem nałóg (Małgorzata Z., kl. IIIc).

(49) Aluminiowy przyjaciel nie zastąpi Ci człowieka, on ogranicza Twoją wolność. Pamiętaj wspólne spędzanie weekendu z koleżanką z ławki? [...] **Proszę, przemyśl** moje słowa [...] Jesteś silna i wierzę w Ciebie! (Marzena S., kl. IIIc).

Jak zauważa A. Wierzbicka, radzenie nie jest próbą spowodowania czyjegoś działania, to raczej mówienie, co jest dla niego najlepsze<sup>39</sup>. Stąd w radach piszący sytuowali się w pozycji eksperta, odwoływali się do wiedzy zdobytej na lekcjach (dowody, dane źródłowe). Dokonywali oceny sytuacji uzależnionego, uświadamiali go, stawiając pytania, na które odbiorca sam musi sobie odpowiedzieć, na przykład:

(50) **Pamiętaj, nie rób głupstwa i nie wpadaj** w żaden nałóg. Nałóg jest zagrożeniem wolności i życia człowieka (Paweł W., kl. Ib).

(51) **Pomyśl nad tym, przecież** od zwykłej pracy można być też uzależnionym [...] zastanów się nad tym tematem (Adrian P., kl. IIIc).

(52) Aluminiowy przyjaciel nie zastąpi Ci człowieka, on ogranicza Twoją wolność. **Pamiętasz wspólne spędzanie weekendu z koleżanką z ławki?** [...] **Proszę, przemyśl** moje słowa [...] Jesteś silna i wierzę w Ciebie! (Marzena S., kl. IIIc).

Mimo iż w prośbach i radach uczniowskich, które są skierowane do odbiorcy-uzależnionego, jest jasno wskazany cel wypowiedzi, a nałóg jest wartościowany ujemnie, odbiorca nie jest zobligowany do podejmowania działań, lecz powinien rozważyć wskazówki zawarte w przekazie, zważywszy na ukazane mu konsekwencje przeciwnego postępowania. Podobnie rzecz się ma w sytuacji, w której odbiorca zwracał się z prośbą o udzielenie mu pomocy. Na odbiorcy nie jest wymuszana określona reakcja.

<sup>39</sup> A. Wierzbicka, *Akty mowy*, [w:] *Semiotyka i struktura tekstu*, red. M.R. Mayenowa, Wrocław 1973, s. 215.

## Wnioski końcowe

Przytoczone fragmenty wypowiedzi uczniowskich ukazują różne sposoby argumentacji. Młodzież udowadniała słuszność swojej opinii, wykorzystując dwie strategie argumentowania: w rozprawkach – argumentację strategiczną, nastawioną na zrealizowanie własnych oczekiwań, oraz w listach – argumentację kooperatywną, która zakłada szerszą otwartość partnerów rozmowy, dążenie do kompromisu. Niemniej jednak nadrzędny cel argumentacji był przez uczniów realizowany przy pomocy tych samych figur argumentacyjnych, w rodzaju:

- argumentacji faktycznej (uzasadnienie wypowiedzi przez odwołanie się na przykład do dowodów, wniosków logicznych),
- argumentacji z oczywistości (przedstawianie własnego zdania w postaci powszechnie uznanej oczywistości, np. *nikt nie wątpi*),
- argumentacji emocjonalnej (kierowanie emocjami i lękami odbiorców)<sup>40</sup>.

Istotne jest także to, że w obu typach redagowanych tekstów gimnazjaliści sterowali odbiorcami, ukazując uzależnienie jako rodzaj współczesnej niewoli. Motywowali słuszność postawionej we wstępie prac tezy, argumentując za tym, że uzależnienie to:

- działanie pod przymusem,
- izolacja,
- brak świadomości.

Pojęcie *uzależnienia* w uczniowskim użyciu może być zatem wyeksplikowane w następujący sposób:

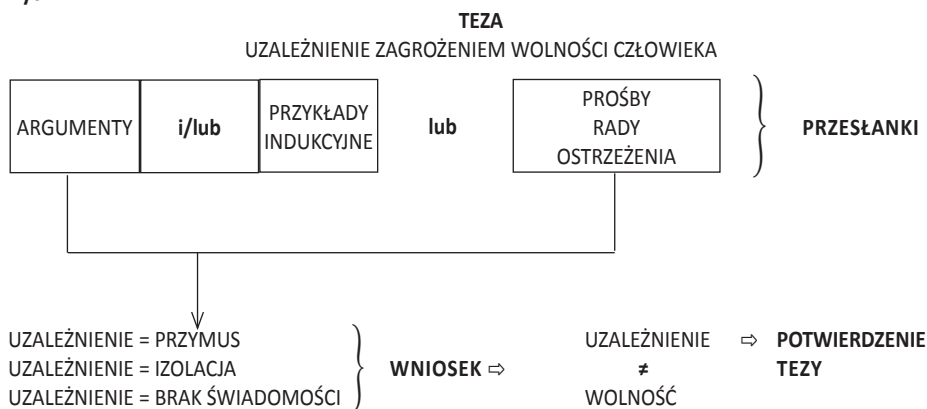
### **uzależnienie**

*X może myśleć coś takiego:  
kiedy coś robię  
robię to, bo muszę to zrobić  
nie dlatego, że chcę to zrobić  
jestem sam, bo to robię  
robię to i nie wiem  
że to jest dla mnie złe  
nie mogę nic z tym zrobić  
z tego powodu czuję się źle  
to jest złe dla X.*

Analiza tekstów wykazała, że strukturę uczniowskich argumentów tworzyły przesłanki, na których podstawie dochodzili oni do konkluzji, czyli do określonego wniosku (por. wypowiedzi: 7, 20–24, 28–32, 35, 38). Ze względu na wykorzystywany przez uczniów sposób nakłaniania dyrektywnego lub subdyrektywnego za przesłanki uznałam zarówno przywoływane przez uczniów argumenty, przykłady indukcyjne, jak również kierowane w stronę odbiorców prośby, rady i ostrzeżenia. Wyprowadzony z przesłanek wniosek potwierdza słuszność dowodzonej tezy. Budowę logiczną uczniowskiego rozumowania przedstawia poniższy rysunek, w którym strzałki oznaczają dedukcyjny związek wynikania logicznego.

<sup>40</sup> D.W. Allhoff, W. Allhoff, *Sztuka przekonywania...*, op. cit., s. 128–134.

Ryc. 1.



Opracowanie własne

Jak wynika z rysunku 1, bez względu na to, jak uczniowie starali się wpłynąć na odbiorców swych tekstów, wszyscy wyrażali tę samą myśl, że uzależnienia są zagrożeniem dla wolności człowieka.

Wykazywali, że nałóg jest spreczny z *wolnością* człowieka, ponieważ pozbawia on jednostkę możliwości wolnego wyboru, wykonywania pewnych czynności świadomie, z własnej woli. Powoduje, że człowiek działa pod przymusem nałogu, jest nim sterowany, por. na przykład:

(53) Każde uzależnienie prowadzi do **utrąty własnego wyboru** i swojej wolności, ponieważ człowiek uzależniony **nie panuje nad tym, co robi** (Joanna S., kl. Ia).

(54) Najgorsze moim zdaniem jest jednak to, że człowiek **nie potrafi się oprzeć** (Marlena D., kl. IIIc).

Ponadto piszący porównywali uzależnienie z więzieniem, a uzależnionego wprost nazywali niewolnikiem nałogu. Udowadniali, że nałóg wiąże się z początkowo dobrowolną, a później przymusową izolacją, samotnością uzależnionego człowieka i trudnościami z wydostaniem się z tej sytuacji, por. np.:

(55) Człowiek uzależniony stwarza iluzję swojego szczęścia, nie dążąc do poznawania nowych możliwości, co powoduje, że **tworzy on swój mały, zamknięty świat**, a zatem dobrowolnie ogranicza swoją wolność (Justyna M., kl. Ia).

(56) Ludzie uzależnieni od internetu nie dbają o rodzinę, są samotni i ich **świat ogranicza się do czterech ścian**, w których jest komputer [...] o społeczności pracoholików nie można powiedzieć, że to wolna społeczność, ponieważ są oni **wieżniami pracy** [...] Ci ludzie są więźniami, ponieważ ich nałogi **ograniczają ich horyzonty** i powodują ich samotność i nieumiejętność porozumiewania się z innymi (Łukasz L., kl. IIIb).

Gimnazjaliści zarówno w pierwszych, jak i w trzecich klasach podkreślali, że człowiek uzależniony, przez co pozbawiony *wolności*, nie zdaje sobie sprawy



z własnego zniewolenia, jest jego nieświadomy. Taka osoba, według piszących, nie potrafi odróżnić świata rzeczywistego od tego, który tworzy, będąc pod wpływem środków uzależniających, a nawet wypiera z własnej świadomości możliwość bycia uzależnionym, por. na przykład:

(57) *Nie należy również zapominać o tym, że nałogowiec najczęściej **nie zdaje sobie sprawy** ze swojego nałogu, nie chce lub nie może z nim walczyć* (Ilona Z., kl. Ia).

(58) *Osoba, która popadnie w nałóg, często **nie zdaje sobie** nawet z tego **sprawy**. Przykładem są dataholicy, którzy są uzależnieni od elektronicznych przyrządów, gadżetów, które pomagają im w codziennym życiu. Takie osoby nie zdają sobie sprawy z tego, iż są uzależnione od osiągnięć cywilizacji* (Rafał B., kl. IIIb).

Argumentowanie stosowane przez gimnazjalistów nie pozostawia miejsca dla wątpliwości. Użyte w nim przesłanki są prawdziwe, a wniosek wyprowadzony w sposób poprawny. Zatem główny cel komunikatu perswazyjnego, jakim jest skuteczność, przekonanie odbiorcy do własnych racji lub zmiany postawy względem tematu uzależnienia, można uznać za osiągnięty.

## Bibliografia

- Allhoff D.W., Allhoff W., 2008, *Sztuka przekonywania do własnych racji. Retoryka i komunikacja*, tłum. P. Włodyga, Kraków.
- Beaugrande R.A., Dressler W.H., 1990, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, tłum. A. Szwedek, Warszawa.
- Boniecka B., 1996, *Intertekstualny charakter wypowiedzi dziecięcych*, [w:] *Tekst i jego odmiany*, red. T. Dobrzyńska, Warszawa, s. 87–110.
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, 1999, red. K. Polański, Warszawa.
- Grzegorzczkowska R., 1991, *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy*, [w:] *Funkcje języka i wypowiedzi*, red. J. Bartmiński, R. Grzegorzczkowska, Wrocław, s. 11–28, *Język a Kultura*, t. 4.
- Guzik B., 2003, *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym*, Kraków.
- Jodłowski S., 1971, *Studia nad częściami mowy*, Warszawa.
- Karwatowska M., 1998, *Semantyczny obraz matki w wypowiedziach uczniów (autor; intencja tekstu i gatunkowe wyznaczniki charakterystyki)*, [w:] *Tekst – wypowiedź – dyskurs w dydaktyce szkolnej*, red. J. Porayski-Pomsta, J. Podracki, Warszawa, s. 70–78.
- Korolko M., 1990, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa.
- Labocha J., 1996, *Tekst, wypowiedź, dyskurs*, [w:] *Styl i tekst*, red. S. Gajda, M. Balowski, Opole, s. 49–53.
- Lyons J., 1989, *Semantyka 2*, tłum. A. Weinsberg, Warszawa.
- Nowak F., 1998, *Intencje w wypowiedziach (tekstach) uczniów klas IV–VI*, [w:] *Tekst – wypowiedź – dyskurs w dydaktyce szkolnej*, red. J. Porayski-Pomsta, J. Podracki, Warszawa, s. 166–173.
- Pisarkowa K., 1976, *Pragmatyczne spojrzenie na akt mowy*, „Polonica”, t. 2, s. 265–279.
- Puzynina J., 1984, *O dyskursie oceniającym i dyrektywnym w tekstach prasy codziennej*, „Poradnik Językowy”, z. 2, s. 69–79.
- Rittel T., 1985, *Kategoria osoby w polskim zdaniu*, Warszawa – Kraków.

- Rosiek B., 2002, *Pamiętnik narkomanki*, Warszawa.
- Rytel D., 1982, *Leksykalne środki wyrażania modalności w języku czeskim i polskim*, Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Saloni Z., 2003, *Głos w dyskusji*, [w:] *Język perswazji publicznej*, red. K. Mosiołek-Kłosińska, T. Zgółka, Poznań, s. 192–193.
- Starzec A., 1996, *Wartościowanie w tekstach popularnonaukowych*, [w:] *Styl a tekst*, red. S. Gajda, M. Balowski, Opole, s. 271–283.
- Szymanek K., 2001, *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa.
- Tokarz M., 2006, *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk.
- Tutak K., 2003, *Leksykalne nieczasownikowe wykładniki modalności epistemicznej w autobiografiach*, Kraków.
- Tymiakin L., 2004, *Kompozycja uczniowskiego tekstu argumentacyjnego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, red. M. Woźniakiewicz-Dziadosz, t. 22, s. 147–159.
- Tymiakin L., 2007, *Nakłanianie subdyrektywne. Propozycja, prośba i rada w realizacjach młodzieży gimnazjalnej. Zagadnienia wybrane*, Lublin.
- Wierzbicka A., 1973, *Akty mowy*, [w:] *Semiotyka i struktura tekstu*, red. M.R. Mayenowa, Wrocław, s. 201–219.
- Wierzbicka A., 1999, *Język – umysł – kultura. Wybór prac*, red. J. Bartmiński, Warszawa.
- Wiśniewska H., 1995, *Łatwa i trudna kompozycja wypracowań uczniowskich*, „Polonistyka”, nr 4, s. 224–225.
- Wiśniewska H., 2000, *Zachowania grzecznościowe w listach rodzinnych Ignacego Krasickiego*, „Pamiętnik Literacki”, t. 91, z. 3, s. 161–176.
- Zdunkiewicz D., 1991, *Językowe środki perswazji w homiliach (na przykładzie tekstów Jana Pawła II)*, [w:] *Funkcje języka i wypowiedzi*, red. J. Bartmiński, R. Grzegorzczkowska, Wrocław, s. 149–158, *Język a Kultura*, t. 4.
- <http://uranos.cto.us.edu.pl/~rozmowa/karwatowska.htm>.

## Argumentation in Pupils' Opinions about Addiction as a Kind of Modern Slavery

### Abstract

The aim of this paper is to show ways of pupils' argumentation referring to the subject: *Addiction as a threat to men's freedom*. The subject was realized mainly in the form of argumentative texts (essays) by pupils from the first forms while pupils of the third forms the most often drew up letters. Both in essays and in letters the process of inducing took different form: imperative orders as well as warnings. In argumentative texts (essays) pupils used directive inducing setting forth first of all arguments (both in the first and third forms) and inductive examples (in the first forms). In letters they applied subdirective inducing aiming requests and pieces of advice at the receivers. The main purpose of argumentation was realized by pupils by means of the same argumentative figures of speech. In both types of produced texts their authors controlled the receivers showing addiction as a kind of modern slavery and setting forth arguments that addiction means activity under pressure, isolation, and lack of consciousness. The analysis of the texts allowed to explicate the notion of *addiction* in pupils' use and to reconstruct the logical structure of pupils' argumentation.