

Grzegorz Ożdżyński

Niektóre wyróżniki gatunkowe debaty telewizyjnej i debaty szkolnej (na tematy historyczne)

1. Na początku przytoczymy fragment wypowiedzi nauczyciela wprowadzającego do szkolnej debaty w klasie maturalnej Liceum Ogólnokształcącego w Olkuszu (nagranie z 1998 roku) na temat: *Czy Stanisław August Poniatowski był odpowiedzialny za upadek Rzeczypospolitej?*. Prowadzący uczniowską debatę pedagog prosi o przybliżenie pojęcia interesującej nas formy wypowiedzi:

N: [mgr Jan Popiołek prosi o wyjaśnienie] ... ja poproszę pana Franciszka, żeby wyjaśnił... [upewnia się:] ... ale chyba większość wie, na czym polega debata, nie?...

F: [pan Franciszek, przedstawiciel Fundacji im. Stefana Batorego, wyjaśnia] ... naród to chyba wie, na czym polega debata... tamten naród to chyba wie... powinien wiedzieć... no więc wiecie, że debata to jest taka forma propagandowa [wypowiedzi] bardzo popularna w Stanach Zjednoczonych, a przede wszystkim w Australii... ona przybyła do nas, do Polski, z inspiracji fundacji Stefana Batorego... otóż... została założona dla wspierania różnych inicjatyw w krajach... dawnych krajach komunistycznych, między innymi... [wynikała] z inicjatyw w kierunku nowych form... aktywizacji młodzieży... aktywizacji w postaci właśnie debaty... [...]

F: [wskazuje na przydatność, walory dydaktyczne debaty, jako wypowiedzi argumentacyjnej na lekcjach historii] ... a teraz, czy debata jest przydatna w szkole?... [odpowiada sam sobie, z myślą o słuchających uczniach] ... bardzo przydatna, [i uzasadnia] ... bo jak słuchamy, jak mówicie, jak potraficie argumentować, to włosy nam stają na głowie... nie potraficie znaleźć argumentów, nie potraficie udowodnić... więc tę formę zorganizowaną [wypowiedzi] można również prowadzić na lekcji [...] cała forma, uważam, jest bardzo ciekawa, możliwa do takich dyskusji na lekcjach... i to byłoby wszystko, co ja mam do powiedzenia jako taki wprowadzający... (DU 3–4).

2. W *Słowniku języka polskiego* pod redakcją Mieczysława Szymczaka znajdujemy definicję popularną *debaty*: „częściej w liczbie mnogiej [*debaty*] omawianie za-

gadnień, roztrząsanie problemów (zwykle na zebraniu, posiedzeniu, w parlamencie, w sejmie itp.); [synonimy:] *dyskusja, dysputa*” (SJPSzym I 364).

Użyteczny dydaktycznie *Inny słownik języka polskiego* pod redakcją Mirosława Bańki akcentuje wagę podejmowanych tematów: „debata to poważna i długa dyskusja, zwykle publiczna, nad jakimś ważnym problemem” (ISJP I 247).

Dyskusja w tym ujęciu słownikowym – to „wymiana zdań na jakiś temat, przebiegająca w sposób uporządkowany, zwykle mająca doprowadzić do wspólnych wniosków” (ISJP I 343).

Istotne ustalenia dotyczące podobieństw i różnic między debatą a dyskusją polemiczną wprowadza *Słownik terminologiczny* Krzysztofa Szymanka *Sztuka argumentacji* (Warszawa 2001): *debata* (fr. *débat* – ‘walka’ [na słowa]) – „↑dyskusja *polemiczna*, zwykle publiczna, toczona zgodnie z mniej lub bardziej formalnie ujętymi przepisami proceduralnymi, gwarantującymi stronom możliwość przeprowadzenia zarówno wzajemnej krytyki, jak i obrony własnych stanowisk. Organizacja debaty sprzyja konstruktywnemu zachowaniu się stron i gruntownemu, uporządkowanemu rozpatrzeniu argumentów i kontrargumentów.

W typowej debacie (np. rozprawa sądowa, debata parlamentarna, debata przedwyborcza) udział biorą dwie zajmujące przeciwne stanowiska strony, reprezentowane przez pojedyncze osoby lub kilkusobowe drużyny. Często strony, mając wyrobiony pogląd na kwestię sporną, nie szukają rozstrzygnięcia swoich wątpliwości, lecz kierują swe argumenty [niejako] «nad głowami» przeciwników do śledzącej przebieg debaty publiczności” (STSZA 92).

Poszczególne strony uczestniczące w debacie zwykle reprezentowane są przez zespoły (drużyny), które zabierają głos w ściśle ustalonym porządku, zgodnie z zasadami gwarantującymi zasadniczą równość w dostępie do głosu. Na ogół specjalnie wyznaczona, neutralna osoba (arbiter, przewodniczący [moderator, prezenter w telewizji]) kieruje dyskusją i pilnuje przestrzegania zasad, procedury kolejności zabierania głosu i zorganizowanego mówienia.

Debata jest formą dialogową (ściślej: polilogową) wypowiedzi, w której dominuje współzawodnictwo i postawa *agonistyczna* (grec. *agon* w starożytnej Grecji ‘zawody, igrzyska, zapasy, popisy, np. gimnastyczne, hippiczne, muzyczne, dramatyczne’). Porównuje się ją do współzawodnictwa sportowego (Vion 1992: 138) między dwoma zawodnikami, między którymi nie ma jednak bezpośredniego kontaktu. To porównanie wznaga fizyczna obecność publiczności w studiu. W tym przypadku to ona, a jeszcze bardziej publiczność medialna jest celem, na jaki skierowane są perswazyjne i manipulacyjne działania uczestników debaty – meczu. To tego odbiorcę należy przekonać do swoich racji i pozyskać. Każdy z uczestników rozgrywki (współzawodnictwa) bowiem godzi się na udział w debacie nie po to, by dyskutować i w końcu dać się przekonać, przystać na racje drugiego, lecz by wyrażając swoje racje, pokonać przeciwnika. O zwycięstwie nie musi jednak decydować publiczność bezpośrednio po widowisku.

Dziennikarz (w naszym przypadku prezenter TV) odgrywa rolę arbitra, który czuwa nad prawidłowym przebiegiem starcia (rywalizacji). To on otwiera debatę, przy-

pomina reguły, zadaje pytania, stawia problemy, następnie udziela głosu. czuwa nad nieprzekraczaniem czasu przeznaczanego dla każdego uczestnika. Kiedy sytuacja staje się „gorąca”, wkracza między „walczących”, by ich „rozdzielić” (por. Kita 2004: 174).

3. W ścisłym związku z formą wypowiedzi typu debata pozostaje gatunek mowy określany mianem *dyskusji* (łac. *discussio* ‘badanie, dyskusja’; *discutere* ‘rozwiązać’, ‘rozstrzygnąć’, ‘wyjaśnić’): ‘dialog [polilog], którego uczestnicy (partycypanci), różniąc się poglądami albo domniemając istnienie dotychczas nieujawnionych różnic w poglądach, prezentują własne stanowiska, wspierające je argumenty oraz – ewentualnie zwalczają niezgodne z własnymi stanowiska innych uczestników’ (STSZA 117).

Anna Wierzbicka (1983: 131) eksplikuje ten gatunek mowy następująco:

dyskusja:

- „– sędzę, że ty myślisz o Z co innego niż ja;
- mówię... [np. *król Stanisław August Poniatowski był odpowiedzialny za upadek Rzeczypospolitej*];
- mówię to, bo chcę, żeby każdy z nas powiedział, co o tym myśli (i dlaczego);
- sędzę, że i ty chcesz, żeby każdy z nas powiedział, co o tym myśli i dlaczego;
- sędzę, że mówiąc to, moglibyśmy spowodować, że będziemy myśleć to samo;
- chciałbym, żebyśmy myśleli to samo”.

W tym kontekście zainteresuje nas także eksplikacja *sporu*:

spór:

- „– wiem, że ty myślisz o Z co innego niż ja;
- sędzę, że ty myślisz źle;
- mówię... [np. *nie jest tak, że Stanisław August Poniatowski był winien utraty niepodległości Polski*];
- mówię to, bo chcę, żebyś myślał tak samo jak ja...”.

Dyskusja może mieć bardziej lub mniej jasno sprecyzowany cel, który wspólnie pragną osiągnąć jej uczestnicy. Takim celem może być: rozstrzygnięcie sporu, skonfrontowanie stanowisk, wypracowanie wspólnego stanowiska, zespołowe podjęcie decyzji, ustalenie stanowisk i punktów spornych, przedstawienie osobom trzecim (sędziom, publiczności, wyborcom) racji zwalczających się stron, dojście do porozumienia, wyćwiczenie się w sztuce argumentowania. Dyskusję o niesprecyzowanym celu określa się jako *luźną* (por. STSZA 118).

Motywy skłaniające poszczególnych uczestników do wzięcia udziału w dyskusji zwykle wychodzą poza cel wytknięty przed zespołem, służąc zaspokojeniu rozmaitych potrzeb, takich jak:

- nawiązanie i podtrzymanie więzi towarzyskich;
- poinformowanie innych o własnym punkcie widzenia;
- zapoznanie się z odmiennymi opiniami i wspierającymi je racjami;
- wyrobienie sobie opinii na jakiś temat;
- sprawdzenie słuszności własnych poglądów przez wystawienie ich na krytykę.

Niektóre cele realizowane przez poszczególnych uczestników dyskusji mogą sprzeciwiać się celom zespołowym. Ambicje przekonania innych do własnych opinii, osiągnięcia za wszelką cenę zwycięstwa w sporze, potwierdzenia własnej wyższości nad przeciwnikiem, popisania się kunsztem szermierki słownej, dokuczenia komuś itp. często przeszkadzają w prowadzeniu dyskusji, mającej na celu np. wypracowanie wspólnego stanowiska (Cabot 1903; Witwicki 1949; Ingarden 1961; Pszczołowski 1963; STSZA 118).

4. Duńscy badacze argumentacji Frans van Eemeren i Rob Grootendorst *et al.* (1996) przedstawili zasady i postulaty, których przestrzeganie zapewnić ma maksymalną skuteczność *dyskusji* jako metody racjonalnego rozstrzygnięcia sporów i eliminowania różnic opinii. Dyskusję spełniającą przedstawione przez nich warunki nazywają *dyskusją krytyczną*. W centrum rozważań dotyczących odrębności gatunku debaty pomieścimy pojęcie dyskusji *polemicznej* oraz dyskusji *rzeczowej* (merytorycznej).

Dyskusja polemiczna (grec. *πόλεμος*, *pólemos* – ‘wojna, walka’, ‘dyskusja, w której strony zajmują stanowiska nie dające się pogodzić i każda z nich stawia sobie za zadanie zarówno obronę własnych pozycji, jak i zwalczanie tez oraz argumentów strony przeciwnej (STSZA 120), por. *†erystyka* (grec. *εριστική τέχνη* – ‘spór, waśń’) ‘sztuka skutecznego prowadzenia sporów, zwłaszcza sporów toczonych przed sędziami bądź przed publicznością’ (STSZA 135).

Wiele technik erystycznych ma charakter manipulatorski; wskazówki sztuki erystycznej służyć mogą jednak lojalnemu, uczciwemu, a jednocześnie skutecznemu prowadzeniu sporu we wszystkich tych sytuacjach, gdzie w myśl przyjętych społecznie zasad i zwyczajów konieczne jest, by kontrowersyjna kwestia rozstrzygnięta była w drodze konfrontacji słownej.

W ten sposób uwagę naszą kierujemy na gatunek (podgatunek) *dyskusji rzeczowej*, a więc dyskusji prowadzonej wyłącznie w celu wykrycia prawdy lub przynajmniej wypracowania stanowiska najbardziej wiarygodnego [por. tytuł programu TV: *PRAWDA O JEDWABNEM*].

Uczestnicy takiej dyskusji są współpracownikami, partnerami, a nie walczącymi o zwycięstwo rywalami; nie kierują się żadnymi pobudkami osobistymi, ambicjami ani uprzedzeniami, próbując przezwyciężyć zarówno instynktowną niechęć do poglądów, z którymi się nie zgadzają, jak i przywiązanie do poglądów przez siebie uznawanych [...]. Partnerzy odnoszą się nawzajem do swoich argumentów życzliwie, pragnąc zinterpretować wypowiedzi drugiej strony zgodnie z jej rzeczywistymi intencjami. Wykładając racje, nie ukrywając niedociągnięć i pragnąc sprawić wrażenie, że racje są mocniejsze, niż są naprawdę. Przedstawione argumenty mogą wprawdzie stanowić wyraz osobistych przekonań, ale każdy z dyskutantów jest gotów w każdej chwili przyznać rację drugiej stronie i porzucić swoją opinię, jeśli tylko zostanie przedstawiona rzetelna ku temu racja (Kotarbiński 1957; STSZA 120–121).

Interesująca nas debata telewizyjna na temat tragicznych wydarzeń w Jedwabnem w lipcu 1941 roku bardzo przypominała dyskusję *panelową* w wersji krytycznej (ang. *panel* – ‘grupa specjalistów, zespół specjalistów, zespół sędziów’). Chodzi

o publiczną dyskusję prowadzoną przez grono specjalistów różnych dziedzin wiedzy reprezentujących odmienne punkty widzenia na rozpatrywane kwestie, w naszym przypadku przez prawników, historyków, publicystów i autora filmu dokumentalnego o Jedwabnem (por. STSZA 120).

5. Kluczowe dla interpretacji wypowiedzi realizowanych w ramach debaty oraz dyskusji rzeczowej i krytycznej wydaje się pojęcie *tłumaczenia* (wyjaśniania faktów).

W znaczeniu logicznym *wytłumaczyć* (zdarzenie, zjawisko itp.) A znaczy: 'wskazać taki zespół hipotetycznych lub realnych faktów B, których konsekwencją jest A'. Mówimy wtedy, że B *tłumaczy* A, albo że B *wyjaśnia* A.

Tłumaczenie jest więc znajdowaniem odpowiedzi na pytanie *dlaczego A?* w sytuacji, gdy jest czymś ustalonym, że zachodzi A, nie wiadomo natomiast, jakie czynniki stanowią rację A, z czego A wynikło, co wywołało A, itp.

Spośród różnych sposobów tłumaczenia da się wyróżnić m.in. tłumaczenie poprzez:

1) zakwalifikowanie czegoś do jakiejś kategorii zjawisk czy zdarzeń, np. wydarzenia w Jedwabnem do Holocaustu (martyrologii narodu żydowskiego);

2) znalezienie ogólnie obowiązującej prawidłowości, która wyjaśnia pewne zjawisko, por. zbrodnicze mechanizmy totalitaryzmu nazistowskiego i komunistycznego;

3) wskazanie przyczyny bądź zespołu przyczyn zjawiska, np. nastrojów i działań antysemitkich w okresie międzywojennym i Holocaustu w okresie okupacji hitlerowskiej w Polsce;

4) wyświetlenie mechanizmów działania jakiegoś procesu czy zjawiska, np. wytłumaczeniem dojścia Hitlera do władzy jest wskazanie tych cech sytuacji polityczno-społecznej Republiki Weimarskiej, które umożliwiły znany nam przebieg wydarzeń; mechanizm prowokacji (skrytej inspiracji Niemców) w wydarzeniach w Jedwabnem; mechanizmy manipulacyjne propagandy gebelsowskiej;

5) wskazanie celów (motywów) czyichś działań, np., motywy rabunkowe, psychologiczne (zemsty) czy ideologiczne pogromu w Jedwabnem;

6) odwołanie się do genezy albo historii zjawiska, np. historia antysemityzmu w Europie (począwszy od wieków średnich).

Jeśli B tłumaczy A, a oprócz tego B jest uznaną prawdą, to mówimy o tłumaczeniu *faktualnym*; jeśli zaś B jest tylko domysłem, tłumaczenie ma charakter *hipotetyczny*.

Często bywa tak (jak w przypadku wydarzeń w Jedwabnem), że to samo zjawisko jest tłumaczone za pomocą kilku różnych hipotez.

W trakcie dyskusji zdarza się, że przeciwnicy zgadzają się co do pewnych faktów, lecz odmiennie te fakty tłumaczą. Nierzadko przewagę nad przeciwnikiem daje znalezienie bardziej wiarygodnego tłumaczenia tego samego faktu (Ajdukiewicz 1974; Łoś 1958; Szarski 1958; Kmita 1977; STSZA 311).

6. Zwracamy uwagę na gatunek debaty telewizyjnej jako wypowiedzi publicznej (oficjalnej) uporządkowanej, zorganizowanej i przygotowanej (opracowanej) (por. *Współczesna polszczyzna...* 1994):

Na ogół specjalnie wyznaczona, neutralna osoba (arbitr przewodniczący) [prowadzący program telewizyjny, prezenter – w naszym przypadku Jan Pospieszalski] kieruje dyskusją i pilnuje przestrzegania zasad procedury, do których jako typowe należą następujące:

a) każda strona debaty dysponuje zespołem o tej samej liczbie członków;

b) każda strona otrzymuje w ogólnym bilansie tyle samo czasu;

c) strona, na której spoczywa *onus probandi* [łac. 'ciężar dowodzenia'], m.in. ta, która ma obowiązek (prawny, moralny, zwyczajowy) przeprowadzenia dowodu swojego twierdzenia i dowiedzenia istotnych dla sprawy twierdzeń – zabiera głos zarówno pierwsza, jak i ostatnia;

d) strony zabierają głos naprzemiennie, czas wystąpień zgodny jest z ustalonymi z góry limitami (od kilku do kilkunastu minut);

e) mówcy [uczestnicy debaty] mają zapewnioną możliwość wypowiedzenia się poza ustalonym porządkiem w sprawach regulaminowych; dopuszcza się też (za zgodą arbitra) możliwość wygłoszenia poza kolejnością krótkiej, uzupełniającej uwagi (tzw. *ad vocem* – w związku z wypowiedzią) co do kwestii poruszonej przez ostatniego mówcę;

f) w porządku debaty przewidziane są tzw. *pytania krzyżowe*, formułowane wzajemnie pod swoim adresem przez strony (bez bezpośredniej inspiracji prowadzącego debatę);

g) arbitr, który czuwa nad realizacją przewidzianego harmonogramu przebiegu debaty, ma prawo np. przerwać wypowiedź zbyt długą, wezwać mówcę do trzymania się tematu, a niekiedy nawet odebrać głos mówcy występującemu np. z czysto personalnym atakiem;

h) po zakończeniu wystąpień stron może nastąpić podsumowanie debaty, w formie np.:
– luźnych wypowiedzi mówców i/lub arbitra ustosunkowujących się do pytań takich jak: Czy osiągnięto zbliżenie stanowisk? Czy można mówić o lepszym wzajemnym zrozumieniu racji? Czy w przebiegu debaty panowała właściwa atmosfera? itp.;

– omówienia przez arbitra typowych argumentów, które wysunięto, ich słabych i mocnych stron;

– wydania werdyktu przez powołanych do tego sędziów;

– głosowania zgromadzonej publiczności (np. głosowanie widzów w postaci e-mailów);

– głosowania parlamentarnego nad sporną uchwałą (Baird 1950; Branham 1991; G.R. Capp, T.R. Capp 1965; STSZA 92).

Powodzenie (owocność, fortunność) debaty zależy w dużym stopniu od czynników takich jak:

– jasne i zwięzłe sformułowanie kwestii spornej, najlepiej – jeśli to możliwe – w postaci krótkiego pytania o rozstrzygnięcie: problemy złożone, wielowątkowe, wymagające skomplikowanych wyjaśnień wstępnych czy ustaleń terminologicznych nie mogą być skutecznie rozstrzygane przedstawionymi wyżej metodami;

– liczba stron i licznosc [liczba, ilość] drużyn biorących udział w debacie: najlepiej jeśli występują tylko dwie strony (*pro* i *kontra*), a każda drużyna liczy najwyżej trzy osoby: przy zbyt dużej liczbie stron i/lub mówców debata traci na przejrzystości: przybywa wiele wątków i dodatkowych punktów spornych, w rezultacie często dyskusja kieruje się na tematy niezwiązane z meritem sprawy;

– emocjonalne nastawienie uczestników: racjonalnej debacie sprzyja atmosfera sporu gorącego, ale konstruktywnego, w którym strony nie pragną za wszelką cenę zwyciężyć

przeciwnika, lecz wykazać swoją rację za pomocą rzetelnych, odnoszących się do rzeczy argumentów (Lemmermann 1994; Pszczolowski 1963; STSZA 93).

7. Będący przedmiotem szczegółowej analizy eksperyment dydaktyczny i retoryczny w postaci debaty uczniowskiej w klasie maturalnej Liceum Ogólnokształcącego w Olkuszu przywodzi na myśl niektóre cechy *dysputy* w znaczeniu 2. ‘dyskusja między dwoma stronami, z których każda dąży do uzasadnienia tezy sprzecznej z tezą strony przeciwnej, zwykle z ustalonym *onus probandi* – obowiązkiem przedstawienia dowodu, jak i właściwej w danym sporze czy dyskusji reguły określającej, która ze spierających się stron ma obowiązek dowiedzenia istotnych dla sprawy twierdzeń’ (STSZA 125, 220). Sformułowanie „*onus probandi*”, które spoczywa na stronie A sporu, rozumiane bywa w trzech różnych, niekiedy mylonych ze sobą znaczeniach: a) „lepiej by było, ze względu na zwiększenie szansy poznania prawdy (lub z innych powodów), gdyby to A podjął próbę dowodu”; b) „jeśli A nie dowiedzie T, podstawą decyzji w danej sprawie będzie [przybliżone] $\sim T$ ”; c) „A ma obowiązek (prawny, moralny, zwyczajowy) przeprowadzenia dowodu swojego twierdzenia” (STSZA 220).

Sprzeczność kryjąca się w temacie uczniowskiej debaty w sensie ścisłym to relacja zachodząca pomiędzy dwoma zdaniem A i $\sim A$, np.: *Król Stanisław August Poniatowski ponosi odpowiedzialność za trzeci rozbiór Polski* / por. *Stanisław August Poniatowski nie ponosi odpowiedzialności za trzeci rozbiór Polski*.

Sprzeczność w sensie szerokim to relacja zachodząca pomiędzy dwoma zdaniem, które jednocześnie wykluczają się i dopełniają, por. pytanie o rozstrzygnięcie: *Czy Stanisław August Poniatowski był winien, czy nie był winien upadku Polski?* (por. STSZA 298).

Przydatne w sensie edukacyjnym (dydaktycznym) wydaje się odwołanie do dyskusji (dysputy) tworzonej w myśl reguł wypracowanych przez średniowiecznych scholastów, które miały zapewnić dyskusji porządek, przejrzystość, a także odpowiednią powagę. W dysputacie scholastycznej brało udział dwóch dyskutantów: atakujący (*arguens*, *obiiciens*, *impugnans*) oraz broniący (*defendens*).

Dysputa rozpoczynała się od wystąpienia broniącego, który po udzieleniu wstępnych wyjaśnień (*expositio*) przedstawia *tezę* (*thesis*, *positum*), jakiej podejmuje się bronić przed atakami przeciwnika. Od tej chwili, w zależności od ustawienia *onus probandi* (strony, która ma obowiązek dowiedzenia istotnych dla sprawy twierdzeń), atakujący zmierza bądź do podważenia dowodu tezy podanego przez *defendens*, bądź do wykazania negacji tezy broniącego się – w tym ostatnim przypadku *defendens* koncentruje się na wynajdywaniu błędów w dowodach *arguensa* (por. Grabmann 1957; Brown 1966; STSZA 125–126).

8. Przedmiotem porównania uczyniłem z jednej strony obszerny tekst debaty telewizyjnej o cechach dyskusji polemicznej, a także dyskusji krytycznej (rzeczowej i merytorycznej) na kontrowersyjny temat dramatycznych wydarzeń z 10 lipca 1941 roku w Jedwabnem – po przepisaniu z taśmy magnetofonowej około 26 stron wydruku komputerowego (16 306 form wyrazowych wypowiedzianych w ciągu 110 minut w ramach „Studia Otwartego” telewizji PULS); z drugiej zaś strony – o wiele skrom-

niejszy, gdy idzie o rodzaj stosowanych argumentów, i naśladowczy, gdy idzie o cytowanie literatury przedmiotu – tekst debaty uczniowskiej o cechach scholastycznej dysputy i rozprawy sądowej: osądu króla Stanisława Augusta Poniatowskiego – około ośmiu stron wydruku komputerowego (zawierającego 3328 form wyrazowych, wypowiedzianych w ciągu 45 minut).

Rozmieszczenie uczestników debaty telewizyjnej ówczesnego „Studia Otwartego” programu TV PULS w 2002 roku przedstawia załączony schemat.

Zaproszeni przez organizatorów uczestnicy debaty zlokalizowani zostali w czterech zespołach:

1) przedstawiciele pionu śledczego IPN (Instytutu Pamięi Narodowej): prokurator Radosław Ignatiew [RI] (6 sekwencji i replik – wystąpień tekstowych [po udzieleniu głosu]), historycy IPN dr Paweł Machcewicz [PM] (20 sekwencji i replik) i dr Krzysztof Persak (19 sekwencji – wymian konwersacyjnych, głównie z prowadzącym debatę);

2) współpracujący z IPN-em historycy: prof. Tomasz Strzembosz (29 sekwencji), dr Piotr Gontarczyk (15 sekwencji) i historyk – reżyser dokumentalista Artur Janicki (autor filmu o Jedwabnem) – 5 replik w obrębie tzw. przylegających par wypowiedzi;

3) publicyści i działacze społeczni: Stanisław Krajewski reprezentujący Polską Radę Chrześcijan i Żydów (7 sekwencji), red. Tomasz Wiścicki (z miesięcznika „Więź”) – 10 sekwencji, red. Andrzej Kaczyński (z „Rzeczpospolitej”) – 10 sekwencji wzajemnie uwarunkowanych [korespondujących] wymian konwersacyjnych¹;

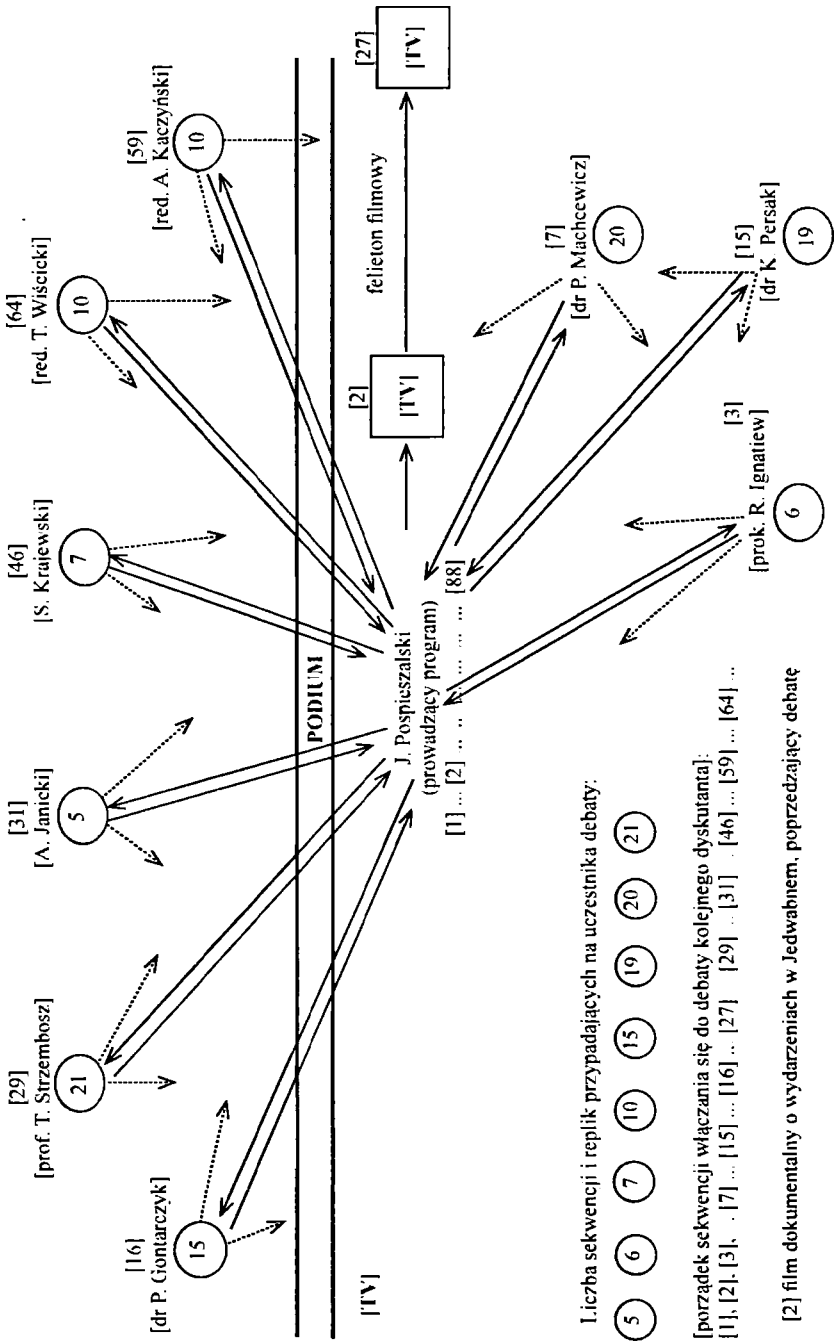
4) publiczność zebrana w studiu telewizyjnym, żywo reagująca na wystąpienia uczestników, zwłaszcza w polemicznych i kontrowersyjnych fragmentach debaty (o cechach utarczki słownej).

Istotną rolę ilustracji dokumentalnej wprowadzenia do dyskusji odgrywa materiał filmowy (film dokumentalny o Jedwabnem, poprzedzający debatę [15 minut], oraz felieton filmowy [6 minut], który spełnia rolę wprowadzenia do dyskusji, a także materiały niewykorzystane w filmie dokumentalnym Artura Janickiego – relacje naocznych świadków tragicznych wydarzeń z 10 lipca 1941 roku [9 minut]). Emisja debaty telewizyjnej *JEDWABNE* w ramach „Studia Otwartego” PULS w czerwcu 2002 roku trwała 1 godzinę 50 minut (bez filmu dokumentalnego poprzedzającego program).

Wypowiedzi poszczególnych uczestników telewizyjnej debaty zgrupować można w blokach (modułach) tematycznych i kompozycyjnych zawierających rozmowy (subdialogi – moduły rozmowy prezentera z poszczególnymi uczestnikami debaty w ramach globalnego polilogu całego programu telewizyjnego), w tym sekwencji [2] audiowizualnego felietonu filmowego o cechach wypowiedzi informacyjnej (wiadomości) spoza kadru oraz sekwencji relacji naocznych świadków wydarzeń w Jedwabnem (widocznych na ekranie TV) z filmu dokumentalnego Artura Janickiego [27], wkomponowanych w strukturę audiowizualną debaty TV.

¹ Na schemacie scenarii debaty TV – liczba sekwencji i replik przypadających na jednego uczestnika debaty zakreślona została znakiem w kształcie kółeczka.

SCENERIA DEBATY TV JEDWABNIE
(topografia studia TV)



Liczba sekwencji i replik przypadających na uczestnika debaty:

- 5 6 7 10 15 19 20 21

[porządek sekwencji włączania się do debaty kolejnego dyskutanta]:

- [1], [2], [3], ... [15] ... [16] ... [17] ... [18] ... [19] ... [20] ... [21] ... [22] ... [23] ... [24] ... [25] ... [26] ... [27] ... [28] ... [29] ... [30] ... [31] ... [32] ... [33] ... [34] ... [35] ... [36] ... [37] ... [38] ... [39] ... [40] ... [41] ... [42] ... [43] ... [44] ... [45] ... [46] ... [47] ... [48] ... [49] ... [50] ... [51] ... [52] ... [53] ... [54] ... [55] ... [56] ... [57] ... [58] ... [59] ... [60] ... [61] ... [62] ... [63] ... [64] ... [65] ... [66] ... [67] ... [68] ... [69] ... [70] ... [71] ... [72] ... [73] ... [74] ... [75] ... [76] ... [77] ... [78] ... [79] ... [80] ... [81] ... [82] ... [83] ... [84] ... [85] ... [86] ... [87] ... [88] ... [89] ... [90] ... [91] ... [92] ... [93] ... [94] ... [95] ... [96] ... [97] ... [98] ... [99] ... [100] ...

[2] film dokumentalny o wydarzeniach w Jedwabnem, poprzedzający debatę

Typowo dialogiczne sekwencje pytań (prowadzącego debatę) i odpowiedzi (in-dagowanych w sprawie) uczestników debaty nie wykluczają rozwiązań charakterystycznych dla polilogu, rozumianego jako struktura tekstowa powstała w wyniku aktywnego uczestnictwa językowego co najmniej trzech rozmówców, z których każdy buduje kolejno wypowiedź – argument (kontrargument) w ściśle określonej sytuacji przestrzennej (studio TV) i czasowej (czas programu TV) (por. Boniecka, Pajdzińska 1980: 63).

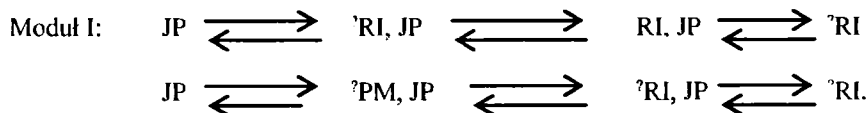
Całość językowa tekstu, która powstaje w wyniku „produkcji słownej” dziesięciu obecnych w studiu TV osób, da się przedstawić w postaci kompozycji składników polilogu w postaci modułów dialogicznych rozmowy między prowadzącym program (Janem Pospieszalskim) a uczestnikami programu zgrupowanymi w trzech zespołach (prawników, historyków i publicystów).

Możliwości wariacji są podyktowane tematycznie (subtematy szczegółowe w obrębie hipertematu JEDWABNE), osobą uczestnika debaty, liczbą osób włączających się do rozmowy i ukształtowaniem tematyczno-rematycznym wypowiedzi (konwersacyjnych wymian), zespolonymi z sekwencjami ujęć kamery telewizyjnej.

Wypowiedź uczestnika rozmowy może być bezpośrednią repliką na pytanie prowadzącego program, może być reakcją na replikę w postaci odpowiedzi prowadzącego lub innego uczestnika dyskusji (*coda*), może nawiązywać do kilku replik równocześnie albo wprost dotrzeć hipertematu bądź też subtematów szczegółowych. Różne mogą być także rodzaje nawiązań wewnątrzreplikowych.

Dwie strzałki skierowane w kierunku rozmówców sygnalizują (na rys. 1) tylko jedną „kolejkę” pytań i odpowiedzi, w której uczestniczy co najmniej trzech rozmówców. Sytuacja się komplikuje, gdy rozmówcy prowadzącego – prezentera TV – odzywają się wielokrotnie (od 5 do 21 razy). Informacja o aktywności werbalnej (liczbie replik – wystąpięń) zakreślona została w kółku obok nazwiska uczestnika debaty.

Obowiązuje tu zasada sukcesywnego poszerzania kręgu zainteresowań o kolejne moduły dialogiczne w ramach globalnego polilogu sekwencji ujęć audiowizualnych programu telewizyjnego, np.:



Gatunek publicznego mówienia w postaci debaty telewizyjnej wpisuje się zarówno w schemat *rozmowy* (dynamika rozmowy, częsta zmiana rozmówców), jak i *konwersacji* (ściśle obowiązujące reguły dotyczące zmienności tematu oraz interakcji, oficjalności i dużego stopnia przygotowania uczestników debaty).

Nadrzędnym pragnieniem przyświecającym rozmówcom jest chęć porozumienia się. Powoduje to, że dostosowują oni swe zachowania, tak werbalne, jak i niewerbalne, do sytuacji. Każdą wypowiedź traktować należy jako realizację swego *planu* (*schematu, scenariusza*), którego założeniem jest osiągnięcie wybranego celu,

do jakiego interlokutorzy zmierzają, wykorzystując dostępne zasoby językowych i pozajęzykowych informacji.

9. W uczniowskiej debacie [DU] na lekcji historii w klasie maturalnej uczestniczyli:

- 1) prowadzący debatę (nauczyciel historii mgr Jan Popiołek);
- 2) wprowadzający do dyskusji (sporu o Stanisława Augusta Poniatowskiego) reprezentujący Fundację Stefana Batorego (pan Franciszek);
- 3) dwaj sędziowie (spośród uczniów i grona pedagogicznego: S_1 , S_2);
- 4) dwie rywalizujące w sztuce argumentowania trzyosobowe drużyny:
 - a) zespół oskarżycieli króla – uczniowie popierający (afirmujący) tezę, iż Stanisław August Poniatowski był winien upadku pierwszej Rzeczypospolitej: Agnieszka [A], Paweł [P], Karol [K];
 - b) zespół broniący (występujący w obronie) króla, a tym samym negujący tezę, iż Stanisław August Poniatowski był odpowiedzialny za upadek I Rzeczypospolitej: Paweł Jarosz [P_J], Aneta Brzezińska [A_B], Aleksandra Brzezińska [AB].

Uczniowską debatę kończy werdykt jury korzystny dla drużyny negującej tezę o winie (odpowiedzialności) króla za utratę Rzeczypospolitej [sędzia nr 1]; za najlepszych rozmówców sędziowie uznają Karola (z drużyny popierającej tezę o winie króla) i Pawła Jarosza (z drużyny występującej w obronie króla) [sędzia nr 2]; towarzyszy temu krótkie uzasadnienie werdyktu odwołujące się do walorów retorycznych (lepszej argumentacji) oraz cech językowo-stylistycznych wypowiedzi zwycięskiej drużyny oraz żywa reakcja przysłuchującej się dyskusji publiczności (uczniów klasy maturalnej).

10. Zasadnicza różnica między porównywanymi wypowiedziami debaty telewizyjnej i debaty szkolnej dotyczy – z jednej strony – szczególnie aktywnej roli prezentera telewizyjnego, który narzuca dialogowy rytm polemicznej dyskusji, i – z drugiej strony – minimalnego udziału prowadzącego debatę szkolną w kształtowaniu dialogicznych modułów tekstu. Wyraźnie widoczna jest także różnica dotycząca jakości: (a) profesjonalnej, kreatywnej, wielostronnej argumentacji zawodowych prawników, historyków i publicystów zajmujących się problematyką Holokaustu i stosunków polsko-żydowskich w okresie okupacji hitlerowskiej w Polsce; (b) wyraźnie odtwórczej argumentacji nieźle odczytanych, ale często odwołujących się do wiedzy podręcznikowej uczniów na temat upadku Rzeczypospolitej (utrąty niepodległości Polski) w końcu XVIII wieku – debaty organizowanej w celach dydaktycznych, nastawionej na kształcenie sprawności retorycznych (w ramach kompetencji dyskursywnej) ucznia – mającej na celu doskonalenie sztuki argumentacji i umiejętności dowodzenia.

Repertuar środków retorycznych profesjonalnej debaty telewizyjnej, w której dominują elementy (moduły) dyskusji rzeczowej (merytorycznej) oraz dyskusji krytycznej i polemicznej umieścić można w obrębie kompetencji docelowej i nadkompetencji ucznia szczególnie uzdolnionego, zainteresowanego historią (Rittel 1994).

Znamienna pod tym względem może być (w debacie telewizyjnej) wypowiedź przedstawiciela pionu śledczego Instytutu Pamięi Narodowej – prokuratora Radosława Ignatiewa, który prezentuje punkt widzenia prawnika karnisty (specjalisty z za-

kresu prawa karnego), np. w sekwencji wymiany zdań pytania prowadzącego debatę Jana Pospieszalskiego i odpowiedzi prokuratora (modalizowanej deontycznie):

JP: ... a dlaczego prokuratura nie mogła sprawdzić udziału Niemców i roli, jaką odegrali Niemcy? [w tragicznych wydarzeniach w Jedwabnem] ... czy to jest poza instrumentami, jakimi prokurator [dysponuje]?...

RI: [oponuje i wyjaśnia] ... ależ myśmy... podjęli działania sprawdzenia wątku obecności niemieckiej i pewne wartościowe ustalenia poczyniliśmy w tym [względzie]... natomiast warsztat pracy yyy... prawnika karnisty ... o tak bym powiedział. i warsztat pracy historyka. jest dość inny... różni się... [wyjaśnia, precyzuje] ... przede wszystkim prawnik nie może opierać się na przypuszczeniach. na luźnych skojarzeniach... *my musimy mieć dowody... musimy opierać się na dowodach i tylko na dowodach*, które są oceniane zgodnie z regułami prawa karnego i regułami doświadczenia, wiedzy życiowej... nie możemy dowodów zastępować przypuszczeniami, sugestiami, przekonaniem. że było tak, a nie inaczej... w tym momencie. kiedy historyk na podstawie swego warsztatu pracy i posiadanego instrumentarium wiedzy i wiadomości może pewne tezy stawiać. prokurator, no niestety, stoi przed stanem niemożliwości...

11. Niektóre fragmenty uczniowskiej debaty (czy *quasi*-debaty) na temat odpowiedzialności króla Stanisława Augusta Poniatowskiego za utratę niepodległości Rzeczypospolitej rozpatrywać można w ramach kompetencji przybliżonej. określanej przez Teodozję Rittel (1994) jako świadomość językowa ucznia. Dotyczy to zwłaszcza tych fragmentów argumentów (i kontrargumentów) rejestrujących stan wiedzy naiwnej (zdroworozsądkowej), które prowadzą do niezamierzonych efektów humorystycznych i nie licują z powagą naukowej debaty:

P₂: ... [przypomina argument strony przeciwnej i przytacza własny kontrargument] ... mówiliście też, że [król Stanisław August Poniatowski zamiast przygotowywać się do koronacji] studiował *pacta conventa*... [kwestionuje ten argument, oponuje] przecież musiał znać istniejące prawo... [drugi wasz argument na niekorzyść króla to było] ... poślubienie Polki... mówiliście też, że jest to kolejny argument na waszą korzyść [odwołuje się do oczywistości:]... ale przecież każdy Polak lubuje się w Polkach! [por. może zakochać się w Polce?] ... [i dodaje z pełnym przekonaniem] ... wszystkie Polki są dla Polaków!... [por. Wszystkie Polki są nasze!];

[IF (informacja foniczna): śmiech na sali, oznaki rozbawienia].

W innym fragmencie debaty uczeń (Karol) zwolennik tezy, że król Stanisław August Poniatowski był winien upadku Rzeczypospolitej, wśród argumentów przemawiających na niekorzyść króla wymienia okoliczności jego romansu z późniejszą carycą Katarzyną:

K: ... w wyniku tego właśnie manipulowania jego słabym charakterem zgadzał się na wszelkie rzeczy, które proponowała mu Katarzyna... oczywiście słynna sprawa jego romansu podczas pobytu w Petersburgu, kiedy przebywał [tam] jako dyplomata, natomiast caryca Katarzyna, wtedy jeszcze nie caryca, była jego kochanką... prawdopodobnie posiadali oni nawet dziecko...

Odpowiadając na ten argument, członkini drużyny przeciwnej ripostuje z „rozbrajającą” szczerością:

AB: ... na początku chcę odeprzeć twoje argumenty, właśnie argumenty, które przedstawiłście ... mówiłeś, że złota wolność... właściwie [król] nie przeciwstawiał się, tylko popierał... mówiłeś, że miał dziecko z Katarzyną drugą, że był jej kochankiem... ale owo dziecko wyznaczyć [mogło] zjednoczenie i powstanie jednego silnego kraju... [po czym dodaje, w formie uwagi nawiasowej, z dziewczęcą szczerością:] ... po prostu, był mężczyzną! [IF: co wywołało śmiech i oznaki rozbawienia wszystkich uczestników debaty]... (DU 7).

12. W debacie telewizyjnej historyków i publicystów na temat wydarzeń w Jedwabnem przestrzega się powagi debaty (dyskusji) naukowej. Wszelkie próby naruszania argumentacji serio natychmiast spotykają się ze stosowną reakcją rozmówców:

Redaktor Andrzej Kaczyński: ... mnie się zdaje, że zesłiliśmy jakoś z głównego tematu, dlatego że ten spór jest pozorny, a poza tym jednak różnica między książką Wilkomirskiego a książką Grossa jest taka, że Wilkomirski przedstawił fabułę wymyśloną, a Gross... jakiegokolwiek popełnił [błędy, to jednak...]...

Jan Pospieszalski: [moderator, prowadzący program, oponuje, nie zgadza się; polemizuje] ... przepraszam, przepraszam! [wyjaśnia] ... problem polega na czymś innym... [chodzi o] kłamstwa Wilkomirskiego w środowiskach żydowskich... w gazetach pisano, że skoro nawet ta książka nie ma wartości naukowej [i] jest beletrystyką. [to] jednak autor [ironizuje] „tak genialnie wczuł się w rolę”, że należy brać tę relację również pod uwagę, [ze jest] to coś, na podstawie czego możemy pogłębiać naszą wiedzę... [o Holokauście]...

AK [reaguje emocjonalnie:] ... no to jest dewiacja!... ale ja nie myślę, żebyśmy tutaj powinni [por. musieli] to rozważać... [IF: uczestnicy debaty przekrzykują się, wpadają sobie w słowo – tekst niezrozumiały];

AK [komentuje:] ... ja odczuwam tutaj dysonans... jeżeli potoczymy [por. potocznie: połączymy] dalej ten wątek, to zaprzeczymy powadze tej debaty, która tak długo się utrzymywała... (DT 23).

Akcentujemy wagę pojęcia *dysonansu poznawczego* jako zasady organizującej tekst dyskusji polemicznej.

Fakt, że inna osoba lub osoby w naszym otoczeniu żywią odmienne od naszych przekonania, jest źródłem dysonansu poznawczego, którego natężenie narasta podczas bezpośredniej konfrontacji z takimi osobami, np. w trakcie sporu i dyskusji.

Przeciwnik swoimi wywodami uświadamia nam, że hołduje poglądom, których nie akceptujemy, a w dodatku nie przyjmuje racji jasnych i oczywistych dla nas. Im bardziej naturalne i niepodważalne wydaje się nam własne zdanie, tym bardziej drażnią nas trudne do odparcia wywody przeciwnika podważające nasze przekonania. Przyznanie się do błędu czy ustępstwo jest często psychologicznie trudne lub niemożliwe, szczególnie gdy chodzi o poglądy stanowiące komponent utrwalonej postawy opartej na emocjach, a także gdy w grę wchodzi możliwość bolesnego nadszarpnięcia obrazu samego siebie jako osoby inteligentnej i rozsądnej. Publiczna zmiana własnego stanowiska jest jeszcze trudniejsza i z reguły niepożądana ze względów takich jak

np. groźba utraty prestiżu, ośmieszenia się, utraty zaufania własnego stronnictwa itp. (STSzA 123, hasło: *dysonans poznawczy*).

Na temat dysonansu poznawczego jako czynnika organizującego tekst dyskusji polemicznej pisali m.in.: Eliot Aronson (1999), Leon Festinger (1957), Andrzej Małewski (1961), Tomasz Tomaszewski (1966).

13. Na zakończenie rozważań dotyczących odrębności gatunkowych wypowiedzi publicznej i argumentacyjnej, określanej jako *debata*, zwracamy uwagę na definicję (czy charakterystykę) tego gatunku zaproponowaną przez nauczyciela reprezentującego Fundację imienia Stefana Batorego:

F: [zwraca uwagę na formę zorganizowaną i przygotowaną tej publicznej wypowiedzi] ... ma to pewną formę zorganizowaną... jest pewien schemat takiej debaty... i ona musi przebiegać ściśle według schematu... zobaczycie, jak taka debata wygląda... jest człowiek prowadzący debaty, bo każda sekwencja musi się zmieścić w czasie... no i są sędziowie... sędziowie doświadczeni w debatach, którzy na zakończenie powiedzą, która z drużyn lepiej opanowała argumentację...

Zaproponowaną przez wprowadzającego do uczniowskiej dyskusji eksperta definicję uczniowskiej debaty (przytoczoną w części we wstępie do tego artykułu) rozpatrywać można w obrębie dyskursu edukacyjnego, który traktuje się jako swoistą transpozycję dyskursu potocznego i dyskursów przedmiotowych (specjalistycznych), np. publicystycznego, prawniczego, literaturoznawczego, powstałą przez rekontekstualizację (w rozumieniu Basila Bernsteina [1999]) ukierunkowaną na osiąganie celów edukacyjnych (dydaktycznych, metodycznych).

Przytoczona przez nauczyciela charakterystyka debaty budowana jest na zasadzie przybliżania pojęć (aproxymacji); zespala w sobie różne typy definicji, np. elementy definicji klasycznej wyróżniającej najbliższy rodzaj (*genus proximum*) i cechę wyróżniającą (*differentia specifica*), np. „Debata jest gatunkiem wypowiedzi publicznej, zorganizowanej (instytucjonalnej, polemicznej i argumentacyjnej)”.

Zawiera także rozwiązania charakterystyczne dla definicji cząstkowych, definicji uwikłanych (w kontekst) lub definicji przez postulaty (Ajdukiewicz 1974); a także definicji ostensywnej, deiktycznej, perswazyjnej, jak również definicji metaforycznej (przez porównanie), które wchodzi w zakres definicji *kognitywnej*, „nastawionej na zdanie sprawy z treści poznawczych utrwalonych w języku oraz sposobu strukturowania tych treści poprzez język” (Bartmiński 1988: 169–183).

Bliższa analiza przytoczonego kontekstu nauczycielskiej wypowiedzi pozwala, jak się wydaje, interpretować nauczycielskie zalecenie w kategoriach definicji cząstkowej typu pozytywno-negatywnego, która umożliwia orzeczenie o niektórych przedmiotach, że są one desygnatami nazwy N, a o pewnych innych przedmiotach, że desygnatami tej nazwy nie są, np. w segmencie nauczycielskiej wypowiedzi pytania retorycznego i odpowiedzi samemu sobie z myślą o możliwościach intelektualnych i percepcyjnych ucznia:

N: [powtarza pytanie] ... *na czym polega debata?* [odpowiada z myślą o możliwościach intelektualnych ucznia:] ... *ona polega na tym, że uczestnicy nie utożsamiają się* [nie identyfikują się na zasadzie empatii] ... *tym, co mówią... oni tylko szukają* [obiektywnych] *argumentów, nie utożsamiając się...* (DU 1).

Definicje cząstkowe bywają przydatne w sytuacjach, gdy z jakichś powodów (w naszym przypadku – dydaktycznych) kłopotliwe lub wręcz niemożliwe jest sformułowanie adekwatnej definicji nazwy nieostrej lub niemającej treści charakterystycznej.

Zwracamy także uwagę na niektóre cechy definicji *ostensywnej* (łac. *ostendere* – ‘pokazywać’). Chodzi o definicję wskazującą, w której do wyjaśnienia znaczenia jakiejś nazwy N (w naszym przypadku *debata*) używa się zwrotów w rodzaju: *N jest to coś takiego jak, A. Coś takiego jak B, nie jest N*, lub w której wypowiedzeniu słów w rodzaju: *N to jest coś takiego jak to. To nie jest N*, towarzyszy wskazanie jakiegoś przedmiotu lub przedmiotów:

Definicja ostensywna nie dostarcza jasnego kryterium rozstrzygania, które przedmioty (odpowiadają) definiowanemu słowu, odwołując się w sprawie wyodrębnienia zespołu cech charakterystycznych do intuicji odbiorcy (Walentukiewicz 1988).

14. Dla wypowiedzi nauczycielskiej charakterystyczne będzie także objaśnienie mające cechy definicji *metaforycznej* (w naszym przypadku – definicji przez porównanie albo przez analogię). Chodzi o definicję objaśniającą znaczenie słowa za pomocą zwrotu zawierającego metaforę (porównanie). Mimo że definicja taka nie jest nigdy definicją adekwatną, to odznacza się ona walorami metodycznymi (dydaktycznymi), gdyż może przybliżyć (ułatwić) zrozumienie i objaśnienie znaczenia jakiegoś słowa (Perelman 1971; STSZA 98).

Łączy się ten typ definicji także z pojęciem definicji *retorycznej* i definicji *perswazyjnej*. Chodzi o wyrażenie zbudowane tak jak definicja, ale użyte w kontekście sugerującym, że używa się go do wyjaśnienia znaczenia jakiegoś słowa – w rzeczy samej jednak zawarte w definicji „wyjaśnienie” ma na celu przede wszystkim dostarczenie wsparcia tezom prowadzonej argumentacji (w naszym przypadku tezy, iż wypowiedzi uczestników debaty powinny mieć maksymalnie zobiektywizowany i niestronniczy charakter):

N: ... oni [uczestnicy debaty] tylko szukają argumentów, nie utożsamiając się [z tym, kogo reprezentują] ... [tu nauczyciel podaje przykład, porównuje sytuację uczestnika debaty do sytuacji, w której] ... tak jak adwokat w sądzie nie utożsamia się z mordercą, [to jednak] adwokat broni mordercy i nigdy nie uważa, że broni mordercy... [bo] to jest jego zawód... (DU 1).

Chodzi tu o swoistą transpozycję dyskursu prawniczego, który ujmuje obowiązki obrońcy w postaci sytuacji procesowej, w której:

Obrońca nie musi [...] działać zgodnie ze swoim przekonaniem o winie lub niewinności oskarżonego. Chociaż jest przekonany o winie oskarżonego lub o słuszności niekorzystnej

dla oskarżonego wykładni jakiegoś przepisu ustawy, [to jednak] ma wytoczyć wszystko przed oblicze sądu, tak pod względem faktycznym, jak i prawnym, co mogłoby przemawiać na korzyść oskarżonego, działa bowiem na procesie nie tyle w tym celu, aby wyrobić sobie sąd o czynie swojego klienta, lecz w tym celu, by przeciw oskarżycielowi stanął ktoś, kto zapomniawszy o swoim subiektywnym przekonaniu, szuka okoliczności obiektywnie na korzyść oskarżonego przemawiających (Śliwiński 1984: 401).

Porównanie w argumentacji – zbliżone do metafory i alegorii – jest ważnym środkiem intensyfikowania i uwydatniania myśli. Za jego pomocą objaśnia się rzecz (pojęcie, myśl, ideę) poprzez zestawienie jej z rzeczą (idea, myślą) lepiej znaną, zinterpretowaną, łatwiejszą do oceny bądź też ocenioną pod jakimś względem itp.

Objaśnienie takie może ułatwić ocenę jakiegoś zjawiska (pojęcia obiektywizacji treści), sugerując tym samym ocenę zjawisk podobnych, a także czynić zrozumiałą myśl zawartą w wywodzie (STSZA 299), por. w innym segmencie nauczycielskiej wypowiedzi:

N: [porównuje wypowiedź uczestnika debaty do sytuacji, w której] ... tak samo jak i aktor... aktor może grać no ... najciemniejszego typu i też nie ma mu nikt tego za złe, bo to jest tylko jego zawód... [z tego wyprowadzam analogię:] ... więc tak samo jest z debatą... ten kto mówi, nie utożsamia się... (DU 1).

Zestawienie takie może służyć ocenie (np. *lepsze–gorsze, złe–dobre*), wydobywać i ujawniać istotne informacje o zestawionych rzeczach; często służy uwypukleniu różnic i prowadzi do ostrzejszego zarysowania ocen, wykontrastowania pojęć bądź podważenia ocen wcześniejszych, wynikających z rzekomego podobieństwa zdarzeń (STSZA 240).

Podsumowanie

Analizowany przeze mnie (z konieczności – w sposób skrótowy) tekst debaty telewizyjnej na kontrowersyjny temat wydarzeń w Jedwabnem można zdefiniować jako przekaz ustny i obrazowy (zorganizowanej, publicznej, oficjalnej, przygotowanej, argumentacyjnej i polemicznej dyskusji) uzupełnionej elementami (sekwencjami) nieterbalnymi (obrazowymi); wypowiedź ta ma formę kierowanego (przez prezentera i moderatora) polilogu, o określonej liczbie partnerów komunikacji, zorganizowanej według ściśle określonych reguł audiowizualnego przekazu.

Debatę uczniowską, która przejmuje pewne cechy scholastycznej dysputy i rozprawy sądowej (osąd społeczny króla Stanisława Augusta Poniatowskiego), pomieścimy w obrębie gatunków wtórnych (odtwórczych) szkolnych wypowiedzi, uwarunkowanych dydaktycznie potrzebą rozwijania sprawności retorycznych i dyskursywnych ucznia (sztuki argumentowania i dowodzenia).

Eksperyment dydaktyczny w postaci debaty uczniowskiej na lekcji historii traktować można jako wyspecjalizowaną formę dyskursu edukacyjnego, której interpretacja wymaga odrębnych procedur badawczych związanych z zastosowaniem m.in. definicji cząstkowej, uwikłanej (w kontekst), ostensywnej, perswazyjnej, metaforycznej (przez porównanie i analogię), retorycznej oraz innych specjalnych narzędzi kognitywnego opisu potocznej wypowiedzi.

Objaśnienia skrótów

A. Słowniki

- ISJP – *Inny słownik języka polskiego*, red. M. Bańko, t. I–II, Warszawa 2000.
 SJPSz – *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. I–III, Warszawa 1983–1985.
 STSZA – K. Szymanek, *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa 2001.

B. Inne

- AK – Andrzej Kaczyński (z „Rzeczypospolitej”) – uczestnik debaty TV
 DU – debata uczniowska w klasie maturalnej Liceum Ogólnokształcącego w Olkuszu (1998)
 F – pan Franciszek, nauczyciel reprezentujący Fundację im. Stefana Batorego
 IF – informacja foniczna
 JP – Jan Pospieszalski (prowadzący debatę telewizyjną)
 N – nauczyciel prowadzący uczniowską debatę
 PM – Paweł Machcewicz (IPN)
 RI – Radosław Ignatiew (uczestnik debaty TV)
 S₁, S₂ – sędziowie debaty uczniowskiej

Bibliografia

- Ajdukiewicz K., 1974. *Logika pragmatyczna*, Warszawa.
 Aronson E., 1999. *Człowiek – istota społeczna*, tłum. J. Radzicki, Warszawa.
 Baird A.C., 1950. *Argument, Discussion and Debate*, New York.
 Bartmiński J., 1988. *Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji*, [w:] *Konotacja*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 169–183.
 Bernstein B., 1990. *Odtwarzanie kultury*, tłum. A. Piotrowski, Warszawa.
 Boniecka B., Pajdzińska A., 1980. *Polilog (próba definicji)*, [w:] *Język – teoria – dydaktyka. Materiały IV konferencji Młodych Językoznawców Dydaktyków. Opole 1979*, Kielce, s. 55–66.
 Branham R.J., 1991. *Debate and Critical Analysis: The Harmony of Conflict*, Hillsdale – New Jersey – Hove – London.
 Brown M.A., 1966. *The Role of the Tractatus de Obligationibus in Mediaeval Logic*, „Franciscan Studies” 26, s. 26–35.
 Cabot R.C., 1903. *Dyskusja wojownicza i poszukiwanie prawdy*, tłum. W.M. Kozłowski, Warszawa.

- Capp G.R., Capp R. Th., 1965, *Principles of Argumentation and Debate*, Englewood Cliffs, NJ.
- Eemeren van F.H., Grootendorst R. et al., 1996, *Fundamentals of Argumentation Theory*, Mahwah, NJ.
- Festinger L., 1957, *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford.
- Grabmann M., 1957, *Die Geschichte der scholastischen Methode*, Bd. 1–2, Berlin.
- Ingarden R., 1961, *O dyskusji owocnej słów kilka*, „Przegląd Kulturalny”, nr 48.
- Kita M., 2004, *Medialna moda na dialog*, [w:] *Dialog a nowe media*, red. M. Kita, J. Grzenia, Katowice 2004, s. 171–188.
- Kmita J., 1977, *Wykłady z logiki i metodologii nauk dla studentów wydziałów humanistycznych*, Warszawa.
- Kotarbiński T., 1957, *O sposobach prowadzenia sporów*, [w:] *idem, Wybór pism*, t. 1: *Myśli o działaniu*, Warszawa.
- Lemmermann H., 1994, *Szkola debaty (czyli Jak porozumienie uczynić podstawą firmy)*, tłum. B. Sierocka, Warszawa.
- Łoś J., 1958, *Uwagi o tłumaczeniu*, „Studia Logica”, t. VIII, s. 305–312.
- Małecki A., 1961, *Rozdźwięk między uznawanymi przekonaniem i jego konsekwencje. Analiza teorii dysonansu poznawczego L. Festingera*, „Studia Socjologiczne” 1961, nr 1(1), s. 63–91.
- Perelman C., 1971, *Analogia i metafora w nauce poezji i filozofii*, tłum. J. Lalewicz, „Pamiętnik Literacki”, R. LXII, z. 3, s. 247–257.
- Pszczółowski T., 1963, *Umiejętność przekonywania i dyskusji*, Warszawa.
- Rittel T., 1994, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*, Kraków.
- Szarski H., 1958, *Tłumaczenie faktów przez nauki logiczne*, „Studia Logica”, t. VIII, s. 299–304.
- Śliwiński S., 1984, *Proces*, Warszawa.
- Tomaszewski T., 1966, *Czynności świadome*, [w:] M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski, *Psychologia jako nauka o człowieku*, Warszawa.
- Vion R., 1992, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris.
- Walentukiewicz W., 1988, *Definicje deiktyczne a nieostrość (wokół polskich dyskusji o definicjach deiktycznych)*, [w:] *O nieostrości*, red. Z. Muszyński, Lublin.
- Wierzbicka A., 1983, *Genry mowy*, [w:] *Tekst i zdanie. Zbiór tekstów*, red. T. Dobrzyńska, E. Janus, Wrocław, s. 125–137.
- Witwicki W., 1949, *Co to jest dyskusja i jak ją trzeba prowadzić*, Łódź.
- Współczesna polszczyzna mówiona w odmianie opracowanej (oficjalnej)*, 1994, red. Z. Kurzowa, W. Śliwiński, Kraków.

Some Genre Discriminants of Television Debates and Classroom Debates (On Historical Subjects)

Abstract

Analyzed by the author text of a television debate on the controversial topic of the dramatic events at Jedwabne (that took place on the 10th July 1941) may be defined as both spoken and visual transmission of an (arranged, public, formal, prepared) argumentative and polemic discussion – completed with non-verbal (visual) elements (sequences); the transmission has a form of a (steered by a presenter and moderator) polilogue that is stated by the TV staff and arranged strictly according to definite rules of audiovisual transmission.

Pupils' debate, that adopts some features of both a scholastic dispute and a trial (e.g. social judgement of King Stanisław August Poniatowski), should be included in secondary (applied, reproductive) genres of classroom utterances which are didactically conditioned by the need of developing pupils' rhetoric and discursive skills (the art of argumentation and reasoning).

A didactic experiment in the form of pupils' debate during a lesson of history may be considered as a specialized form of educational discourse interpretation of which requires individual research practices connected with using among other things a partial, involved (in a context), ostensive, persuasive, metaphorical (with a comparison and analogy) definition as well as a rhetoric definition and other specialized tools of cognitive description of colloquial utterances.