

Jolanta Rytel\*

Instytut Psychologii

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

## Definiowanie przez uczniów znaczenia terminów „argument” i „kontrargument”

**Abstrakt.** W niniejszym tekście przedstawione zostały wstępne wyniki analiz dotyczących sposobów definiowania przez uczniów znaczenia terminów „argument” i „kontrargument”. Poddany analizie materiał obejmował 211 definicji słowa „argument” i 164 definicje słowa „kontrargument”. Definicje te uzyskano w badaniu, w którym uczestniczyło 240 uczniów (120 dziewcząt i 120 chłopców) w wieku od 9. do 18. roku życia. Byli to uczniowie: trzecich i szóstych klas szkół podstawowych oraz uczniowie ostatnich klas gimnazjum i ostatnich klas liceum. Wyniki badań wskazują, że do przekonywania jako funkcji argumentu uczniowie wraz z wiekiem odwołują się rzadziej. Od momentu zakończenia edukacji na poziomie podstawowym coraz częściej wskazują oni na relacje łączące przesłanki z konkluzją. Znajomość znaczenia terminu „kontrargument” deklarowało mniej uczniów i najczęściej wskazywało na kontrargument jako przeciwieństwo argumentu.

**Słowa kluczowe:** umiejętności argumentacyjne, argument, kontrargument

### Defining meanings of the terms „argument” and „counterargument” by students

**Abstract.** In the paper, I present the preliminary results on how students define the meanings of the terms “argument” and “counterargument”. The analysed material consists of 211 definitions of the word “argument” and 164 definitions of the word “counterargument”. The definitions were obtained from 240 students (120 girls and 120 boys) aged 9 to 18. The study covered the students of the third and sixth years of the primary school, as well as those in their final year of the secondary school. In their definitions, the older students referred to a function of an argument less frequently than their younger counterparts: they relatively rarely conveyed that a role of an argument is to convince. Instead, the older students were increasingly inclined to refer to relations between a premise and a conclusion as they defined the term. The knowledge of the meaning of the term “counterargument” was less common among the students. They usually provided a fuzzy definition of a counter-argument, contrasting it with an argument.

**Keywords:** argumentation skills, argument, counterargument

## Wprowadzenie

Tworzenie tekstu argumentacyjnego jest zadaniem trudnym. W swojej klasycznej już książce zatytułowanej „Teaching and learning argument” Andrews (1995, s. 21–22) wskazuje, że powody tej trudności związane są z: 1) przejściem od argumentacji w mowie do argumentacji w piśmie; 2) brakiem „gotowego” modelu

\* Adres do korespondencji: Instytut Psychologii, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, ul. Wóycickiego 1/3, bud. 14, 01-938 Warszawa, e-mail: j.rytel@uksw.edu.pl

struktury takiego tekstu i – co się z tym wiąże – 3) ograniczoną praktyką edukacyjną w zakresie czytania tekstów argumentacyjnych, których lektura mogłaby stanowić podstawę tworzenia takich modeli oraz 4) nie do końca określonym miejscem, jakie w programach nauczania zajmuje kształcenie umiejętności argumentacyjnych, co z kolei powoduje, że w trakcie nauki szkolnej na ich kształcenie po prostu brak czasu.

Dwa ostatnie powody przestają już być aktualne. O rosnącym znaczeniu kształcenia kompetencji argumentacyjnych świadczy nie tylko zmiana w programach nauczania, w których akcentuje się wagę nabywania przez uczniów umiejętności czytania i tworzenia tekstu argumentacyjnego (por. Council of Chief State School Officers & National Governors Association 2010; Bożek i in. 2011), ale również rosnąca liczba publikacji dotyczących problematyki sposobów kształcenia tych umiejętności na gruncie szkolnym (Kuhn 1993; 2010; Sadler 2006; Simon i in. 2006; Andrews 2007; Howe i in. 2009; Simon i Richardson 2009; Tippett 2009; Berland i McNeil 2010; Jonassen i Kim 2010; Osborne 2010; Weinstock 2010; Macagno i in. 2015). Jiménez-Aleixandre i Erduran (2007, s. 5) podsumowując potencjał, jaki posiada argumentacja w procesie edukacyjnym, wskazują, że: 1) wspiera ona dostęp do poznawczych i metapoznawczych procesów charakteryzujących poziom eksperta i umożliwia modelowanie ich u uczniów; 2) wspiera rozwój kompetencji komunikacyjnych i – w szczególności – krytycznego myślenia; 3) wspiera proces nabywania przez uczniów wiedzy naukowej i umożliwia posługiwanie się językiem nauki w mowie i w piśmie; 4) umożliwia włączenie uczniów we wspólnotę naukową i rozwój epistemicznych kryteriów oceny wiedzy; 5) wspiera rozwój wnioskowania, a szczególnie wybór teorii czy stanowisk opartych na racjonalnych kryteriach.

Zagadnienie metod kształcenia i wspierania rozwoju umiejętności argumentowania, także za pomocą nowych technologii, od ponad dekady skupia uwagę badaczy i nie sposób przytoczyć w tym miejscu wszystkich badań dotyczących tej problematyki (zob. np. Reznitskaya i Anderson 2006; Clark i in. 2007; Coffin 2009; Coffin i O'Halloran 2009; 2009a; Reznitskaya i in. 2009; Scheuer i in. 2010; Newell i in. 2011). Coraz większego znaczenia nabiera dialogowy wymiar argumentacji, a zarówno teoretycy, jak i praktycy, zgadzają się, że „nauczanie traktowane jako proces prowadzenia dociekań bez możliwości angażowania się w argumentację, budowę wyjaśnień i ocenę dowodów stanowi niepowodzenie w przedstawieniu najważniejszego składnika natury nauki czy też stworzeniu sytuacji rozwijających rozumienie przez uczniów omawianych problemów” (Duschl i Osborne 2002, s. 41).

Na dialogowy charakter myślenia zwracał uwagę Billig (1989, s. 291), wskazując, że „myślenie nie jest procesem zamkniętym w mózgu pojedynczej osoby i nie odbywa się w kartzjańskiej izolacji. Podobnie jak konwersacja myślenie tworzy się społecznie w dialogu, zatem jest ono z natury dialogowe” i zauważając (Billig

1996, s. 141), że „z rozwojowego punktu widzenia uczenie się jak argumentować może być kluczową fazą w uczeniu się jak myśleć”. Zaprzecza to tradycyjnemu pogładowi o prywatnym charakterze myślenia. Podobnie jest na gruncie rozwijanej przez Mercera i Sperbera (2011) argumentacyjnej teorii wnioskowania, zgodnie z którą wnioski ludzkie ma korzenie społeczno-komunikacyjne i rozwinęło się w celu znajdowania i oceny argumentów w sytuacji dialogu, pełni ono zatem społeczną, a w szczególności – argumentacyjną funkcję.

Argumentacja zakłada rozpoznanie, że mamy do czynienia z różnymi punktami widzenia, a jej celem jest skłonienie kogoś (bądź siebie samego) do zaakceptowania zajmowanego w danej kwestii stanowiska poprzez dostarczenie stosownych argumentów. Autor tekstu argumentacyjnego winien uzasadnić swoje stanowisko, odwołując się do argumentów, które przekonają odbiorcę. W tym celu konieczne jest rozważenie kwestii z perspektywy odbiorcy i zbudowanie adekwatnej reprezentacji jego przekonań, by możliwe było odparcie wysuwanych przez niego argumentów (kontrargumentacja). W tworzenie tekstu argumentacyjnego zaangażowane są nie tylko procesy wnioskiowania związane z przedstawieniem i uzasadnieniem zajmowanego stanowiska za pomocą argumentów, ale jednocześnie proces negocjowania z odmiennymi stanowiskami. Ten zasadniczo dialogowy, a nawet polifoniczny, specyficzny dla argumentacji wymiar musi być ujęty w formie tekstu. Tekstu, dla którego – odmiennie niż w przypadku narracji, która odznacza się liniową organizacją struktury opartą na chronologii zdarzeń – brak gotowego wzorca. Hierarchiczna organizacja tekstu argumentacyjnego ma, jak to określa McCutchen (1987), samopodtrzymujący się charakter. Planowanie organizacji treści tekstu argumentacyjnego w porównaniu z narracyjnym jest znacznie trudniejsze.

W kontekście tworzenia tekstu argumentacyjnego pojawia się pytanie o wiedzę, jaką posiadają uczniowie na temat podstawowych składników tekstu argumentacyjnego, czyli argumentów i kontrargumentów. W literaturze poświęconej teorii argumentacji znaleźć można różne sposoby definiowania argumentu. Jego tradycyjne ujęcie akcentuje logiczną strukturę, na którą składają się przesłanki i wniosek, gdzie przesłanki pełnią rolę argumentów uzasadniających wniosek będący tezą argumentacji. Tym samym, gdy uznaliśmy prawdziwość przesłanek, prawda logicznie wynikającego z nich wniosku nie może być kwestionowana. Ujęcie to jest charakterystyczne dla monologicznego traktowania argumentacji. Dla podejścia dialogowego bardziej użyteczny wydaje się model Toulmina (1958), w którym na strukturę argumentu składają się trzy podstawowe elementy: wynikająca z jakiejś przesłanki (ang. *datum*) teza (ang. *claim*) i uzasadniający łącząca je relację gwarant (ang. *warrant*). Teza nie musi być wyrażona z całkowitą pewnością, może być poprzedzona jakimś wyrażeniem modalnym, np. „prawdopodobnie”, pełniącym funkcję modyfikatora (ang. *qualifier*). Gwarant, do którego się odwołujemy, może wymagać wskazania, w jakich przypadkach, stanowiących odstępstwa od reguły, tezy nie da się utrzymać, czyli wprowadzenia ograniczenia lub obalenia

(ang. *rebuttal*). Sam gwarant może także wymagać uzasadnienia, określanego jako wsparcie dla niego (ang. *backing*). Wprowadzony do modelu składnik obalenia ma walor kontrargumentacyjny. Może on być traktowany jako kontrargument wysunięty ze strony oponenta i mający na celu podważenie twierdzenia proponenta. Prace Tolumina (1958) oraz Pelermana i Olbrechts-Tyteca (1969) zapoczątkowały renesans retoryki jako dziedziny badań nad argumentacją (logika nieformalna). U podstaw jej powstania leżało przekonanie o niewielkiej przydatności logiki formalnej jako narzędzia analizy codziennych praktyk argumentacyjnych mających miejsce w różnych dziedzinach życia społecznego. Celem retorycznego przekonywania nie jest jednak docieranie do prawdy, ale pogodzenie niezgodnych stanowisk w danej kwestii spornej i osiągnięcie zgody, tym samym argument musi być nie tylko poprawny, ale także przekonujący.

W niniejszym tekście staramy się znaleźć odpowiedź na dwa pytania: 1) czy uczniowie, definiując znaczenie słowa „argument”, częściej odwołują się relacji strukturalnej łączącej argument z konkluzją (używając słów takich jak: „dowodzić”, „uzasadniać”, „popierać”) czy do aspektu funkcjonalnego („przekonać”, „nakłonić”, „zachęcić”)? 2) W jaki sposób uczniowie ujmują znaczenie słowa „kontrargument”?

### Opis badania i metody analizy materiału

Poddany analizie materiał obejmował 211 definicji słowa „argument” i 164 definicje słowa „kontrargument”. Definicje te uzyskano w badaniu, w którym uczestniczyło 240 uczniów (120 dziewcząt i 120 chłopców) w wieku od 9. do 18. roku życia. Byli to uczniowie: trzecich i szóstych klas szkół podstawowych oraz uczniowie ostatnich klas gimnazjum i ostatnich klas liceum. Badanie zostało przeprowadzone w publicznych szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach na terenie Warszawy. Uczestnicy badania odpowiadali pisemnie na dwa pytania: Czy wiesz, co oznacza słowo „argument”/„kontrargument”? Jeśli wiesz, co oznacza to słowo, postaraj się wyjaśnić najlepiej jak potrafisz, co to jest argument/kontrargument.

W celu zidentyfikowania, jakich słów i jak często używali uczniowie przeprowadzono analizę frekwencyjną występowania słów w definicjach, wykorzystując do tego moduł Text Mining w Programie Statistica. Dla określenia częstości występowania w definicjach wyróżnionych kategorii słów zbudowano prosty wskaźnik, jakim była liczba słów z danej kategorii w stosunku do liczby wszystkich analizowanych definicji. Wskaźnik może przyjmować wartości większe od jedności wtedy, gdy definicje zawierają więcej niż jedno analizowane słowo.

## Wyniki

Prawie 70,0% trzecioklasistów i ponad 80,0% szóstoklasistów deklaroowało znajomość znaczenia słowa „argument”, a w przypadku gimnazjalistów i licealistów – niemal wszyscy uczniowie. Mniejszy odsetek uczniów klas trzecich i szóstych, nieprzekraczający 50,0%, wskazywał na znajomość znaczenia słowa „kontrargument”, natomiast ponad 90,0% gimnazjalistów i licealistów deklaroowało, że wie, co znaczy to słowo. W tabelach 1 i 2 przedstawiono frekwencje bezwzględne i względne uczniów, którzy deklaroowali znajomość bądź nie znaczenia obu terminów.

Tabela 1. Frekwencje bezwzględne i względne uczniów, którzy deklaroowali znajomość bądź nie znaczenia słowa „argument”

Wiek	Zna definicję		Nie zna definicji		Ogółem	
	n	%	n	%	n	%
3 klasa	41	68,3	19	31,7	60	100,0
6 klasa	52	86,7	8	13,3	60	100,0
Gimnazjum	60	100,0	0	0,0	60	100,0
Liceum	58	96,7	2	3,3	60	100,0
Ogółem	211	87,9	29	12,1	240	100,0

Tabela 2. Frekwencje bezwzględne i względne uczniów, którzy deklaroowali znajomość bądź nie znaczenia słowa „kontrargument”

Wiek	Zna definicję		Nie zna definicji		Ogółem	
	n	%	n	%	n	%
3 klasa	23	38,3	37	61,7	60	100,0
6 klasa	30	50,0	30	50,0	60	100,0
Gimnazjum	55	91,7	5	8,3	60	100,0
Liceum	56	93,3	4	6,7	60	100,0
Ogółem	164	68,3	76	31,7	240	100,0

Definiując słowo „argument”, uczniowie klas trzecich najczęściej wskazywali na funkcję argumentów, jaką jest przekonywanie innych: „Argument to mówienie słów, które przekonują” (Chł. 9;2), „Argument to słowo, którego używa się, jak chcesz kogoś do czegoś zachęcić lub przekonać” (Dz. 9;2). Trzecioklasiści rzadziej odwoływali się do relacji strukturalnej, stwierdzając, że „Argument to inaczej uzasadnienie” (Dz. 10;2) lub „Argument to dowód w naszej wypowiedzi” (Chł. 9;11). Okazało się, że wskazywali również na to, że argument może służyć do wyja-

śnienia lub usprawiedliwień: „*Mi się wydaje, że argument jest np. do wyjaśnienia czegoś*” (Dz. 10;5), „*Argument to takie słowo, że jak ktoś chce się usprawiedliwić z jakiegoś przypadku*” (Dz. 9;4).

Uczniowie klas szóstych częściej podkreślali w definicjach, że argument stanowi dowód, uzasadnienie czy potwierdzenie: „*Argument to słowny dowód*” (Chł. 13;0), „*Argument to odpowiednie uzasadnienie swojej wypowiedzi. Argumentów używamy, gdy chcemy poprzeć swoje lub czyjeś zdanie*” (Chł. 12;1), „*Argument jest to potwierdzenie danej tezy lub myśli*” (Chł. 15;11), natomiast nieco rzadziej wskazywali na funkcję przekonywania: „*Wypowiedź mająca na celu przekonanie kogoś do zrobienia czegoś*” (Dz. 13;3). Podobnie jak w przypadków trzecioklasistów, szóstoklasiści także stwierdzali, że argumenty mogą służyć wyjaśnianiu: „*Argument to przytaczanie opinii, sądów i itp., aby wyjaśnić jakąś tezę, np. naukowych i emocjonalnych*” (Chł. 12;1).

Podobny stosunek między częstością wskazywania na relację uzasadniania i funkcję przekonywania charakteryzuje definicje sformułowane przez gimnazjalistów i licealistów. Znacznie częściej w ich opinii za pomocą argumentów dowodzimy, uzasadniamy bądź wspieramy: „*Argument jest to rzecz lub słowo, lub wydarzenie dowodzące prawdziwości danej tezy*” (Chł. 15;11), „*Argument to udowodnienie czyjejs racji poprzez podanie konkretnych przykładów*” (Dz. 19;2). Rzadziej zaś wykorzystujemy je do przekonywania: „*Argument – dzięki niemu można przekonać kogoś do swoich racji. Można uzasadnić wiele rzeczy, spróbować przekonać innych*” (Chł. 16;1), „*Coś, co może kogoś przekonać do czegoś lub kogoś, czyjejs racji*” (Chł. 19;7). Tak jak w przypadku uczniów szkół podstawowych gimnazjaliści i licealiści najrzadziej wskazywali, że argumentami możemy posłużyć się w celu wyjaśniania: „*Argumentami możemy wyjaśnić lub przybliżyć wcześniej postawioną tezę lub jakąkolwiek prawdę, która według nas jest prawdziwa*” (Ch. 15;1), „*Zdanie oznajmujące, które wyjaśnia sens mojego stanowiska na dany temat*” (Dz. 19;1). Wartości wskaźnika częstości występowania poszczególnych kategorii słów użytych w definicjach terminu „argument” przez badanych uczniów zawiera tabela 3.

Tabela 3. Wartości wskaźnika częstości występowania poszczególnych kategorii słów w definicjach słowa „argument”

Kategoria słów	3 klasa	6 klasa	Gim.	Liceum
Dowieść, uzasadnić, poprzeć, potwierdzić	0,098	0,788	1,367	1,293
Przekonać, nakłonić	0,317	0,583	0,300	0,466
Wyjaśnić, wytłumaczyć, usprawiedliwić	0,098	0,115	0,100	0,103

Warto zauważyć, że część gimnazjalistów i licealistów ogranicza funkcję argumentów do potwierdzenia swojego zdania na dany temat, co ilustrują kolejne przy-

kłady: „Argument, ja uważam, że to jest potwierdzenie swojego zdania na jakiś temat. Dzięki argumentom możesz potwierdzić, a także obronić, swoje zdanie. Swoje opinie powinniśmy popierać przykładami, bo dzięki temu nasza wypowiedź bardziej przekonuje naszych rozmówców do naszego zdania i zaczynają je rozważać, a czasami nawet zgadzać się z nim” (Dz. 15;1), „Jest to forma wyrażenia własnego zdania, które wyrażamy podczas dyskusji dla poparcia własnej wypowiedzi, idei. Argumenty mają na celu potwierdzenie naszego zdania, wzmocnienie swojej opinii na tle rozmowy oraz przekonanie innych do naszego poglądu na daną kwestię” (Chł. 19;6). Wartości wskaźnika częstości występowania czasownika „potwierdzać” w odniesieniu do swojego stanowiska/zdania/opinii/wypowiedzi wynosiły odpowiednio: 0,317 – w definicjach formułowanych przez gimnazjalistów oraz 0,397 – w definicjach stworzonych przez licealistów.

Słowa z wyróżnionych kategorii (por. tabela 3) występowały w większości sformułowanych przez uczniów definicji za wyjątkiem definicji, których autorami byli trzecioklasiści. W przypadku najmłodszych uczniów pojawiły się one w mniej niż połowie podanych przez nich definicji (por. tabela 4).

Tabela 4. Liczba definicji terminu „argument” zawierających słowa z wyróżnionych kategorii

Wiek	3 klasa (n = 41)		6 klasa (n = 52)		Gim. (n = 60)		Liceum (n = 58)	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Liczba definicji	18	43,9	45	86,5	56	93,3	55	94,8

Analiza treści definicji słowa „kontrargument” pozwoliła na zidentyfikowanie dwóch znaczeń nadawanych temu terminowi. Zgodnie z pierwszym – i dominującym w definicjach sformułowanych przez wszystkich uczniów – kontrargument ujmowany jest jako przeciwieństwo argumentu: „To jest zupełne przeciwieństwo argumentu” (Dz. 10;3), „Kontrargument to jest przeciwieństwo argumentu” (Chł. 12;9), „Kontrargument jest przeciwieństwem argumentu. Jest to w 100% odwrotność” (Dz. 16;1), „To argument, tylko że kontr” (Chł. 19;0). W przypadku drugiego z nich uczniowie odwołują się do funkcji kontrargumentu polegającej na zaprzeczeniu, podważeniu, odparciu, obaleniu, zniszczeniu, lub udowodnieniu nieprawdy argumentu: „To takie słowo, które zaprzecza argumentowi” (Chł. 9;2), „Kontrargument to jest wypowiedź odpierająca czyjś argument” (Dz. 12;11), „Podanie argumentu, który obala inny argument. Udowodnienie, że inny argument jest zły” (Chł. 15;1), „Jest to argument podany przez osobę, aby podważyć argument osoby innej” (Chł. 19;2). Ujmowanie kontrargumentu jako odpowiedzi podważającej argument drugiej strony pojawiało się rzadziej, a dla trzecioklasistów zanotowano pojedyncze wystąpienie takiej definicji (przytoczono ją powyżej jako pierwszą). Wartości wskaźnika częstości występowania poszczególnych kategorii słów użytych w definicjach terminu „kontrargument” przez badanych uczniów

przedstawione zostały w tabeli 5. W kolejnej tabeli przedstawiono liczby definicji terminu „kontrargument” zawierających słowa z analizowanych kategorii. Jak wskazują zawarte w niej dane, słowa odnoszące się do kontrargumentu jako przeciwieństwa argumentu wystąpiły w ponad połowie analizowanych definicji, natomiast słowa dotyczące kontrargumentu jako reakcji na argument służącej zaprzeczeniu, podważeniu, odparciu, obaleniu, zniszczeniu lub udowodnieniu nieprawdy argumentu pojawiły się w mniejszej, nie przekraczającej połowy, liczbie definicji. W obu tabelach brak danych dla trzecioklasistów ze względu na wystąpienie słów z tej kategorii w jednej tylko definicji.

Tabela 5. Wartości wskaźnika częstości występowania poszczególnych kategorii słów w definicjach słowa „kontrargument”

Kategoria słów	3 klasa	6 klasa	Gim.	Liceum
Przeciwieństwo argumentu	0,565	0,567	0,527	0,536
Zaprzeczenie, podważenie, odparcie, obalenie	–	0,276	0,418	0,393

Tabela 6. Liczba definicji terminu „kontrargument” zawierających słowa z wyróżnionych kategorii

Wiek	3 klasa (n = 23)		6 klasa (n = 30)		Gim. (n = 55)		Liceum (n = 56)	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Liczba definicji								
Przeciwieństwo	13	56,5	17	56,7	30	54,5	32	57,1
Zaprzeczenie	–	–	6	20,0	24	43,6	22	39,3

## Dyskusja

Już dzieci kończące początkowy etap edukacji szkolnej dysponują wiedzą na temat znaczenia słowa „argument”, częściej odwołując się do funkcji pełnionej przez argumenty, jaką jest przekonywanie. Wyniki badań wskazują, że potrafią one także poradzić sobie ze stworzeniem tekstu argumentacyjnego. Żytko (2010, s. 96), podsumowując rezultaty otrzymane w badaniach nad tworzeniem przez trzecioklasistów listu o charakterze argumentacyjnym, konkluduje: „ujawnione w prezentowanych wynikach badań umiejętności dzieci świadczą o tym, że mogą one podejmować aktywności językowe związane z uczestnictwem w dyskusji, co wymaga bronięcia swojego stanowiska, swoich racji i myślenia logicznego z zastosowaniem odpowiednich argumentów. Dzieci to potrafią, ale nie zdobyły tych umiejętności w szkole. Warto to zmienić”.

Na kolejnych etapach edukacji do przekonywania jako funkcji argumentu uczniowie odwołują się rzadziej, natomiast od momentu zakończenia edukacji na poziomie podstawowym coraz częściej wskazują na relacje łączące przesłanki



z konkluzją. Część gimnazjalistów i licealistów ogranicza funkcje argumentu do potwierdzenia własnego stanowiska, co może stanowić przejaw błędu konfirmacji (ang. *myside bias*), który w przypadku tworzenia tekstu argumentacyjnego polega na braku uwzględnienia odniesień do innych niż własne argumentów czy stanowisk (Wolfe i Britt 2008; Wolfe i in. 2009). Choć umieszczenie w tekście obalenia kontrargumentów nadaje mu większy walor perswazyjny (O’Keefe 1999), wyniki badań prowadzonych nad tworzeniem tekstu argumentacyjnego potwierdzają występowanie błędu konfirmacji (por. np. Nussbaum i Kardash 2005; Ferretti i in. 2009). Badacze wskazują, że uwzględnienie kontrargumentów wymaga tymczasowej identyfikacji z odbiorcą i rozważenia jego potencjalnych zastrzeżeń, co jest trudne poznawczo i wymaga umiejętności przyjmowania odmiennej perspektywy. Nie sposób się z tym nie zgodzić, jednakże umiejętnością przyjmowania perspektywy drugiej osoby dysponują już dzieci czteroletnie, a – jak wskazują wyniki wielu badań – wraz z wiekiem rośnie częstość stosowania przez dzieci strategii uwzględniających perspektywę partnera. W badaniach przeprowadzonych przez Clarka i Delię (1976) nad strategiami perswazyjnymi, które wykorzystują dzieci i młodzież, chcąc przekonać obcą osobę (w którą wcielał się eksperymentator) do zaopiekowania się znalezionym przez nie szczeniakiem, okazało się, że wraz z wiekiem dzieci coraz częściej stosowały strategię uwzględniającą perspektywę przekonanej osoby, np. częściej wskazywały na korzyści, jakie odniesie przekonany, wyrażając zgodę („*Gdybym był tobą i mieszkał sam, chciałbym mieć dobrego psa do pilnowania, takiego jak ten*”), a także antycypowały argumenty, jakich mógłby on użyć i dostarczały stosownej repliki („*Żywienie psa nie kosztowałoby dużo, gdybyś kupował karmę w dużych opakowaniach*”). Podobne rezultaty, świadczące o wzrastającej wraz z wiekiem dzieci umiejętności uwzględniania informacji o przekonaniach osób, które należało nakłonić do zrobienia czegoś (np. rodzica do kupienia zabawki) oraz dostosowywaniu do nich strategii perswazyjnych, uzyskała Bartsch i współpracownicy, zarówno w warunkach eksperymentalnych (Bartsch i in. 2011), jak i analizując strategię perswazyjną występującą w konwersacjach prowadzonych przez dzieci i rodziców (Bartsch i in. 2010).

Zdaniem Wolfa i in. (2009) źródłem błędu konfirmacyjnego jest niepełny, niedostatecznie rozwinięty schemat argumentacyjny. Schemat argumentacyjny aktywowany jest przez wymogi zadania polegającego na napisaniu testu o charakterze argumentacyjnym, oczekiwania związane z osobą odbiorcy tekstu oraz cele, które autor chce zrealizować. Gdy jest on na przykład schematem minimalistycznym, obejmującym element tezy z jednym uzasadniającym ją argumentem, to nie będą w nim zawarte ważne podcele dotyczące uwzględnienia w tekście wsparcia dla podawanych argumentów i odparcia możliwych kontrargumentów, zwłaszcza że w sytuacji tworzenia tekstu brak partnera dyskursu, którego wypowiedzi można wykorzystać jako wskazówki do włączenia takich elementów. Rozwiązaniem, które może sprzyjać wytworzeniu bogatszych schematów argumentacyjnych jest

interakcyjny model pisania (por. Żytko 2006), w którym uczniowie i nauczyciel wspólnie negocjują kształt i kompozycję tekstu. W efekcie takich doświadczeń kształtuje się umiejętność samodzielnego pisania, już bez udziału pośredników.

Wstępne rezultaty zaprezentowanych analiz pozwalają sądzić, że wiedza uczniów na temat podstawowych składników tekstu argumentacyjnego ma bardziej intuicyjny charakter i w większym stopniu jest zapewne efektem kształcenia akcentującego formalne ujęcie argumentacji. Uwagę zwraca także dysproporcja w znajomości znaczenia terminów „argument” i „kontrargument”. Mniej niż połowa badanych uczniów, definiując znaczenie terminu „kontrargument” wskazywała na funkcję kontrargumentu polegającą na odpieraniu argumentów.

Problemem i wyzwaniem w procesie kształcenia umiejętności tworzenia tekstu argumentacyjnego jest nie tylko taka organizacja tego procesu, której efektem powinno być nabycie wiedzy, ale także umiejętności jej stosowania w określonym kontekście. Zwłaszcza że trudności z tworzeniem tego rodzaju tekstu doświadczają nie tylko uczniowie, ale również studenci (por. Wingate 2012). Wielu z nich nie dysponuje wiedzą, że tworzenie tekstu argumentacyjnego wymaga uwzględnienia i syntezy wielu punktów widzenia danego problemu oraz zakończenia rozważań stosowną konkluzją.

## Literatura

- Andrews R., 1995, *Teaching and learning argument*, London, NY: Cassell.
- Andrews R., 2007, *Argumentation, critical thinking and the postgraduate dissertation*, “Educational Review”, 59: 1–18.
- Bartsch K., Wright J., Estes D., 2010, *Young children’s persuasion in everyday conversation: Tactics and attunement to others’ mental states*”, “Social Development”, 19: 394–416.
- Bartsch K., Wade C.E., Estes D., 2011, *Children’s attention to others’ beliefs during persuasion: Improvised and selected arguments to puppets and people*, “Social Development”, 19: 316–333.
- Berland L., McNeill K., 2010, *A learning progression for scientific argumentation: Understanding student work and designing supportive instructional contexts*, “Science Education”, 94: 765–793.
- Billig M., 1989, *Psychology, rhetoric, and cognition*, “History of the Human Sciences”, 2: 289–307.
- Billig M., 1996, *Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology*, 2<sup>nd</sup> ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brożek A., Biedrzycki K., Bobiński W., Dobkowska J., 2011, *Szkoła samodzielnego myślenia koncepcja badania umiejętności czytania ze zrozumieniem, interpretacji tekstu oraz tworzenia tekstu argumentacyjnego*, [w:] Niemierko B., Szmigel M.K. (red.), *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, Kraków: PTDE, 371–381.
- Clark R.A., Delia J.G., 1976, *The development of functional persuasive skills in childhood and early adolescence*, “Child Development”, 47: 1008–1014.
- Clark D.B., Samson V., Weinberger A., Erkens G., 2007, *Analytic frameworks for assessing dialogic argumentation in online learning environments*, “Educational Psychology Review”, 19: 343–374.
- Coffin C., 2009, *Contemporary educational argumentation: A multimodal perspective*, “Argumentation”, 23: 513–530.
- Coffin C., O’Halloran K., 2009, *Researching argumentation in educational contexts: new directions, new methods*, “International Journal of Research & Method in Education”, 31: 219–227.

- Coffin C., O'Halloran K., 2009a, *Argument reconceived?*, "Educational Review", 61: 301–313.
- Council of Chief State School Officers & National Governors Association, 2010, *Common Core State Standards for English language arts and literacy in history/social studies, science, and technical subjects*, Dokument internetowy: [http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/ELA\\_Standards1.pdf](http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/ELA_Standards1.pdf) [Dostęp: 3.03.2012].
- Duschl R., Osborne J., 2002, *Supporting and promoting argumentation discourse in science education*, "Studies in Science Education", 38: 39–72.
- Ferretti R.P., Lewis W.E., Andrews-Weckerly S., 2009, *Do goals affect the structure of students' argumentative writing strategies?*, "Journal of Educational Psychology", 101: 577–589.
- Howe C., Tolmie A., Thurston A., Toppin K., Christie D., Livingston K., Jessiman E., Donaldson C., 2009, *Group work in elementary science: towards organizational principles for supporting pupil learning*, "Learning and Instruction", 17: 549–563.
- Jiménez-Aleixandre M.P., Erduran S., 2007, *Argumentation in science education: An Overview*, [w:] Erduran S., Jiménez-Aleixandre M.P. (red.), *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research*, New York: Springer, 3–27.
- Jonassen D.H., Kim B., 2010, *Arguing to learn and learning to argue: design justifications and guidelines*, "Educational Technology Research and Development", 58: 439–457.
- Kuhn D., 1993, *Science as argument: Implications for teaching and learning scientific thinking*, "Science Education", 77: 319–337.
- Kuhn D., 2010, *Teaching and learning science as argument*, "Science Education", 94: 810–824.
- Macagno F., Mayweg-Paus, Kuhn D., 2015, *Argumentation theory in education studies: Coding and improving students' argumentative strategies*, "Topoi", 34: 523–537.
- McCutchen D., 1987, *Children's discourse skill: Form and modality requirements of schooled writing*, "Discourse Processes", 10: 267–286.
- Mercier H., Sperber D., 2011, *Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory*, "Behavioral and Brain Sciences", 34: 57–111.
- Newell G.E., Beach R., Smith J., VanDerHeide J., 2011, *Teaching and learning argumentative reading and writing: A review of research*, "Reading Research Quarterly", 46: 273–304.
- Nussbaum E.M., Kardash C.M., 2005, *The effects of goal instructions and text on the generation of counterarguments during writing*, "Journal of Educational Psychology", 97: 157–169.
- O'Keefe D.J., 1999, *How to handle opposing arguments in persuasive messages: A meta-analytic review of effects of one-sided and two-sided messages*, [w:] M.E. Roloff (red.), *Communication yearbook*, Vol. 22. Thousand Oaks, CA: Sage, 209–249.
- Osbourne J., 2010, *Arguing to learn in science: The role of collaborative, critical discourse*, "Science", 328: 463–466.
- Pelerman Ch., Olbrechts-Tyteca L., 1969, *The new rhetoric: A treatise on argumentation*, London: University of Notre Dame Press.
- Reznitskaya A., Anderson R.C., 2006, *Analyzing argumentation in rich, natural contexts*, "Informal Logic", 26: 175–198.
- Reznitskaya A., Kuo L.-J., Clark A.-M., Millerd B., Jadallah M., Anderson R.C., Nguyen-Jahiel K., 2009, *Collaborative reasoning: a dialogic approach to group discussions*, "Cambridge Journal of Education", 39: 29–48.
- Sadler T.D., 2006, *Promoting discourse and argumentation in science teacher education*, "Journal of Science Teacher Education", 17: 323–346.
- Scheuer O., Loll F., Pinkwart N., McLaren B.M., 2010, *Computer-supported argumentation: A review of the state of the art*, "International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning", 1: 43–102.
- Simon S., Erduran S., Osborne J., 2006, *Learning to teach argumentation: Research and development in the science classroom*, "International Journal of Science Education", 28: 235–260.

- Simon S., Richardson K., 2009, *Argumentation in school science: Breaking the tradition of authoritative exposition through a pedagogy that promotes discussion and reasoning*, *Argumentation*, 23: 469–493.
- Tippett C., 2009, *Argumentation: The language of science*, “Journal of Elementary Science Education”, 21: 17–25.
- Toulmin S., 1958, *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weinstock M., 2010, *Epistemic understanding and sound reasoning skills that underlie effective democratic engagement*, “In Factis Pax”, 4: 56–77.
- Wingate U., 2012, “Argument!” helping students understand what essay writing is about, “Journal of English for Academic Purposes”, 11: 145–154.
- Wolfe C.R., Britt M.A., 2008, *Locus of the myside bias in written argumentation*, “Thinking & Reasoning”, 14: 1–27.
- Wolfe C.R., Britt M.A., Butler J.A., 2009, *Argumentation schema and the myside bias in written argumentation*, “Written Communication”, 26: 183–209.
- Żytko M., 2006, *Pisanie – żywy język dziecka*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Żytko M., 2010, *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać – w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*, Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.