



Agnieszka Rypel  
(Bydgoszcz)

## **TYPY RETORYCZNYCH STRATEGII KOMUNIKACYJNYCH W WYBRANYCH PODRĘCZNIKACH DO JĘZYKA POLSKIEGO**

Mimo zmieniających się warunków, w jakich przebiega nauczanie, podręcznik nadal pozostaje najbardziej dostępnym, rozpowszechnionym i zarazem najskuteczniejszym środkiem dydaktycznym służącym edukacji polonistycznej. Dlatego też jego doskonalenie oraz ustalanie kryteriów ewaluacji efektywności pracy z nim od lat stanowi przedmiot refleksji zarówno badaczy, jak i nauczycieli – praktyków. Kryteria wartościowania podręczników wywodzi się między innymi z ogólnodydaktycznych funkcji podręcznika (Okoń 1966; Kupisiewicz 1973; Zujew 1980; Korzeniowska 2000), z zasad badania wskaźnika czytelności tekstu (Zarebina 1977; Gąsiorek 2077) lub z realizowanego w danym podręczniku modelu dialogowości (Nocoń 2007). W artykule chciałabym wskazać na jeszcze jedną możliwość badania podręczników i wykorzystać w tym celu analizę retoryczną.

Do inspiracji tradycją retoryczną skłania kilka zasadniczych względów. Pierwszym z nich jest wielki renesans retoryki, która przez dłuższy czas uchodziła za dyscyplinę ostatecznie zamkniętą, ograniczoną do speyfikowanych wzorów klasycznej wymowy, nierzadko w kolejnych epokach krytykowanej, a nawet ośmieszanej. Tymczasem zapoczątkowany w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku rozwój gramatyki tekstu oraz lingwistycznej teorii prozy sprawił, że retorykę zaczęto postrzegać nie tylko w kategoriach wiedzy o zasobie już sprawdzonych technik argumentacji, ale także, a może nawet przede wszystkim, jako technikę generatywną, która, dzięki dysponowaniu pewnymi mechanizmami argumentacyjnymi, pozwala na generowanie przekonujących argumentów,

dostosowanych do aktualnych potrzeb (Ziomek 1986: 94). Obecnie retorykę traktuje się również jako technikę, a zarazem sztukę konstruowania tekstów oraz jako teorię prozy lub styl myślenia, którego cechą jest posługiwanie się gotowymi szablonami (Lichański 1984: 16)<sup>1</sup>. Uniwersalny charakter retoryki najpełniej ujmuje definicja Jakuba Zdzisława Lichańskiego, według którego „Retoryka to system reguł budowy nieskończonej liczby poprawnych tekstów, które zbudowane są ze skończonej liczby poprawnych zdań, uporządkowanych według określonych zamierzeń autora. Definicja ta mniej więcej odpowiada zakresowo klasycznemu pojęciu, uwzględnia też sugestie wysuwane przez współczesnych badaczy. Z drugiej strony podkreśla fakt, że retoryce podporządkowane są dwa plany wypowiedzi: składniowo-stylistyczny i semantyczny oraz że cechą istotną retoryki jest teleologiczność, jaką ona, z definicji, narzuca wszelkim tekstom. Retoryka zatem opisuje pewne prawidłowości konstrukcji wszelkich tekstów oraz posługiwania się nimi” (Lichański 1984: 16).

Oznacza to, że we współczesnej praktyce edukacyjnej odwoływać się można do retoryki w różnych jej wymiarach. W nauczaniu języka polskiego wyznacza się jej ważne zadania w zakresie kształtowania sprawności językowej. Retoryka rozumiana jako gramatyka tekstu ma wespół lub nawet w skrajnych koncepcjach zastąpić tradycyjną naukę o języku z jej opisowymi i normatywnymi komponentami (Bakuła 1997). Dzięki odwołaniom do retoryki kształcić można umiejętności, niezbędne w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych – zarówno w mówionej, jak i pisanej odmianie języka, w różnych stylach i rejestrach językowych (por. Zgółka 1994: 392–393). Do umiejętności tych należą między innymi: efektywna, skuteczna argumentacja, biegłość w strategiach dowodzenia (dedukcji, indukcji, analogii i alternatywności), wykorzystywanie figuraływności języka, przemawianie w różnych sytuacjach, także publicznych i oficjalnych oraz odkrywanie mechanizmów perswazji, w tym również manipulacji językowej (Mrazek 1999: 315–317). Znaczenia retoryki upatruje się również w tym, że umożliwia ona skuteczne łączenie wyrabiania biegłości językowej z uwrażliwianiem na etyczny wymiar języka (por. Zgółka 1994). Dla całości działań dydaktycznych nie bez znaczenia jest także fakt, że narzędzia analizy retorycznej stosować można do badania narracji podręcznikowej.

W podręcznikach zbadać można bowiem nie tylko ich warstwę logiczno-gramatyczną, czyli informacyjną oraz teoretyczno-ideologiczną, ale także warstwę perswazyjną (por. Topolski 1996). Jej celem jest przekona-

<sup>1</sup> Szerzej o różnych sposobach definiowania retoryki piszą Ann M. Gill i Karen Whedbee (2001: 182–186).

nie 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, ale także skierowane do niego przyjazne zwroty, wciąganie go do przeprowadzanych przez autora wnioskowań. Inne sposoby przekonywania odbiorcy związane są z samą kompozycją tekstu. Funkcje perswazyjne pełnić mogą, na przykład: uwypuklenie jakichś stwierdzeń, zapowiedź dalszych informacji poza ciągiem chronologicznym, zabiegi selekcji i hierarchizacji. Istnieje także szereg środków dostarczanych przez retorykę klasyczną, do których należą rozmaite figury myśli oraz figury słów (Topolski 1996: 106–108; 1993: 295–296).

Uwypuklenie warstwy perswazyjnej dowodzi znaczenia, jakie klasyczna retoryka przypisywała 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. Warto także zaznaczyć, że kontakt umysłowy pomiędzy nadawcą i odbiorcą wymaga wspólnego, zrozumiałego języka. Nie można jednak zakładać, że zrozumienie równoznaczne jest z akceptacją przedstawionych twierdzeń. Chad'm Perelman zauważa, że „uzyskanie wpływu na audytorium wymaga uprzedniego poznania go, to jest poznania twierdzeń, które słuchacze już przyjęli i na których będzie można oprzeć argumentację. Ważna jest znajomość nie tylko tego, jakie twierdzenia audytorium przyjmuje, lecz co więcej – jaka jest intensywność ich akceptacji, gdyż właśnie one będą stanowić punkt wyjścia dalszych argumentów” (Perelman 1995: 98).

Zgodnie z elementarnymi założeniami dydaktyki ogólnej podręcznik szkolny ma 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 wraz z dodanymi do niego tekstami uzupełniającymi, jak i obudowujące go elementy pozatekstowe, takie jak na przykład: wstęp, motto, a nawet spis treści (Konieczka-Śliwińska 2001: 58). Dokładne omówienie typów poszczególnych strate-

gii retorycznych realizowanych w warstwie perswazyjnej zarówno tekstu głównego, jak i w jego obudowie, przekracza ramy artykułu. Z tego też powodu ograniczę się do ogólnego zaprezentowania problematyki związanej z próbą stworzenia typologii tychże strategii. Materiał egzemplifikacyjny został wyekscerpowany z wybranych podręczników do nauczania języka polskiego w szkołach ponadgimnazjalnych, reprezentują one bowiem różne typy podręczników:

- syntezy (lub quasi-syntezy) zawierające gotową wiedzę historycznoliteracką, zarówno w odniesieniu do zamieszczonych opisów, jak i uogólnień, wyjaśnień oraz sądów wartościujących dotyczących zaprezentowanych w nich tekstów literackich;

- kompendia materiałowe zawierające materiał faktograficzny oraz teksty literackie wraz z innymi tekstami kultury wprawdzie uporządkowanymi, ale nie wartościowanymi jednoznacznie;

- podręczniki uniwersalne łączące cechy dwóch poprzednich (por. Maternicki 1975: 162–169).

Autorzy narracji podręcznikowej przedstawiają w swoich książkach własne wizje historii literatury i kultury. Kierują się przy tym osobistym systemem wartości, wiedzą merytoryczną oraz wiedzą pedagogiczną i psychologiczną o możliwościach percepcyjnych konkretnych adresatów, a także zakorzenionymi sposobami myślenia o rzeczywistości, w których ulegają różnego rodzaju mitom fundamentalnym. Mity te dotyczą głównie roli pedagogiki, a w naszym wypadku zwłaszcza dydaktyki języka polskiego, w odtwarzaniu i transmitowaniu kultury. Autor narracji podręcznikowej musi opowiedzieć się bądź za tradycyjną formułą rekonstruowania kultury w jej niejako kanonicznym kształcie, bądź za przyjęciem przez podręcznik funkcji medium między kulturą zastaną a tworzoną, między terażniejszością a przeszłością i przyszłością. W takim ujęciu podręcznik może stać się narzędziem pomocnym do zachowania tożsamości mimo niestabilności otoczenia społecznego i różnych systemów wartości oferowanych do wyboru, ale może także wspierać jednostkę w jej dążeniach emancypacyjnych i przygotowywać ją do autonomii, skazującej człowieka na stałą ambiwalencję (por. Kwieciński 1995: 28–33).

Konsekwencją przyjęcia założenia, że nauczanie nie może wdrażać do stania wyłącznie po jednej stronie, jest całkowita rezygnacja z narracji odautorskiej. Poszczególne strony podręcznika stanowią rodzaj kolekcji gatunków<sup>2</sup>. Autorzy nie wyznaczają jasnych kryteriów porządkowania tych kolekcji, pozostawiając ich wybór odbiorcom podręcznika. Ten model

<sup>2</sup> Zob. omówienie terminu „kolekcja gatunków” zaproponowane przez Marię Wojtak (Wojtak 2006: 143–152).

porządkowania treści prezentuje wydana przez wydawnictwo „Stentor” seria *Przeszłość to dziś*. Oto przykład pochodzący z pierwszej części podręcznika do klasy pierwszej autorstwa Krzysztofa Mrowcewicza. Na dwóch sąsiadujących ze sobą stronach (114–115), tworzących po otwarciu podręcznika pewną całość połączoną tytułem rozdziału *W kręgu ideałów: święci* zamieszczono teksty kultury reprezentujące aż 11 różnych gatunków:

- komentarz odautorski, informujący o parenetycznym charakterze twórczości średniowiecznej,
- dwa objaśnienia terminów (legenda, hagiografia),
- zestawienie pojęć charakteryzujących średniowieczną koncepcję człowieka;
- fragmenty *Legendy o św. Aleksym*;
- trzy fragmenty pochodzące z Ewangelii: według św. Łukasza, św. Marka i św. Mateusza (z czego dwa to fragmenty przypowieści),
- notka biograficzna podająca informacje o św. Antonim,
- komentarz językowy do staropolskiego słownictwa i zwrotów pochodzących z tekstu *Legendy o św. Aleksym*,
- współczesna grafika (nie podano jej tytułu i autora),
- obraz olejny Hieronima Boscha *Kuszenie św. Antoniego*,
- fresk z Faras *Pustelnik Ammonios*,
- 4 zadania dydaktyczne dla uczniów.

Zabieg perswazyjny autora podręcznika polega na tym, że kompletując kolekcję, nie dąży do jej hierarchizacji. Tekst literacki (czego można by się spodziewać po podręczniku do języka polskiego) wcale nie zajmuje w tej kolekcji centralnego miejsca. Nawet zadania dla ucznia nie dotyczą *Legendy o św. Aleksym*, ale obrazu Hieronima Boscha. Poszczególne teksty kultury i gatunki nawzajem się uzupełniają, wchodząc w dialog, którego replik autor wcale nie narzuca. Odbiorca postawiony został w roli współczesnego uczestnika kultury, który dokonuje autonomicznych interpretacji i hierarchizacji różnorodnych zjawisk. Zastosowany przez autora chwyt perswazyjny polega na tym, że bliskie młodemu człowiekowi prawo do emancypacji wobec zjawisk współczesnej kultury przeniesione zostało na wszystkie obszary kultury – także tej dawnej. Można zatem założyć, że autor podręcznika uznał, iż podjęcie dialogu z odległymi w czasie ideami ułatwi młodemu ludziom zakorzenienie w kulturze.

Do klasycznego typu podręcznika – syntezy nawiązują podręczniki z przygotowanej przez Wydawnictwo Literackie serii *Szkoła pod globusem*. Prezentacja tekstów literackich i innych tekstów kultury podporządkowana jest w nich narracji odautorskiej. Teksty literackie stanowią egzemplifikację tez postawionych przez autorów – wybitnych znawców

historii literatury. Wyraźna jest dbałość o przedstawienie bogatej sieci kontekstów zjawisk literackich. Pominięto natomiast późniejsze nawiązania do motywów i toposów właściwych danej epoce literackiej. Podobną koncepcję przyjęto w cyklu „Pamiętajcie o ogrodach...”, wydanego przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Zastosowany w tych podręcznikach typ perswazji posługuje się argumentami odwołującymi się do rozumu. Autor – ekspert pomaga odbiorcy rozeznaczyć się w złożonych zjawiskach kultury. Przedstawia kontekst historycznoliteracki, decyduje o tym, jakie teksty literackie i jakie ich fragmenty posłużą do egemplifikacji omawianych procesów oraz o tym, w którym miejscu zostaną one włączone do narracji. Zamieszcza także interpretację zarówno tekstów, jak i zjawisk kulturowych.

Wybór narracji jako bezpośredniego sposobu wytwarzania znaczeń odwołuje się do właściwego dzieciom i młodzieży sposobu organizacji i zawiadywania wiedzą o świecie. Jerome Bruner, przedstawiając założenia edukacji kultury, zauważył, że „świadectwom naszych kulturowych korzeni i naszych najdrogocenniejszych doświadczeń nadajemy formę opowieści, dając się uwieść nie tyle ich treści, co chwytom narracyjnym”, a „doniosłość opowiadania dla spójności danej kultury jest najprawdopodobniej równie wielka, jak dla skonstruowania życia jednostki” (Bruner 2006: 65).

Najprostszy schemat perswazji, stosowany także w opowieściach narracyjnych, zakłada, że „słuchacz jest w takim stopniu przekonany, w jakim mówca potrafi stosować jego język: mowę, gest, tonację, styl, wyobrażenia, postawy i idee – w ten sposób identyfikując się z nim” (Burke 1995: 37). Sygnały takiej identyfikacji, czy też, jak to ujmuje Kenneth Burke, konsubstancjalności, nadawca emituje wtedy, gdy odnosi się do odbiorców z respektem i stara się pozyskać ich przychyłność. W omawianych tu podręcznikach przykładem takich sygnałów może być na przykład fragment pochodzący z książki *Literatura polska. Romantyzm* z serii *Szkoła pod globusem* autorstwa Mariana Stali: „Spytajmy jeszcze: czym jest nie zakończona i nie rozstrzygnięta historia Kordiana? Jest, z pewnością, rozliczeniem z romantycznymi myślami i doświadczeniami. To rozliczenie nie jest równoznaczne z aprobatą, nie kryje słabości, wieloznaczności, znaków zapytania... Może dlatego współcześni woleli słuchać historii Konrada? Dalsze pytania i odpowiedzi pozostawiam czytelnikom tej książki” (s. 150).

Pośrednią strategię prezentują podręczniki, w których oprócz objaśniającej narracji odautorskiej zamieszcza się także kolekcje tekstów (nierazko prezentujących odmienne opinie na ten sam temat), umożliwiających odbiorcy samodzielne wartościowanie zjawisk literackich

i kulturowych. Ten typ strategii perswazyjnych prezentują między innymi podręczniki z serii *Barwy epok* (WSiP) i *Między tekstami* (Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe).

Każda z tych strategii posługuje się swoistym typem argumentowania, w warstwie narracyjnej zaś odwołuje się do szeregu figur słów i myśli, które wymagałyby szczegółowej analizy konkretnych podręczników, na co nie ma tu miejsca, zwłaszcza że należy także wspomnieć o nakłaniających funkcjach pozatekstowych elementów podręcznika. Ich perswazyjnym celem jest skłonienie odbiorcy do podjęcia lektury podręcznika. Jak słusznie zauważa Danuta Konieczka-Śliwińska perswazja ta ma nie tyle przekonać czytelnika do sięgnięcia po egzemplarz książki, „bo to pozostaje poza jego wolą (pracuje na lekcji i w domu z tym podręcznikiem, który kupił według zaleceń nauczyciela), lecz pozyskanie jego przychylności i sprawienie, że nabierze do niego pozytywnego nastawienia” (2001: 65). Pozytywne i przychylne nastawienie odbiorcy jest bowiem warunkiem niezbędnym do osiągnięcia skuteczności wspomnianych wcześniej zabiegów retorycznych w tekście głównym. Zbadanie sposobów pozyskiwania przychylności odbiorcy podręczników wymaga przeanalizowania takich elementów pozatekstowych, jak: tytuł główny, podtytuł, wstęp, tytuły rozdziałów i podrozdziałów, informacje zawarte na okładkach zewnętrznych i wewnętrznych oraz spis treści. Dla przykładu przedstawię ogólne zagadnienia związane z nazwiskiem (nazwiskami) autora (autorów), są one bowiem pierwszymi elementami strategii tekstowej nadawcy, z którymi spotyka się czytelnik.

W przypadku podręczników szkolnych nazwisko nabiera znaczenia tylko wtedy, kiedy czytelnik zna jeszcze inne dzieła tego autora, co zważywszy na wiek i zainteresowania odbiorców – uczniów wydaje się mało prawdopodobne. Należy jednak pamiętać, że odbiorcą podręcznika jest także nauczyciel i to on może być adresatem wielu chwytów perswazyjnych, na które odbiorca – uczeń pozostanie obojętny. Licealny polonista wie na przykład, że Andrzej Z. Makowiecki, Andrzej Borowski, Marta Wyka czy Marian Stala to nie tylko autorzy podręczników, ale przede wszystkim wybitni historycy literatury i krytycy literaccy, a Andrzej Markowski, Jolanta Maćkiewicz czy Renata Przybylska są znanymi językoznawcami. Wielu nauczycieli studiowało pod kierunkiem tych naukowców, czytało ich rozprawy i szkice. Ich nazwiska mogą stanowić gwarancję merytorycznej rzetelności książek przeznaczonych do użytku szkolnego. Ten chwyt perswazyjny może być jednak nieskuteczny wobec nauczycieli obawiających się, że uniwersyteccy profesorowie mogą nie rozumieć potrzeb współczesnej szkoły. Próbę rozproszenia tych obaw podjęli jedynie autorzy serii *Szkoła pod globusem*. Na stronie tytułowej zamieścili dość

enigmatyczną informację: „pytania ułożyła Teresa Bulska”. Oznaczenia graficzne zamieszczone na sąsiedniej stronie informują, że chodzi o „pytania i zadania przygotowujące do pracy z tekstem i do Nowej Matury”. Gwarancją metodycznej, a nie tylko merytorycznej, poprawności opracowanych do tej serii podręczników *Ćwiczeń literacko-językowych* może być zamieszczenie obok nazwiska Renaty Przybylskiej nazwiska praktyka – nauczycielki Elżbiety Synowiec. Zaufanie do jakości podręcznika mogą też budzić nazwiska autorów, którzy (jak na przykład Bogusław Kołczy czy Witold Bobiński) znani są nauczycielom z innych publikacji metodycznych lub jak na przykład Włodzimierz Paszyński – animator oświaty niezależnej, współpracujący z MEN i stołeczny kurator oświaty – z działalności oświatowej. Można założyć, że dla odbiorców – uczniów nazwisko autora może mieć wymiar perswazyjny jedynie wtedy, kiedy już wcześniej korzystali z podręczników gimnazjalnych autorstwa tych samych osób – na przykład Zofii Agnieszki Kłakówny, współautorki serii *To lubię!* lub Witolda Bobińskiego współautora gimnazjalnego cyklu *Świat w słowach i obrazach* oraz licealnych podręczników z serii *Barwy epok*. Przeprowadzone przeze mnie wśród studentów pierwszego roku filologii polskiej sondażowe badania ankietowe wykazały, że na 53 pytane osoby tylko 21 pamiętało tytuł swojego licealnego podręcznika do języka polskiego, a jedynie trzy potrafiły wymienić choć jedno z nazwisk autorów tej książki. Taki wynik skłania do wniosku, że nazwisko autora wobec odbiorców – uczniów w zasadzie nie pełni funkcji perswazyjnej.

Niewiele wydawnictw decyduje się także na zamieszczenie notek o autorach, które mogłyby zjednać zarówno odbiorcę – ucznia, jak i odbiorcę – nauczyciela. Notki takie, podobnie jak w podręcznikach do szkoły podstawowej i gimnazjum znalazły się na okładkach licealnej kontynuacji serii *To lubię!* Strategie perswazyjne wykorzystywane w tej serii, począwszy od podręcznika dla IV klasy szkoły podstawowej, a skończywszy na III klasie ponadgimnazjalnej zasługują na oddzielne omówienie zarówno w warstwie werbalnej (notki o autorach), jak i niewerbalnej (fotografie przedstawiające autorów). Wspomnę tylko, że podstawowym chwytem perswazyjnym, mającym przekonać odbiorców, jest uwypuklanie związku autorów z praktyką szkolną (na przykład: „uczy przyszłych polonistów zawodu”, „jest nauczycielem zawodu”, „ma za sobą wiele lat praktyki w różnych szkołach i na różnych etapach kształcenia”, „pracuje w jednym z liceów krakowskich”). Ten praktyczny wymiar, wprawdzie akademicki, więc reprezentujący wysoki poziom merytoryczny, ale jednak nie tak oderwany od szkolnej rzeczywistości, jak uniwersytecki, podkreślony został przez ukazanie związku autorów z krakowską Akademią



Pedagogiczną (na przykład: „pracuje w Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie”). W notkach zwraca się także uwagę na dotychczasowe doświadczenia autorów w tworzeniu podręczników szkolnych (na przykład: „kieruje pracami zespołu *To lubię!*”, „jest współautorką *To lubię!* dla szkoły podstawowej i gimnazjum”).

Nieco inną strategię prezentacji autora przyjęto w notkach zamieszczonych na okładkach serii *Przeszłość to dziś*. Dla przykładu: przedstawiając Krzysztofa Mrowcewicza – autora podręcznika do I klasy – skupiono się przede wszystkim na ukazaniu dorobku naukowego autora oraz jego pozycji w świecie nauki (na przykład: „Pracuje w Instytucie Badań Literackich, wykłada na Uniwersytecie Warszawskim i warszawskiej Akademii Teatralnej”). Dopiero w drugiej kolejności pokazano, że autor ma także związki ze szkołą, umiejętnie maskując brak praktyki pedagogicznej: „Od lat zasiada w jury Olimpiady Polonistycznej, jest także ekspertem opiniującym egzaminy maturalne”. Informacje te mogą zresztą wywołać skutek odwrotny do zamierzonego, jeśli na przykład odbiorca nie jest zadowolony z pracy maturalnych ekspertów lub jeśli uważa, że autor podręcznika, od lat mający kontakt jedynie z wybitnie uzdolnioną młodzieżą lub studentami prestiżowych uczelni, projektując swój podręcznik, nie uwzględni możliwości przeciętnego ucznia przeciętnego liceum.

Znaczenie tytułu jako środka perswazyjnego wywieść można ze starożytnej tradycji retorycznej, zgodnie z którą o skuteczności całej mowy w znacznej mierze decydują pierwsze wrażenia odbiorcy. Dlatego też retorzy starali się pozyskać uwagę i przychyłność słuchaczy oryginalnymi pomysłami rozpoczęcia dzieła (Ziomek 1990: 73–75). Współcześnie podobną funkcję pełnią tytuły. Oprócz tego, że stanowią one nazwę własną utworu, która pozwala na jego zidentyfikowanie i wyróżnienie spośród innych dzieł, służą także wprowadzeniu, pobudzeniu uwagi, a nawet zaintrygowaniu przyszłego czytelnika. Z punktu widzenia retoryki klasycznej perswazyjność tytułu szkolnego podręcznika rozpatrywać można w trojaki sposób, przyjmując za kryterium porządkujące postulaty skuteczności procesu przekonywania i pozyskiwania odbiorcy:

1. Jako oddziaływanie na intelekt, o charakterze poznawczym, informacyjnym i wyjaśniającym, którego celem jest pozyskanie rozumowej zgody (przekonania) czytelnika (funkcja *docere*).

2. Jako oddziaływanie na wolę, czyli na system wartości i postawę czytelnika w celu wywołania wzruszenia, pewnego rodzaju refleksji, poprzez odwołanie się do uczuć wyższych i w konsekwencji spowodowanie zmiany nastawienia do czytanego tekstu (funkcja *mo-vere*).

3. Jako oddziaływanie na zmysł estetyczny czytelnika, sprawianie przyjemności, zapowiedź przeżycia wrażeń (funkcja *delectare*).

Funkcję ograniczoną wyłącznie do informowania pełnią tytuły takie, jak na przykład: *Literatura polska i powszechna. Starożytność – Oświecenie*; *Literatura polska. Romantyzm z antologią* czy *Literatura polska. Dwudziestolecie międzywojenne. Okupacja z antologią*. W tym wypadku informacje zawarte w tytule określają ograniczony do danej epoki lub epok zakres tematyczny oraz zapowiadają uzupełnienie treści podręcznika przez antologię tekstów. Inny zakres informacji przekazują tytuły takie, jak na przykład: *Język polski. Kształcenie kulturalno-literackie, klasa 1* (wydawnictwo Operon). Informacje te mają wyłącznie dydaktyczny, a nie merytoryczny charakter. Perswazyjność tego typu tytułów polega na tym, że odbiorca – uczeń bądź odbiorca – nauczyciel bezpośrednio i zwięźle poinformowani zostają czy to o zawartości merytorycznej (w pierwszym przypadku), czy to o przeznaczeniu dydaktycznym podręcznika (w drugim przypadku), co pozwala wnioskować, że podobnych zwięzłych, konkretnych i bezpośrednich informacji mogą oni oczekiwać po treści tych podręczników.

Druga, obszerniejsza grupa tytułów realizuje przede wszystkim funkcje *movere* i *delectare*. Tytuły takie, jak na przykład *Opowieść o człowieku*; *Między tekstami*; *Skąd przychodzimy? Skąd jesteśmy? Kim jesteśmy?*; *Pamiętajcie o ogrodach...*, czy *To lubię!* mogą poruszać, intrygować, zapraszać do dialogu z tekstami kultury (część z nich to przecież tytuły – obrazu Paula Gauguina, piosenki Jonasza Kofty czy ballady Adama Mickiewicza). Stanowią także wykładnię autorskiej koncepcji kultury i jej edukacyjnego transferu.

Nawet te, z konieczności pobieżne, rozważania pozwalają na stwierdzenie, że analiza retoryczna tekstu głównego oraz elementów pobocznych podręcznika pozwala na uchwycenie mechanizmów swoistej komunikacji zachodzącej między autorem a odbiorcami książek szkolnych, na co nie pozwala tradycyjna analiza funkcji podręcznika.

## Bibliografia

1. Bakuła K., (1997), *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wrocław.
2. Bruner J., (2006), *Kultura edukacji*, przeł. Tamara Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków.
3. Burke K., (1995), *Tradycyjne zasady retoryki*, [w:] *O retoryce. Wybrane zagadnienia z teorii literatury*, red. J. Z. Lichański, Warszawa.

4. Gąsiorek K., (2007), *Wskaźnik czytelności podręczników dla klas I–III szkoły podstawowej w ujęciu diachronicznym*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec, Kraków.
5. Gill A. M., Whedbee K., (2001), *Retoryka*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T. A. van Dijk, Warszawa.
6. Konieczka-Słowińska D., (2001), *Retoryka we współczesnych szkolnych podręcznikach historii*, Poznań.
7. Kupisiewicz Cz., (1973), *Metody programowania dydaktycznego i ich zastosowanie w budowie podręcznika*, [w:] *Z warsztatu podręcznika szkolnego*, red. T. Parnowski, Warszawa.
8. Kwieciński Z., (1995), *Socjopatologia edukacji*, Olecko.
9. Lichański J. Z., (1984), *Retoryka. Przegląd współczesnych szkół i metod badawczych*, [w:] *Retoryka a literatura*, red. B. Otwinowska, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.
10. Mrazek H., (1999), *Retoryka w kształceniu językowym uczniów*, [w:] *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrychowska, Kraków.
11. Nocoń J., (2007), *Jak w podręcznikach do języka polskiego „rozmawia się z uczniem”*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec, Katowice.
12. Okoń W., (1966), *Funkcja i treść podręcznika szkolnego*, „Nowa Szkoła”, nr 4.
13. Perelman Ch., (1995), *Nowa retoryka i wartości*, [w:] *O retoryce. Wybrane zagadnienia z teorii literatury*, red. J. Z. Lichański, Warszawa.
14. Topolski J., (1993), *Historia czy literatura? Kontrowersje wokół statusu nauki historycznej*, „Kwartalnik Historyczny”, z. 4.
15. Topolski J., (1996), *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*, Warszawa.
16. Topolski J., (1998), *Świat bez historii*, Poznań.
17. Wojtak M., (2006), *Gatunek w formie kolekcji a kolekcja gatunków*, „Poznańskie Spotkania Językoznawcze”, t. XV, red. Z. Krażyńska, Z. Zagórski, Poznań.
18. Zarębina M., (1997), *Rola szkoły w rozwoju języka (słownika) młodzieży*, „Socjolingwistyka”, nr 1: Polityka językowa, Katowice.
19. Zgółka T., (1994), *O potrzebie retoryki*, „Polonistyka”, nr 7.
20. Ziomek J., (1986), *O współczesności retoryki*, [w:] *Teoretycznoliterackie tematy i problemy*, red. J. Sławiński, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.
21. Ziomek J., (1990), *Retoryka opisowa*, Wrocław–Kraków–Warszawa.
22. Zujew D., (1980), *Podręcznik szkolny*, Warszawa.

## Summary

The objective of this article is to present the possibilities of using rhetorical analysis to separate various types of persuasive strategies in selected schoolbooks for literary and culture education in upper secondary level schools. In the course of analysis three principal types of strategies were specified. The first one lies in rejection of content ordering and presenting them in form of type collection, the

second one consists in the simplest persuasion scheme used in narrative stories and simultaneously refers to the authority of a specialist – expert of literature; the third type is an indirect strategy, which uses both the explanatory narrative from an author as well as text collection and which creates opportunity of free interpretation. The article also presents exemplary persuasive function analysis of author names, author notes and schoolbook titles.