

ALINA CYBULSKA-WAL

Rzeszów

Nauka argumentacji – kształcenie krytycznego myślenia

Sukces w nauczaniu, szczególnie szkolnym, uwarunkowany jest wieloma zmiennymi: od konkretyzacji planów kształcenia¹, przez kompetencje i motywację nauczyciela², po bodźce środowiskowe i psychologiczne oddziałujące na ucznia³. Wszystkie sprowadzają się, mniej lub bardziej, do czynnika ludzkiego, konkretnej jednostki, od której wychodzi i dzięki której przebiega cały proces nauczania. Świadomość niepowtarzalności cech (fizycznych i psychicznych) poszczególnych ludzi uczestniczących w procesie edukacji, ich zmienności w czasie pod wpływem rozwoju, a także ograniczonych możliwości (wynikających np. ze zmęczenia) pomaga osiągnąć zamierzone efekty kształcenia w danej grupie i z konkretnymi jednostkami.

Droga każdego ucznia do posługiwania się określonymi przez podstawy programowe umiejętnościami jest zróżnicowana. Odmienny jest punkt wyjścia, jednak cel, z założenia, powinien być ujednoczony. To, co stanowi wyzwanie czy nawet utrudnienie w kształceniu, czyli świadomość indywidualizmu każdego podopiecznego⁴, przesądza w istocie o efektywności i jakości edukacji. Tu, zdawałoby się, zaczyna się trudna rola nauczyciela, który do wypełnienia ma konkretne – ogólne i szczegółowe – cele edukacyjne, natomiast działa w środowisku o wielu zmiennych, którym niejednokrotnie sam podlega (np. doświadczenie w nauczaniu,

¹ Por. J.A. Colquitt, M.J. Simmering, *Conscientiousness, Goal Orientation, and Motivation to Learn During the Learning Process: A Longitudinal Study*, „Journal of Applied Psychology” 1998, vol. 83, no. 4, s. 654–665.

² J. Hughes, *The Role of Teacher Knowledge and Learning Experiences in Forming Technology-Integrated Pedagogy*, „Journal of Technology and Teacher Education” 2005, 13(2), s. 277–302. O pożądanych cechach nauczyciela można przeczytać w: S. Korczyński, *Obraz nauczyciela*, Opole 2002. O silnym poczuciu odpowiedzialności za osiągnięcie przez ucznia sukcesu w uczeniu się, w zgodzie z normami etycznymi panującymi w danym społeczeństwie, można przeczytać w: E.R. Miller, B. Morgan, A.L. Medina, *Exploring Language Teacher Identity Work as Ethical Self-Formation*, „The modern Language Journal” 2017, vol. 101, Issue S1, Supplement, s. 91–105.

³ J.J. Arnett, *Adolescent Storm and Stress, Reconsidered*, „American psychologist” 1999, 54 (5), s. 317.

⁴ Por. E. Łatacz, *Podmiotowość a wychowanie [w:] Pedagogiczne drogowskazy*, red. B. Juraś-Krawczyk, B. Świdorski, Kraków 2000.

wiedza, motywacja). *De facto*, osiągnięcie pewnych kompetencji, pisząc kolokwialnie, „leży w interesie” samego ucznia, jednak powinien on być tego, po prostu, świadomy. Satysfakcjonującą współpracę można osiągnąć i utrzymać dzięki wytłumaczeniu uczniom celów nauczania i przedstawieniu praktycznych korzyści wpływających z ich osiągnięcia. Dotyczy to zarówno celów rocznych, semestralnych, jak i codziennych, związanych z każdą lekcją.

Język jako działanie

Skuteczna interakcja pedagoga i podopiecznego, w tym informowanie o celach, wprowadzanie wiadomości, przekazywanie uwag itp., przebiega w ścisłej korelacji z odpowiednimi dla wieku i sytuacji kompetencjami komunikacyjnymi. Nauczyciel nie tylko organizuje proces zdobywania wiedzy z zakresu swojego przedmiotu, ale też rozwija zdolności korzystania z języka w zgodzie z regułami gramatycznymi oraz adekwatnie do zdarzenia komunikacyjnego⁵. Jest otwartym na zmianę facylitatorem⁶, „usprawniaczem” procesu kształcenia „na bieżąco”, „tu i teraz”⁷, umożliwi tym samym uczniowi wejście w rolę aktywnego badacza⁸. Przed każdym uczniem stoi bowiem zadanie równoległego opanowania treści z różnych dziedzin, a także wykształcenia umiejętności swobodnego prezentowania swoich myśli i krytycznego analizowania informacji napływających ze świata zewnętrznego⁹.

⁵ Od wielu lat podstawy programowe dla szkół podkreślają rangę kształcenia językowego i rolę każdego nauczyciela w jej wprowadzaniu w życie. Przytaczam zapisy z dwu podstaw, wprowadzonej w 2017 r. przy okazji reformy edukacji oraz poprzedzającej ją – z 2014 r.: „W procesie kształcenia ogólnego szkoła podstawowa na każdym przedmiocie kształtuje kompetencje językowe uczniów oraz dba o wyposażenie uczniów w wiadomości i umiejętności umożliwiające komunikowanie się w języku polskim w sposób poprawny i zrozumiały” (PP 2017), „Jednym z najważniejszych zadań szkoły podstawowej jest kształcenie umiejętności posługiwania się językiem polskim, w tym dbałość o wzbogacenie zasobu słownictwa uczniów. Wypełnienie tego zadania należy do obowiązków każdego nauczyciela” (zał. nr 2 *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, DzU, poz. 802).

⁶ Por. C.E. Hmelo-Silver, H.S. Barrows, *Goals and Strategies of a Problem-based Learning Facilitator*, „Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning” 2006 1(1).

⁷ Barbara Misztal w artykule *Porozumienie bez przemocy jako model komunikowania się prowadzący do budowania relacji międzyludzkich* prezentuje koncepcje Marshalla B. Rosenberga w odniesieniu do problematyki szkolnej i podaje przykłady języka etykietującego – „szakala” oraz pozytywnie wzmacniającego – „żyrafy”. Zob. B. Misztal, *Porozumienie bez przemocy jako model komunikowania się prowadzący do budowania relacji międzyludzkich*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2016, 2(11), s. 183–192.

⁸ Podobieństwa między pracą badacza a procesem uczenia się w szkole podkreślał już Wincenty Okoń w książce: W. Okoń, *U podstaw problemowego uczenia się*, Warszawa 1964; a także S. Pałka, *Kształcenie przez badanie w praktyce szkolnej*, Kraków 1984, s. 23.

⁹ Na temat relacji między nauczycielem i uczniem można przeczytać w pracach: W. Welskop, *Komunikacja w relacji nauczyciel – uczeń a występowanie sytuacji kryzysowych w szkole* [w:] *Komu-*

Uważne słuchanie tego, co i jak mówi uczeń, stanowi wgląd w jego sposób myślenia, zdobywania nowych wiadomości oraz korzystania z wiedzy i jej utrwalania. Ciągła analiza różnorodnych informacji zwrotnych¹⁰ umożliwia nauczycielowi korygowanie procesu kształcenia w celu osiągnięcia zamierzonych celów edukacji.

Okazji ku temu dostarcza kształcenie nakierowane na eksplorację treści, a w konsekwencji również postrzeganie samego języka jako elementu, a nie tylko efektu działania¹¹. Uczeń ma zatem realny, zmysłowy kontakt z czynnością (projektem, prezentacją, badaniem itp.)¹², wchodzi w interakcje, planuje, bada, poddaje wyniki swojej pracy pod dyskusję oraz współdziała w tworzeniu różnego rodzaju zadań. W trakcie pracy nauczyciel czuwa nad jej przebiegiem, wspomaga ucznia, używając adekwatnych pomocy dydaktycznych (*scaffold*) oraz umożliwia podopiecznym wymianę myśli, także na temat pracy pozostałych członków grupy (*peers*)¹³. Uwaga skierowana jest na sprawne i poprawne użycie języka, mniej na znajomość reguł gramatycznych¹⁴. Przesunięcie punktu

nikacja w sytuacjach kryzysowych IV, red. P. Potejko, Gliwice–Katowice 2013, s. 166–173; M.W. Stuhlman, B. Hamre, R. Pinta, *Building Supportive Relationships with Adolescents*, „Middle Matters. Fall” 2000, 5, s. 9–16. A. Szejnberg, *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*, Wrocław 2002; A. Naz, W. Khan, Q. Khan, U. Daraz, *Teacher’s Questioning Effects on Student Communication in Classroom Performance*, „Journal of Education and Practice” [Pakistan] 2013, vol. 4, no. 7, s. 148–158.

¹⁰ Ciekawym sposobem „gromadzenia” i analizowania aktywności językowej ucznia jest koncepcja *formative assessment*, u nas przetłumaczona na „ocenę kształtującą”. Warto poznać podstawy tej koncepcji w wersji oryginalnej, co równie istotne – najnowszej – bez zniekształceń i swoistej nowomowy, jaka rozwinęła się np. w Polsce, czego przykładem może być *casus* tzw. NaCoBeZU („Na co będziemy zwracać uwagę”), czy OCB („o co biega”), które, jak słusznie zauważyła Jolanta Fiszbak w artykule *O naruszeniach normy językowej w nazewnictwie metodycznym w minionym ćwierćwieczu*, stanowią „żałosny obraz nie tyle współczesnej szkoły, ile propozycji z zakresu dydaktyki”. Zob. J. Fiszbak, *O naruszeniach normy językowej w nazewnictwie metodycznym w minionym ćwierćwieczu*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2016, nr 2 (11), s. 180–181.

¹¹ Element, a nie efekt, czyli język, dzięki któremu działanie jest w ogóle możliwe, a nie tylko język, który stanowi sprawozdanie z wykonanego działania. Umieszczenie komunikacji „wewnątrz” czynności daje możliwość wpływania za pomocą języka na jej przebieg. Wyrzucenie komunikacji poza działanie likwiduje możliwość efektywnego modelowania projektu, badań itp. „tu i teraz”.

¹² W dydaktyce popularne i od lat postulowane jest przeświadczenie, iż aktywne działanie przynosi lepsze rezultaty niż bierne słuchanie, ćwiczenia są zatem wyżej oceniane w rankingu efektywności niż wykład.

¹³ Por. L. van Lier, *Action-based teaching, autonomy and identity*. „Innovation in Language Learning and Teaching” 2007, 1(1), s. 46–65.

¹⁴ Por. N.C. Ellis, D. Larsen-Freeman, *Language as a complex adaptive system*, „Language Learning” 2009, 59, Suplement 1. W klasach szkoły podstawowej trudno mówić o świadomym użyciu poprawnych form gramatycznych. Dzieci uczą się przede wszystkim poprzez naśladownictwo sposobu mówienia dorosłych. Nie wiedzą, dlaczego używają takich końcówek fleksyjnych itp. Dlatego tak ważne jest, by nauczyciele w szkole używali poprawnej polszczyzny, czyli nie popełniali podstawowych błędów w odmianie przez przypadki, korzystali w wypowiedziach z poprawnych form zaimków itp.

ciężkości w kierunku komunikacji umożliwia rozpatrywanie języka i jego każdorazowego użycia nie (tylko) jako odrębnej dziedziny wiedzy, ale jako części większego systemu tworzenia znaczeń. Przy ograniczonym czasie trwania jednostki lekcyjnej i chęci efektywnego wykorzystania metod aktywizujących każde zadanie, jakiego podejmuje się uczeń, musi być celowe i dokładnie prze-myślane przez nauczyciela. Integracja treści i umiejętności z wielu dziedzin jest szczególnie polecana i odbierana przez dzieci i młodzież jako bardziej naturalna niż izolacja poszczególnych tematów¹⁵.

Nacisk na komunikację to w istocie rzeczy docenienie wyjaśniania tak na linii nauczyciel – podopieczny (w obu kierunkach), jak i między jednostkami w grupie. Ważne staje się nie tylko to, co uczeń mówi, jaką odpowiedź: A, B czy C podaje, ale również – jak myśli/mówi, co skłoniło go do określonego wyboru. Z takiej perspektywy łatwiej ocenić aktualny stan wiedzy, dostrzec momenty zawahania przy udzielaniu odpowiedzi oraz wyeliminować kroki, które prowadzą do błędnych czy przypadkowych wniosków¹⁶.

Wyjaśnianie, tłumaczenie podjętych działań to doskonały sposób na zwiększanie efektywności kształcenia szkolnego oraz indywidualnego. Kluczowe staje się pytanie: „dlaczego robisz to w taki sposób?”, „co sprawiło, że tak myślisz?”. Uczniowie, którzy potrafią wykonać działanie/zadanie oraz wytłumaczyć je, podać uzasadnienie swojej odpowiedzi – w konsekwencji uczą się poprzez „uczenie” innych¹⁷.

¹⁵ Integracja umożliwia uczniom poznawanie, zbieranie, przetwarzanie oraz prezentację informacji na dany temat bez ograniczeń, jakie narzuca sztywne wyznaczenie barier tematu. Por. K. Piggdon, M. Woolley, *The Big Picture*, 1992, Chap 1–3. Szeroki kontekst, wgląd w cały obraz, treść (*big picture*) może działać podobnie do wprowadzania anegdoty – wpływa na usprawnienie procesu zrozumienia tematu, a co za tym idzie – zapamiętania kluczowych elementów nauczania. Osadzenie problemu w rzeczywistym, znanym uczniom świecie, pełnym praktyki oraz emocji, pozwala oddziaływać na podopiecznych wieloma bodźcami, które mogą z kolei wpłynąć na przyspieszenie procesu nauczania i uczenia się. W podobnym tonie wypowiadał się już Wincenty Okoń, propagując tzw. kształcenie wielostronne. Por. W. Okoń, *Wielostronne uczenie się a problem aktywności uczniów*, „Nowa Szkoła” 1965, nr 7/8.

¹⁶ Franciszek Bereźnicki wyróżnił następujące funkcje dyskusji: poznawcza, utrwaleniowa, korektywna, ćwiczeniowa, konfrontacyjna. F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2004, s. 316.

¹⁷ Bliskie jest to postulatowi amerykańskiego profesora fizyki Uniwersytetu Princeton Richarda Feynmana, uważanego *nota bene* za „wielkiego tłumacza” (*The Great Explainer*), którego cztery kroki do opanowania nowych wiadomości są identyczne jak nauczanie samego siebie: 1. Wybierz temat, który chcesz zgłębić i zacznij go poznawać, 2. Udawaj, że uczysz tego tematu w klasie, 3. Powróć do książek, jeśli napotkasz trudności, 4. Upraszczej i używaj analogii. Por. J. Gleick, *Genius: The Life and Science of Richard Feynman*, 1993. Dopelniające spojrzenie na efektywność uczenia się poprzez (współ)uczestniczenie w procesie kształcenia, czyli odkrycie tzw. neuronów lustrzanych, prezentuje Agata Kucharska-Babula. Por. A. Kucharska-Babula, *Jak nauczać pomimo? Rozważania o polskiej szkole dobie (nieustających) zmian*, „Dydaktyka” 2016, 2(11), s. 166–167 [tu:] *Edukacja a neurony lustrzane*. Por. J. Bauer, *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2008, s. 21.

Przygotowywanie gruntu pod argumentację

Pytanie o przyczynę jest w dzisiejszej szkole często uznawane za synonim popełnienia błędu. Zazwyczaj nikt nie zadaje pytania „dlaczego?”¹⁸, jeśli ścieżka postępowania albo odpowiedź na pytanie jest prawidłowa, jakby istniało założenie, że nie należy tłumaczyć tego, co jest „poprawne”, więc już „nauczone”. Natomiast pytając ucznia: „dlaczego wybrałeś tę odpowiedź, dlaczego tak uważasz?”, nauczyciel nie tylko sprawdza „system”, drogę, jaką skierowała ucznia do udzielenia takiej właśnie odpowiedzi, ale także otwiera całą klasę na wysłuchanie czyichś, być może nowych, bardziej przyswajanych (bo pochodzących od rówieśnika) argumentów.

Oto przykład ćwiczenia dotyczącego klasyfikacji przedmiotów po przeprowadzonej lekcji zapoznawczej z tego zagadnienia, bez uwzględnienia argumentacji:

Tło: Klasyfikacja klocków przedstawiających różne kształty (koła, półkoła, kwadraty, trójkąty równoramienne, trójkąty z kątem prostym, prostokąty itp.) w 3–4 kolorach. [matematyka 1–3, szkoła podstawowa]

Nauczyciel: Przed wami znajdują się klocki z różnymi kształtami – dobierzcie je w grupy tak, by były w tym samym kolorze.

Uczniowie: wykonują zadanie pojedynczo albo w parach.

Nauczyciel sprawdza poprawność wykonania zadania. Chwali, jeśli zadanie zostało dobrze wykonane. Natomiast jeśli ma wątpliwości, pyta, dlaczego uczniowie tak ułożyli kształty, w razie konieczności wyjaśnia zadanie jeszcze raz. Uczniowie poprawiają rezultaty działania.

Nauczyciel: Teraz ułóżcie kształty tak, by w jednej grupie były przedmioty ostro zakończone, a w drugiej takie, które mają łuki (itp.)

Nauczyciel w tym przypadku nie stymuluje pozytywnej wypowiedzi ucznia. Pochwała słowna jest niewystarczająca. Więcej czasu poświęca się odpowiedzi błędnej, dopiero w tym momencie zmuszając niejako uczniów do weryfikacji swojego zdania. Nauczyciel utrwała negatywne konotacje pytania „dlaczego?” oraz skupia uwagę ucznia na abstrakcyjnym dla niego pozytywnym wzmocnieniu¹⁹.

¹⁸ Zdarza się, że pytanie „dlaczego?” ma już silnie zakorzenione znaczenie negatywne, przez które uczeń sam siebie ustawia w pozycji wymagającej trudnego tłumaczenia się. Warto zatem naprzemiennie używać innych struktur pytających, np. „W jaki sposób...?”, „Co się zdarzyło...?”, „Co skłoniło cię do...?”, „Jak to się stało, że...?”. W przypadku najbardziej wycofanych uczniów warto zastosować podejście fenomenologiczne, czyli złagodzić ofensywne pytania o przyczynę, wychodząc od zaobserwowanych danych/faktów: „Zauważyłem, że... i chciałbym się dowiedzieć...”, „Słyszę, że... i chciałbym zrozumieć...”. Pytania „dlaczego?” odnoszące się do wyjaśnienia przyczynowego, motywacji czy uzasadnienia są również ściśle związane z rozwojem intelektualnym dziecka i jako takie, bardzo dla niego naturalne. Warto tę naturalność i pewną neutralność zadawania pytań, tak po stronie ucznia, jak i nauczyciela, utrzymać w edukacji. Por. J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, Warszawa 2005.

¹⁹ Sama idea pozytywnego wzmocnienia jest silnie zakorzeniona w koncepcji behawiorystycznej, która zakłada, iż człowiek jest istotą zewnątrzsterowalną, podatną na wzmocnienia pozytywne i negatywne. Wydaje się, iż lepsze efekty w kształceniu można osiągnąć bez ciągłych wzmocnień (nawet pozytywnych), gdyż uczeń będzie stale oczekiwał potwierdzenia poprawności swoich kroków przez nauczyciela. Warto wykształcić za to w dzieciach i młodzieży umiejętność samooceny. Zamiast

A oto przykład ćwiczenia tego samego problemu, czyli klasyfikacji przedmiotów, z uwzględnieniem kształcenia językowego (w tym czytania) oraz argumentacji:

Tło: Nauczyciel rozdaje plansze/książeczki z rysunkami przedstawiającymi klocki o różnych kształtach (koła, półkoła, kwadraty, trójkąty równoramienne, trójkąty z kątem prostym, prostokąty itp.) w 3–4 kolorach zgrupowane wg paru, nienazwanych na planszach przez nauczyciela zasad, np. wg koloru, posiadania albo nieostrych krawędzi, wg kształtu, wielkości itp.; niektóre z nich zawierają błędne zbiory. Nauczyciel informuje o celu ćwiczenia i przedstawia modelową wypowiedź, którą powtarzać będą uczniowie:

Nauczyciel: W książeczkach / na planszach, które otrzymaliście, widoczne są zbiory sklasyfikowanych przedmiotów. Dobiorę was w pary, każdy z was otrzyma pudełeczko z karteczkami, będziecie je losować, a na nich znajdziecie zadania, które przeczytacie swojemu koledze. W tym ćwiczeniu będziemy tłumaczyć nasz wybór, używając stwierdzenia: „Moim zdaniem..., ponieważ...”. Np. zadanie z karteczki brzmi: „Znajdź rysunek, na którym przedmioty dobrane są wg koloru”. Odszukuj rysunek, gdzie przedmioty są podzielone na grupy: czerwone razem, zielone razem, niebieskie razem, i mówię do kolegi: „Moim zdaniem jest to ten rysunek, ponieważ czerwone przedmioty są razem, zielone razem, niebieskie razem”.

Przebieg zadania: Nauczyciel dobiera uczniów w pary, najlepiej tak, by uczeń z lepszymi kompetencjami językowymi, w tym czytelniczymi, był w parze z uczniem słabszym. Usprawni to proces ćwiczenia oraz wpłynie pozytywnie na kompetencje komunikacyjne obu podopiecznych: lepszy może poprzez tłumaczenie zadania utrwalić własną wiedzę, słabszemu udzielona jest pomoc od razu, nawet gdy nauczyciel przebywa w innym miejscu sali, przy innej parze. Nauczyciel rozdaje uczniom karteczki z zadaniami i aktywnie czuwa nad wykonaniem ćwiczenia, podchodząc do poszczególnych par i przysłuchując się wypowiedziom dzieci. Przypomina o konieczności użycia sformułowania: „Moim zdaniem..., ponieważ”.

W drugim przykładzie nauczyciel kieruje zainteresowanie uczniów od początku na poprawne formułowanie myśli, tłumaczenie własnych wyborów, a tym samym, równolegle, następuje proces wdrażania zaplanowanej partii materiału. Dzieci, podając przyczyny wyboru określonego rysunku, przyswajają nie tylko wiedzę z przedmiotu, ale również uczą się słuchać siebie nawzajem oraz wypowiadać swoje zdanie w sposób logiczny i spójny. Co więcej, nauczyciel może szybko zweryfikować, czy i jakie problemy z opanowaniem danego zagadnienia zgłaszają uczniowie i równie szybko może na nie zareagować.

Ponieważ każdy przedmiot ma swoją specyfikę nauczania, kluczowe cechy argumentacji i zagadnienia w poszczególnych dyscyplinach różnią się od siebie. Na inne elementy zwraca się uwagę w przedmiotach przyrodniczych i humanistycznych, a historia oraz wiedza o społeczeństwie bazują na odmiennym zestawie dowodów niż matematyka. Świadomość różnic poszczególnych dyscyplin może pomóc nauczycielowi w doborze odpowiednich pomocy dydaktycznych i wsparciu argumentacji na bieżąco podczas lekcji:

informować: „Podoba mi się to”, „Dobrze” itp. zapytać: „A tobie się to podoba?”, „Uważasz, że zrobiłeś to dobrze?”. Pytania nauczyciela nie muszą zakładać odpowiedzi negatywnej, uczą natomiast podopiecznego, że sam powinien umieć ocenić swoją pracę, być świadomym (i pewnym) tego, co i jak robi. Por. M.R. Lepper, S. Sethi, D. Dyaldin, M. Drake, *Intrinsic and extrinsic motivation: A developmental perspective* [w:] *Developmental Psychology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder*, ed. S.S. Luthar, Nowy Jork 1997, s. 23–50.

Fizyka, chemia, biologia ²⁰	Historia ²¹	Matematyka ²²
<ul style="list-style-type: none"> – Dedukcja matematyczna (rozumowanie od ogółu do szczegółu) – Kategoryzacja i klasyfikacja (wynajdywanie wspólnych cech i wartości) – Prawdopodobieństwo i statystyka (jako dowody) – Ewolucyjne podstawy (bazowanie na wiedzy i dowodach, sprawdzenie, czy argument nie rodzi zbyt wielu oczywistych pytań) – Trwałość eksperymentu (czy eksperyment przetrwał tzw. próbę czasu) 	<ul style="list-style-type: none"> – Odwrócona kolejność tworzenia argumentu: najpierw dowód – później sąd (a nie sąd i szukanie na niego dowodu) – Nie można odtworzyć, na nowo stworzyć przeszłości, więc ważne jest zrozumienie samych dowodów w ich oryginalnym kontekście, – Zadawanie pytań, których nikt wcześniej nie zadał – Zapewnienie materiałów prezentujących ogłęd danego zagadnienia z różnych perspektyw – Budowanie szerokiej wiedzy (dla osadzania w kontekście) 	<ul style="list-style-type: none"> – Rozwój kompetencji (następowanie po sobie kolejnych umiejętności, korzystanie z wcześniej zdobytej wiedzy itp.) – Motywowanie (np. pokazywanie sposobu, w jaki osiągnęło się dany wynik w zadaniu) – Używanie matematycznej generalizacji (która podkreśla każdy matematyczny argument)

Budowa skutecznego argumentu

Umiejętność budowania wartościowego, treściwego argumentu może usprawnić proces uczenia się zarówno w przedmiotach humanistycznych, jak i matematyczno-przyrodniczych. Przy braku umiejętności porozumiewania się z innymi, prezentowania pomysłów i zdobytej wiedzy różnica między uczniem, który nie mówi, bo nie wie, a takim, który wie, ale nie potrafi tej wiedzy odpowiednio zaprezentować – zaciera się.

By wypowiedź prezentująca własne zdanie na temat rozwiązania jakiegoś problemu była czytelna, powinna zawierać trzy główne składniki: sąd, materiał dowodowy oraz poprawną konstrukcję gramatyczną. Od nich zależy nie tylko wartość argumentu, ale też proces całej komunikacji. Jak widać, wykształcenie norm językowych jest nieodzownym elementem efektywnej interakcji.

Jak każda umiejętność, również tworzenie założeń da się sprowadzić do pewnego ogólnego schematu²³. Można dzięki niemu określić, czy i w jaki sposób

²⁰ C. Chin, J. Osborne, Supportig Argumentation Through Students' Questions: Case Studies in Science Classrooms, „Journal of the Learning Sciences” 2010, 19(2), s. 230–284; J. Osborne, S. Simon, A. Christodoulou, Ch. Howell-Richardson, K. Richardson, *Learning to argue: A study of four schools and their attempt to develop the use of argumetnation as a common instructional practice and its impact on students*, „Journal of Research in Science Teaching” 2013, 50, 3, s. 315–347.

²¹ Ch.B. Monte-Sano, Argumentation in history classroom: A key path to *understanding the discipline and preparing citizens*, „Theory in Practice” 2016, 55(4), s. 311–319.

²² *Language and Mathematics Education: Multiple Perspectives and Directions for Research*, red. J.N. Moschkovich, 2010.

²³ Bazuję na strukturze Stevena Toulmina, amerykańskiego filozofa oraz na przekształceniach dopasowujących schemat do potrzeb kształcenia utworzonych przez Karen Thompson z Uniwersytetu Stanowego Oregon i Sarę Rutherford-Quach z Uniwersytetu Stanforda.

wypowiedź ucznia zawiera podstawowe elementy argumentacji. Ich obecność usprawnia proces wypowiedzania własnych myśli oraz motywowania własnego zdania.

Pytanie	Nazwa	Opis
1. Co myślisz? Jakie jest twoje zdanie?	Sąd ²⁴	Zbudowanie twierdzenia, które dopiero trzeba udowodnić
2. Co sprawia, że tak myślisz?	Dowód, podstawy, dane	Przykłady: cytaty, historyczna fotografia, opis podjętych kroków
3. Skąd wiesz, że te informacje (dowody, podstawy, dane) potwierdzają twój sąd?	Rozumowanie i motywacja	Łączy punkt 1 i 2. Jasny, wyrażony językowo związek pomiędzy tym, dlaczego dany cytat/ dowód pokazuje, że sąd jest prawdziwy

Już dzieci w przedszkolach i początkowych klasach szkoły podstawowej można uczyć skutecznego prezentowania swoich myśli i twierdzeń, pokazując model/schemat, prostej wypowiedzi: „Moim zdaniem / mogę powiedzieć, że / uważam, że..., ponieważ...”. Wymodelowanie pewnego schematu komunikacji na tak wczesnym etapie edukacji przyniesie wymierne efekty w latach późniejszych, gdy od ucznia wymaga się tworzenia bardziej rozbudowanych wypowiedzi.

Wsparcie w kształceniu argumentacji

Warto wprowadzać w świat argumentacji i debaty już najmłodsze dzieci tak, jak wprowadza się je w tematykę budowania opowieści²⁵. Ustna argumentacja może bowiem wzmocnić sądy uczniów przedstawiane na papierze w kolejnych latach edukacji, usprawnić proces komunikacji i wyeliminować stres pojawiający się przy prezentowaniu własnego zdania.

Stopniowe, ale systematyczne tłumaczenie swojego zdania na podstawie dowodów bądź doświadczeń własnych może przebiegać w sposób niezauważalny dzięki odwołaniu się do prawdziwego życia i anegdot. Wprowadzenie pojęcia „dowód” na tak wczesnym etapie kształcenia może opierać się na schemacie:

Nauczyciel: Potrafię zrobić czynność X, wierzcie mi?

Uczniowie: Naprawdę? Nie.

Nauczyciel: Co musiałbym zrobić, żebyście mi uwierzyli?

Uczniowie: Zrobić X / pokazać zdjęcie z X.

Pytanie nie jest abstrakcyjne, łatwo można zweryfikować jego prawdziwość. Ograniczenie możliwości udzielania odpowiedzi do „prawda/fałsz” ma za zadanie

²⁴ Sąd nie musi być wyrażony przez słowa, jeśli jest czytelny i jasno wyrażony przez rysunek albo w innej formie aktywności ucznia, która odzwierciedla jego pozycję wobec danego zagadnienia bądź zdania wypowiedzianego uprzednio przez innego ucznia (np. „Zgadzam się z...”).

²⁵ O którym pisze chociażby Agnieszka Matwiejczuk. Zob. A. Matwiejczuk, *Popularyzacja czytelnictwa w szkole. Storytelling (gawędziarstwo) i booktalking (opowiadanie o książkach) i głośne czytanie*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2016, nr 2(11), s. 193–205.

wykształcić, wymodelować kompetencje językowe, używanie struktur, rozumienie nowych terminów, tak by na późniejszych etapach móc stosować je w sposób twórczy.

W młodszych klasach warto również używać prostych pomocy dydaktycznych, by nauka argumentacji i ocena ważkości dowodów przez dzieci stała się, również wizualnie, akceptowana i zrozumiała. Dowody można zapisywać na karteczkach i umieszczać na prowizorycznej wadze²⁶. Jeśli uczniowie podczas pracy w parach zdecydują, że dowód albo tłumaczenie są ważne – karteczka pozostaje prosta, jeśli dowód wspiera sąd tylko częściowo, karteczka składana jest na mniejsze części, w skrócie – im większa kartka, tym ważniejszy dowód. Uczniowie sami sprawdzają, dzięki ilości karteczek i ich wielkości, na którą stronę powinna przechylić się waga i w ten sposób mierzą siłę danego sądu.

Zaangażowanie uczniów w debatę bazującą na tekście również może przynieść szereg korzyści w zakresie kształcenia kompetencji komunikacyjnych: czytanie ze zrozumieniem, prezentowanie własnego zdania, słuchanie, odpowiadanie na kontrargumenty²⁷. Już w klasach 4–6 można uczyć dzieci niekonfliktowego wchodzenia w interakcje z innymi. Krótki szkic takiej debaty, która ma za zadanie odpowiedzieć na pytanie w schemacie: „Czy zajmujesz stanowisko A czy B?” może zawierać kroki:

1. Słuchaj tekstu²⁸ i zbieraj dowody na A i na B (wszyscy).
2. Zaplanuj/porównaj argumenty z tymi, którzy myślą podobnie jak ty (grupa A razem, grupa B razem).
3. Stań na wprost swojego oponenta i wypowiedz swoje zdanie, używając dowodów z tekstu (1A: 1B)²⁹.

²⁶ Może być to kartka złożona wzdłuż i położona zgięciem do góry (podstawa wagi), na której położona jest w poprzek podobna kartka (szala wagi). W tym przypadku nie „atrakcyjność” pomocy dydaktycznych jest ważna, ale ich umiejętne użycie, tak by mogły wzmocnić rozumienie relacji argument – dowód.

²⁷ Choć według podstaw programowych można będzie tej umiejętności wymagać w klasach starszych szkoły podstawowej i w szkole ponadpodstawowej, asumpt do prawdziwej dyskusji można dać już w klasach młodszych. Znaleźć trzeba odpowiedni temat oraz wprowadzić pewne reguły i etapy debaty, tak by uczniowie mieli czas jedynie na podanie konkretnych (kontr)argumentów, a nie na uwagi personalne.

²⁸ Uczniowie mają też teksty przy sobie, ale pierwszy kontakt z opowiadaniem odbywa się za pośrednictwem nauczyciela, który parokrotnie w trakcie czytania przypomina o zadaniu: „stanowisko A czy B?”.

²⁹ By debata 1 : 1 miała sens, jeśli istnieje przewaga uczniów wybierających stanowisko A (lub B), nauczyciel powinien poprosić odważnych uczniów o próbę zmierzenia się ze stanowiskiem przeciwnym, tak by każdy uczeń mógł stanąć naprzeciw swojego oponenta. Ważne jest, by pamiętać, że ćwiczenie nie jest skupione na „przepychaniu” własnych racji i postaw, a na kształceniu kompetencji komunikacyjnych. Uczniowie nie mogą silnie identyfikować się z wybranym stanowiskiem, gdyż każdą próbę zaprzeczenia argumentem przez oponenta potraktują personalnie. Pytanie główne nie może zatem dotyczyć samych uczniów i ich wyborów, a powinno być silnie skupione na postaci lub postawie, o których czytają. Np. kontekst: końcowe rozdziały o Pinokiu (połknięcie przez rekiną, ucieczka), nauczyciel pyta: „Niektórzy uważają, że Pinokio był odważny, a niektórzy, że tchórzliwy. Zbierz dowody świadczące o tym, że był odważny, i świadczące o tym, że nie. Jak sam uważasz?”. Natomiast zadanie pytania: „Czy postąpiłbyś tak jak Pinokio, czy nie? Uzasadnij swoją postawę” zablokuje uczniów na racjonalne kontrargumenty oponentów i uniemożliwi spokojne, niekonfliktowe kształcenie pewnych podstawowych umiejętności w zakresie słuchania siebie nawzajem.

4. Podziel się słyszanyymi argumenty ze swoją grupą i zaplanuj kontrargumenty, by zaprzeczyć sądom oponenta (grupa A razem, grupa B razem).
5. Zaprzecz każdemu argumentowi oponenta (1A: 1B).
6. Druga runda: razem ze swoim oponentem stwórz nowe stanowisko, z którym obaj się zgadzacie (1 : 1, A, B, a może C?).

W klasach późniejszych szkoły podstawowej oraz w klasach ponadpodstawowych można połączyć kształcenie wypowiedzi ustnej i pisemnej. Uczniowie mogą: 1. Napisać opinię na jakiś temat indywidualnie, 2. Przedstawić swoją opinię i dyskutować o niej na forum całej klasy, 3. Odpowiedzieć na krytykę, 4. Ponownie napisać opinię, uwzględniając zdobytą wiedzę/kontrargumenty, uzupełniając swoje sądy o nowe dowody i motywacje.

Ważne jest, by wszyscy uczniowie mieli możliwość zajęcia stanowiska w dyskusji. Młodzież może wyrażać je poprzez fizyczne przemieszczenie się w inną część klasy. Nauczyciel mówi np.: „Kto uważa, że to twierdzenie jest prawdą, niech stanie po lewej stronie, kto myśli, że to nieprawda – po prawej stronie”³⁰. Następnie uczniowie podają argumenty, bazując często na materiałach, jakich dostarczył im pedagog³¹. Jeśli siła argumentu przekona kogoś z innej grupy, ten może zmienić zdanie i przejść na drugą stronę klasy. Wybór metod i technik, jakie nauczyciel zastosuje, jest dowolny, powinny one jednak angażować każdego ucznia, najlepiej poprzez wieloetapowość³² dyskusji. Im bardziej swobodną formę wypowiedzi wprowadzi pedagog, tym bardziej wymaga ona od niego zdolności bycia facylitatorem, usprawniania procesu zdobywania wiedzy na bieżąco, w danej chwili, zachęcania uczniów do zaangażowania w dyskusję, a nie weryfikowania, czy udzielane przez nich odpowiedzi pasują do pierwotnych założeń konspektu. Niedopuszczalne jest, by nauczyciel w jakikolwiek sposób dał odczuć podopiecznym, że niektóre prezentowane przez nich sądy są dobre, a inne nie.

³⁰ Tę taktykę można stosować zarówno na przedmiotach ścisłych, jak i humanistycznych. Zakres alternatyw może być większy i zależy od postawionego pytania i zagadnienia, nad którym pracują uczniowie. Np. podczas zajęć z historii nauczyciel, bazując na tekstach źródłowych, może zadać pytanie: „Czy klęska powstania styczniowego miała źródło polityczne, społeczne?” itp. Uczniowie wybierają stanowisko i później, bazując na tekstach, uzasadniają je.

³¹ Warto zagwarantować różnorodność spojrzeń na dany temat. Dzięki temu uczniowie będą mogli faktycznie wybrać jakieś stanowisko i oprzeć się na rzeczywistych dowodach (tekstach, fotografiach, wzorach itp.). W tym przypadku sprawność w formułowaniu argumentów i ich udowodnianiu odgrywa kluczową rolę w przekonaniu reszty klasy do swojego stanowiska.

³² Prezentowanie argumentów może przybierać pewną kolejność, która doprowadzi dzieci, a w szczególności młodzież (dyskutującą nad bardziej złożonymi zagadnieniami) do stworzenia sformalizowanych wypowiedzi. Najlepiej, gdy uczeń ma możliwość, choć krótkiego, zastanowienia się nad swoim własnym zdaniem podczas pracy indywidualnej, następnie przemyślenia konfrontuje z partnerem, kolejnym etapem jest praca w grupach (4 osoby), a ostatnim prezentacja na forum klasowym. Warto pamiętać, że każdy krok jest pracą, czyli weryfikowaniem swojego stanowiska, ciągłym przemyśleniem dowodów, motywacji itp. Odwrócenie kolejności, czyli postawienie uczniów przed koniecznością prezentowania sądu przed całą klasą, powoduje powstanie od razu sytuacji mocno stresującej i promuje uczniów, którzy chętnie wchodzą w sytuacje konfliktowe, narzucając swoje zdanie innym. Zaktywizowanie pozostałych jest wówczas znacznie utrudnione.

Mierzenie siły argumentacji i sprawności językowej

Każda wypowiedź ucznia dostarcza nauczycielowi szeregu informacji³³: „sąd” i „dowody” leżą po stronie nauczania przedmiotowego, „rozumowanie i motywacja” dają wgląd w kształcenie językowe. Ich ocena pozwala na zaobserwowanie sposobu nabywania nowych kompetencji oraz zdobywania wiedzy przez ucznia³⁴.

Wskaźnik	Ocena	Punkty	Opis: Uczeń...
Tworzenie sądu	wyraźne	3	wypowiada sąd w sposób jasny, adekwatnie do postawionego kontekstu
	częściowe	2	stara się wypowiadać sąd, ale teza może być niepełna
	początkowe	1	nie wypowiada sądu, ale teza albo stanowisko może być zasugerowane przez dowód lub rozumowanie zawarte w całości wypowiedzi
	brak	0	nie stara się wyrazić sądu i nie można go wywnioskować z całości wypowiedzi
Zapewnienie wsparcia sądu	wyraźne	3	zapewnia silne wsparcie dla swojego sądu
	częściowe	2	zapewnia jakieś/częściowe wsparcie dla swojego sądu
	początkowe	1	zapewnia niewielkie wsparcie dla swojego sądu
	brak	0	nie zapewnia wsparcia dla swojego sądu
Użycie języka do wyrażenia kluczowych relacji między ideami	wyraźne	3	efektywnie komunikuje kluczowe relacje między ideami oraz wypowiada argument i wsparcie w sposób jasny, używając odpowiednich spójników lub alternatywnych wyrażen, by zasygnalizować motywację i rozumowanie
	częściowe	2	czasami komunikuje kluczowe relacje między ideami oraz wypowiada argument i wsparcie argumentu w sposób jasny, jednak korzysta z ograniczonej liczby spójników oraz alternatywnych wyrażen lub bazuje na jednym połączeniu zdań
	początkowe	1	zaczyna komunikować kluczowe relacje między ideami oraz wypowiada argument i wsparcie argumentu w sposób jasny, jednak spójniki lub wyrażenia alternatywne są użyte błędnie albo/i kluczowe relacje między ideami są niejasne
	brak	0	nie komunikuje kluczowych relacji między ideami i/lub nie wypowiada argumentu i wsparcia w sposób jasny

³³ Przedstawione narzędzie do analizy jest szczególnie przydatne dla argumentów pisanych, kiedy nauczyciel ma czas na „rozbicie” wypowiedzi ucznia na trzy podstawowe bloki (sąd, dowody, rozumowanie) oraz prześledzenie związków między wypowiedzianymi treściami. W przypadku wypowiedzi ustnej nauczyciel stoi przed trudnym zadaniem jednoczesnego wchodzenia w proces myślowy ucznia i słuchania, w jaki sposób używa on języka w komunikacji uczeń – uczeń oraz uczeń – nauczyciel – grupa. Jest to praca wymagająca ciągłej uwagi na bieżąco podczas lekcji, ale również analiza lekcji po jej zakończeniu. Nieodrodzone staje się nagranie wypowiedzi (najlepiej audio + wideo), transkrypcja usłyszanego argumentu, a następnie jego analiza za pomocą wspomnianych wskaźników. Odtworzenie przebiegu lekcji pomaga nauczycielowi wrócić do poszczególnych wypowiedzi, zaobserwować, którzy uczniowie wymagają większej aktywizacji oraz zweryfikować swoje własne spostrzeżenia, których dokonał „na żywo”.

³⁴ Tabelę przygotowałam na podstawie narzędzi analizy argumentacji oraz wypowiedzi opracowanych przez Karen Thompson z Uniwersytetu Stanowego Oregon i Sarę Rutherford-Quach z Uniwersytetu Stanforda.

Założenia i cele wzmacniające naukę argumentacji

Nauczanie argumentacji, a w szerszej perspektywie – kształcenie językowe – wymaga od nauczyciela każdego przedmiotu monitorowania i oszacowania wartości własnego działania, rozmowy o stosowanych zasadach z innymi (grono pedagogiczne i uczniowie) oraz ciągłego modyfikowania założeń. Najważniejsze reguły i cele, których stosowanie przybliży uczniów do sukcesu w zakresie nabywania kompetencji komunikacyjnych, da się sprowadzić do paru zasad³⁵.

Zasada	Cel
Podtrzymywanie wysokich standardów	Promowanie głębokiej wiedzy przedmiotowej. Zaangażowanie uczniów w problematykę przedmiotu. Rozwijanie umiejętności poznawczych uczniów (<i>higher-order thinking</i>).
Podtrzymywanie wysokich oczekiwań	Zaangażowanie uczniów w zadania, które gwarantują jednocześnie wysoki poziom wyzwania i zapewnią wysoki poziom wsparcia w zdobywaniu wiedzy. Zaangażowanie uczniów (i nauczycieli) w rozwijanie ich własnych ekspertyz, przyglądanie się własnemu procesowi uczenia się / nauczania. Stawianie kryteriów czytelnych dla wszystkich.
Zaangażowanie uczniów w wysokie jakościowo interakcje	Zaangażowanie uczniów w podtrzymywanie interakcji z nauczycielem i innymi uczniami (<i>peers</i>). Skoncentrowanie interakcji na poszerzaniu wiedzy.
Podtrzymywanie koncentracji na języku	Promowanie kształcenia językowego poprzez znaczący/ważny kontekst. Rozwijanie, a nie upraszczanie komunikacji. Taktowne, rozważne zwracanie uwagi na indywidualne błędy językowe.
Rozwijanie jakościowego planu zajęć	Tworzenie szans do użycia materiałów dydaktycznych, pozwalających na osiągnięcie powyższych celów.

Proces nauczania, w który wpleciona jest nauka argumentacji, ma zatem swoje drugie dno – wzrost zaangażowania nauczyciela i ucznia w budowanie komunikacji opartej na wiedzy i szacunku. Kształtowanie od najmłodszych klas odpowiedniej atmosfery związanej z wypowiedaniem swojego zdania i brak krytyki argumentów pozwalają na swobodną wymianę myśli. W takim kontekście niedopuszczalne jest, by podczas debat oponenti „walczyli” ze sobą o jakąś (czasem wyimaginowaną, czasem realną) wygraną, czy udowadniali swoje zdanie za wszelką cenę, odchodząc od wiedzy merytorycznej w kierunku argumentów personalnych. Jasno sprecyzowane i wyartykułowane cele edukacji oraz pełna zrozumienia interakcja

³⁵ Tabela powstała na bazie artykułów: C. Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford 1993. L. Shylman, *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*, „Harvard Educational Review” 1987, 57, s. 114–135; R.F. Elmore, *Getting to Scale with Good Educational Practices*, „Harvard Educational Review” 1996, 66, s. 1–25.

między wszystkimi uczestnikami lekcji przekładają się na utrzymanie dyskusji na zamierzonym poziomie efektywności i rzeczowości.

Ideą kształcenia umiejętności argumentacji jest bowiem nauka krytycznego myślenia, analizowania treści, niepoddawania się chaosowi informacyjnemu. Jest to swego rodzaju kształcenie językowe z myślą o przyszłości: uczniów, społeczeństwa, jakości życia w ogóle.

Bibliografia

- Arnett J. Jensen, *Adolescent Storm and Stress, Reconsidered*, „American Psychologist” 1999, 54 (5).
- Bauer J., *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2008.
- Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2004.
- Chin C., Osborne J., *Supporting Argumentation Through Students' Questions: Case Studies in Science Classrooms*, „Journal of the Learning Sciences” 2010, 19(2).
- Colquitt J.A., Simmering M.J., *Conscientiousness, Goal Orientation, and Motivation to Learn During the Learning Process: A Longitudinal Study*, „Journal of Applied Psychology” 1998, vol. 83, no. 4.
- Ellis N.C., Larsen-Freeman D., *Language as a complex adaptive system*, „Language Learning” 2009, 59, Supplement 1.
- Elmore R.F., *Getting to Scale with Good Educational Practices*, „Harvard Educational Review” 1996, 66, s. 1–25.
- Fiszbak J., *O naruszeniach normy językowej w nazewnictwie metodycznym w minionym ćwierćwieczu*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2016, nr 2 (11).
- Gleick J., *Genius: The Life and Science of Richard Feynman*, New York 1993.
- Hmelo-Silver C.E., Barrows H.S., *Goals and Strategies of a Problem-based Learning Facilitator*, „Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning” 2006, 1(1).
- Hughes J., *The Role of Teacher Knowledge and Learning Experiences in Forming Technology-Integrated Pedagogy*, „Journal of Technology and Teacher Education” 2005, 13(2).
- Colquitt J.A., Simmering M.J., *Conscientiousness, Goal Orientation, and Motivation to Learn During the Learning Process: A Longitudinal Study*, „Journal of Applied Psychology” 1998, vol. 83, no. 4.
- Kramsch C., *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford 1993.
- Kucharska-Babula A., *Jak nauczać pomimo? Rozważania o polskiej szkole w dobie (nieustających) zmian*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2016, nr 2 (11).
- Language and Mathematics Education: Multiple Perspectives and Directions for Research*, ed. J.N. Moschkovich, 2010.
- Łatacz E., *Podmiotowość a wychowanie [w:] Pedagogiczne drogowskazy*, red. B. Juraś-Krawczyk, B. Świdorski, Kraków 2000.
- Lepper M., Sethi S., Dialdin D., Drake M.D., *Intrinsic and extrinsic motivation: A developmental perspective [w:] Developmental Psychology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder*, ed. S.S. Luthar, Nowy Jork 1997.
- Lier L. van, *Action-based teaching, autonomy and identity*. „Innovation in Language Learning and Teaching” 2007, 1(1).
- Matwiejczuk A., *Popularyzacja czytelnictwa w szkole. Storytelling (gawędziarstwo) i booktalking (opowiadanie o książkach) i głośne czytanie*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2016, nr 2 (11), s. 193–205.
- Miller E.R., Morgan B., Medina A.L., *Exploring Language Teacher Identity Work as Ethical Self-Formation*, „The modern Language Journal” 2017, vol. 101, Issue S1, Supplement.

- Misztal B., *Porozumienie bez przemocy jako model komunikowania się prowadzący do budowania relacji międzyludzkich*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2016, nr 2 (11).
- Monte-Sano Ch.B., *Argumentation in history classroom: A key path to understanding the discipline and preparing citizens*, „Theory in Practice” 2016, 55(4), s. 311–319.
- Naz A., Khan W., Khan Q., Daraz U., *Teacher’s Questioning Effects on Student Communication in Classroom Performance*, „Journal of Education and Practice” [Pakistan] 2013, vol. 4, no. 7.
- Okoń W., *U podstaw problemowego uczenia się*, Warszawa 1964.
- Okoń W., *Wielostronne uczenie się a problem aktywności uczniów*, „Nowa Szkoła” 1965, nr 7/8.
- Osborne J., Simon S., Christodoulou A., Howell-Richardson Ch., Richardson K., *Learning to argue: A study of four schools and their attempt to develop the use of argumetnation as a common instructional practice and its impact on students*, „Journal of Research in Science Teaching” 2013, 50, 3, s. 315–347.
- Pałka S., *Kształcenie przez badanie w praktyce szkolnej*, Kraków 1984.
- Piaget J., *Mowa i myślenie dziecka*, Warszawa 2005.
- Pigdon K., Woolley M., *The Big Picture*, 1992, Chap 1–3.
- Shylman L., *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*, „Harvard Educational Review” 1987, 57, s. 114–35.
- Stuhlman M.W., Hamre B., Pinta R., *Building Supportive Relationships with Adolescents*, „Middle Matters. Fall” 2002, 5.
- Sztejnberg A., *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*, Wrocław 2002.
- Welskop W., *Komunikacja w relacji nauczyciel – uczeń a występowanie sytuacji kryzysowych w szkole* [w:] *Komunikacja w sytuacjach kryzysowych IV*, red. P. Potejko, Gliwice–Katowice 2013.

Learning argumentation – teaching critical thinking

Abstract

In this article, Alina Cybulska-Wal addresses the role of argumentation and language in learning. She examine how generate insights about students’ abilities and needs related to argumentation. Author claims that teaching argumentation is teaching critical thinking. She also provides key ingredients necessary to strenghten argumentation in classroom, the features of argumentation (claims, evidence/grounds, reasoning/justification) and criteria helpful to assess a certian argument.

Keywords: (teaching) argumentation, critical thinking, claim, focus on language, evidence and grounds, reasoning and justification, setting the stage for argumentation disciplines, key features of argumentation