

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia 15 (2024)

ISSN 2082-0909

DOI 10.24917/20820909.15.18

Magdalena Ryszka-Kurczab

ORCID: 0000-0002-4175-9414

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej

Nauczanie retorycznej argumentacji jako element kształcenia podmiotowego – trudności i szanse

Punktem wyjścia dla niniejszych rozważań jest refleksja nad obecnością komponentu retorycznego w podstawie programowej dla szkoły ponadpodstawowej w zakresie nauczania języka polskiego. Zgodnie z zapisami wspomnianego dokumentu cele nauczania retoryki są rozmaite, jednak najważniejsze z nich powiązane zostały z doskonaleniem umiejętności w formułowaniu własnego stanowiska, w argumentowaniu oraz rozpoznawaniu prób manipulacji i przeciwstawianiu się im. Ten ambitny postulat stawia przed nauczycielami języka polskiego poważne wymagania, ale i daje szanse na ich realizację w duchu kształcenia podmiotowego, jeśli tylko zostaną stworzone ku temu odpowiednie warunki. Kształcenie retoryczne powiązane ściśle z komponentem argumentacyjnym jest nie tylko zgodne z istotą retoryki, już u swoich starożytnych początków pojmowanej jako „sprawczyni przekonania”, ale również bardzo dobrze współgra z założeniami i celami kształcenia podmiotowego, rozumianego jako kształcenie przygotowujące do rozumnego egzystowania w świecie, który stanowi naszą współczesność¹. Nauczanie argumentacji retorycznej stwarza bowiem duże szanse na to, by rozwijać u uczniów umiejętności wnikliwego i krytycznego przyglądania się różnym współistniejącym w dzisiejszych społeczeństwach sposobom myślenia oraz hierarchizowania wartości, a także dyskursywnym ujęciom, w których te wartości i wzorce myślowe są propagowane.

¹ Zob. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003, s. 203.

Retoryka w podstawie programowej

Komponent retoryczny został *explicite* uwzględniony w podstawie programowej do nauczania języka polskiego już w 2001 roku². Od tego czasu napisano wiele o znaczeniu i celach retoryki w szkole (np. Dorota Oleszczak³, Kordian Bakuła⁴, Agnieszka Rypel⁵, Halina Mrazek⁶). Jak dotąd nie przyglądano się jednak dokładnie argumentacyjnemu komponentowi kształcenia retorycznego, który w moim przekonaniu w szkole realizowany jest obecnie w sposób niewystarczający. Być może dlatego, że łatwiej nam w ramach kształcenia polonistycznego (literacko-językowego) integrować te treści z zakresu retoryki, które dotyczą elokucji (np. Halina Mrazek sytuuje retorykę w ramach stylistyki otwartej⁷), tworzenia tekstów, spójności wypowiedzi czy nawet akcji retorycznej (wygłaszanie, deklamacja) niż zagadnienia argumentacyjno-polemiczne, łączące problematykę używania języka z problematyką poprawnego i niepoprawnego myślenia. Warto jednak pamiętać, że o ile dominacja *elocutio*, tj. problematyki stylistycznej, nad innymi częściami sztuki doprowadziła w wieku XVIII do upadku retoryki klasycznej, to spektakularne odrodzenie tej dyscypliny w połowie ubiegłego stulecia było możliwe właśnie dzięki powrotowi do koncepcji retoryki jako wypowiedzi perswazyjnej, która argumentację sytuuje w swoim centrum⁸.

² Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych, Dz.U. z 2001 r. nr 61, poz. 625. Treści nauczania z zakresu retoryki pojawiły się w podstawie programowej dla gimnazjum oraz dla szkół ponadgimnazjalnych: „werbalne i niewerbalne środki komunikacji, perswazji”, „środki retoryczne”, „etyka mówienia: stosowność, skuteczność, uczciwość, etykieta językowa” (tamże, s. 122), a w przypadku podstawy dla liceum o profilu akademickim – „retoryczne użycie języka: retoryka jako sztuka perswazji; retoryczna organizacja tekst, okres retoryczny; podstawowe chwyt erystyczne” (tamże, s. 156).

³ Por. D. Oleszczak, *Paradoksy nauczania retoryki*, [w:] *Uwieść słowem czyli retoryka stosowana*, red. J.Z. Lichański, Warszawa 2003.

⁴ Kordian Bakuła dostrzega w retoryce przede wszystkim wspólne europejskie dziedzictwo. Omówił jej historyczną oraz współczesną rolę w kontekście edukacji europejskiej i polonistycznej, zwracając szczególną uwagę na trzy aspekty: retorykę jako współczesną teorię tekstu, retorykę jako gramatykę komunikacyjną oraz na antropologię retoryki, por. tenże, *Retoryka a kształcenie językowe w kontekście współczesnej idei edukacji europejskiej*, [w:] tegoż, *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wrocław 1997.

⁵ Por. A. Rypel, *Dydaktyka retoryki – retoryka w dydaktyce. O możliwościach wykorzystania retoryki w doskonaleniu procesu edukacji*, [w:] *Dydaktyka retoryki*, red. B. Sobczak, H. Zgółkowa, Poznań 2011, s. 54–60.

⁶ Por. H. Mrazek, *Retoryka w kształceniu językowym uczniów*, [w:] *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska, Kraków 1999, s. 315.

⁷ Tamże.

⁸ Por. B.M. Garavelli, *Podręcznik retoryki*, przeł. M. Ryszka-Kurczab, Kraków 2023, s. 65. Doskonałym przykładem bardzo żywej koncepcji retoryki jako ogólnej teorii argumentacji

Jeśli przyjrzymy się zapisom podstawy programowej języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum⁹, dotyczącym treści retorycznych, łatwo dostrzeżemy, że słowo „retoryka” pojawia się we wspomnianym dokumencie wielokrotnie. Używane jest ono jednak w różnych kontekstach, przez co odwołuje się do odmiennych komponentów bogatej tradycji. Mowa jest m.in. o umiejętnościach polegających na stosowaniu retorycznych zasad kompozycyjnych w tworzeniu własnego tekstu¹⁰ czy w innym miejscu o stosowaniu: „kompozycji odpowiedniej dla danej formy gatunkowej”¹¹, a więc o kwestiach przynależących do zagadnień dyspozycji (*dispositio*) retorycznej. Dzięki nabyciu retorycznych kompetencji uczeń „tworzy spójne wypowiedzi w następujących formach gatunkowych: wypowiedź o charakterze argumentacyjnym, referat, szkic interpretacyjny, szkic krytyczny, definicja, hasło encyklopedyczne, notatka syntetyzująca”¹². W podstawie programowej uwzględniono również kompetencje z zakresu retorycznej elokucji (*elocutio*), czyli problematyki wysłowienia, mowa jest bowiem o nabywaniu przez ucznia umiejętności wyjaśniania sposobu, w jaki oddziałują na odbiorcę „środki retoryczne (np. pytania retoryczne, wyliczenia, wykrzyknienia, paralelizmy, powtórzenia, apostrofy, przerzutnie, inwersje)”¹³, oraz z zakresu *pronuntiatio*, inaczej akcji retorycznej, dotyczące samego aktu wygłaszania mowy „z uwzględnieniem środków pozajęzykowych”¹⁴. Jednak obszar, z którym podstawa programowa bez wątplenia wiąże retorykę najściślej, to umiejętności argumentacyjne, perswazyjne i polemiczne. We wspomnianym dokumencie wielokrotnie wyartykułowana została myśl, że retoryka służyć ma kształceniu sprawności formułowania tez i argumentów w wypowiedzi ustnej i pisemnej¹⁵, dzięki niej uczeń „potrafi argumentować własne zdanie”¹⁶, „rozdziela typy argumentów, w tym argumenty pozamerytoryczne (np. odwołujące się do litości, niewiedzy, groźby, autorytetu, argumenty *ad personam*)”¹⁷; „odróżnia dyskusję od sporu i kłótni”¹⁸; a ponadto „rozpoznaje

jest koncepcja wypracowana przez Chaima Perelmana i Lucy Olbrachts-Tytekę, por. ciż, *Nouvelle rhétorique*, Paris 1958. Zob. też: Ch. Perelman, *Imperium retoryki*, przeł. M. Chomicz, Warszawa 2002.

⁹ Analizuję tu wyłącznie zapisy podstawy programowej języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum ze względu na ograniczoną objętość artykułu oraz przywołane w jego dalszej części przykłady odnoszące się do egzaminu maturalnego. Jednak sytuacja *mutatis mutandis* odnosi się również do szkoły podstawowej.

¹⁰ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz.U. z 2018 r., poz. 467, s. 32.

¹¹ Tamże, s. 25.

¹² Tamże, s. 32.

¹³ Tamże, s. 31.

¹⁴ Tamże, s. 32.

¹⁵ Por. tamże, s. 31.

¹⁶ Tamże, s. 40.

¹⁷ Tamże, s. 31.

¹⁸ Tamże.

elementy erystyki w dyskusji oraz oceniania je pod względem etycznym¹⁹, a także potrafił identyfikować „próby manipulacji i skutecznie się im przeciwstawiać”²⁰.

Tak więc zapisy podstawy programowej odnośnie do kształcenia w zakresie retoryki prowadzą nas ku obserwacji, że odmiennie od np. zwyczaju panującego w szkołach amerykańskich, w polskich realiach nie obowiązuje oddzielanie tradycji oratorsko-komunikacyjnej (w ramach której naucza się krytycznych metod analizy tekstu) od tej retoryczno-kompozycyjnej (ang. *rhetoric/composition*; kształcenie w zakresie poprawnego języka oraz stylu, przede wszystkim zaś efektywnego dyskursu na arenie społecznej, politycznej i zawodowej)²¹. Zamiast tego wskazano kompetencje i umiejętności, które zgodnie z wielowiekową tradycją opisywano i których nauczano w ramach kursu retoryki, podzielonego (analogicznie jak sama dyscyplina wiedzy) na części (*partes artis*): inwencję (w jej ramach nauczano m.in. argumentacji), dyspozycję (wiedza o kompozycji poszczególnych form gatunkowych), elokucję (stylistyka, środki retoryczne) oraz elementy wygłoszenia (środki pozajęzykowe towarzyszące efektywnemu wygłaszaniu tekstu)²². Takie uwzględniające tradycję spojrzenie na retorykę współgra z jej sposobem prezentowania w podręcznikach przeznaczonych do dydaktyki retoryki na poziomie uniwersyteckim²³. Jakkolwiek należy zwrócić uwagę na pewną niekonsekwencję, wiele bowiem treści nauczania, które bez wątplenia tradycyjnie do retoryki przynależały, jak np. rozpoznawanie cech stylu wypowiedzi czy kwestie prozodii, w podstawie programowej zostało wskazanych niejako odrębnie, bez powiązania z retoryką (przy czym kryteria takich decyzji nie zostały ujawnione), co powoduje swego rodzaju niepewność, jak retoryka powinna być rzeczywiście rozumiana w koncepcji autorów rozporządzenia i gdzie – w proponowanym ujęciu – przebiegają jej granice²⁴.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Tamże, s. 8.

²¹ Zob. C.M. Ornatowski, *Nauczanie retoryki w USA. Orientacje, założenia, praktyka*, [w:] *Uwieść słowem...*, s. 13–16. Tradycja oratorsko-komunikacyjna sięga początku XX wieku i wywodzi się z połączenia krytyki literackiej z refleksją nad znaczeniem i psychologicznymi problemami odbioru tekstu. Ten rodzaj nauczania retoryki zdominowany został przez krytykę retoryczną, czyli krytykę w znaczeniu opisu, diagnozy i oceny tekstu. Początkowo krytyczne zainteresowanie i refleksję kierowano głównie na teksty reprezentujące oratorstwo polityczne (przemówienia prezydentów i polityków) oraz politykę popularną (dyskusje prasowe). Obecnie jednak znacznie poszerzył się zakres tematów i badanych fenomenów; obejmuje on w tej chwili właściwie wszelkie formy dyskursu w obiegu publicznym: kulturę popularną (film, komiks, reklamę, telewizję), dyskursy specjalistyczne, zawodowe, w obrębie instytucji (nauka, technika, medycyna, prawo, biznes, partie itd.). Na temat edukacji retorycznej w Stanach Zjednoczonych zob. również: J.Z. Lichański, *Edukacja retoryczna w USA. Próba oceny*, [w:] *Dydaktyka retoryki...*, s. 183–193.

²² Tradycyjny podział *ars rhetorica* obejmował również część zwaną pamięć (*memoria*), którą tutaj pomijam, jako współcześnie mało produktywną. Zob. B.M. Garavelli, *Podręcznik retoryki...*, s. 79–80.

²³ Zob. M. Ryszka-Kurczab, *Argumentacja retoryczna – koncepcje klasyczne współczesne ujęcia podręcznikowe*, [w:] *Dialog z tradycją*, t. VIII, red. M. Puda-Blokesz, M. Ryszka-Kurczab, Kraków 2020, s. 165–177.

²⁴ Na ten problem zwracała już uwagę choćby Dorota Oleszczak, pisząc: „znakomita większość podręczników do nauki o języku wyjaśnia sprawy retoryczne, nie używając terminu

Kształcenie umiejętności argumentacyjnych w szkole

Wydaje się, że w sytuacjach szkolnych zasadniczy aspekt kształcenia retorycznego, jakim jest problematyka argumentacyjna, realizuje się najczęściej pod postacią tworzenia rozprawki na podany temat. Zadaniem ucznia jest uargumentowanie tezy, przy czym w pracy należy odwoływać się do lektur obowiązkowych oraz ewentualnie innych dzieł literackich spoza kanonu czy szerzej rozumianych dzieł kultury. Nie kwestionuję w żaden sposób efektywności tego rodzaju zadań dla celów kształcenia literacko-językowego, uważam jednak, że z perspektywy potrzeby nauczania kompetencji argumentacyjnych, jakże nam niezbędnych we współczesnym świecie, potencjał retoryki pozostaje niewykorzystany. Dlaczego? Tematy wypracowań maturalnych, a co za tym idzie również rozprawek szkolnych, mają najczęściej albo kształt ogólnie sformułowanych tez, przykładowo: „Człowiek w poszukiwaniu swojego miejsca na ziemi”, „Od pokory do rozpacz – postawy człowieka doświadczonego przez los”, albo mają postać pytania: „Nadzieja – źródło duchowej siły czy słabości człowieka?”²⁵, „Trzeźwy racjonalista – niepoprawny marzyciel. Jak wybór postawy życiowej wpływa na losy człowieka i jego relacje z innymi ludźmi?”²⁶. Może się wydawać – zwłaszcza w przypadku tematów ujętych jako pytanie – że uczeń ma dużą swobodę w samodzielnym decydowaniu, czy opowiada się za tezą czy antytezą. Jest to jednak pozór, w rzeczywistości bowiem dla kształcenia umiejętności argumentacyjnych nie jest wcale kluczowe to, które z dwóch przeciwstawianych sobie stanowisk wybierze uczeń, ale jak owo stanowisko potraktuje, a w związku z tym, jak będzie przeprowadzał argumentację. A tezy rozprawek szkolnych nie są uznawane za faktycznie kontrowersyjne, problematyczne, wątpliwe. Traktowane są przez uczniów jako pretekst do zilustrowania ich stosownymi przykładami. W rzeczywistości wypracowanie stwarza okazję do wykazania się przed nauczycielem znajomością lektur, ich utrwalanymi przez szkołę interpretacjami, a także erudycją oraz wymaganą sprawnością językową. Jednak wszelkie zadania dotyczące kwestii kontrowersyjnych czy spornych, w przypadku których zakłada się z góry udzielenie jednej poprawnej odpowiedzi, tak naprawdę nie tworzą sprzyjających warunków do trenowania się w myślowych zapasach. Gdzie bowiem nie ma kontrowersji, tam nie ma też rzeczywistej argumentacji. Istnieje przecież diametralna różnica między sytuacjami, w których musimy zmagać się z prawdziwą wątpliwością odnośnie do danego problemu i autentycznie przywozić rozmaite argumenty oraz rzetelnie testować ich siłę, a sytuacjami, w których wyłącznie ilustrujemy przyjętą

«retoryka», co wygląda na dość głupawy dowcip, ale jest prawdą: uczeń zapoznaje się z tematami w rodzaju «mówienie i pisanie w akcie komunikacji językowej» czy «publiczne zabieranie głosu – uczy się dyskutować», ale nie ma pojęcia, że to, co je łączy, to właśnie retoryka” – zob. D. Oleszczak, *Paradoksy nauczania retoryki*, [w:] *Uwieść słowem...*, s. 105–106.

²⁵ Temat wypracowania, który pojawił się w 2020 roku na egzaminie maturalnym poprawkowym z j. polskiego.

²⁶ *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego (część ustna oraz część pisemna na poziomie podstawowym) od roku 2022/2023*, oprac. Centralna Komisja Egzaminacyjna, okręgowe komisje egzaminacyjne, Warszawa 2021, s. 246, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informatory/Informator_EM2023_jezyk_polski_PP.pdf (dostęp: 28.02.2024).

odgórnie tezę stosownymi przykładami. Z tego właśnie powodu na gruncie współczesnej teorii argumentacji odróżnia się wypowiedzi argumentacyjne, w przypadku których „intencją autora jest uzasadnienie jakiegoś kontrowersyjnego zdania”²⁷, od wypowiedzi wyjaśniających, gdzie celem jest „udzielenie odpowiedzi na pytanie *dla czego P?* w sytuacji, gdy skądinąd wiadomo, że P nie podlega wątpieniu”²⁸. Typową szkolną sytuacją, w której uczeń wyjaśnia, a nie argumentuje, jest sprawdzanie wiedzy. Mimo że, odpowiadając na pytanie nauczyciela, dlaczego wieloryby zaliczamy do gromady ssaków, a nie ryb, uczeń przywoła szereg powodów: karmią swoje młode mlekiem, oddychają płucami, są stałocieplne itd., nikt nie uzna takiego działania za argumentowanie, sama kwestia nie podlega bowiem kontrowersji.

Twierdzę, że praktyka tworzenia szkolnych rozprawek jest zasadniczo podobna do przykładu szkolnego odpytywania: bardziej przypomina ona ilustrowanie przykładem²⁹ i wyjaśnianie niż rzeczywiste argumentacyjne zmaganie się z problemem. Również przykładowe rozprawki zamieszczone na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w *Informatorze o egzaminie maturalnym z języka polskiego...* potwierdzają opisane powyżej obserwacje. Nawet w przypadku najwyższej ocenionych wypracowań krótkie zakończenie ma zwykle charakter ogólnikowo wyrażonej myśli, argumentacyjnie słabo powiązanej z przywoływanymi literackimi przykładami, co jest sygnałem małej dbałości o rzetelność samego wnioskowania. Przyjrzyjmy się wypracowaniu na temat „Od pokory do rozpacz – postawy człowieka doświadczonego przez los”, w którym należało odwołać się do: wybranej lektury (*Lalka* Bolesława Prusa), wiersza Jana Kasprówicza *W ciemności schodzi dusza moja* oraz kontekstów (wybrano film *Historia małżeńska* ze Scarlett Johansson i Adamem Driverem). Konkluzja zamieszczona w zakończeniu nie tyle wynika z treści interpretacji poezji Kasprówicza czy wyborów Wokulskiego nieszczęśliwie zakochanego w Izabeli Łęckiej, co stanowi rodzaj ogólnikowej diagnozy, że „w dzisiejszych czasach coraz trudniej jest ludziom radzić sobie w trudnych chwilach” (czego źródłem ma być permanentna rywalizacja, niepowodzenia, poczucie porażki i wstydu). W podsumowaniu znalazło się również pouczenie, aby „dawać wyraz swoim emocjom i nie kumulować ich w sobie” oraz coś w rodzaju pocieszenia, „że zawsze jest wyjście z sytuacji”³⁰. Z kolei w zakończeniu wysoko ocenionej rozprawki na temat „Jaki wpływ na sposób widzenia świata przez człowieka mają czasy, w których żyje?” nie pojawiła się wcale odpowiedź na pytanie o charakter owego wpływu, ale dość trywialna obserwacja, że „sposób widzenia świata przez człowieka wynika w głównej mierze z charakteru czasów, w których żyje”³¹.

²⁷ K. Szymanek, K. Wieczorek, A. Wójcik, *Sztuka argumentacji. Ćwiczenia w badaniu argumentów*, Warszawa 2005, s. 10.

²⁸ „Przykładowe wyjaśnienie: *Księżyc świeci, bo odbija światło słoneczne* [wiadomo, że Księżyc świeci, podaje się tego przyczynę]” – tamże, s. 11.

²⁹ Przykład (łac. *exemplum*, gr. *paradeigma*) jest oczywiście jednym z fundamentalnych narzędzi argumentowania. Zob. H. Lausberg, *Retoryka literacka. Podstawy wiedzy o literaturze*, przeł. A. Gorzkowski, Bydgoszcz 2002, s. 252–260.

³⁰ *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego...*, s. 237.

³¹ Tamże, s. 258.

Nie chodzi tu jednak wcale o akademicki spór o definicje i zakresy pojęć „argumentowanie” i „wyjaśnianie”. Konsekwencje dotyczą bowiem braku odpowiedniego kształcenia argumentacyjnego, które rozwijałoby kompetencje pozwalające sprostać wyzwaniom współczesności. W Europie funkcjonujemy przecież w społeczeństwach demokratycznych, dynamicznie się przeobrażających, w coraz większym stopniu wielokulturowych, w których nie istnieje już dłużej jeden model życia czy jeden sztywny system wartości, bezwzględnie obowiązujący wszystkich. Jak zwraca uwagę John Gray: „ludzie mają powody, by żyć na różne sposoby. Odmienne sposoby życia ucieleśniają nie dające się ze sobą pogodzić aspekty ludzkiego dobra. [...] Jednak żadne życie nie może w pełni ze sobą pogodzić rywalizujących wartości należących do ludzkiego dobra”³².

W przyszłości najprawdopodobniej będziemy w coraz większym stopniu konfrontowani z kontrowersjami i dylematami właściwymi dla szybko zmieniającej się i bardzo zróżnicowanej rzeczywistości. A co jest cechą rzeczywistej kontrowersyjności? Brak przyjętej *a priori* odpowiedzi, do której jedynie dopasowujemy z góry znane już racje. Każde prawdziwie kontrowersyjne zagadnienie wymaga wnikliwego badania i wieloaspektowego przemyślenia. Rozpatruje się wówczas różne argumenty, które niejednokrotnie wzajemnie się sobie przeciwstawiają i prowadzą do odmiennych, a nawet sprzecznych wniosków. Kluczowe stają się wówczas umiejętności polemiczne, zwłaszcza zdolność oceny argumentów, a zatem decydowania, którym spośród rozmaitych racji należy dać wiarę, a które winno się odrzucić jako mniej wiarygodne czy nawet jawnie fałszywe.

Tradycja ćwiczeń retorycznych służących kształceniu argumentowania

Bardzo wczesnie w historii nauczania retoryki zdawano sobie sprawę, iż kształcenie umiejętności argumentacyjnych stanowi niełatwe zadanie. Na trudności wskazywano już w *progymnasmatach*, szkolnych ćwiczeniach retorycznych, powstałych, kiedy retoryka z naturalnej i spontanicznej umiejętności stała się usystematyzowaną dyscypliną wiedzy³³. W tradycji *progymnasmatycznej* podkreślano fakt, że zadanie mówcy polega najpierw na udowodnieniu, a dopiero następnie prezentowaniu danego argumentu w sposób atrakcyjny retorycznie. Na dowód takiego stanowiska zacytuję Teona z Aleksandrii, żyjącego najprawdopodobniej w I wieku po Chr.³⁴, autora

³² Zob. J. Gray, *Dwie twarze liberalizmu*, przeł. P. Rymarczyk, Warszawa 2001, s. 13.

³³ Zob. *Progymnasmata. Greckie ćwiczenia retoryczne i ich modelowe opracowanie*, oprac., przekł. i kom. H. Podbielski, Lublin 2013, s. 5–9. Termin *progymnasmata* określa tradycyjny zbiór ćwiczeń retorycznych, które na długo weszły do tradycji kształcenia retorycznego. Są to: chreja, gnoma, bajka, opowiadanie, topos, ekfrazja (opis), prozopopeja, pochwała i nagana, ocena porównawcza, teza, prawo, sprzeciw, potwierdzenie.

³⁴ Istnieje duży problem ze ścisłym ustaleniem okresu życia Teona. Według argumentacji M. Patillon'a żył on najprawdopodobniej w I wieku po Chr. Odmianą datację podaje jednak M. Heath, ustalając okres życia i działalności Teona na ostatnie dekady V wieku po Chr. W związku z tymi rozbieżnościami kształtuje się praktyka określania życia Teona alternatywnie na I lub V wiek po Chr. Zob. *Progymnasmata. Greckie ćwiczenia...*, s. 27–29.

rękopiśmiennego traktatu zatytułowanego *Progymnasmata*³⁵. Traktat ten jest jednym z czterech zachowanych do dzisiaj retorycznych podręczników, przy czym wyjątkowo zaadresowany został nie do uczniów, ale raczej do nauczycieli sztuki retorycznej, do których Teon kieruje refleksję natury pedagogicznej:

Panuje przecież powszechna zgoda, że zadaniem mówcy jest udowodniać rzeczy budzące wątpliwości, a udowodnione powiększać. Dowodzenie (łac. *argumentatio*) więc i w naturze, i w praktyce występuje więc jako pierwsze i dopiero w ślad za nim idzie „powiększanie” (łac. *amplificatio*)³⁶. Najpierw trzeba bowiem udowodnić, że ktoś jest zdrajcą, by następnie wzbudzić oburzenie słuchaczy wielkością przestępstwa tej zdrady³⁷.

Następnie Teon wyjaśnia zasadę stopniowania trudności w kształceniu retorycznym, stanowiącą drugi filar jego dydaktycznej koncepcji. Zaproponował on swego rodzaju metodykę szkolnego nauczania retoryki:

Zacniemy nasamprzód od anegdoty (*chreia*), jest ona bowiem krótka i łatwa do zapamiętania. Następnie przejdziemy do bajki (*mythos*) i opowiadania (*diēgēsis*), z wyjątkiem (ich wykorzystania do) zbijania argumentów przeciwnika i własnej argumentacji; te bowiem sprawy wydają się występować później od innych. [...] Ale tak jak powiedzieliśmy, że w naturze dowodzenie wyprzedza amplifikację, tak samo trzeba powiedzieć, że w ćwiczeniach retorycznych rzecz ta przedstawia się całkowicie na odwrót: rzeczy najłatwiejsze wyprzedzają bowiem naukę trudniejszych. Łatwiej przecież powiększyć to, co jasne, niż udowodnić rzecz niejasną. I dlatego, gdy zaczynamy sami o własnych siłach tworzyć argumenty obalające zarzuty przeciwnika i potwierdzające (nasze stanowisko), powinniśmy naukę rozpocząć od *toposu*, następnie ćwiczyć się w *ekfrazie* [...] ³⁸.

W kolejnym fragmencie tekstu Teon wymienił również inne ćwiczenia retoryczne, przydatne w przygotowywaniu uczniów do radzenia sobie ze sprawami spornymi: „podważanie anegdoty (*chreia*)”³⁹, „podważanie opowiadania bajek Ezopa, mitów,

³⁵ Teon z Aleksandrii, *Wstępne ćwiczenia retoryczne*, [w:] *Progymnasmata. Greckie ćwiczenia...*, s. 27–135.

³⁶ Por. B.M. Garavelli, *Podręcznik retoryki...*, s. 141–142. W tradycji retorycznej wyróżniano cztery główne typy amplifikacji: *incrementum* (stopniowy przyrost, rozwijanie treści); *comparatio* – porównanie między zagadnieniem właściwym a innym analogicznym, aby pokazać, o ile pierwsze przerasta drugie; *ratiocinatio* (‘wnioskowanie’), które pozwala domyślać się wspaniałości danej sprawy, bez jej dokładnego opisywania; oraz *congeries* (‘nagromadzenie’). Tropy, które bardzo często służą amplifikowaniu, to: peryfraza, emfaza, litota, hiperbola. Doskonale sprawdzają się na tym polu procedury akumulacji oraz różne typy retorycznych powtórzeń (tamże, s. 142). Zob. też: H. Lausberg, *Retoryka literacka...*, s. 244–252.

³⁷ Teon z Aleksandrii, *Wstępne...*, s. 49.

³⁸ Tamże.

³⁹ Tamże, s. 49–50.

wydarzeń historycznych, a następnie również kwestii ogólnych (*tez*) i ustaw⁴⁰. Ćwiczenia dotyczące „podważania” miały na celu testowanie wiarygodności: opowieści, faktów, *tez* itd. Widać zatem, że koncepcja kształcenia argumentacyjnego w ramach retoryki od zawsze służyła umiejętności badania słabych i mocnych stron argumentacji z intencją rzetelnego sprawdzenia – jak pisze Teon – „tego, co jest bardziej godne wyboru”⁴¹.

Tym, co i dzisiaj możemy uznać za wartościowe w metodycznej koncepcji retora z Aleksandrii, jest zachęcanie uczniów nie tylko do tworzenia argumentów popierających tezy (co jest zadaniem relatywnie łatwym), ale również przy każdej możliwej okazji do „podważania” treści zawartych w literackich przekazach (w przypadku koncepcji Teona były to bajki, mity, wszelkie opowieści). Zasadniczym celem tego rodzaju ćwiczeń było trenowanie się w myśleniu.

W dłuższej, ponad dwuipółtysiącletniej obecności retoryki w szkołach możemy wskazać również inne metody wspierające kształcenie kompetencji argumentacyjnych. Dla przykładu na gruncie retoryki helleńskiej i rzymskiej w użyciu były różne formy kontrowersji, dobrze nam znane w swoim dojrzałym kształcie z rzymskich szkół retorycznych⁴². Wymagały one od uczniów ustalania „różnicy zdań” (*controversia*) na jakiś dyskusyjny temat, a następnie szczegółowego zbadania jej natury oraz źródeł. Stawiano przykładowo pytanie: „Czy należy wypowiedzieć wojnę Kartagińczykom czy nie?” albo bezpośrednio konfrontowano sprzeczne stanowiska, np.: „Postąpiłeś niezgodnie z prawem” i „Postąpiłem zgodnie z prawem”. Dociekano następnie, czy zaistniała różnica zdań ma swoje źródła w samym tekście (*in scripto*), a więc stanowi rezultat słownego ujęcia danego zagadnienia, czy może wynika z charakteru sprawy, a zatem z argumentacji (*in ratione*). W kolejnych krokach przeprowadzano w danej kwestii dowodzenie *ad utramque partem* (z łac. ‘na obie strony’), badano opinie dotyczące danego tematu, krytycznie analizowano przytaczane argumenty itd.

Również dysputa (*disputatio*), z której wywodzi się współczesna debata, stanowiła już w antyku (a następnie w średniowieczu i w okresie wczesnonowoczesnym) szkolne narzędzie kształcenia argumentacyjnego. Była ona podstawowym instrumentem nauczania dialektyki (która z czasem przekształciła się w logikę). Już Arystoteles uznawał retorykę za dyscyplinę siostrzaną wobec dialektyki („retoryka jest antystrofą dialektyki”)⁴³, a nauczanie ich obu było od czasów najdawniejszych ściśle skorelowane. Toposy (*topoi*) zamieszczone przez Stagirytę w 23 rozdziale II księgi *Retoryki*, które miały służyć mówcy do tworzenia retorycznych sylogizmów (entymematów) są – jak pokazały badania Sary Rubinelli⁴⁴ – najbardziej uniwersalnymi spośród ponad 300 toposów, które Arystoteles opisał w ośmiu księgach *Topik*, a z których korzystał

⁴⁰ Tamże, s. 50.

⁴¹ Tamże, s. 45.

⁴² Zob. G.A. Kennedy, *Classical Rhetoric and Its Christian and Secular Tradition from Ancient to Modern Times*, London 1980, s. 37.

⁴³ Zob. pierwsze zdanie *Retoryki* Arystotelesa: „Retoryka jest antystrofą dialektyki” (*Rhet.*, 1354a) – tenże, *Retoryka...*, s. 61.

⁴⁴ Zob. S. Rubinell, *Ars Topica. The Classical Technique of Constructing Arguments from Aristotle to Cicero*, New York 2009, s. 73–75.

mieli proponent i oponent, ścierający się w dialektycznej dyspucie. Zresztą podstawowe środki racjonalnego przekonywania (gr. *logoi*), którymi dysponuje mówca, są retorycznymi wariantami analogicznych środków z zakresu dialektyki, a zatem entymemat stanowi odpowiednik sylogizmu dialektycznego, a przykład (gr. *paradeigma*, łac. *exemplum*) odpowiada dialektycznej indukcji (*Rhet.* 1356b2-17)⁴⁵. Długą tradycję nauczania retoryki w ścisłej łączności z dialektyką (i gramatyką) dokumentuje ponadto układ *trivium*: gramatyka – retoryka – dialektyka.

Wnioski

Powiązanie w podstawie programowej kształcenia retorycznego z umiejętnościami w dużej mierze argumentacyjnymi, perswazyjnymi i polemicznymi jest zasadne, bowiem właśnie perswazyjność już od czasów starożytnych stanowiła istotę retoryki. Stawianie nauczycielowi języka polskiego wymagań zapoznawania uczniów z „różnymi typami argumentów, w tym argumentów pozamerytorycznych”, kształcenia umiejętności „rozpoznawania elementów erystyki” oraz „prób manipulacji i przeciwstawiania się im” stwarza z jednej strony sposobność do włączenia w proces dydaktyczny elementów krytycznego myślenia (*critical thinking*), tak przecież potrzebnego dla funkcjonowania we współczesnych pluralistycznych społeczeństwach demokratycznych i w środowiskach wielokulturowych, z drugiej zaś strony stanowi zadanie bardzo ambitne i wymagające kompleksowego namysłu. Kształcenie umiejętności retorycznych – rozumianych jako „umiejętności argumentacyjne i polemiczne” – obfituje w trudności przynajmniej z kilku powodów: logika nie jest dziś powszechnie nauczana, wskutek czego uczniowie nie mają okazji, by zapoznać się z tematem poprawnych i niepoprawnych relacji między przesłankami i wnioskiem argumentu; nie znają istoty podstawowych błędów w rozumowaniach, mają problemy z wyodrębnianiem struktury argumentacyjnej z obszerniejszej wypowiedzi wyrażonej w języku naturalnym, a jest to warunek konieczny, by następnie móc argumenty oceniać jako poprawne albo błędne. Uczniowie nie są też zwykle zaznajomieni z kryteriami takich ocen. Należy zdawać sobie sprawę, iż uczenie argumentowania bez choćby elementów krytycznego myślenia jest mało efektywne, ma charakter powierzchowny, a w rezultacie może nawet prowadzić do złudnego przeświadczenia, że wystarczy wskazać w wypowiedzi argumentacyjnej pojedyncze figury retoryczne czy wartościująco nacechowane leksemy i frazy, by odkryć manipulacyjny charakter danego wniosku lub szerzej: sposobu myślenia. Tymczasem rzetelna ocena argumentu musi zawsze uwzględniać dwa elementy: logiczną strukturę wniosku (relacje między przesłankami i wnioskiem)⁴⁶ oraz mechanizmy retorycznej amplifikacji, wymagające kry-

⁴⁵ Por. Arystoteles, *Retoryka*...s. 69; zob. też: M. Ryszka-Kurczab, *Sylogizm retoryczny Arystotelesa – na pograniczu retoryki i teorii argumentacji*, [w:] *Retoryka klasyczna i retoryka współczesna. Pola i perspektywy badań*, red. C. Mielczarski, Warszawa 2017, s. 217–218.

⁴⁶ Do dziś nie przeprowadzono klarownej linii demarkacyjnej dla podziału absolutnie podstawowego: na argumenty poprawne i niepoprawne. W przypadku rozumowań dedukcyjnych przesłanki wspierają wniosek w stopniu konkluzywnym (wystarczającym), a w przypadku

tycznej identyfikacji (w sytuacji konfliktu wartości i idei już sam sposób wysłowienia może bowiem zaostreżać albo wyciszać konflikt).

Wobec powyższych problemów należy postulować przemyślenie na nowo sposobu zaprojektowania rozwiązań metodycznych, które w ramach kształcenia polonistycznego pozwolą rzetelnie ćwiczyć umiejętności argumentacyjne i polemiczne, wpisane w podstawę programową jako treści i cele kształcenia. Jest to tym bardziej zasadne, że wnikliwy, krytyczny namysł i zdolności poprawnego wnioskowania są kompetencjami przyszłości. Wydaje się, iż tradycyjne ćwiczenia z zakresu retoryki argumentacyjnej (niektóre progymnasmata, kontrowersje itd.) wciąż mogą stanowić inspirację dla współczesnych rozwiązań metodycznych.

Bibliografia

- Arystoteles, *Retoryka*, [w:] tegoż, *Retoryka – Poetyka*, przeł., wstęp i kom. H. Podbielski, Warszawa 1988.
- Bakuła K., *Retoryka a kształcenie językowe w kontekście współczesnej idei edukacji europejskiej*, [w:] tegoż, *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wrocław 1997.
- Burke K., *Rhetoric of Motives*, New York 1962.
- Garavelli B.M., *Podręcznik retoryki*, przeł. M. Ryszka-Kurczab, Kraków 2023.
- Gray J., *Dwie twarze liberalizmu*, przeł. P. Rymarczyk, Warszawa 2001.
- Hołówka T., *Kultura logiczna w przykładach*, Warszawa 2006.
- Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego (część ustna oraz część pisemna na poziomie podstawowym) od roku 2022/2023*, oprac. Centralna Komisja Egzaminacyjna, okręgowe komisje egzaminacyjne, Warszawa 2021, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informatory/Informator_EM2023_jezyk_polski_PP.pdf (dostęp 28.02.2024).
- Kennedy G.A., *Classical Rhetoric and Its Christian and Secular Tradition from Ancient to Modern Times*, London 1980, s. 37.
- Kisielewicz A., *Logika i argumentacja. Praktyczny kurs krytycznego myślenia*, Warszawa 2017.
- Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003.
- Lausberg H., *Retoryka literacka. Podstawy wiedzy o literaturze*, przeł. A. Gorzkowski, Bydgoszcz 2002.
- Lemmermann H., *Szkoła debaty*, Wrocław 1994.
- Lichański J.Z., *Edukacja retoryczna w USA. Próba oceny*, [w:] *Dydaktyka retoryki*, red. B. Sobczak, H. Zgółkowska, Poznań 2011.
- Mrazek H., *Retoryka w kształceniu językowym uczniów*, [w:] *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrychowska, Kraków 1999.

pozostałych argumentów wspierają go w jakimś stopniu. W procedurze oceny argumentu nieodzowne jest zwrócenie uwagi na sposób, w jaki racje uzasadniają konkluzję. Zob. M. Tokarz, *Argumentacja, perswazja, manipulacja*, Gdańsk 2006, s. 126.

- Oleszczak D., *Paradoksy nauczania retoryki*, [w:] *Uwieść słowem czyli retoryka stosowana*, red. J.Z. Lichański, Warszawa 2003.
- Orenatowski C.M., *Nauczanie retoryki w USA. Orientacje, założenia, praktyka*, [w:] *Uwieść słowem czyli retoryka stosowana*, red. J.Z. Lichański, Warszawa 2003.
- Perelman Ch., *Imperium retoryki*, przeł. M. Chomicz, Warszawa 2002.
- Perelman Ch., Olbrechts-Tyteca L., *Nouvelle rhétorique*, Paris 1958.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych, Dz.U. z 2001 r. nr 61, poz. 625.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz.U. z 2018 r., poz. 467, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180000467> (dostęp: 5.02.2024).
- Rubinell S., *Ars Topica. The Classical Technique of Constructing Arguments from Aristotle to Cicero*, New York 2009.
- Rusinek M., *Między retoryką a retorycznością*, Kraków 2003.
- Ryszka-Kurczab M., *Argumentacja retoryczna – koncepcje klasyczne współczesne ujęcia podręcznikowe*, [w:] *Dialog z tradycją*, t. VIII, red. M. Puda-Blokesz, M. Ryszka-Kurczab, Kraków 2020.
- Ryszka-Kurczab M., *Sylogizm retoryczny Arystotelesa – na pograniczu retoryki i teorii argumentacji*, [w:] *Retoryka klasyczna i retoryka współczesna. Pola i perspektywy badań*, red. C. Mielczarski, Warszawa 2017.
- Rzymowska L., *U źródeł pojmowania retoryki*, Wrocław 2013.
- Szymanek K., Wieczorek K., Wójcik A., *Sztuka argumentacji. Ćwiczenia w badaniu argumentów*, Warszawa 2005.
- Teon z Aleksandrii, *Wstępne ćwiczenia retoryczne*, [w:] *Progymnasmata. Greckie ćwiczenia retoryczne i ich modelowe opracowanie*, oprac., przekł. i kom. H. Podbielski, Lublin 2013.
- Tokarz M., *Argumentacja, perswazja, manipulacja*, Gdańsk 2006.

Teaching Rhetorical Argumentation as a Part of Subject Education: Difficulties and Opportunities

Abstract

In the core curriculum of the Polish language in secondary schools, many areas of knowledge and skills are indicated as rhetorical, while the area of argumentative, persuasive and polemical competencies is recognised as rhetorical *par excellence*. The article draws attention to the fact that argumentative and polemical issues, combining the issue of language use with the issue of correct and incorrect thinking, are realised to an unsatisfactory degree within the framework of Polish language (literary and linguistic) education. The school essay, which is considered to be an argumentative form of writing, hardly deals with genuinely controversial topics and teaches explanation and illustration by example rather than critical analysis of different ways of thinking and correct inference. In the opinion of the author of this article, argumentative and polemical competencies belong to the competencies of the future, because living in Western democratic societies, which are changing dynamically and becoming increasingly multicultural,

will inevitably involve the ability to critically evaluate different (and often mutually contradictory) positions and reasonings. Given the fact that the argumentative component of rhetorical education is currently insufficiently implemented at school, the author calls for a reconsideration of the way in which methodological solutions are designed. This will allow for reliable practice of argumentative and polemical skills included in the core curriculum as content and objectives of education.

Keywords: rhetoric, argumentation, subject education, Polish as a school subject

Magdalena Ryszka-Kurczab – doktor, adiunkt w Katedrze Literatury Dawnej i Edytorstwa w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Interesuje się badawczo dysputami religijnymi w XVI i XVII wieku na terenie Korony i Litwy, historią retoryki, retoryką współczesną, a także dawną i aktualną teorią argumentacji. Od wielu lat prowadzi zajęcia poświęcone retoryce wystąpień publicznych, erystyce i stylistyce. Współpracuje ze Szkołą Retoryki UJ. Przełożyła na język polski znany włoski *Podręcznik retoryki* autorstwa Bice Mortary Garavelli (2023). Niebawem ukaże się rozprawa habilitacyjna: *Polskie publiczne dysputy wyznaniowe w Polsce i na Litwie (XVI–XVII w.)*.

