

Agnieszka Rypel

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz

DYDAKTYKA RETORYKI – RETORYKA W DYDAKTYCE. O MOŻLIWOŚCIACH WYKORZYSTANIA RETORYKI W DOSKONALENIU PROCESU EDUKACJI

Po kilkudziesięciu latach zaniedbania retoryka wróciła do łask w dydaktyce – w tym także w szkolnej dydaktyce języka polskiego. W aktualnie obowiązujących podstawach programowych obecna jest szeroko rozumiana problematyka retoryczna wraz z elementami komunikacji interpersonalnej, technik negocjacji, argumentacji itp. Ponowne pojawienie się retoryki w praktyce edukacyjnej to z jednej strony efekt aktualizowania klasycznej sztuki wymowy przez współczesnych badaczy, z drugiej zaś – wynik dyskusji językoznawców i dydaktyków nad celami i sposobami kształcenia językowego, przystosowanego do wymogów współczesności.

Warto zauważyć, że dzisiejsze, inspirowane retoryką, tendencje w kształceniu językowym wiele zawdzięczają tradycji, która kształtowała współczesną myśl dydaktyczną. Powrót do źródeł uzmysławia genezę i żywotność pewnych propozycji metodycznych, często niezastępowalnych uznawanych dziś za nowatorskie – na przykład badanie ustaw i instrukcji opracowanych w XVIII wieku przez Komisję Edukacji Narodowej pozwala na wskazanie wielu wątków, przewijających się także we współczesnych materiałach dydaktycznych. Jednym z zadań dzisiejszych reformatorów jest włączenie polskiej szkoły w nurt edukacji europejskiej, w której zakłada się zespolenie kształcenia umysłowego, pobudzanie postaw społecznych, obywatelskich i innowacyjnych z poznawaniem wspólnego wszystkim Europejczykom dziedzictwa kulturowego, sposobów życia, postaw i wartości. Słusznie jednak zwraca się uwagę na fakt, że Polska w orbicie ogólnoeuropejskiego systemu nauczania znalazła się na długo wcześniej nim kilkadziesiąt lat temu narodziła się idea politycznego i ekonomicznego zjednoczenia Europy¹. Ów system nauczania oparty był właśnie na edukacji retorycznej.

Twórcy KEN nie przerwali więzi łączących polską formację edukacyjną i kulturową z Europą. Twórczo aktualizowali retorykę i skutecznie wychodzili poza postulaty. Funkcje retoryki, ograniczonej do najbardziej podstawowych wskazówek, sprowadzili do wyrabiania umiejętności prawidłowego i sprawnego wypowiedzania się (także w piśmie), opierając się na metodzie rozumowania analitycznego². Odrzuciwszy balast drobiazgowych ustaleń normatywnych, sięgnęli do samej istoty retoryki, której zadaniem jest zdefiniowanie procesów budowania różnych sytuacji komunikacyjnych.

¹ Por. K. Bakula, *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wrocław 1997, s. 120-122.

² Z. Nanowski, *Retoryka i poetyka w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, [w:] *Rozprawy z dziejów oświaty*, pod red. Ł. Kurdybachy, t. V, Warszawa 1962, s. 65.

W odróżnieniu od gramatyki, retoryka jako opis systemu zorientowanego na komunikację może przyjmować rolę pragmatyzującą i funkcjonalizującą³. Stworzenie takiego systemowego opisu było zatem w określonych warunkach kulturowych próbą uchwycenia wielości sfunkcjonalizowanych działań językowych. Nawet jeśli reformatorzy z kręgu KEN nie zdawali sobie sprawy z tego, że retoryka stanowi, w dzisiejszym tego słowa znaczeniu, rozległą gramatykę komunikacyjną, to jednak rozumieli, że można dzięki niej opisać te sytuacje komunikacyjne, w których znaleźć się może wychowanek szkół publicznych. Zadanie osiemnastowiecznych twórców nowej koncepcji kształcenia polegało zatem, nie, jak dotychczas, na niekończącym się kodyfikowaniu tropów i figur, lecz na wyborze tych sytuacji komunikacyjnych i tych funkcji mowy, z którymi będą mieć najczęściej do czynienia przyszli działacze polityczni, pracownicy administracji państwowej, czy właściciele majątków ziemskich. Retoryka, która do czasów działalności KEN była celem wieńczącym edukację szkolną, stała się narzędziem potrzebnym do zdobycia życiowych umiejętności i kształtowania postaw obywatelskich⁴.

We współczesnej polskiej szkole retoryka uwzględniana jest przede wszystkim w podstawie programowej nauczania języka polskiego. Jej dość zakamuflowaną obecność można zauważyć także w międzyprzedmiotowych ścieżkach edukacyjnych. Na temat zalecanego w tych dokumentach zakresu szkolnego nauczania retoryki krytycznie wypowiedzieli się już między innymi J.Z. Lichański⁵ oraz T. Zgółka⁶. Obydwaj badacze, zdając sobie sprawę z ograniczeń systemowych, postulowali wprowadzenie do szkół samodzielnego przedmiotu „retoryka”. Włączanie zagadnień retorycznych do, i tak mocno już hybrydycznego, przedmiotu, jakim jest „język polski” sprawia bowiem, że nauczanie retoryki jest rozproszone i niekompletne, a jego cele sformułowane są nieprecyzyjnie, czasem nawet wręcz szkodliwie – zwłaszcza wtedy, kiedy erystyka przedkładana jest nad etykę mówienia lub kiedy nauczanie formułek wypiera kształcenie rozumienia, jak należy poprawnie i stosownie do dowolnej sytuacji budować dowolny typ tekstu. Ponadto zadania retoryki utożsamiane są często wyłącznie z kształceniem umiejętności poprawnego mówienia. Kładąc nacisk na konstruowanie, pomija się budowanie umiejętności analizowania i wygłaszania tekstów.

Niemniej jednak w literaturze dydaktycznej, która rozwija i ukonkretnia ogólne zalecenia zawarte w oficjalnych dokumentach oświatowych, retoryce wyznacza się ważne zadania w zakresie kształtowania sprawności językowej: retoryka rozumiana jako gramatyka tekstu ma wesprzeć lub nawet, w skrajnych koncepcjach, zastąpić tradycyjną naukę o języku z jej opisowymi i normatywnymi komponentami. Dzięki odwołaniom do retoryki kształcić można umiejętności niezbędne w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych – zarówno w mówionej, jak i pisanej odmianie języka, w różnych stylach

³ R. Lachmann, *Retoryka a kontekst kulturowy*, „Pamiętnik Literacki” R. 68, 1977, s. 261.

⁴ Szerzej o związkach osiemnastowiecznej tradycji nauczania retoryki ze współczesnością piszę w: *Retoryka w tradycji i współczesności edukacyjnej*, [w:] *Tradycja a nowoczesność*, red. E. Woźniak, Łódź 2008, s. 653-662.

⁵ J.Z. Lichański, *Nauczanie retoryki – problemy metodyczne*, [w:] *Nauczanie retoryki w teorii i praktyce*, red. J.Z. Lichański, E. Lewandowska-Tarasiuk, Warszawa 2003, s. 17-22.

⁶ T. Zgółka, *Retoryka w szkole jako sztuka dyskursu*, [w:] *Perspektywy polskiej retoryki*, red. B. Sobczak, H. Zgółkowa, Poznań 2007, s. 42-48.

i rejestrach językowych⁷. Do umiejętności tych należą między innymi: efektywna, skuteczna argumentacja, biegłość w strategiach dowodzenia (dedukcji, indukcji, analogii i alternatywności), wykorzystywanie figuratywności języka, przemawianie w różnych sytuacjach, także publicznych i oficjalnych oraz odkrywanie mechanizmów manipulacji językowej⁸. Znaczenia retoryki upatruje się również w tym, że umożliwia ona skuteczne łączenie wyrabiania biegłości językowej z uwrażliwianiem na etyczny wymiar języka⁹.

W praktyce edukacyjnej te ogólne założenia realizowane są z różnym natężeniem. Dla przykładu: w podręcznikach do języka polskiego dla szkół ponadgimnazjalnych znalazły się treści związane z retoryką. Jednak ich skonkretyzowanie jest całkowicie odmienne. Skrajne przykłady znaleźć można w serii podręczników *Przeszłość to dziś* oraz serii *Wśród znaków kultury*. W pierwszej z wymienionych serii pojęcie „retoryka” pojawia się tylko raz w następującym kontekście: „Sercem Rzeczypospolitej był sejm, na którym posłowie wygłaszali mowy, zwane oracjami. W XVI wieku oratorstwo polskie nawiązywało do antycznej teorii wymowy, zwanej retoryką. Retorykę określano jako sztukę dobrego mówienia. Najstynniejszymi teoretykami wymowy byli w starożytności Arystoteles i Ciceron”¹⁰. To wszystko, czego dowie się uczeń o retoryce przez trzy lata nauki w liceum. Zupełnie inaczej zagadnienie to wprowadzili autorzy serii *Wśród znaków kultury*. Wchodzący w jej skład podręcznik do kształcenia językowego w pierwszej klasie liceum i technikum nosi podtytuł *Retoryka*¹¹. Poszczególne jego części szczegółowo wprowadzają w zagadnienia związane z istotą retoryki i jej dziejami (także w Polsce), znaczeniem perswazji i jej wpływem na odbiorcę, retoryczną inwencją i dyspozycją, teorią elokucji, mnemotechniką oraz sztuką wygłaszania mowy wraz z kulturą żywego słowa. Nawet zagadnienia językowe, takie jak, np.: cechy języka, różne rodzaje wypowiedzi, pochodzenie języka polskiego czy zmiany znaczeń wyrazów zebrane zostały w części z namiennie zatytułowanej *Język narzędziem retora*¹².

Poruszone powyżej zagadnienia pozostają jednak głównie w sferze postulatów, gdyż, jak wskazuje praktyka szkolna, i tak nie są realizowane, właśnie ze względu na to, że wspomniana wcześniej hybrydyczność „języka polskiego” prowokuje do ciągłego wzbogacania go o nowe treści, przy jednoczesnym ograniczaniu czasu przeznaczanego na szkolne lekcje polskiego. Ze względu na słabość nauczania retoryki na poziomie uniwersyteckim nie można także liczyć na solidne przygotowanie szkolnych polonistów, którzy mogliby tak, jak chce tego T. Zgółka, traktować retorykę „nie tylko jako sztukę posługiwania się językiem w różnych sytuacjach komunikacyjnych, lecz także jako narzędzie refleksji nad różnymi gatunkami dyskursu w tym także nad tekstem literackim (poetyckim)”¹³, integrując w ten sposób praktyczny i opisowy wymiar retoryki.

⁷ Por. T. Zgółka, *O potrzebie retoryki*, „Polonistyka” 1994, z. 7, s. 392-393.

⁸ H. Mrazek, *Retoryka w kształceniu językowym uczniów*, [w:] *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, Kraków 1999, s. 315-317.

⁹ Por. T. Zgółka, *O potrzebie retoryki*.

¹⁰ K. Mrowciewicz, *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura, kl. I*, Warszawa 2002, s. 56.

¹¹ E. Karaś, M. Wierzbicka-Piotrowska, *Wśród znaków kultury. Kształcenie językowe. Retoryka*, Kielce 2002.

¹² A. Rypel, *Czy szkoła przygotowuje do dyskursu politycznego?*, [w:] *Język. Historia. Polityka*, red. E. Łaskowska, M. Jaracz, Bydgoszcz 2007, s. 128-129.

¹³ T. Zgółka, *Retoryka w szkole jako sztuka dyskursu*, s. 48.

Do tej pory rozpatrywaliśmy retorykę jako przedmiot szkolnego nauczania – osadzony w tradycji i ewoluujący zgodnie z potrzebami szkoły oraz zmieniającymi się podejściami badawczymi, jednak retoryka we współczesnej teorii i praktyce edukacyjnej ma także inny wymiar. Dostarcza bowiem narzędzi do badania różnych aspektów dyskursu edukacyjnego i tym samym wywiera wpływ na jakość procesu dydaktycznego. Włączenie retoryki do badań nad różnymi strategiami komunikacyjnymi jest możliwe między innymi dzięki interdyscyplinarnemu podejściu reprezentowanemu przez Krytyczną Analizę Dyskursu (KAD). Łączy ona ustalenia właściwe naukom społecznym, takim jak socjologia, psychologia czy pedagogika, z metodologiami reprezentowanymi przez niektóre gałęzie współczesnej lingwistyki, a zwłaszcza przez analizę dyskursu. Językoznawcy, np. Teun A. van Dijk, charakteryzują dyskurs jako zjawisko, którego podstawę stanowią trzy główne wymiary: „użycie języka, procesy poznawcze oraz interakcje w ich społeczno-kulturowych kontekstach”¹⁴. Dzięki dyscyplinom społecznym tak rozumiany dyskurs ukazany jest nie tylko jako nieodłączny element towarzyszący procesom i problemom społecznym, lecz także jako czynnik posiadający siłę sprawczą w konstruowaniu zmian. Ponadto społeczne badania krytyczne poświęcają szczególnie dużo uwagi różnym formom i relacjom władzy, zwłaszcza tej, która przyczynia się do podważenia wartości takich jak sprawiedliwość, wolność, równość i solidarność. W takim ujęciu dyskurs edukacyjny może być postrzegany albo jako obszar ustalania, podtrzymywania oraz reprodukcji określonego kształtu struktury społecznej i kulturowej (czyli obszar odtworzenia tego, co istnieje), albo też jako obszar zmian społecznych, kreujących nową rzeczywistość. Szczególnie istotne jest to drugie podejście krytyczno-emancypacyjne, zakładające sprzeciw i opór zamiast konformizmu, krytyczną racjonalność zamiast irracjonalności służącej interesom społecznym, samostanowienie i współistnienie zamiast stanowienia przez innych, równość szans zamiast klasyfikowania i ograniczania.

Źródłem takiego podejścia jest myśl filozoficzna i społeczna J. Habermasa oraz teorie socjalizacji: strukturalno-funkcjonalna teoria Parsonsa oraz teoria interakcjonistyczna. W teoriach tych szkoła traktowana jest jako instancja socjalizacji, która przyczynia się do stabilizowania systemu społecznego poprzez nieustanne ocenianie, służące selekcji i przydzielaniu ról w hierarchicznym systemie społecznym¹⁵. Z teorią tą koresponduje model reprodukcji kulturowej Pierre’a Bourdieu. Działalność edukacyjna jest w nim przedstawiona jako system przemocy symbolicznej, „polegający na ustalaniu, selekcyonowaniu oraz narzucaniu określonych znaczeń i sensów zgodnie z wizją oraz interesami dysponentów oficjalnej kultury”¹⁶. Przemoc symboliczna jest jedną z odmian panowania ukrytego i polega na transmisji wzorców zachowań, znaków i treści danej kultury wraz z narzucaniem ich interpretacji. Innym wariantem ukrytej przemocy jest dominacja strukturalna, którą definiuje się jako podleganie szerokim, zastanym przez jednostkę i niezależnym od niej strukturom narodowym, politycznym, ekonomicznym, społecznym i kulturowym. Te typy przemocy ujawniają się zarówno w obowiązujących

¹⁴ T.A. van Dijk, *Badania nad dyskursem*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T.A. van Dijk, przeł. G. Grochowski, Warszawa 2001, s. 42.

¹⁵ K.-J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, przeł. G. Bluszczyk, B. Miracki, Warszawa 1996, s. 11-141.

¹⁶ A. Wesołowska, *Ukryty program szkoły jako przejaw władzy symbolicznej w koncepcji Pierre’a Bourdieu*, „Dialogi Polityczne” 2003, nr 1, s. 4.

paradygmatach edukacyjnych, jak i w funkcjonujących w nich programach ukrytych oraz mitach oświatowych, kreujących i legitymizujących obraz socjalizacji obowiązującej w danym społeczeństwie, np. mit wszechstronnego rozwoju ucznia czy mit równości szans rozwoju.

Możliwość zastosowania analizy krytycznej wypowiedzi uczniów, nauczycieli oraz rozmaitych dokumentów oświatowych, np. rozporządzeń, podstaw programowych, programów nauczania, a także podręczników wraz z ich obudową ma na celu obnażenie mniej lub bardziej jawnych manipulatorskich bądź perswazyjnych chwytów stosowanych w ramach dyskursywnych działań edukacyjnych. Zgodnie z założeniami Ruth Wodak taka społeczna analiza dyskursu wykracza poza wewnętrzny obszar tekstu czy dyskursu, gdyż wykorzystuje znajomość szeroko rozumianego kontekstu wypowiedzi, umieszczając konkretne sytuacje komunikacyjne z użyciem słów na obszarze działań społecznych i procesów, w naszym wypadku procesów edukacyjnych oraz wpływających na nie procesów politycznych, gospodarczych i kulturowych¹⁷.

Jak można zauważyć, koncepcja teoretyczna KAD jest eklektyczna. Eklektyczne są także stosowane w niej metody badawcze, a obejmowane analizą gatunki mowy oraz obszary życia społecznego charakteryzują się dużą różnorodnością. Według R. Wodak metoda wieloaspektowa analizy dyskursu obejmuje:

- 1) ustalenie treści/tematów konkretnej wypowiedzi,
- 2) badanie użytych strategii dyskursywnych (w tym sposobów argumentacji),
- 3) badanie użytych środków językowych (typów semiotycznych, czyli gatunków mowy),
- 4) oraz ich konkretnych uzależnionych od kontekstu realizacji (okazów)¹⁸.

Przez pojęcie „strategii” R. Wodak rozumie „mniej lub bardziej ściśle określony, czy świadomie przyjęty program działań (w tym działań dyskursywnych) zmierzający do osiągnięcia konkretnych społecznych, politycznych, psychologicznych celów”¹⁹. Strategie dyskursywne to natomiast „systematycznie powtarzające się sposoby użycia języka, charakteryzujące rozmaity stopień złożoności oraz przypisanie do różnych poziomów organizacji systemu językowego”²⁰. To właśnie przyjęcie takiego założenia sprawia, że do badania poszczególnych gatunków stosować można narzędzia właściwe analizie retorycznej. Pozwala ona na wyszczególnienie nie tylko strategii perswazyjnych oraz ich celów, lecz także środków, jakimi są one realizowane.

W metodologii KAD łączyć można właściwe naukom społecznym procesualne rozumienie komunikacji społecznej z arystotelesowską koncepcją komunikacji retorycznej. Według R. Douglasa ujęcie arystotelesowskie prowadzi do „traktowania komunikacji retorycznej jako procesu funkcjonalnego, uwarunkowanego osobami oddziałującymi wzajemnie na siebie poprzez swoje wypowiedzi, w ramach szerszego kontekstu uwarunkowań”²¹. Oznacza to, że proces retoryczny:

¹⁷ R. Wodak, *Dyskurs populistyczny i retoryka wykluczenia a gatunki języka pisanego*, [w:] *Krytyczna analiza dyskursu*, red. N. Fairclough, A. Duszak, przeł. J. Wawrzyniak, A. Wójcicki, Kraków 2008, s. 188.

¹⁸ *Ibidem*, s. 195.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ibidem*, s. 196.

²¹ R.B. Douglass, *Arystotelesowska koncepcja komunikacji retorycznej*, [w:] *Retoryka*, red. M. Skwara, przeł. W. Krajka, Gdańsk 2008, s. 87.

- 1) ma charakter humanistyczny, to znaczy jest aktywnością specyficznie ludzką;
- 2) charakteryzuje się interakcyjnością, ponieważ natura każdego elementu uwidacznia się w jego wzajemnych relacjach ze wszystkimi pozostałymi elementami;
- 3) jest uwarunkowany sytuacyjnie, gdyż zawiera sytuacyjnie uzasadnione elementy i wzorce socjopsychologicznych bodźców, wzajemnych oddziaływań i wpływów;
- 4) odznacza się dynamicznością;
- 5) jest perswazyjny – osoba mówi do drugiej osoby, która waha się między zachowaniem swych właściwości, a ich prawdopodobną utratą;
- 6) ma charakter socjopsychologiczny, co oznacza, że zawiera czynnik społeczny (*socio*), osobisty (*psycho*) i intelektualny (*logical*);
- 7) zorientowany jest doradczo, czyli stwarza możliwość poddania pod dyskusję i rozważę dowolnego tematu, w sposób przystępny dla każdego zainteresowanego²².

Arystoteles określał retorykę jako: „sztukę poszukiwania rozporządzalnych środków przekonywania w każdej sytuacji”²³. Rozszerzając tę definicję, Chaim Perelman stwierdził, iż „przedmiotem retoryki jest analiza technik dyskursywnych, które mają na celu wywołanie lub wzmocnienie poparcia twierdzeń przekładanych do akceptacji”²⁴. Retoryka we współczesnej praktyce pedagogicznej może zatem służyć do badania bezpośrednich relacji nauczyciel – uczeń. Zastosowanie jej narzędzi może między innymi ułatwić wyróżnianie struktur językowych, które na zasadzie implikacji pozwalają łączyć poszczególne treści tak, aby tworzyły korzystne dla mówiącego – ze względu na oczekiwane rezultaty komunikacji – związki w umyśle odbiorcy. Implikacje ułatwiają przekazywanie sugestii i poleceń w taki sposób, aby odbiorca przyjął je bez oporu. Treści zawarte w sugestiach nie muszą mieć pokrycia w rzeczywistości, ponieważ celem nie jest informowanie, lecz sugerowanie właściwego myślenia. Ma ono powodować pożądane zachowania ucznia lub modyfikować jego postępowanie. Nieświadome, przypadkowe lub nieetyczne wykorzystywanie przez nauczyciela środków perswazyjnych powoduje najczęściej skutek odwrotny do zamierzonego.

Przedmiotem analizy retorycznej mogą być także podręczniki. W podręcznikach zbać bowiem można nie tylko ich warstwę logiczno-gramatyczną, czyli informacyjną, oraz teoretyczno-ideologiczną, lecz także warstwę perswazyjną²⁵. Jej celem jest przekonanie odbiorcy poprzez odpowiednio skonstruowany tekst, że to, co podaje warstwa informacyjna, powinno być przez czytelnika zaakceptowane i przyjęte jako oczywiste. Ponadto chodzi o to, aby przesłanie odautorskie dotarło do odbiorcy niejako automatycznie, właśnie za pomocą stosowanych w podręczniku zabiegów i mechanizmów retorycznych oraz argumentacji. Czytelnika zjednuje nie tylko logiczna argumentacja, lecz także skierowane do niego przyjazne zwroty, wciąganie go do przeprowadzanych przez autora wnioskowań. Inne sposoby przekonywania odbiorcy związane są z kompozycją oraz budową tekstu. Funkcje perswazyjne pełnić mogą, np.: uwypuklenie jakichś stwierdzeń, zapowiedź dalszych informacji poza ciągiem chronologicznym, zabiegi selekcji i hierar-

²² R.B. Douglass, *Arystotelesowska koncepcja komunikacji retorycznej*, s. 87-90.

²³ Ch. Perelman, *Nowa retoryka i wartości*, [w:] *O retoryce*, red. J.Z. Lichański, przeł. T. Pajor, Warszawa 1995, s. 96.

²⁴ Ch. Perelman, *Nowa retoryka i wartości*, s. 96.

²⁵ Por. J. Topolski, *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*, Warszawa 1996.

chizacji²⁶. Na szczególną uwagę zasługuje także szereg rozmaitych figur myśli i słów, które wyszczególnić można w partiach opisowych, wyjaśniających oraz w komentarzach odautorskich. Warto również skupić się na perswazyjnych funkcjach przekazów ikonicznych oraz pozatekstowych nośników informacji, takich jak np. schematy lub wyróżniki w rodzaju koloru, kursywy czy pogrubionej czcionki.

Klasyyczna retoryka przypisywała duże znaczenie audytorium. Już w starożytności przyjmowano, że wypowiedź może być skuteczna tylko wtedy, gdy jest dostosowana do audytorium, które trzeba nakłonić lub przekonać. Owo dostosowanie wymaga nawiązania kontaktu umysłowego między nadawcą a odbiorcą, nawet (jeśli tak, jak to się dzieje w przypadku podręczników szkolnych) sposobność wypowiadania się jest udziałem tylko jednej strony. Z perspektywy odbiorcy podręcznika cenne jest jednak, że ktoś stara się uzyskać jego zgodę, usiłuje go przekonać zamiast ignorować lub pouczać bez zwracania uwagi na jego opinię, innymi słowy, że zamiast dominacji stosuje perswazję. Oddzielną kwestią jest zbadanie, czemu służy ta perswazja, do jakich wartości i do jakich paradygmatów kulturowych przekonuje.

Zgodnie z założeniami dydaktyki ogólnej, podręcznik szkolny posiada określoną strukturę wewnętrzną, składającą się z szeroko rozumianego tekstu oraz z elementów pozatekstowych, stanowiących obudowę tekstu głównego. Płaszczyznę oddziaływania perswazyjnego stanowić może zarówno autorski tekst główny, zawierający opisy i objaśnienia, typy relacji między poszczególnymi tekstami kultury oraz teksty uzupełniające, jak i obudowujące go elementy pozatekstowe, takie jak np.: wstęp, motto, a nawet spis treści²⁷.

Analiza retoryczna pozwala głębiej spojrzeć na takie elementy procesu dydaktycznego (jak choćby wspomniane wyżej podręczniki), których funkcje i znaczenie wydają się od dawna przebadane i określone. Dzięki wyodrębnianiu strategii komunikacyjnych oraz przeanalizowaniu środków zastosowanych do ich realizacji, zbadać można coś więcej niż tylko powierzchowną strukturę zjawisk edukacyjnych i dotrzeć do ukrytych programów, mitów i paradygmatów kulturowych definiujących współczesne kształcenie.

²⁶ J. Topolski, *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*, s. 106-108 oraz tegoż, *Historia czy literatura? Kontrowersje wokół statusu nauki historycznej*, „Kwartalnik Historyczny” 1993, z. 4, s. 295-296.

²⁷ D. Konieczka-Śliwińska, *Retoryka we współczesnych szkolnych podręcznikach historii*, Poznań 2001, s. 58.