

Rhetoric of things

Retoryka rzeczy

9 (1) 2022 EDITORS: ANNA M. KIELBIEWSKA, ANNA BENDRAT

VARIA

BERNADETA WOJCIECHOWSKA

INSTYTUT FILOLOGII ROMAŃSKIEJ, UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA, POLSKA

<https://orcid.org/0000-0003-3484-7739>

bewoj@amu.edu.pl

Glottodydaktyka wobec wielości teorii argumentacji. Modelowanie kompetencji rozumienia debaty radiowej

Glottodidactics in the face of the multiplicity of theories of argumentation.

Modelling of radio debate comprehension competencies

Abstract

W niniejszym artykule podjęto problematykę wyboru teorii argumentacji jako podstawy kształcenia kompetencji interpretacyjnych w języku obcym i omówiono ją w odniesieniu do rozumienia debaty radiowej. Wychodząc z założenia, że konceptualizacja debaty wyznacza rodzaj działań intelektualnych, które pozwalają ją zrozumieć, zaproponowano gatunkowy i retoryczny model tego gatunku dyskursu oraz wyprowadzono z niego umiejętności niezbędne dla jego krytycznego odbioru.

This article discusses the issue of choosing the theory of argumentation as the basis for educating interpretative competences in a foreign language and discusses it in relation to the understanding of radio debate. Starting from the assumption that the conceptualization of debate determines the type of intellectual activities that allow it to be understood, a genre and rhetorical model of this genre of discourse was proposed and the skills necessary for its critical reception were derived from it.

Key words

debata, dyskurs medialny, strategie retoryczne, kompetencje interpretacyjne, dydaktyka języków obcych
debate, media discourse, rhetorical strategies, interpretative competence, didactics of foreign languages

License

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 international (CC BY 4.0).

The content of the license is available at <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Received: 15 December 2021 | Accepted: 10 March 2022

DOI: <https://doi.org/10.29107/rr2022.1.6>

BERNADETA WOJCIECHOWSKA

INSTYTUT FILOLOGII ROMAŃSKIEJ, UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA, POLSKA

<https://orcid.org/0000-0003-3484-7739>

bewoj@amu.edu.pl

Glottodydaktyka wobec wielości teorii argumentacji. Modelowanie kompetencji rozumienia debaty radiowej

Wstęp

Działania argumentacyjne należą do tych czynności mownych, które wydają się naturalne, w tym sensie, że są powszechnie stosowane przez ludzi, niezależnie od ich wykształcenia, statusu społecznego, wieku (z wyjątkiem bardzo małych dzieci może). Ponadto często są one intuicyjne, co nie musi przekładać się na ich brak trafności, poprawności formalnej ani tym bardziej decydować o pragmatycznej sile. Obserwacja ta może prowadzić do przekonania, że umiejętności argumentowania rozwijają się przez nieskrępowaną praktykę, weryfikują i doskonalą się przez doświadczenie, a w szczególności dzięki wyprowadzonym z tego doświadczenia wnioskom co do racjonalności i skuteczności obranych strategii. Trzeba przyznać, że intuicja o kształtowaniu się zdolności argumentacyjnych głównie przez jej praktykowanie nosi znamiona prawdopodobieństwa; pozwalałaby ona w każdym razie wyjaśnić różnice międzyosobowe w zakresie produkcji jak i krytycznego odbioru argumentacji w życiu codziennym. Jednocześnie badania dotyczące umiejętności krytycznego myślenia ujawniają poważne deficyty w tym zakresie także wśród studentów (Breton 2010, Kuhn i in. 2011, Molek-Kozakowska 2014), szczególnie w zadaniach, w których argumentacja jest stosowana jako wyrafinowany sposób dowodzenia naukowego, rozstrzygania spornych kwestii społecznych i etycznych oraz jako narzędzie wpływu społecznego. Badania te skłaniają do wyjścia poza spontaniczną praktykę i do przemyślenia planowego nauczania umiejętności argumentacyjnych na różnych poziomach, zarówno w odniesieniu do produkcji, jak i recepcji.

Tego typu projekt wymaga jednak wyraźnego określenia przedmiotu nauczania, a więc w tym przypadku tego, czym są kompetencje argumentacyjne, jakie umiejętności się na nie składają, jak zmienia się konfiguracja wymaganych

umiejętności w zależności od sytuacji komunikacyjnej itp. Opracowanie modelu¹ kompetencji argumentacyjnych jako obiektu nauczania ma wiele zalet, wśród których wymienić należy: możliwość konfrontacji przyjętych w opisie założeń z ogólną filozofią edukacji w danym systemie czy w danej instytucji, sposobność świadomego zarządzania ograniczeniami przyjętego modelu i jego ewentualnej korekty, precyzyjnej kontroli procesu nauczania i uczenia, w tym także ewaluacji. Model taki pozwala ponadto określać etapy zaawansowania i identyfikować ewentualne braki na drodze do kompetencji „idealnych” wieńczących daną ścieżkę edukacyjną. Nauczycielowi i uczniowi zaś dostarcza metajęzyka do oceny zjawisk argumentacyjnych i kompetencji z nimi związanych. Trudno sobie wyobrazić systematyczne nauczanie złożonych kompetencji argumentacyjnych bez modelowania, trudno też wyobrazić sobie kształtujące ocenianie bez takiego zaplecza.

Ale jak zrealizować to zadanie wobec wielości teorii argumentacji? Którą z licznych teorii uczynić podstawą dydaktycznej koncepcji argumentacji w języku obcym? Celem niniejszego artykułu nie jest udzielenie całościowej odpowiedzi na te pytania, a jedynie przedstawienie propozycji cząstkowego rozwiązania tej kwestii w kontekście rozwijania kompetencji rozumienia debat radiowych w języku francuskim na poziomie zaawansowanym (B2/C1)². Systematyczna refleksja na ten temat wydaje się tym bardziej niezbędna, że opisy kompetencji rozumienia zawarte w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego (2001, 2018), stanowiące powszechną ramę odniesienia, są zbyt ogólne i nie dostarczają precyzyjnych narzędzi do budowania programu nauczania w zakresie umiejętności rozumienia debaty. Dość powiedzieć, że termin *rozumienie* jest tam stosowany na wszystkich poziomach od A1 do C2 bez wystarczającego rozróżnienia głębokości przetwarzania zasłyszanych treści, a rozwijanie kompetencji rozumienia koncentruje się przede wszystkim na umiejętności coraz bardziej szczegółowego odtworzenia wysłuchanej argumentacji i tylko w niewielkim stopniu na jej krytycznej interpretacji i ocenie. W proponowanym tutaj ujęciu punktem wyjścia dla określenia umiejętności niezbędnych dla zrozumienia argumentacji w debacie radiowej jest model tego gatunku, zgodnie z zasadą, że konceptualizacja wydarzenia komunikacyjnego wyznacza rodzaj działań intelektualnych, które pozwalają go uchwycić. Definicja specyfiki argumentacyjnej debaty wyznaczałaby więc elementy, na których powinna skupić się uwaga odbiorcy oraz determinowałaby sposoby przetwarzania prowadzonego rozumowania.

1. Istotę modelowania jako niezbędnego elementu budowania wiedzy naukowej oraz proponowania racjonalnych rozwiązań aplikacyjnych w glottodydaktyce omawiają szczegółowo m. in. Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010) czy Dakowska (2015). M. Dakowska (2015, 75) definiuje model w dydaktyce jako konstrukt mentalny „powstały na drodze wyboru cech relewantnych, a pominięcia innych, mniej istotnych z punktu widzenia naszej dziedziny, oraz ich integracji w celu nadania koherencji, czyli całościowego charakteru tej reprezentacji”.

2. Zagadnienie to zostało szerzej omówione w książce Bernadeta Wojciechowska, *Enseigner les compétences interprétatives à l'oral. Cadre rhétorique et générique du débat*. 2017, Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (seria filologia romańska nr 62).

Interdyscyplinarny wymiar modelowania kompetencji argumentacyjnych jako przedmiotu nauczania

Jak już zasygnalizowano, nauczanie, w odróżnieniu od mniej lub bardziej spontanicznej praktyki, pociąga za sobą konieczność uprzedniego wypracowania spójnej wizji czy modelu przedmiotu, którego się naucza i celów, do których się dąży. Wizja taka jest niezbędną jako podstawa do programowania odpowiedniego ćwiczenia i wytyczania kolejnych etapów dochodzenia do doskonałości, co jest tym bardziej istotne w przypadku tak złożonych kompetencji jak kompetencje argumentacyjne. Wydaje się, że wobec tej złożoności nauczyciel ma prawo oczekiwać wsparcia ze strony glottodydaktyki w wypracowaniu opisu tego, czym są kompetencje argumentacyjne, z jakich jednostek konstytutywnych się składają, wedle jakich etapów można nabywać proste operacje oraz jak je można integrować w coraz bardziej złożone sprawności.

Problematyka nauczania argumentacji świetnie ilustruje naturę interdyscyplinarną glottodydaktyki³. Przedmiotem badań glottodydaktycznych jest nauczanie i uczenie się języka obcego (a ściślej: rozwijanie kompetencji komunikacyjnej w języku obcym) oraz wzajemne zależności między tymi dwoma procesami w różnych warunkach, układach, w odniesieniu do różnych składowych kompetencji komunikacyjnej. Tradycyjnie ujmuje się te składowe w terminach czterech sprawności: mówienia, pisania, czytania, słuchania. Ostatnio zaś również: interkulturowości, interakcji, mediacji. Każda z tych umiejętności ma specyficzne dla siebie elementy, procesy, mechanizmy; każda z nich jest też w jakiś sposób wzmacniana przez pozostałe ze względu na pewne umiejętności ogólne czy transwersalne. Nawiasem mówiąc, stosowanie takich pojęć jak kompetencja i sprawność, nie jest tutaj przypadkowe i służy podkreśleniu różnicy między techniczną biegłością (sprawność, umiejętność) a zdolnością do jej adaptacyjnego, kreatywnego i osobistego zastosowania w niestandardowej sytuacji (kompetencja).

Definiowanie i badanie wymienionych wyżej umiejętności wspomagane jest w dużej mierze przez ustalenia różnych dziedzin naukowych, takich jak: psychologia (np. jeśli chodzi o procesy pamięci, uwagi, motywacji, etc.), językoznawstwo (np. opisy systemu języka, typów i gatunków dyskursu), nauki o komunikacji czy kulturze. Podkreślić jednak warto, że korzystanie z wiedzy wytworzonej w innych dyscyplinach humanistycznych nie polega na jej implementowaniu na gruncie (glotto)dydaktycznym, ale na jej swoistym zinterpretowaniu w odniesieniu do właściwych dla naszej dyscypliny celów i warunkowań (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010). W konsekwencji zasada

3. W odróżnieniu od metodyki, która ma charakter doradczy i praktyczny, glottodydaktyka aspiruje do bycia dziedziną naukową, której celem jest tworzenie teorii dotyczących nauczania/uczenia się języków i ich empiryczna weryfikacja.

interdyscyplinarności⁴ wymaga przyjęcia w modelowaniu obiektów nauczania perspektywy glottodydaktycznej, w świetle której dostępna w dziedzinach pokrewnych (językoznawstwie, psychologii, retoryce, filozofii, naukach o komunikowaniu, etc.) wiedza jest analizowana i przetwarzana. Zgodnie z tą zasadą, w przypadku rozwijania kompetencji argumentacyjnych orientacja badacza-glottodydaktyka w teoriach argumentacji musi zostać skonfrontowana z wiedzą o kognitywnych i językowo-komunikacyjnych uwarunkowaniach właściwych z jednej strony dla danego poziomu rozwoju językowego i intelektualnego ucznia, zarówno w języku ojczystym jak i w języku obcym, oraz z drugiej strony, ze względu na właściwe dla danego kręgu językowo-kulturowego normy działania dyskursywnego i wynikające z tych norm wyzwania dydaktyczne.

Jeśli przyjmiemy klasyczny podział na logikę, dialektykę i retorykę jako źródło aktualnie rozwijanych koncepcji argumentacji (Breton i Gauthier 2011), to na gruncie glottodydaktycznym podstawowe będzie pytanie, czy należy wybrać jedną z tych ścieżek jako podstawę konstruowania jednego wspólnego modelu glottodydaktycznego, czy też bardziej właściwe będzie przyjęcie innych założeń dla rozwijania kompetencji prowadzenia/rozumienia argumentacji w celach naukowych, innych dla przygotowania do uczestniczenia/słuchania dyskusji filozoficznych, a jeszcze innych dla działań argumentacyjnych w debatach społecznych/medialnych⁵. Glottodydaktyka musi się więc w pewnym sensie zmierzyć z odwiecznym i wciąż aktualnym sporem między filozofami i sofistami. A to zaledwie wstęp do dalszych dociekań w kwestii wyboru perspektyw teoretycznych argumentacji, których od starożytności do dzisiaj zdefiniowano tak wiele.

Rozumienie debaty w języku obcym – wyzwania, problematyka, potrzeby

Pełny cykl edukacji szkolnej powinien niewątpliwie zawierać kształcenie z zakresu logiki a także zapewnić przygotowanie uczniów do dialogicznego dyskusowania rzetelnych argumentów, np. wg modelu wypracowanego przez pragmatydydaktyków (van Eemeren i Grootendorst 2004). Niniejsze rozważania nie aspirują do takiej całościowej propozycji i skupiają się, jak zapowiedziano we wstępie, na dość ściśle wyodrębnionym celu cząstkowym, jakim jest rozwijanie rozumienia debat radiowych w języku obcym na poziomie zaawansowanym. Niżej zarysowane glottodydaktyczne cele i procesy będą decydowały o wyborze teorii argumentacji i o jej glottodydaktycznym modelowaniu.

4. Warto tu ponownie przywołać rozważania metodologiczne W. Wilczyńskiej i A. Michońskiej-Stadnik (2010, 284), które, sprzeciwiając się rozumieniu interdyscyplinarności jako prostego przenoszenia pojęć czy wyników badań z dziedzin pokrewnych na grunt glottodydaktyczny, podkreślają konieczność określenia, po pierwsze „swoistości danego ujęcia w kategoriach dyscypliny/lub teorii wyjściowej”, a po drugie „przedefiniowania pojęć i modeli w kategoriach glottodydaktycznych”.

5. W nauczaniu języka obcego w kontekście instytucjonalnym w Polsce chodzi głównie o pogłębienie i krytyczny odbiór debat medialnych, bo do takich przede wszystkim mają dostęp uczniowie i studenci.

Można chyba powiedzieć, że na poziomie zaawansowanym zacierają się różnice między wyzwaniem, z jakimi musi się zmierzyć uczeń w sytuacji słuchania debaty w języku obcym i w języku ojczystym. To, co stanowi jednak o specyfice rozumienia obcojęzycznego, to nie tyle sam zasób środków językowych – u uczniów zaawansowanych przecież całkiem pokaźny – co ograniczony dostęp ucznia do społecznie podzielanej wiedzy, do której odwołują się mniej lub bardziej *implicite* uczestnicy danej debaty. Chodzi tutaj zarówno o znajomość faktów, osób, instytucji, interdyskursu, które przywołują mówcy, jak i o właściwą identyfikację i interpretację społecznych norm toczenia sporów oraz o wartości, które są ich podłożem. Debaty i dyskusje radiowe, i szerzej, medialne⁶, tworzą przestrzeń, w której te wspólne zasoby są wykorzystywane i wzbogacane. Dlatego właśnie regularne śledzenie za pośrednictwem mediów debaty społecznej w różnych jej dyskursywnych typach i gatunkach (debata, dyskusja, talk show) postrzegane jest tutaj jako okazja do poszerzania wiedzy o aktualnych społecznych problemach, o zajmowanych przez przedstawicieli różnych instytucji i środowisk stanowiskach i o sposobach ich uzasadniania w języku obcym w danej społeczności. Jednym z podstawowych warunków takiego krytycznego obserwowania społecznej polemiki jest uwzględnienie jej medialnych uwarunkowań (np. Amossy i Burger 2011, Charaudeau 2008), w szczególności zaś podwójnej logiki, jaką rządzą się media: demokratycznej i komercyjnej – stając się bądź współczesną agorą, bądź też nowoczesnym cyrkiem. Nie bez znaczenia będzie też rozpoznanie profilu ideologicznego danego medium i docelowego audytorium. Świadome tropienie tych uwarunkowań, proporcji i wzajemnych relacji chroni ucznia z jednej strony przed naiwnym odbiorem medialnego świata jako tożsamego z rzeczywistym, a z drugiej strony przed całkowitym relatywizmem i kwestionowaniem roli mediów w demokratycznym społeczeństwie. Jedna i druga skrajność przekreśla szanse na wgląd w reprezentacje społeczno-kulturowe obecne w debacie medialnej, a w dalszej kolejności rozwijanie wrażliwości kulturowej.

Odkrywanie milczących założeń i wspólnych doświadczeń danej wspólnoty kulturowej wiąże się ściśle z dążeniem do przekraczania tego, co powiedziane wprost, stawianiem pytań o głębszy sens wypowiedzi oraz z rozważaniem różnych hipotez co do intencji mówców i nadawców. Postawa interpretacyjna, bo tak można nazwać owo dążenie, wyraźnie kontrastuje z postawą odtwarzania usłyszanego

6. W przyjętej tutaj perspektywie dyskursywnej debata jest definiowana jako hypergatunek, czyli taka forma wypowiedzi, która może funkcjonować w różnych typach dyskursu, rozumianych jako praktyki komunikacyjne właściwe dla danej dziedziny życia społecznego. Utrwalona i rozpoznawalna pierwotna struktura i funkcja debaty, jako formy ścierania się przedstawicieli przeciwstawnych stanowisk w obecności audytorium, ulega dookreśleniu w danym typie dyskursu. I tak, mimo licznych wspólnych cech, debaty polityczne, społeczne i akademickie będą miały właściwe tylko im tematy, ekspertów, normy etc. Medialność natomiast to nie tylko cecha kanału, ale też instancji nadawczej, odpowiedzialnej za dobór problematyki, aktorów i za scenariusz zdarzenia, co decyduje o zaplanowanym i wtórnym, w Bachtinowskim rozumieniu gatunków, charakterze wydarzenia.

treści. Odtwarzanie bowiem sprowadza się do skupienia na warstwie semantycznej przekazu, a tym samym krępuje aktywność hipotetyczno-inferencyjną słuchacza (Reboul i Moeschler 1998). I choć rozumienie dosłowne poprzedza i warunkuje interpretację (van Dijk i Kintsch 1983), w proponowanym tutaj ujęciu stanowi nie cel sam w sobie, a jedynie punkt wyjścia do konstruowania hipotez i wnioskowania o sensie obserwowanego zdarzenia komunikacyjnego.

Aktywne przetwarzanie dyskursu implikuje o wiele bardziej złożone procesy intelektualne⁷ niż te, które aktywowane są w trakcie słuchania nastawionego na odtworzenie treści, tym trudniejsze dla ucznia, że rzadko ćwiczone. Analiza dostępnych materiałów dydaktycznych i dokumentów polityki edukacyjnej (np. analiza progresji w opisie kompetencji rozumienia ze słuchu w ESOKJ, Wojciechowska 2020) uprawnia do stwierdzenia dominacji, a wręcz wyłączności, tej formy słuchania – formułowanej w terminach rozumienia globalnego, rozumienia szczegółowego, rozumienia wybranych informacji – na lekcji języka obcego. Jej zwolennicy wskazują na naturalność takiego słuchania/oglądania mediów jako powszechnego w sytuacji endolingwalnej i uznają za wzór dla kształcenia umiejętności w sytuacji egzolingwalnej, promując w ten sposób wytwarzanie automatyzmów i skupiając uwagę ucznia na informacyjnej warstwie przekazu.⁸

W przypadku debat i dyskusji działanie nastawione na mniej lub bardziej dokładne odtwarzanie treści prowadzi raczej do powielania zasłyszanych wizji świata, podczas gdy celem powinno być pogłębienie ich zrozumienie przez uwzględnienie szerszego kontekstu, obejmującego niemal równocześnie daną sytuację interlokucyjną (kompozycja sceny debaty, charakter pytań dziennikarza i argumentacji strony przeciwnej), uwarunkowania wynikające z gatunku i typu dyskursu (debata polityczna, wyborcza, społeczna, filozoficzna, medialna) oraz interdyskursu i jego społecznych i kulturowych aspektów etc. Dyskursywna koncepcja debaty jawi się tym samym jako ciekawa propozycja teoretyczna, mogąca stanowić ramę interpretacyjną dla odbiorcy i klucz do poznania kulturowych norm porozumiewania się, tak w warstwie pojęciowej, jak i normatywnej (dotyczącej zasad komunikacji). Analiza debaty w oparciu o instrukcje gatunkowe i dyskursywne sugeruje de facto rozwijanie kompetencji metadyskursywnych (Vandergrift 1998, 2003, 2004, Vandergrift i in. 2006, Goth i Vandergrift 2021), gdyż tylko takowe pozwalają nabrać dystansu wobec wydarzenia i oglądać je jako wyreżyserowane przedstawienie,

7. Odnosząc się do taksonomii celów edukacyjnych B. Blooma (1956), można powiedzieć, że dogłębne rozumienie debaty zakłada rozwinięcia operacji poznawczych z trzech ostatnich poziomów, tj. analizy, syntezy i ewaluacji.

8. Prace, które omawiają historię i stan badań nad rozwijaniem rozumienia ze słuchu w języku obcym (Morley 2001, Field 2008, Lynch 2011) opisują ewolucję w kształtowaniu tej sprawności jako przejście od słuchania w celu powtarzania, przez słuchanie w celu odtwarzania do słuchania interaktywnego zwanego „real-life listening”. Mimo że bardziej złożone modele rozumienia zostały wypracowane (np. Flowerdew i Miller 2009) wydaje się, że ich implementacja w nauczaniu jeszcze się nie dokonała.

zbudowane według dyskursywnego scenariusza (Maingueneau 2007, 2014), napisanego na potrzeby sytuacji i skierowanego do wyobrażonego odbiorcy.

Pozostaje jeszcze ustalić, jak należy w tych ramach analizować argumentacje poszczególnych mówców oraz perswazyjny zamysł nadawcy.

W stronę retoryki

Zarysowane powyżej wyzwania glottodydaktyczne, związane z rozumieniem debaty medialnej definiowanej w kategoriach gatunkowych i dyskursywnych, otwierają na koncepcje argumentacji, które dostarczyłyby uczniowi intelektualnych instrumentów do odkrywania zamysłu perswazyjnego instancji nadawczych, leżącego u podstaw produkcji medialnych i decydujących o ich kształcie – doborze problematyki, gości, stawianych pytań etc. Debata w swej dyskursywnej odsłonie, przez fakt, że dotyczy problemów danej wspólnoty oraz przedstawia argumenty na rzecz tego, co dobre, słuszne, pożyteczne, niejako naturalnie kieruje uwagę w stronę koncepcji retorycznych. Warto rozważyć przydatność retoryki, konfrontując ją choć pobieżnie z konkurencyjnymi wobec niej koncepcjami argumentacji, by tym lepiej uchwycić zasadność tej perspektywy w odniesieniu do rozumienia debat medialnych.

Uwzględnienie szerokiego kontekstu w debacie publicznej oraz budowanie argumentacji wokół opinii uwydatnia ograniczenia logiki w analizie zjawisk medialnych. Domeną koncepcji logicznych są bowiem obiektywne przesłanki, a celem – badanie samych argumentów w ich czystej postaci. Logika pomija interpretacyjny charakter działania mownego⁹, skupiając całą uwagę na ocenie formalnej poprawności związków między zdaniami oraz na ustalaniu reguł poprawnego wnioskowania. Jako rozumowanie ufundowane na dwóch kategoriach: prawdy i fałszu, logika ukazuje wszystkie zdania prawdziwe jako równoważne, co w komunikacji ludzkiej jest wielce problematyczne.

Analiza logiczna jest niezwykle wartościową praktyką, ale w świetle glottodydaktycznych celów zdefiniowanych wokół rozumienia debaty, budzi zastrzeżenia jej redukcyjny charakter. Podobnie dialektyka i wywodzące się z niej nurty¹⁰ jak logika nieformalna, pragmadialektyka czy dydaktyczne koncepcje myślenia krytycznego, choć włączają w swoją refleksję konsekwencje wynikające ze stosowania języka naturalnego i interesują się przesłankami prawdopodobnymi,

9. Warto w tym względzie przytoczyć rozróżnienie B. Brożka (2014, 43) na stabilne i niestabilne systemy znaczeniowe, o których w dużej mierze decyduje określoność/niedookreśloność znaków. Język jest systemem stabilnym właśnie dzięki niedookreśloności znaków, których znaczenie dopełnione zostaje w kontekście. W przeciwieństwie do języka naturalnego język matematyki, gdzie znaki są ściśle określone, niezależne od kontekstu, cechuje niska tolerancja dla błędów. Nawet niewielka pomyłka, np. różnica jednej kropki w przypadku znaku mnożenia i znaku dzielenia, może prowadzić do skrajnie odległych rezultatów.

10. Ewolucję tych nurtów omawiają na przykład Breton i Gauthier 2011 i Meyer i in. 2010.

nie odpowiadają w pełni sformułowanym celom glottodydaktycznym w odniesieniu do debaty. Co prawda, podobnie jak to ma miejsce w debacie, dialektyka ustanawia dialog jako miejsce konfrontacji dwóch przeciwnych tez, jednak zakłada ona bezinteresowność i współpracę mówców w docieraniu do prawd uniwersalnych. Tymczasem w rzeczywistej debacie gra rzadko toczy się o sprawy uniwersalne – choć z etycznego punktu widzenia byłoby to pewnie pożądane – zazwyczaj kładzie się w niej na szali problemy danej wspólnoty; mówcy zaś bardziej niż dotarciem do prawdy i ustaleniem wspólnego rozwiązania, są zainteresowani obroną stanowiska i promowaniem wartości¹¹ grupy, którą reprezentują oraz/lub swojej własnej twarzy. Dostrzec można ślady tych tendencji nawet w debatach filozoficznych i naukowych, ze swej natury zorientowanych przecież na poszukiwanie prawdy; również w tych debatach argumentacji z obszaru logos towarzyszy nierzadko również ta związana z etosem i patosem. Problematiczna jest też wizja audytorium, które wbrew dialektycznej iluzji, nie zawsze posiada wiedzę i kompetencje pozwalające docenić rygor logicznego rozumowania i podążać wyłącznie za dobrze uzasadnionymi konkluzjami (Perelman i Olbrechts-Tyteca 2008). Wreszcie w sytuacji analizy egzolingwalnej debaty medialnej skupienie uwagi ucznia wyłącznie na odróżnianiu poprawnych schematów argumentacyjnych od paralogizmów i sofizmatów rozminęłoby się z zamierzonym celem tej analizy, tj. docieraniem do reprezentacji społecznych, wartości, ról i norm obowiązujących nie w sposób uniwersalny, ale partykularny właśnie, w danej wspólnoty. Poza tym, czy nie byłoby naiwnością traktować jakiegokolwiek zdarzenia medialnego w oderwaniu od interesów i intencji instancji nadawczej oraz postrzegać uczestników debaty w oderwaniu od ich ról społecznych i instytucji, które legitymują ich osąd?

To powiedziawszy, trzeba podkreślić, że mając na uwadze kształcenie obywateli do uczestnictwa w rzetelnej debacie społecznej, błędem byłoby pominięcie systematycznego wdrażania uczniów do konstruowania poprawnych logicznie argumentacji oraz do dialogowej współpracy w ich rozwijaniu. Interesująco przedstawia się w tej perspektywie wspomniana już koncepcja wypracowana przez szkołę amsterdamską (van Eemeren i Grootendorst 2004, van Eemeren i Houtlosser 2002, 2004)¹². Warto byłoby przemyśleć wdrożenie modelu pragmadialektycznego jako teoretycznej podstawy rozwijania kompetencji produktywnych, m.in. w celu kształtowania w edukacji szkolnej oczekiwań i wymagań obywateli wobec

11. Według Perelmana i Olbrecht-Tyteki przestrzenią dla wspólnego poszukiwania rozwiązania problemu byłaby raczej dyskusja.

12. Propozycja szkoły amsterdamskiej korzysta z ustaleń pragmatyki w zakresie aktów mowy oraz zasad współpracy komunikacyjnej Grice'a. Na tym gruncie badacze tej szkoły wypracowali czteroelementową strukturę dyskusji krytycznej, składającą się z: 1) przedstawienia istoty sporu i sformułowania problematyki, 2) skonstruowania wspólnej płaszczyzny odniesienia, np. uzgodnienia definicji, faktów, etc., 3) argumentacji właściwej, w której każdy z mówców uzasadnia swoje twierdzenia i podważa twierdzenia strony przeciwnej, 4) konkluzji zawierającej punkty uzgodnione i te, które nie zostały uzasadnione zadowalająco. Ponadto autorzy sformułowali dziesięć reguł dyskusji krytycznej. Złamanie tych zasad jest definiowane w kategoriach paralogizmu.

jakości debaty publicznej. Przy tej okazji, nie sposób nie wspomnieć, że niektórzy autorzy (Macagno i Walton 2010) postulują komplementarność dialektyki i retoryki. Polegałaby ona na podziale ról: dialektyka dostarczałaby narzędzi do wypracowania najbardziej racjonalnego rozwiązania, a retoryka miałaby zadbać o skuteczny przekaz tego rozwiązania, dostosowany do rzeczywistego audytorium. Mimo pewnej atrakcyjności tej idei i obecnego w badaniach zbliżenia między koncepcjami nawiązującymi do dialektyki i retoryki (np. logika nieformalna w wydaniu Waltona), dostrzec należy jednak odmiennność retorycznego rozumowania, zakorzenionego we wspólnocie i nastawionego na działanie, różnego w swej istocie od heurystycznych i abstrakcyjnych rozumowań właściwych dla dialektyki (cf. Amossy 2012).

Jeśli nie logika i nie dialektyka, to na czym zasada się przewaga retoryki jako źródła kategorii wspomagających pogłębione rozumienie debaty radiowej w języku obcym? Niektóre argumenty na rzecz retoryki pojawiły się już niejako *ex negativo* w przeprowadzonej dotychczas refleksji. Przywołać wypada przede wszystkim te z nich, które zakorzeniają argumentację w języku naturalnym, w dyskursie, w komunikacji, a prowadzony spór osadzają *in situ* i traktują w sposób funkcjonalny dla uzasadniania działań w danej wspólnocie społeczno-politycznej. Na skutek dyskursywnego zakotwiczenia retoryczna koncepcja argumentacji łączy argumenty z obszaru logos z argumentami ze sfery etosu mówców oraz z obszaru patosu, dostosowanego do konkretnego audytorium, wrażliwego na takie a nie inne wartości, emocje i treści. Dzięki takiemu ujęciu argumentacji retoryka umożliwia bardziej realistyczny opis społecznego deliberowania i dostarcza bardziej adekwatnych narzędzi do jego wyjaśniania. Wyjaśnianie właśnie znajduje się w centrum analiz retorycznych w przeciwieństwie do logiki i dialektyki, w których przeważa podejście normatywne.

Nieaprioryczny charakter retoryki jawi się jako niezwykle cenny w kontaktach interkulturowych, gdyż daje uczniowi przestrzeń na zapoznanie się z obowiązującą w danej wspólnocie konwencją, zanim sformułuje on krytyczną ocenę przeprowadzonego rozumowania. Na przykład argument z autorytetu uznany za sofizmat może, w danej wspólnocie, mieć istotny ciężar perswazyjny i wartościowe moralnie uzasadnienie, podobnie odwołanie do uczuć może w niektórych okolicznościach zawierać głęboko racjonalny rys (np. gdy oburza nas krzywda wyrządzona słabszym), choć oczywiście w innych okolicznościach (np. w procesie stanowienia prawa) oba te zabiegi mogą zostać uznane za niewłaściwe (Micheli 2010, Plantin 2011). Chciałoby się rzec: taka właśnie jest retoryka.

Podsumowując tę część rozważań, można stwierdzić, że dzięki zdefiniowaniu argumentacji jako działania perswazyjnego, ufundowanego na rozumowaniu

socjo-psycho-logicznym¹³ (odpowiednio: etos, patos, logos) retoryka dostarcza skutecznych narzędzi do głębszego zrozumienia tego, o co spierają się, jak się spierają i dlaczego tak to robią ludzie w danej dziedzinie życia społecznego, w ramach konkretnych praktyk komunikacyjnych.

Poszukiwanie synergii dyskursywno-retorycznej

Wpisanie rozumowania w różne typy dyskursu ma długą tradycję, sięgającą do ustaleń retoryki klasycznej (głównie Arystotelesa) oraz do współczesnej szkoły nowej retoryki, zapoczątkowanej przez *Traité de l'Argumentation. La nouvelle rhétorique* (Perelman i Olbrechts-Tyteca 2008). Tradycje te stanowią trzon nurtu badawczego rozwijanego przez Ruth Amossy (np. 2010, 2012, 2014) i grupę ADAAR z Uniwersytetu w Tel-Awivie¹⁴, dla którego witryną jest czasopismo *Argumentation et analyse du discours*¹⁵. Argumentację łączy się w nim z teorią gatunku i dyskursu, wypracowaną na gruncie analizy dyskursu (głównie Maingueneau 2007, 2014, Charaudeau 2008). Ze względu na ograniczenia niniejszego artykułu przywołane zostaną tylko te elementy koncepcji *argumentacji retorycznej w dyskursie*, które pozwolą uściślić wcześniejsze ustalenia dotyczące dyskursywnego osadzenia debaty, istotne dla modelowania rozumienia stosowanych w niej zabiegów perswazyjnych.

Wrażliwość na charakter mowy jako zależny od sytuacji, inspirowana jest klasyczną retoryką. Tak jak Arystoteles scharakteryzował różne typy mów – polityczny (deliberatywny), popisowy (epideiktyczny) oraz sądowy, biorąc pod uwagę ich cel, styl i sytuację społeczną – tak R. Amossy (2012), M. Doury (2003), M. Burger (2010, 2012) i inni przedstawiciele omawianej szkoły analizują gatunki dyskursu nie tylko ze względu na cele, style, ale też z uwagi na osadzenie danego gatunku w społecznej praktyce komunikacyjnej i wynikające z tego konsekwencje dla stosowania technik dyskursywnego przekonywania. Ich szczególnym zainteresowaniem cieszą się gatunki medialne jako współczesne fora. Analiza dyskursu przychodzi z nieocenioną pomocą w uchwyceniu zinstytucjonalizowanej formy debaty medialnej, eksponując jej uwarunkowania ideologiczne i komercyjne. Wiele uwagi poświęca się elementom świadczącym o wcześniejszym przygotowaniu debaty i jej medialnemu kontekstowi: miejscu jednostkowego wydarzenia w danym cyklu audycji, powiązaniu z profilem stacji, odkryciu intencji stojących za wyborem i sformułowaniem problemu, konfiguracji zaproszonych gości itp. Podobne badania prowadzi się również na gruncie polskim, głównie w ramach studiów medialnych (Szkudlarek-Śmiechowicz 2010, Modrzejewska 2012, Stalmaszczyk i Cap 2014).

13. Formuła ta została zapożyczona od M. Douglas (Skwara 2008, 87).

14. oraz takich badaczy jak M. Doury (2003), M. Leff (2009), Ch. Tindale (2009).

15. <https://journals.openedition.org/aad/>

W stosunku do klasycznej retoryki, opisującej mowy monologowe, istotne *novum* stanowi we współczesnych badaniach gatunków perswazyjnych o strukturze dialogowej lub polilogowej włączenie aparatu analizy interakcji. Interakcyjność ma ogromny wpływ na styl prowadzenia rozumowania; w znaczący sposób modyfikuje jego rozumienie i ocenę rozmówców. W tym aspekcie odnotowuje się z jednej strony uwarunkowania medialne sceny, na której debaty się toczą – działania redakcji i moderatora – z drugiej zaś niewyczerpujący, niepełny charakter przedstawianego rozumowania, wynikający z tworzenia riposty tu i teraz (przeformułowania, zawahania, niedomówienia itp.), wymagający ciągłej adaptacji do strategii stosowanej przez adwersarza czy zadającego pytania dziennikarza. Nie bez wpływu na postrzeganie mówców jest też sposób zarządzania głosem, udzielania i przejmowania tur, przerywania, przeciągania, niedopuszczania do głosu etc., analiza ról, miejsc, twarzy (zapożyczona przez *Analizę Dyskursu* od Goffmana). Dla słuchacza/ucznia oznacza to równoczesne obserwowanie wielu poziomów wymiany: śledzenie strategii retorycznej każdego z oponentów, analiza interakcji między oponentami oraz między każdym z nich a dziennikarzem prowadzącym program.

Z glottodydaktycznego punktu widzenia wartościowe jest również instrumentarium językoznawcze, którym posługuje się *argumentacja i analiza dyskursu*, wyjaśniając, jak cechy języka używanego przez interlokutorów – składnia, styl komunikacyjny, rejestr, kategorie analizy, słownictwo nacechowane aksjologicznie czy patetycznie, ton głosu i intonacja – mogą zwiększać przychylność słuchaczy dla przedstawianych tez. W perspektywie komunikacji egzolingwalnej i związanych z nią wyzwań interkulturowych szczególnie ciekawe są analizy rozumowań niepełnych, entymematycznych (jako tych, które odwołują się do reprezentacji społecznych), symboli, przykładów, wydarzeń, wypowiedzi, metafor, co do których zachodzi przypuszczenie, że są one częścią wspólnej, podzielanej wiedzy. Ważną inspiracją dla modelowania kompetencji rozumienia debaty jest stworzona w tej koncepcji możliwość interpretowania technik argumentacyjnych, będących zazwyczaj przedmiotem różnych zestawień i typologii, w kontekście, zawsze w relacji do Arystotelesowskiej triady etos, logos, patos, a także jako element strategii uwarunkowanej gatunkowo i dyskursywnie.

Koncepcja debaty jako fundament modelowania kompetencji rozumienia

Podstawowa trudność, z jaką musi się zmierzyć konstruktor modelu glottodydaktycznego, to ustalenie elementów stałych debaty, mogących stanowić oparcie dla elementów zmiennych. Takie elementy stałe wyznacza w omawianym tutaj

podejściu gatunek, a ściślej mówiąc: jego struktura; do zmiennych zaś można zaliczyć strategie retoryczne, nieprzewidywalne, dynamicznie konstruowane i modyfikowane przez nadawców i uczestników debaty¹⁶. W modelu debaty ustalenia struktury dokonano w oparciu o modułową koncepcję gatunku, zilustrowaną przez R. Viona (1992) na przykładzie konsultacji medycznej. Czerpiąc z idei modularności udało się również w debacie wyłonić stałe jej elementy i określić funkcje, które mają wpływ na rodzaj stosowanych zabiegów retorycznych. Elementy te są następujące:

- 1) tytuł
- 2) monologowy wstęp dziennikarza
- 3) przedstawienie gości
- 4) pierwsza wymiana
- 5) debata właściwa (sekwencje retoryczne).

Wydzielenie tych segmentów pozwala w sposób zorganizowany i systematyczny śledzić różne debaty medialne nie tylko na piątym etapie debaty właściwej między oponentami, ale również analizować i oceniać jej przygotowanie i ramowanie na wcześniejszych etapach. Poruszanie się po architekturze debaty umożliwia ponadto obserwowanie relacji między jej poszczególnymi piętrami i ocenę wewnętrznej spójności całej konstrukcji. Zapoznanie się ucznia z powtarzalną strukturą (w ramach której na dodatek można zidentyfikować typowe zachowania i rutyny dyskursywne) umożliwia mu dostrzeżenie i zinterpretowanie odstępstw od prototypowego schematu, tak w obszarze francuskich audycji medialnych (np. między debatą a talk show), jak i w odniesieniu do debat w mediach rodzimych¹⁷. W założeniu wypowiedzi formułowane na poszczególnych etapach mają zostać poddane przez ucznia analizie retorycznej oraz interpretacji w odniesieniu do funkcji dyskursywnej i retorycznej danego członu debaty. Przyjrzyjmy się bliżej poszczególnym modułom debaty i ich retorycznej naturze, a także wynikającym z nich umiejętnościom, koniecznym do właściwego zrozumienia danego członu debaty.

Tytuł

Podstawową funkcją tytułu jest stworzenie ramy makrotekstowej dla wydarzenia oraz przyciągnięcie uwagi słuchaczy, zaintrygowanie ich, stworzenie iluzji, że mogą uzyskać w audycji jednoznaczną odpowiedź na zadane pytanie i że nadawca medialny podziela z odbiorcą, a raczej z daną grupą odbiorców,

16. Bliższa analiza debat pozwala i w tym zakresie dostrzec liczne prawidłowości.

17. Jedną z takich wyraźnych różnic na etapie przedstawienia gości jest systematyczne powoływanie się w mediach francuskich na publikacje książkowe zaproszonego do debaty eksperta, legitymujące jego w niej udział.

dylematy i niepokoje (Szkudlarek-Śmiechowicz 2010, 117). Z retorycznego punktu widzenia w tytule dochodzi więc do głosu przede wszystkim argumentacja patemiczna, wpływająca na emocje i sugerująca, że to, co przedstawiane, jest wspólne i ważne dla audytorium. Ułatwia to konstrukcja tytułu, przyjmująca często formę pytania, zawierająca ukryte założenia, które już na wstępie angażują odbiorcę w działania inferencyjne i utrudniają zdystansowaną analizę. Dogłębne zrozumienie retorycznej funkcji tytułu wymaga od ucznia zwrócenia uwagi na *logos*, a więc na stosowane do opisu problemu kategorie i na *patos*, czyli związane z nimi czy presuponowane treści, wartości czy emocje, mogące świadczyć o przyjęciu stanowiska instancji nadawczej wobec proponowanej problematyki.

Wprowadzenie i uzasadnienie problematyki

Wprowadzenie przyjmuje formę przygotowanego przez dziennikarza lub jego zespół tekstu lub/i materiału (audio lub video), zamieszczanego również na stronie internetowej audycji. Rozbudowane wprowadzenia można uznać za jedną z cech charakterystycznych francuskich debat medialnych. Ich funkcją jest podtrzymanie zainteresowania problemem, powiązanie go ze znanymi odbiorcom wydarzeniami lub wypowiedziami oraz zasygnalizowanie, w bardziej lub mniej eksplicytny sposób, głównych aspektów kontrowersji. W tej części bardzo często dziennikarz posługuje się technikami właściwymi dla argumentacji z obszaru *logos*: definicją, analogią, przykładami. Jednocześnie te z pozoru obiektywne działania bywają okraszone różnego rodzaju wyrażeniami aksjologicznymi (np. „kryzys”, „chronić się”) i zinterpretowane za pomocą markerów dyskursywnych typu „niestety” „nawet”, mobilizując tym samym *patos*. Krytyczna analiza *logos* wymaga umiejętności oceny trafności zastosowanych przez dziennikarza kategorii opisu, poprawności ustanowionych między nimi związków, selektywnego charakteru cytowanych przykładów i faktów, a co za tym idzie, także obserwacji orientacji argumentacyjnej wypowiedzi. Wprowadzenie niesie ze sobą cenne dla ucznia języka obcego informacje co do zakładanej przez dziennikarza wspólnej wiedzy i wartości. Dotarcie do założeń wstępnych oraz ustalenie ich patemicznego wykorzystania stanowi wyzwanie intelektualne dla ucznia/odbiorcy i powinno być przedmiotem regularnych ćwiczeń. Podobnie zresztą jak śledzenie przejawów stosunku dziennikarza do przedstawianych treści oraz szerzej, badanie konstruowanego przez niego etosu.

Przedstawienie zaproszonych gości

Przybliżając ten etap debaty radiowej, nie sposób nie zauważyć na wstępie różnic między mediami francuskimi i polskimi: w liczbie zapraszanych gości (we Francji często trzech i więcej); rodzaju ich ekspertyzy (we Francji często

przedstawiciele różnych dyscyplin badawczych, które zajmują się danym zagadnieniem: filozofowie, socjologowie, politolodzy, przedstawiciele instytucji sondażowych, dziennikarze; w Polsce głównie politycy i dziennikarze); sposobu ich uwierzytelniania (we Francji afiliacja w ważnej instytucji badawczej, osiągnięcia w danej dziedzinie, wydane ostatnio książki, itp.; w Polsce głównie afiliacja instytucjonalna). Jak widać z powyższego, o specyfice tej części decydują argumenty z obszaru etos.

Pierwszoplanowym zadaniem ucznia/odbiorcy będzie na tym etapie monitorowanie doboru zaproszonych gości, równowagi między obiema stronami sporu, ocena legitymizacji do udziału w debacie, stosowanych przez dziennikarza „etykiet”, nawiązujących do *etosu kolektywnego* różnych grup społecznych i zawodowych. Nie bez znaczenia będzie też ustalenie medialnego wizerunku interlokutorów, jeśli są bywalcami mediów, oraz zbadanie ich *etosu predyskursywnego*, na który składa się m.in. ich profil ideologiczny i komunikacyjny (to, czy należą do osób żywiołowych, skandalizujących, analitycznych). Rozpoznanie to może posłużyć do sformułowania hipotez co do celów danej produkcji medialnej, raczej spektakularnego czy raczej analitycznego charakteru polemiki.

Kompetencje ucznia należałoby rozwijać, tak by był on w stanie dostrzec i zinterpretować zależności między dwoma pierwszymi etapami a trzecim i by traktował je razem jako punkt odniesienia dla dalszych części debaty.

Pierwsza tura – każdy z gości przedstawia swoje stanowisko

To właściwie pierwszy segment dialogowy debaty, rozgrywający się kolejno między dziennikarzem a każdym z gości. Zasadniczo dziennikarz zadaje każdemu to samo pytanie i daje porównywalny czas na zarysowanie własnego stanowiska w danej sprawie, choć oczywiście może nastąpić odstępstwo od tej zasady i może być ono znaczące. Przedmiotem krytycznej obserwacji będzie na tym etapie to, na ile każdy interlokutor identyfikuje się z ramą spotkania zarysowaną we wcześniejszych fazach programu, czy akceptuje rolę, w jakich został osadzony przez dziennikarza, jak ustosunkowuje się do przedstawionej definicji problemu. Na poziomie logos, zadaniem ucznia będzie analiza stanowiska mówców, stosowanych opozycji, uzasadnień, poprawności przeprowadzonego rozumowania. Uwaga ucznia zwrócić się powinna ponadto na sposób kształtowania przez uczestników własnego etosu (*arete*, *phronesis*, *eunoia*), odnoszenia/budowania/dyskwalifikowania etosu pozostałych członków spotkania. Towarzyszyć temu winna wrażliwość na techniki dyskursywne w służbie patosu, mające na celu stworzenie porozumienia z odbiorcami, takie jak stosowanie zaimków osobowych „my” „oni”, aluzji do wspólnych doświadczeń i przekonań itp.

Argumentacja właściwa

Dopiero po tych czterech etapach wstępnych dochodzi do debaty właściwej. Zważywszy na jej obszerny i złożony charakter, można ją jeszcze podzielić na sekwencje argumentacyjne skupione każdorazowo wokół jednego pytania (i jego powtórzeń czy przeformułowań) dziennikarza. Można powiedzieć, że umiejętności potrzebne, by właściwie zinterpretować retoryczną orientację całego programu oraz wkład każdego uczestnika debaty w jej ostateczny kształt czerpią w dużej mierze z zasobów aktywowanych na wcześniejszych etapach debaty. Niewątpliwie jednak polilogiczna natura tej części i jej dynamika interakcyjna wymagają jeszcze większego wysiłku kognitywnego w zarządzaniu uwagą i prowadzeniu równoległych obserwacji w warstwie *logos*, *etos* i *patos*. Nie chodzi bowiem wyłącznie o zidentyfikowanie partykularnych strategii mówców, ich poprawność logiczną i siłę perswazyjną, ale także o ustalenie, jak i dlaczego te działania są traktowane przez pozostałych uczestników, jak na przedstawienie stanowiska poszczególnych osób wpływają wypowiedzi pozostałych, jaki wreszcie jest hipotetyczny efekt końcowy tych wszystkich zabiegów, tj. wpływ na audytorium.

Choć dynamiczna wymiana argumentów odbywa się na etapie debaty właściwej, to tak naprawdę to wszystkie wcześniejsze etapy razem wzięte dają dostęp do projektu perswazyjnego stacji i autora programu. Tym samym przedstawiony tutaj model wykracza poza tradycyjne odtwarzanie przez uczniów na lekcji jedynie argumentów „za” i „przeciw” w wysłuchanym programie, wyposaża ucznia w subtelne umiejętności krytycznej obserwacji i oceny działań w szerszym kontekście społecznym.

Podsumowanie

Celem niniejszego artykułu było przedstawienie gatunkowego i retorycznego modelu debaty jako punktu wyjścia do modelowania kompetencji wieloaspektowego i pogłębionego rozumienia debaty radiowej; zgodnie z zasadą, że natura przedmiotu wpływa na rodzaj narzędzi, które trzeba zastosować do jego obróbki. Wyłonione na tej drodze umiejętności intelektualne wynikają wprost z dyskursywnej struktury debaty i skojarzonych z tą strukturą funkcji retorycznych. Posiadają one wiele cech myślenia krytycznego. Krytyczność w odbiorze debaty zasadza się na rozpoznaniu jej skonstruowanego charakteru oraz zinterpretowaniu jej orientacji perswazyjnej w odniesieniu do szeroko rozumianego kontekstu, ukształtowanego przez praktyki medialne i normy społeczno-dyskursywne audytorium docelowego.

Refleksja nad modelowaniem argumentacji jako przedmiotu nauczania/uczenia się ma charakter wielowymiarowy, gdyż dotyka ona również filozoficznych i etycznych aspektów przedsięwzięcia jako związanego z promocją takiego czy innego typu racjonalności i moralności. Między innymi dlatego projektowanie modelu wybranej kompetencji cząstkowej należałoby rozpatrywać jako fragment szerszego programu edukacyjnego, w relacji do spinającej całość kształcenia w danym systemie filozofii edukacyjnej (dla danego etapu edukacyjnego czy jeszcze ogólnej dla całego systemu edukacji w danym kraju), tak by ostateczny kształt poszczególnych projektów przyczyniał się do realizacji przyjętych ideałów. W oderwaniu od takiego całościowego programu kształcenia przedstawiony tutaj model może wydawać się niepełny i zbyt ogólny jednocześnie, szczególnie w zakresie analizy samych argumentów i ich poprawności.

Stąd postulat wypracowania zintegrowanego, spójnego i transwersalnego programu nauczania argumentacji, tj. takiego, w którym umiejętności logicznego myślenia, dialektycznej dyskusji i perswazyjnej debaty byłyby rozwijane: 1) w ramach różnych przedmiotów szkolnych, 2) a na danym przedmiocie w ramach czterech sprawności: czytania, pisania, mówienia i słuchania. Takie nauczanie ułatwiłoby transfer poszczególnych sprawności, sprzyjałoby ich autonomizacji i w efekcie nadało im funkcjonalność właściwą dla kompetencji. Szeroko rozumiana argumentacja, w różnych jej formach i zakresach, może być przecież rozwijana na niemal wszystkich przedmiotach szkolnych, co stwarzałoby uczniowi możliwość zbudowania złożonej i zróżnicowanej wizji argumentacji i przygotowałoby go do odpowiedniego posługiwania się nią w zależności od potrzeb i sytuacji komunikacyjnej. Ponadto, takie międzyprzedmiotowe i zintegrowane doświadczenie dostarczyłoby materii do refleksji nad różnymi formami racjonalności np. racjonalności naukowej w przypadku logiki czy racjonalności praktycznej w przypadku retoryki.

Bibliografia

- Amossy, Ruth.** 2010. *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. Paris: PUF.
- Amossy, Ruth.** 2012. *L'argumentation dans le discours*. Paris: Armand Colin.
- Amossy, Ruth.** 2014. *Apologie de la polémique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Amossy, Ruth i Burger, Marcel.** 2011. *Introduction: la polémique médiatisée*. *Semen*, 31: 7-24, DOI : 10.4000/semen.9072
- Amossy, Ruth i Koren, Roseline.** 2009. *Rhétorique et argumentation: approches croisées. Argumentation et Analyse du Discours*, 2. DOI: /10.4000/aad.561
- Bloom, Benjamin.** 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Longman.
- Breton, Philippe.** 2010. "Enjeux et pertinence de la formation aux techniques d'argumentation des étudiants en journalisme". *Les Cahiers du journalisme* 21: 46-57.

- Breton, Philippe i Gauthier, Gilles.** 2011. *Histoire des théories de l'argumentation*. Paris: Editions La Découverte.
- Brożek, Bartosz.** 2014. *Granice interpretacji*. Warszawa: Copernicus Center Press.
- Charaudeau, Patrick.** 2008. *L'argumentation dans une problématique d'influence*. *Argumentation et Analyse du Discours* 1, DOI: 10.4000/aad.193.
- Dakowska, Maria.** 2015. *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Doury, Marianne.** 2003. "L'évaluation des arguments dans les discours ordinaires". *Langage et société*, 105: 9-37.
- Eemeren, Frans H. van i Houtlosser, Peter.** 2002. *Strategic maneuvering: maintaining a delicate balance*. W Eemeren, F. H. van i Houtlosser P. (red.). *Dialectic and Rhetoric: The Warp and Woof of Argumentation Analysis*. 119-130. Dordrecht, Boston and London: Kluwer Academic Publishers.
- Eemeren, Frans H. van i Grootendorst, Rob.** 2004. *A Systematic Theory of Argumentation: The Pragma-dialectical Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eemeren, Frans. H. van i Houtlosser, Peter.** 2004. *Une vue synoptique de l'approche pragma-dialectique*. W Doury, M. i Moirand, S. (red.) *Argumentation aujourd'hui*, 45-75, Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Field, John.** 2008. *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, John i Miller, Lindsay.** 2009. *Listening in a Second Language*. W Wolvin, A. D. (red.) *Listening and Human Communication in the 21st Century*. Wiley-Blackwell. 158-178.
- Goth, Christine C. M. i Vandergrift, Larry.** 2021. *Teaching and Learning Second Language Listening*. Routledge.
- Kuhn, Deanna, Wang, Yanan i Huamei Li.** 2011. "Why Argue? Developing Understanding of the Purposes and Values of Argumentative Discourse". *Discourse Processes*, 48: 26-49.
- Leff, Michael.** 2009. "Perelman, argument ad hominem et ethos rhétorique". *Argumentation et Analyse du Discours* [en ligne], 2, DOI: 10.4000/aad.213.
- Lynch, Tony.** 2011. "Academic Listening in the 21st Century: Reviewing a decade of research". *Journal of English for Academic Purposes*, 10: 79-88.
- Morley, Joan.** 2001. *Aural comprehension instruction: Principles and practices*. W Celce Murcia, M. (red.), *Teaching English as a second or foreign language*. 69-85. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Macagno, Fabrizio i Walton, Douglas.** 2010. "What we hide in words: Emotive words and persuasive definitions". *Journal of Pragmatics*, 42: 1997-2013.
- Maingueneau, Dominique.** 2007. *Genres de discours et modes de généralité. Le français aujourd'hui*, 159: 29-35.
- Maingueneau, Dominique.** 2014. *Discours et analyse du discours*. Paris: Armand Colin.
- Meyer, Michel, Carrilho, Manuel Maria i Timmermans, Benoit.** 2010. *Historia retoryki od Greków do dziś*. tłum. Baran, Z. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Micheli, Raphaël.** 2010. *L'émotion argumentée. L'abolition de la peine de mort dans le débat parlementaire français*. Paris: Le Cerf.
- Molek-Kozakowska, Katarzyna.** 2014. *Dyspozycja krytyczna jako komponent refleksyjności językowej na poziomie akademickim*. W Baran-Łucarz, M. (red), *Refleksja w uczeniu się i nauczaniu języków obcych*. 97-111. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Perelman, Chaïm i Lucie Olbrechts-Tyteca.** 2008. *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Plantin, Christian.** 2011. *Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné*. Berne: Peter Lang.

- Reboul, Anne i Moeschler, Jacques.** 1998. *Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. Paris: Armand Colin (U linguistique).
- Skwara, Marek. (red.).** 2008. *Retoryka*. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Stalmaszczyk, Piotr i Cap, Piotr (red.).** 2014. *Pragmatyka, retoryka, argumentacja. Obrazy języka i dyskursu w naukach humanistycznych*. Kraków: Universitas.
- Szkudlarek-Śmiechowicz, Ewa.** 2010. *Tekst w radiowej i telewizyjnej debacie politycznej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Tindale, Christopher W.** 2009. "L'argumentation rhétorique et le problème de l'auditoire complexe". *Argumentation et Analyse du Discours* 2, DOI: 10.4000/aad.493.
- Vandergrift, Larry.** 1998. "La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde". *La revue canadienne de la linguistique appliquée* 1/1-2: 83-105.
- Vandergrift, Larry.** 2003. "Pleins feux sur la classe, de l'anticipation à la réflexion: Comment guider les élèves dans le processus d'écoute en langue seconde". *The Canadian Modern Language Review/La revue. Canadienne des langues vivantes*, 59: 3.
- Vandergrift, Larry.** 2004. "Listening to learn or listening to listen?". *Annual Review of Applied Linguistics*, 24: 3-25.
- Vandergrift, Larry et al.** 2006. "The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation". *Language Learning*, 56/3: 431-462.
- Van Dijk, Teun. A. i Kintsch, Walter.** 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vion, Robert.** 1992. *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris: Hachette Supérieur.
- Wilczyńska, Weronika i Michońska-Stadnik, Anna.** 2010. *Metodologia badań w (glotto)dydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.
- Wojciechowska, Bernadeta.** 2017. *Enseigner les compétences interprétatives à l'oral. Cadre rhétorique et générique du débat*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (seria filologia romańska nr 62).
- Wojciechowska, Bernadeta.** 2020. "Compréhension de l'oral en langue étrangère – problèmes notionnels et ses retombées didactiques et glottodidactiques". *Romanistica Comeniana* 2/2020: 28-49. URL: RC2_2020.pdf (uniba.sk).