

RETORYKA W TRADYCJI I WSPÓŁCZESNOŚCI EDUKACYJNEJ

W swej rozprawie poświęconej problemom nauczania retoryki J.Z. Lichański podkreślił, że „retoryka w Polsce była przedmiotem nauczania, *de facto*, od początku swego istnienia aż do roku 1945” (2003: 81). Ta wypowiedź znawcy historii retoryki sugeruje istnienie nieprzerwanej ciągłości systemowego kształcenia retorycznego, któremu kres położyły zmiany ustrojowe po II wojnie światowej. Oczywiście, zawsze istniały instytucje, w których nauczano retoryki (np. seminaria duchowne), ale dopiero współcześnie retoryka po kilkudziesięciu latach nieobecności wraca do łask. W aktualnie obowiązujących podstawach programowych zreformowanej szkoły obecna jest szeroko rozumiana problematyka retoryczna wraz z elementami komunikacji interpersonalnej, technik negocjacji, argumentacji itd.¹. To ponowne pojawienie się retoryki w praktyce edukacyjnej to z jednej strony efekt aktualizowania klasycznej sztuki wymowy przez współczesnych badaczy (np. Eco 1972; Bonheim 1976; Burke 1977; Lachmann 1977; Todorov 1977; Perelman 1984; Lotman

¹ W *Podstawie programowej kształcenia ogólnego* ujęto następujące treści kształcenia związane z ogólnym zagadnieniem „retoryczne użycie języka”: werbalne i niewerbalne środki komunikacji, retoryczne środki perswazji i ekspresji, stosowność i skuteczność retoryczna, retoryczny aspekt wieloznaczności słowa i wypowiedzi, etykieta językowa. Wśród osiągnięć wymienia się umiejętności: stosowanie zabiegów perswazyjnych wraz z rozpoznawaniem ich wartości (zwłaszcza odróżnianie szczerości i nieszczerości, prawdy od nieprawdy, podchwytności, eufemizmów, agresji, brutalności i wulgaryzmów w zachowaniach językowych); poprawne formułowanie pytań i odpowiedzi; rozpoznawanie pytań sugestywnych, źle postawionych, podchwytliwych i retorycznych; skuteczne uczestniczenie w dialogu, dyskusjach i negocjacjach; słuchanie wypowiedzi partnerów (dostrzeganie kontrowersji w dyskusjach i negocjacjach); aktywne i krytyczne słuchanie (z empatią, ze wspomaganiami, z korygowaniem, ze sprzeciwem) wystąpień publicznych; odróżnianie faktów od opinii; odróżnianie cech swoistych i rozumienie funkcji gatunków publicystycznych (informacja, komentarze, artykuły, reportaże, wystąpienia publiczne); próby wystąpień publicznych (np. przemawianie, prowadzenie zebrań, podsumowywanie zebrań, dyskusji, wygłaszanie referatów, świadome posługiwanie się gestykulacją i mimiką); skuteczne polemizowanie – rozpoznawanie manipulacji językowej.

1985; Ziomek 1986; Rusinek 2003), z drugiej zaś strony – wynik dyskusji językoznawców i dydaktyków nad celami i sposobami kształcenia językowego, przystosowanego do wymogów współczesności.

Podjmując próbę ukazania inspirowanych retoryką współczesnych tendencji edukacyjnych, nie sposób pominąć roli tradycji, która kształtowała aktualną myśl dydaktyczną. Powrót do źródeł uzmysłowić może genezę i żywotność pewnych propozycji metodycznych, często niezaskazywane uznawanych dziś za nowatorskie. Warto także zwrócić uwagę na fakt, że trwające kilkaset lat, a zakończone w 1945 r. nauczanie retoryki wcale nie było jednorodne i podlegało ciągłym modyfikacjom. W swym referacie chciałabym skupić się na szczególnym w dziejach oświaty polskiej okresie, który pod wieloma względami, także poprzez stosunek do tradycji retorycznej i kierunek zmian w nauczaniu sztuki wymowy, przypomina współczesną sytuację edukacyjną.

Skoncentruję się zatem na drugiej połowie XVIII w., kiedy to w 1773 r. utworzono Komisję Edukacji Narodowej, a w 1775 r. powołano wspierające jej reformy Towarzystwo Ksiąg Elementarnych. Obydwie instytucje, powstałe w dogodnym klimacie zmian zachodzących w szkolnictwie zakonnym, miały na celu stworzenie programów nauczania, opracowanie podręczników i zorganizowanie powszechnego systemu oświatowego nadzorowanego i kontrolowanego przez państwo. Zgodnie z pragmatycznymi założeniami, którymi przede wszystkim kierowali się twórcy KEN, programy nauczania wprowadzały do szkół język polski. Jako bliższy uczniowi był on bardziej przydatny do wychowania nowego typu obywatela – światłego, wykształconego i dobrze przygotowanego do życia publicznego. Uczniowie mieli nie tylko poznawać gramatykę języka ojczystego, ale również tworzyć w tym języku różnorodne teksty. Ustawy KEN, pisma S. Konarskiego, A. Popławskiego i G. Piramowicza zawierają wiele cennych uwag stanowiących podwaliny pod to, co dzisiaj nazywamy metodyką ćwiczeń w mówieniu i pisaniu.

Analizując pisma oświeceniowych reformatorów, nie można zapominać o tym, że ich innowacje osadzone były głęboko w ogólnoeuropejskim modelu humanistycznego kształcenia, u którego podstaw tkwiła retoryka. Przez niemal trzy wieki stanowiła ona trzon kształcenia w oparciu o nauczanie przez jezuitów szkolnictwie średnim. Była narzędziem szerzenia kultury estetyczno-literackiej antyku, adaptowanego pod względem treści do potrzeb katolicyzmu. Dokładna lektura i drobiazgowo opracowanie klasycznych tekstów antycznych zapewnić miały wrażliwość este-

tyczną i wyrobienie w mowie. Z czasem praktyka edukacyjna zaczęła sprowadzać się do tego, aby młodzież opuszczająca mury zarówno katolickiej, jak i innowierczej szkoły umiała napisać i wygłosić okolicznościowe przemówienie bądź okolicznościowy utwór wierszowany. „Okolicznościowy – to znaczy dostosowany do jakiegoś wydarzenia o szczególnym znaczeniu czy uroczystości. Z okazji ślubu, narodzin, śmierci, wyjazdu i powrotu z dalekiej podróży, uzyskania wysokiej godności czy objęcia urzędu. Wymowa dostosowana do tego rodzaju okoliczności, mająca te uroczystości i wydarzenia uświetniać, musiała być popisową, gratulacyjną, czyli po prostu panegiryczną. Nastawioną przede wszystkim na chwalenie i wysławianie, w daleko mniejszym stopniu na doradzanie” (Bieńkowski 1984: 213). Istniały wprawdzie formy ćwiczeń retorycznych przygotowujących do wystąpień o charakterze doradczym (sądowym, sejmowym), ale w szkołach jezuickich, a potem pijarskich był to margines kształcenia retorycznego. Na skutek tego, niekiedy bardzo prymitywnego „szkolenia literackiego”, każdy uczeń miał stać się „poetą” lub „mówcą”. Zaslugą reformatorów KEN było odrzucenie „nauczania obcego, zniszczonych narodów języka, oziębłego wierszopistwa i fałszywej retoryki” (Nanowski 1962: 30).

Badając ustawy i instrukcje opracowywane przez Komisję Edukacji Narodowej, napotykałyśmy wiele wątków, przewijających się także we współczesnych materiałach dydaktycznych. Jednym z zadań dzisiejszych reformatorów jest włączenie polskiej szkoły w nurt edukacji europejskiej, łączącej kształcenie umysłowe, pobudzanie postaw społecznych, obywatelskich i innowacyjnych z poznawaniem wspólnego wszystkim Europejczykom dziedzictwa kulturowego, sposobów życia, postaw i wartości. Słusznie zwraca się uwagę na to, że Polska w orbicie ogólnoeuropejskiego systemu nauczania znalazła się na długo wcześniej niż kilkadziesiąt lat temu narodziła się idea politycznego i ekonomicznego zjednoczenia Europy (por. Bakuła 1997: 120–122). Ów system nauczania oparty był na edukacji retorycznej.

Przed podobnym zadaniem twórczego zaktualizowania retoryki i pozostania w kręgu europejskiej tradycji dydaktycznej stanęli działacze KEN. Im jednak udało się wyjść poza postulaty. Funkcje retoryki, ograniczonej do najbardziej podstawowych wskazówek, sprowadzili do wyrabiania umiejętności prawidłowego i sprawnego wypowiedzania się (także na piśmie), stosując metodę rozumowania analitycznego (Nanowski 1962: 65). Odrzuciwszy balast drobiazgowych ustaleń normatywnych,

sięgnęli do samej istoty retoryki, której zadaniem jest zdefiniowanie procesów budowania różnych sytuacji komunikacyjnych.

W odróżnieniu od gramatyki, retoryka jako opis systemu zorientowanego na komunikację, może przyjmować rolę pragmatyzującą i funkcjonalizującą (Lachman 1977: 261). Stworzenie takiego opisu było 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 może opisać każdą sytuację komunikacyjną. Obecnie ten nurt aktualizowania retoryki reprezentuje między innymi Helmut Bonheim, według którego „jakikolwiek system czy model retoryki nie może ograniczyć się do rejestrowania chwytów językowych już wypróbowanych; powinien także wskazywać chwytów możliwe” (Bonheim 1976: 177). Zadanie osiemnastowiecznych twórców nowych programów nauczania 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 wychowankowie szkół publicznych. Retoryka, która do czasów działalności KEN była celem wieńczącym edukację szkolną, stała się narzędziem potrzebnym do zdobycia życiowych umiejętności i kształtowania postaw obywatelskich.

Cele, które stawiano w XVIII w. przed edukacją publiczną, wiązały się ściśle z sytuacją polityczną, w jakiej znalazła się wówczas Polska. Zagrożone upadkiem państwo wymagało rozwiązań, których rozliczne przykłady można było znaleźć w całej oświeconej Europie. Specyfika polskiego ustroju politycznego wymagała, aby jak najwięcej młodzieży szlacheckiej przygotować należycie do pełnienia różnorodnych funkcji w państwie. F. Bieliński, jeden ze współtwórców pierwszych pism KEN, postulował, by kierunek przemian edukacyjnych został wytyczony przez republikański ustrój Rzeczypospolitej, tak bardzo różniący się od typowej monarchii, w której na usługi władcy wystarczy stosunkowo niewielka liczba ludzi wykształconych. W republice, której dobrodziejstwa ograniczały się wprawdzie tylko do stanu szlacheckiego, chodziło o wykształcenie szerokiego kręgu młodych obywateli, ponieważ każdy z nich mógł być powołany do udziału w rządzeniu krajem. W monarchii nielicznym wybrańcom, którzy wchodziłi w skład rządu, wystarczyło ciasne wykształcenie zawodowe. W republice, w której każdy miał prawo kandy-

dowania do różnych urzędów, wszyscy obywatele powinni zdobywać rozległą wiedzę, aby sprostać rozmaitym zadaniom stawianym im przez państwo (Podlaszewska, Czaja 1979).

Przyjęcie takiego stanowiska przez twórców KEN świadczy o tym, że kształcenie, w tym także językowe, podporządkowano wówczas aktualnym potrzebom społecznym. Chęć uwzględnienia tych potrzeb doprowadziła do radykalnych zmian w mającym blisko trzysta lat systemie nauczania. Odrzucenia wymagał tradycyjny schemat trzech etapów zdobywania wiedzy ujęty kolejno w klasy: gramatyki, poetyki i retoryki. Zatwierdzony w 1774 r. *Porządek i układ nauk*, wzbogacił program nauczania o przedmioty dające podstawy wykształcenia ogólnego. Wprowadzenie matematyki, fizyki, przyrody, geografii, historii, etyki, prawa i przedmiotów językowych wymusiło zrezygnowanie z obszernej maszyny terminologicznej, do tej pory stanowiącej sedno nauczania retoryki. W zmienionej koncepcji nauczania, która analogicznie do współczesnych propozycji reform, nastawiona była na wyposażenie uczniów w pragmatycznie i społecznie użyteczne umiejętności, na tradycyjny wykład retoryki nie było miejsca. Nowoczesne rozumienie złożoności ról społecznych, w których muszą działać absolwenci szkoły średniej, sprawiło, że odrzucono zalecenie Konarskiego, aby podstawowym celem kształcenia uczynić nauczanie retoryki, służącej do uformowania idealnego „mówcy Rzeczypospolitej”, przygotowanego do działania w duchu ideologii postępowego stronnictwa politycznego i jego programu reform (Nanowski 1962: 42). Zgodnie z założeniami KEN dotychczasowe funkcje wychowawcze retoryki przejęła grupa tzw. nauk moralnych (etyka, polityka, prawo), natomiast funkcje dydaktyczne – nauka wymowy z ćwiczeniami szkolnymi i kompozycjami. *Ustawy* z 1783 r. nakładały na nauczyciela wymowy obowiązek rozwijania w młodzieży przekonania, że wymowa i poezja winny służyć „prawdzie i cnocie” i że mogą zaszkodzić „gruntownym umiejętnościom” jeśli „przyprawiają o próżność, lekkość i śmieszność wytworność” (Nanowski 1962: 42). Nasyce nie nauczania aktualnymi treściami społecznymi i politycznymi trafnie ilustrują zebrane w 1888 r. przez T. Łagowskiego tematy prac pisemnych zalecane przez S. Konarskiego w Collegium Nobilium (Parnowska 1969: 25). Oto kilka przykładów:

*Wybory posłów, sędziów i inne trzeba dokonywać większością,
Skarb jest konieczny dla Rzeczypospolitej,
Mężowie znakomici w państwie potrzebują wymowy i mądrości,
Należy zbudować most pod Warszawą,*

*Nie trać czasu na zbyteczne dysputy,
Koryto Wisły należy uregulować,
Nie przystoi uskarżać się na przeciwności.*

Początkowo treść wypracowań uczniowskich ograniczano wyłącznie do problematyki moralnej. Jednak stopniowo tematyka ćwiczeń szkolnych zalecanych przez KEN zaczęła zbliżać się do aktualnych zagadnień społecznych i politycznych. O stopniu tego zbliżenia świadczyć może fakt, że *Wymowa i poezja* G. Piramowicza, napisana jako książka wspomagająca ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, w większym stopniu przypominała podręcznik wychowania obywatelskiego niż zbiór wskazówek retorycznych.

Z uwrażliwieniem na pragmatyczny wymiar nauczania wiąże się, uwzględniane również obecnie, dążenie do indywidualizacji potrzeb i możliwości uczących się. Może o nim świadczyć już sam fakt wprowadzenia do szkoły ojczystego języka uczniów zarówno jako przedmiotu wykładowego, jak i przedmiotu analizy gramatycznej. Troską o uczniów tłumaczyć również można połączenie teorii wymowy i teorii poezji w jeden przedmiot i uplasowanie go wyłącznie w jednej klasie. Posunięcie to ograniczało znacznie praktykę obciążania pamięci uczniów balastem mechanicznie przyswajanych reguł i przepisów retorycznych. Encyklopedyzm zastąpiły wiedza i umiejętności niezbędne do „wszystkich urzędów i posług” oraz przygotowanie do dalszych specjalistycznych studiów zgodnych z indywidualnymi zainteresowaniami i możliwościami uczących się tak, „aby młodzież wychodząc ze szkół, znajdowała się zdolna do wszystkich stanów i do dalszych nauk tymże stanom właściwych” (Lewicki 1925: 34).

Uczniowie, mający zróżnicowane predyspozycje, nie mogą i nie muszą posiadać wszystkich umiejętności. Reformatorzy z kręgu KEN, wychodząc z założenia, że nie każdy absolwent szkoły średniej może być poetą, pisarzem, historykiem, mówcą czy tłumaczem, uznali uwzględnianie indywidualnych zdolności i upodobań uczniów za jeden z istotnych elementów systemu dydaktycznego. Podejście takie stanowiło konsekwencję przyjmowania natury jako źródła i wzoru najdoskonalszej wymowy. Znalazło ono swoje dydaktyczne odbicie we wspomnianym wcześniej podręczniku G. Piramowicza *Wymowa i poezja*, stanowiącym podsumowanie i uogólnienie całego zespołu wskazań i teoretycznych sformułowań z zakresu kształcenia językowego zawartych w *Przepisach*

pierwiastkowych, Ustawach i podręcznikach Komisji oraz osobistych przemyśleń i doświadczeń samego autora.

Analizując poglądy przedstawione w *Wymowie i poezji*, Z. Nanowski zauważył, że według Piramowicza „natura jako kryterium estetyczne nie oznacza tylko ogólnej zasady, z której wywodzić należy wszelkie reguły określające najwłaściwsze sposoby wyrażania zamierzonych treści (adekwatność stylu do treści tekstu). Natura stanowi zarazem miarę – jakkolwiek nie formułuje się tego *expressis verbis* – osobistych możliwości jednostki, jeśli chodzi o jej zdolność „wymowy”. Program kształcenia pomyślany był zatem tak, aby wyposażyc uczniów w racjonalne wskazówki, ułatwiające rozwój zgodny z indywidualnymi zainteresowaniami i uzdolnieniami wychowanków.

Respektowanie indywidualności podopiecznych przejawiało się między innymi w tym, że mogli oni od czasu do czasu wybierać temat i formę ćwiczeń. Nauczyciele, formułując tematy prac pisemnych, mieli je dostosowywać do wieku uczniów, ich doświadczeń i okoliczności. W przewidzianych do I klasy „naukach” *Ustawy* zalecają, aby uczniowie: „Na piśmie przynosili, co – bądź w autorach, bądź w innej jakowej lekcji – najwięcej się im podobało, co do pożytku w codziennym życiu lub do obyczajów publicznych i prywatnych stosującego się zdało; także w czym by wątpliwości mieli lub im jaka uwaga do myśli przyszła” (Podlaszewska, Czaja 1979: 668).

Uwzględnianie indywidualnych możliwości uczniów stanowiło istotny czynnik motywujący młodzież do pracy. Drugim takim czynnikiem było nadanie wykształceniu wymiaru praktycznego. Przekonanie, że sprawność może przejawiać się nie tylko w wąsko pojętej wymowie oratorskiej, ale również we wszystkich odmianach wypowiedzi pisanych i mówionych, doprowadziło do rozwijania różnorodnych kompetencji. Utrzymanie w programie nauczania odmienionej retoryki pozwalało pracować nad kompetencjami nadawczo-odbiorczymi. Nauczanie wymowy obejmowało także zagadnienia odnoszące się do odmiany mówionej języka i uwzględniało umiejętność prowadzenia rozmowy. Uczniów przygotowywano ponadto do pisania dzieł historycznych oraz do sprawnego tłumaczenia tekstów łacińskich na poprawną polszczyznę, nauczając przy tym gramatyki języka ojczystego.

Na uwagę zasługuje również docenienie przez Komisję Edukacji Narodowej kształcenia kompetencji receptywnych. Rozwijano je zwłaszcza w aspekcie obcowania z dziełami literackimi. W przeciwieństwie do

dawnej, sięgającej czasów Kwintyliana, tradycji *copia verborum*, dzieła literackie przestały być źródłem, z którego uczniowie czerpali wyłącznie gotowe sformułowania i zwroty. Propozycje ćwiczeń zawarte w programach KEN wyraźnie wskazują na to, że samodzielna analiza utworów literackich, pisanie do nich objaśnień gramatycznych, komentarzy, planów dekompozycyjnych i sprawozdań, służyć miały nawiązaniu intelektualnego dialogu z tekstami, a nawet pobudzać do współzawodnictwa z nimi. Nauczanie poetyki ograniczono w tym ujęciu do ogólnej refleksji teoretycznej ułatwiającej zrozumienie tekstów literackich.

W rozwijaniu wymienionych umiejętności pomagało, wywodzące się z koncepcji Condillaca, przekonanie o zaletach metody analitycznej, stosowanej w nauczaniu gramatyki, logiki i retoryki. Za najważniejszą operację myślową uznano w tej metodzie czynność porównywania, która pobudza do refleksji i prowadzi do samodzielnych sądów. W odniesieniu do wymowy postulat rozwijania myślenia na podstawie rozumowania analitycznego znalazł odbicie w kilku szczegółowych zaleceniach dydaktycznych dotyczących wypracowań i ćwiczeń językowych (por. Nanowski 1962: 47; Podlaszewska, Czaja 1979: 668). To one dały początek dzisiejszym charakterystykom porównawczym, rozprawkom, opowiadaniom odtwórczym i listom.

W dorobku KEN znajdziemy wiele ustaleń dydaktycznych, które wywarły wpływ na kształtowanie się tradycji polonistycznej w zakresie rozwijania umiejętności sprawnego posługiwania się odmianą pisaną języka. Spośród współczesnych analogii do rozwiązań i postulatów powstałych w kręgu KEN, najciekawsze wydają się nawiązania do retoryki, która obecnie przeżywa swój wielki renesans. Postrzega się ją jako dziedzinę interdyscyplinarną, która pozwala scalić humanistyczne poznanie w zakresie semantycznym i składniowo-stylistycznym. Uważana jest za teorię tekstu „traktowanego jako celowa całośćka zbudowana ze skończonej liczby poprawnych zdań lub inaczej: ciągów linearnych elementów struktur językowych tworzących określone struktury relacyjne” (Mrazek 1999: 315). Wykorzystuje się ją między innymi po to, aby analizować zjawiska związane z reklamą, publicystyką, sztuką filmową, literaturą, polityką i nauczaniem. Już sama różnorodność dziedzin, w których sięga się do dziedzictwa retoryki, wskazuje na to, że jej znaczenie nie sprawdza się do aktualności terminów i pojęć. Aktualności retoryki należy szukać nie tylko w zbiorze jej sprawdzonych praktycznych wskazówek, lecz

w refleksji metodologicznej i rozpatrywać ją jako technikę generatywną (por. Ziomek 1986: 94–95).

We współczesnej praktyce edukacyjnej odwoływać się więc 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 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 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 figuratywności języka, przemawianie w różnych sytuacjach, także publicznych i oficjalnych oraz odkrywanie mechanizmów 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).

Analiza obecności retoryki w praktyce edukacyjnej pozwala zauważyć istnienie swoistej gry między tym, co nowoczesne a tym, co tradycyjne. Zmiany w sposobie wykorzystania tradycji retorycznej zaproponowane przez reformatorów z KEN były nowoczesne w tym sensie, że stanowiły odpowiedź na wyzwania ówczesnej rzeczywistości. Znamienne jednak jest to, że zaproponowane przeszło dwieście lat temu podejście do retoryki nadal jest aktualne i przystaje do współczesnych potrzeb edukacyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- Bakuła K., 1997, *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wrocław.
- Bieńkowski T., 1984, *Szkolne wykształcenie retoryczne wobec wymogów praktyki*, w: *Retoryka a literatura*, red. B. Otwinowska, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź.
- Bonheim H., 1976, *Retoryka klasyczna – dziś*, „Teksty”, nr 4–5.
- Burke K., 1977, *Tradycyjne pojęcie retoryki*, „Pamiętniki Literacki”, R. 68, z. 2.
- Eco U., 1972, *Pejzaż semiotyczny*, Warszawa.
- Lachmann R., 1977, *Retoryka a kontekst kulturowy*, „Pamiętnik Literacki”, R. 68, z. 2.
- Lewicki J., 1925, *Ustawodawstwo szkolne za czasów KEN*, Kraków.

- Lichański J.Z., 2003, *O niezbędności retoryki. Nauczanie retoryki w szkole. Analiza podręczników*, w: *Uwieść słowem, czyli retoryka stosowana*, red. J.Z. Lichański, Warszawa.
- Lotman J.M., 1985, *Retoryka*, „Literatura na Świecie”, 1985, nr 3.
- Mrazek H., 1999, *Retoryka w kształceniu językowym uczniów*, w: *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska, Kraków.
- Nanowski Z., 1962, *Retoryka i poetyka w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, w: *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, t. V.
- Parnowska H., 1969, *Pisemny egzamin dojrzałości z języka polskiego. Zagadnienia metodyczne i analiza tematów*, Warszawa.
- Perelman Ch., 1984, *Logika prawnicza. Nowa retoryka*, Warszawa.
- Podlaszewska K., Czaja S., 1979, *Komisja Edukacji Narodowej. Bibliografia przedmiotowa*, Wrocław.
- Rusinek M., 2003, *Między retoryką a retorycznością*, Kraków.
- Todorov T., 1977, *Tropy i figury*, „Pamiętnik Literacki”, R. 68, z. 2.
- Zgółka T., 1994, *O potrzebie retoryki*, „Polonistyka”, nr 2.
- Ziomek J., 1986, *O współczesności retoryki*, w: *Teoretycznoliterackie tematy i problemy*, red. J. Sławiński, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź.