

CAPTATIO BENEVOLENTIAE ORAZ ETHOS I PATHOS W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH

Streszczenie: Dydaktyka jest dziedziną w znacznym stopniu związaną z retoryką, a co za tym idzie, wiele zasad obowiązujących w sztuce wymowy ma swoje zastosowanie zarówno w dydaktyce, jak i w glottodydaktyce. W niniejszym artykule omówiono możliwość wykorzystania retorycznych reguł odnoszących się do *captatio benevolentiae* oraz *ethos* i *pathos* w praktyce dydaktycznej. Takie zabiegi, jak autoreklama, wzbudzanie zainteresowania, uświadamianie słuchaczom korzyści płynących dla nich z lekcji, posługiwanie się anegdotą, humorem, mogą być stosowane z powodzeniem i w praktyce retorycznej oraz dydaktycznej. Podobnie możliwe jest wpływanie zarówno na słuchaczy, jak i na studentów metodami proponowanymi przez reguły odnoszące się do *ethos* i *pathos*, czyli zyskiwanie sobie przychylności przez pozytywną auto-prezentację i wzbudzanie emocji.

Słowa kluczowe: retoryka, dydaktyka, *captatio benevolentiae*, *ethos*, *pathos*, glottodydaktyka

CAPTATIO BENEVOLENTIAE, ETHOS AND PATHOS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Abstract: As didactics is a field closely related to rhetoric, many rules of the art of speaking are applicable in both didactics and glottodidactics. This paper explores the possibility of applying rhetorical rules relating to *captatio benevolentiae*, as well as *ethos* and *pathos* in didactic practice. Such techniques as self-advertising, arousing interest, making students aware of the benefits of the lesson, using anecdotes and humour can be applied with success in both rhetorical and didactic practice. It is likewise possible to influence the audience, as well as the students by means of methods included in the rules of *ethos* and *pathos*, which leads to gaining kindness by positive self-presentation and arousing emotions.

Keywords: rhetoric, didactic, *captatio benevolentiae*, *ethos*, *pathos*, glottodidactic

Od czasów starożytnych aż po wiek XIX retoryka odgrywała w nauczaniu najważniejszą rolę. Nie tylko stanowiła osobny przedmiot nauczania, ale także przenikała cały proces dydaktyczny, decydując o sposobie przekazywania wiedzy

w każdej dyscyplinie¹. Pierwsi profesjonalni nauczyciele, sofisci greccy, zajmowali się głównie sztuką wymowy, retoryką, a ich sposób nauczania siłą rzeczy opierał się na tej dyscyplinie². Jak pisze Eberhard Ockel (1998: 1), dydaktyka bez retoryki byłaby pozbawiona sensu³, ów wpływ uwidacznia się również dzisiaj we wszystkich nauczanych dziedzinach, nie wyłączając glottodydaktyki⁴. Tym właśnie zagadnieniem, wpływem retoryki na nauczanie języków, chciałbym się zająć w niniejszym artykule. Postaram się podać kilka przykładów ilustrujących, w jaki sposób możemy wykorzystywać bogate instrumentarium retoryczne w nauczaniu językowym oraz jak niektóre koncepcje przydatne w kształtowaniu dyskursu retorycznego możemy praktycznie zastosować w procesie glottodydaktycznym.

O znaczeniu, jakie odgrywa retoryka w dydaktyce, pisano już sporo. Zwracano uwagę na analogie między argumentacją w sztuce wymowy a argumentacją w procesie nauczania, przekonującą odbiorcę do zaakceptowania i przejęcia przekazywanych treści. Tak jak adwokat przemawiający w sądzie musi pozytywnie nastawić do siebie sędziów i przekonać ich do przyjęcia argumentów prawnych, tak nauczający musi zdobyć zaufanie swoich słuchaczy, aby zachęcić ich do nauczania się przekazywanych treści. Podobnie jak mówca także nauczyciel powinien przekonać swych słuchaczy, że przyswojenie materiału leży w ich interesie, co odpowiada retorycznej maksymie *tua res agitur* (rozpatrywana jest sprawa dla twojego dobra) – to jest dla ciebie korzystne, powinieneś zatem się w to zaangażować⁵. Nauczający, zgodnie z teorią retoryki, porusza się w obrębie Arystotelesowej triady: nadawca–komunikat–odbiorca⁶. Wszystkie reguły odnoszące się do owego procesu przepływu informacji między nadawcą i odbiorcą mają też zastosowanie w dydaktyce. Również trójdzielny proces argumentacji – *docere, movere, delectare* (uczyć, poruszać, zachwycać) – znajduje zastosowanie w nauczaniu. Podobnie szczegółowo opracowane przez teoretyków sztuki wymowy fazy przygotowania wystąpienia retorycznego – (1) inwencja, (2) dyspozycja, (3) elokucja, (4) opanowanie pamięciowe materiału (*memoria*) oraz (5) wygłoszenie mowy (*actio*) – z powodzeniem możemy wykorzystać w przygotowaniu

¹ Lonni Bahmer (1998: 36) twierdzi, że retoryka nie tylko stanowiła podstawę dydaktyki, ale także była przekazicielką kompetencji kulturowych.

² Sofisci uznawani są za pierwszych nauczycieli w zachodnim kręgu kulturowym, za wynalazców dydaktyki oraz za twórców systematycznej nauki. Por. Geissner, 1998: 17.

³ Eberhard Ockel (1998: 1) dostrzega ogromne znaczenie retoryki dla dydaktyki oraz wskazuje na liczne analogie między obiema dyscyplinami. O aktualności retoryki w procesie dydaktycznym cf. także Merger, 1998: 135.

⁴ Numer 17 czasopisma „Rhetorik, ein internationales Jahrbuch” 1998 podejmuje temat retoryki i dydaktyki. O wpływie klasycznych koncepcji retorycznych na współczesną naukę piszą także: Cohen, 1994; Coenen 2006.

⁵ Owa zasada – *tua res agitur* – w retoryce ma zastosowanie przede wszystkim w pierwszej części mowy, *proemium*, kiedy należy zdobyć zaufanie audytorium i zainteresować słuchaczy tematem. Jest to *condicio sine qua non* udanego wystąpienia oratorskiego.

⁶ Osoba przemawiająca, a także nauczająca może być określana jako komunikator, osoba odbierająca informacje – jako recipient, natomiast przekazywana treść to meldunek, wypowiedź znajdująca się w miejscu centralnym między komunikatorem a recipientem. Cf. Jackob, 2005: 177.

jednostki lekcyjnej. Także trzy podstawowe zasady sztuki retorycznej – *ethos*, *pathos* i *logos* – odgrywające zasadniczą rolę w teorii Arystotelesa, mogą stanowić wsparcie w praktyce dydaktycznej⁷. Reguły te zostały dogłębnie omówione przez greckich i rzymskich teoretyków sztuki retorycznej, a efekty ich analiz stanowią podstawę wielu współczesnych koncepcji wykorzystywanych w różnych naukach. Oczywiście nie chodzi o mechaniczne, bezrefleksyjne przejmowanie archaicznych konceptów, ale ich rewitalizację i dostosowanie do potrzeb oraz zainteresowanie nimi współczesnego odbiorcy, jak to było w przypadku *Nowej retoryki* Chaima Perelmana i Lucie Olbrechts-Tyteca (2000). Odkryli oni na nowo i spopularyzowali dla dzisiejszych adeptów sztuki argumentacji zasady retoryki starożytnej. Refleksje zawarte w niniejszym tekście będą próbą zasygnalizowania w sposób bardzo ogólnikowy możliwości dostosowania kilku wybranych klasycznych reguł retorycznych do współczesnego procesu glottodydaktycznego.

* * *

Nasze rozważania zaczniemy *ab ovo*, czyli od momentu, kiedy zaczynamy kurs i staramy się przekazać słuchaczom informacje motywujące ich do zaangażowania się w nauczanie języka. Podobnie jak w wypadku mówcy wykładowca powinien, może nie w ciągu kilku minut, ale w czasie pierwszych zajęć zdobyć zaufanie słuchaczy⁸. Aby to osiągnąć, tworzy on swój pozytywny wizerunek, czyli przedstawia siebie jako osobę kompetentną, uczciwą, życzliwą – wiadomo, że uczęszczanie na zajęcia do takiej wykładowczynie, wykładowcy wiąże się z dużą satysfakcją i zachęca do nauki języka. Owa wstępna faza procesu dydaktycznego może zostać nazwana, podobnie jak początkowa część wystąpienia retorycznego, *captatio benevolentiae*, czyli zjednywanie sobie przychylności⁹.

Zobaczymy teraz dokładniej, jak starożytni zdobywali ową przychylność, jak skupiali uwagę audytorium – oto kilka zasad, których przestrzeganie gwarantowało sukces zgodnie z *captatio benevolentiae*: (1) Przedstawienie siebie jako człowieka odpowiedzialnego, godnego zaufania, kompetentnego, życzliwego. (2) Zwrócenie uwagi na temat, podkreślenie, jak jest ważny, uświadomienie słuchaczom, że sprawa jest istotna nie tylko dla prowadzącego, lecz także dla nich. (3) Wzbudzenie zainteresowania audytorium zwrotami w rodzaju: „opowiem

⁷ Arystoteles w swej *Retoryce* umieścił *ethos*, podobnie jak *pathos*, obok *logosu* wśród trzech podstawowych kategorii retorycznych, którymi są środki argumentacji wypracowywane za pomocą warsztatu argumentacyjnego. Podczas gdy wypracowanie *ethos*, czyli wiarygodności mówcy, było, według teorii Arystotelesa, zadaniem przemawiającego, *pathos* należało przede wszystkim do audytorium. Postawa mówcy uwzględniająca *ethos* i *pathos* odgrywała istotną rolę zarówno w mowach politycznych, jak i w wystąpieniach sądowych. *Ret.* 1377b 4, 1378a 4–9.

⁸ Jak głoszą współczesne teorie retoryczne, o pozytywnym nastawieniu do mówcy, o chęci wysłuchania mowy decydują pierwsze dwie minuty wystąpienia, a w wypadku telewizyjnego procesu ten skraca się do 45 sekund. Cf. Allhoff, Allhoff, 2006: 73.

⁹ W *De inventione* Ciceron dzieli *captatio benevolentiae* na cztery rodzaje: (1) ze względu na osobę, (2) ze względu na nieuczynki przeciwników, (3) ze względu na sędziów i (4) ze względu na sprawę (1, 22).

wam rzeczy niezwykle, wręcz nieprawdopodobne, o jakich jeszcze nigdy nie słyszeliście”; „proszę was, słuchajcie mnie, bo rzecz, o której będę mówił, dotyczy nas wszystkich”, ewentualnie, jeżeli wykład, w którym uczestniczą słuchacze, jest płatny, możemy napomknąć o poniesionych kosztach, jak czynił to sofista Prodikos. Mówił on: „ilekroć moi słuchacze zaczynają drzemać, przypominam, że ta mowa kosztowała ich 50 drachm” (Arystoteles, *Retoryka*, 1415b: 13–17).

(4) Wtrącenie jakiegoś krótkiego dowcipu, anegdoty, co rozluźni atmosferę i zmniejszy dystans między mówiącym i słuchaczami.

Ad 1. Odnośnie do pozytywnego wizerunku wspominałem już, jakie znaczenie w procesie dydaktycznym ma zdobycie zaufania, posiadanie autorytetu, wykazanie się swymi kompetencjami, wiedzą. Nie sądzę, aby pomocne okazały się tu zbytnia fraternizacja i tak modne w niektórych dzisiejszych modelach przenoszenie kompetencji nauczycielskich na ucznia. Antyczna zasada *aptum* (to, co stosowne) dopuszczałaby tego rodzaju zachowanie w przypadku osoby młodej, nieodbiegającej zbytnio wiekiem od uczniów czy studentów, jednak jeśli wykładający jest już osobą starszą, taka konfidencjonalność nie odnosi zamierzonego skutku. Platon krytykował zachowanie nauczycieli nadmiernie spoufalających się ze swymi uczniami, a sytuację taką przyrównywał do postępowania obywateli w podupadłej demokracji, gdzie nadmiar równości, wolności, swobód prowadzi do ich ograniczenia.

Ojciec boi się w takim państwie synów, syn robi się podobny do ojca, ani się nie wstydzi, ani nie boi rodziców, bo chce być wolny. W takim państwie nauczyciel boi się uczniów i zaczyna im pochlebiać, a uczniowie nic sobie nie robią z nauczyciela [...]. Dusza obywatela robi się tak delikatna i wrażliwa, że choćby im ktoś tylko odrobinię przymusu próbował narzucić, gniewają się i nie znoszą żadnych nakazów (Platon, *Państwo*, 563a, c)¹⁰.

Nadmierny liberalizm, całkowity brak dyscypliny, zbytnie spoufalanie się prowadzą więc do utraty autorytetu wykładowcy, a i sami słuchacze nie odnoszą większych korzyści z takiego nauczania, w którym stają się równi nauczycielowi, czyli stają się drugim komunikatorem, a nie recipientem w procesie dydaktycznym. Nikt nie proponuje oczywiście powrotu do modelu opartego na żelaznej dyscyplinie, w którym *magister plagosus*, niczym Orbiliusz, zmusza swych uczniów do nauki różgą, potrzebna jest tu jednak *aurea mediocritas*, gdyż obecnie często student przejmuje rolę nauczyciela – sam tworzy swój program nauczania, sam go realizuje, a nawet sam decyduje o przysługującej mu ocenie.

Zanim przejdziemy do drugiego punktu *captatio benevolentiae*, pozwolę sobie na przytoczenie jeszcze jednego cytatu z Platona poświęconego nauczaniu bezstresowemu, popularnemu już wśród sofistów greckich. Filozof wspomina o „dydaktyce bezstresowej” w *Protagorasie*. Protagonista dialogu, sofista Protagoras, proponuje naukę przyjemną, gwarantującą sukces bez nadmiernego wysiłku:

¹⁰ Tłumaczenie cytatów z Platona za Władysławem Witwickim.

Jeżeliby do mnie przyszedł (uczeń), nie spotka go to, co by go spotkało, gdyby poszedł do kogoś innego z mędrców. Inni haniebnie dręczą młodych ludzi. Ci przecież radzi, że uciekli od szkoły, a tu ich do nowej szkoły zaprzęgają i zasadzają gwałtem do rachunków i astronomii, i geometrii, i muzyki im się uczyć każą – tu z boku spojrzal na Hippiasza – a do mnie jak przyjdzie, nie będzie się niczego innego uczył, tylko tego właśnie po co przyszedł (Platon, *Protagoras*, 318e).

Cytowany passus jest interpretowany jako wyraz pragmatyzmu dydaktycznego w nauczaniu Protagorasa (Jäger, 1962: 308), możemy jednak tutaj dostrzec także bardziej krytyczną diagnozę Platona odnośnie do nauczania sofisty z Abdeiry. Widzimy, że na greckim rynku edukacyjnym istniało silne współzawodnictwo, w związku z czym sofisci musieli swą ofertą przebić konkurencję, a ich propozycja niekoniecznie wyróżniała się wysoką jakością nauczania. Tak jak to dzieje się w niektórych dzisiejszych uczelniach, proponowano łatwe i przyjemne rozwiązania – przyjdź do nas, a dyplom uzyskasz bez żadnego wysiłku. Protagoras strofuje konkurencję, która dręczy młodzież nadmiernymi wymaganiami i żąda od niej nauki arytmetyki, astronomii, geometrii, nasz mędrzec zaś zdaje się mówić – to oburzające. Platon wprowadza tu naturalnie element ironii, podobnie jak w miejscu, w którym Protagoras krytykuje innych sofistycznych nauczycieli, zerkając z ukosa na swego konkurenta, sofistę Hippiasza, czym daje do zrozumienia, że do niego odnoszą się wszystkie przedstawione zarzuty¹¹. Filozof Platon zdaje się tu zarzucać sofistom, że ich szkoły opuszczają niedouczeni absolwenci, bez solidnej wiedzy, nastawieni na robienie kariery. Jednak jeżeli weźmiemy pod uwagę, jaką sławą cieszył się Protagoras, na jakie honorarium mógł liczyć, krytyka Platona wydaje się wyolbrzymiona, a jego uczniowie, synowie arystokracji greckiej, mogli mieć uzasadnioną nadzieję, że zrealizują swe zawodowe ambicje¹².

Powyższą krytykę Platona mogliśmy odnieść do niektórych dzisiejszych szkół lingwistycznych, które proponują nauczanie języka bez żadnego wysiłku – bez nauki gramatyki, żmudnego przyswajania nowego słownictwa, konieczności samodzielnego tłumaczenia tekstu. Dyrektor, właściciel tego typu placówki, mógłby spojrzeć z wyrzutem niczym Protagoras na swych surowych konkurentów, dręczących uczniów nadmiernymi wymaganiami, nakazujących odrabianie prac domowych czy zapowiadających jakieś stresujące egzaminy. Szkoła łatwa, przyjemna, bezstresowa nie jest jednak pomysłem współczesnym, ale znana była już w starożytnej sofistycznej Grecji, jak możemy się przekonać, czytając dialogi Platona¹³.

¹¹ Werner Jäger (1962: 308) wyróżnia dwie kategorie nauczycieli sofistycznych: jedni przekazują uczniom ogólną wiedzę (do tych należał Hippiasz), a drudzy nauczają wiedzy praktycznej, konkretnych sprawności (do tych zaliczał się Protagoras).

¹² Zarzuty, jakie czyni Platon Protagorasowi, wpisują się w kontekst sporu filozofów z sofistami-retorami.

¹³ Platon zwraca także uwagę na zagrożenia towarzyszące platonemu nauczaniu. Przyrównuje on nauczyciela do kupca, który sprzedaje towar. Podczas gdy ten ostatni pozwala dokładnie zobaczyć swój produkt, a po jego nabyciu dopuszcza możliwość jego zwrotu, nauczyciel sprzedający wiedzę

Ad 2. Następnym krokiem w retorycznym pozyskiwaniu popularności to zwracanie uwagi na wagę tematu, atrakcyjność nauczanego przedmiotu, żywotne znaczenie poruszanej kwestii dla słuchaczy. To odwołanie do wspomnianej już zasady *tua res agitur*, czym wzbudzamy zainteresowanie odbiorców. Na wstępie przezwyciężamy psychologiczny opór swych słuchaczy, gdyż, jak wykazały badania, ich początkowy poziom uwagi jest niski – jak w przypadku mówcy, tak samo i w przypadku wykładowcy odbiorcy muszą się przyzwyczaić do nowej sytuacji, osobowości komunikatora (nauczyciela) – jego głosu, sposobu mówienia, a także do samego tematu i terminologii¹⁴. Jeżeli chodzi o wykazanie przez wykładowcę korzyści, jakie płyną dla odbiorców z opanowania nowej mowy, możliwości wydają się tutaj ogromne. Każdy lektor wie, ile atrakcji wiąże się z poznaniem nauczanego przez niego języka, co odbiorcy zyskają w sferze praktycznej i teoretycznej po nauczaniu się przekazywanego materiału. Często przychodzą oni już odpowiednio zmotywowani na zajęcia, chodzi więc jedynie o to, aby nie osłabić ich zapału, lecz aby go jeszcze bardziej rozbudzić. Ważne jest, by dokładnie wczuć się w owe oczekiwania, by nie rozminąć się z potrzebami studentów, gdyż przynajmniej w początkowym okresie propozycja, która wychodzi od komunikatora, powinna być zgodna, jak określił to grecki retor Anaksymenes, z paradygmatem tkwiącym w umyśle recipienta¹⁵. Wykładowca, podobnie jak mówca, musi rozeznaczyć, potwierdzić to, czego spodziewa się student, i wyjść naprzeciw owym oczekiwaniom, postarać się, aby zostały spełnione.

Jeżeli widzimy, że oczekiwania, światopogląd słuchaczy nie są zgodne z wysokimi standardami, etosem nauczania obowiązującym w naszej uczelni¹⁶, próbujemy je dyskretnie modyfikować. Możemy skorzystać tutaj z psychologiczno-retorycznej teorii programowania neurolingwistycznego, NLP. Zaleca ona kilka etapów w dyskursie argumentacyjnym: (1) wczucie się w nastroje odbiorców i rozpoznanie ich emocji oraz potrzeb, (2) włączenie się do dyskursu z uwzględnieniem tej samej „częstotliwości”, na której odbiera recipient, (3) dyskretna zmiana zasad przekazywanych w dotychczasowym dyskursie oraz (4) utwierdzenie słuchaczy w przekonaniu, że nowe zasady są lepsze od poprzednich¹⁷. Pierwszy

nie przyjmuje żadnych reklamacji, zatem zakupiona nauka, nawet jeśli okazałaby się wybrakowana, zostaje przyjęta na zawsze. Cf. Platon, *Teajtet*: 314a.

¹⁴ Ze względu na niższy poziom uwagi w początkowej fazie procesu komunikacyjnego przekazywane treści są na początku częściej zapominane niż informacje przejmowane przez recipienta w dalszych etapach procesu retorycznego czy dydaktycznego. Cf. Allhoff, Allhoff, 2006: 61.

¹⁵ Anaksymenes pisze: „Prawdopodobieństwo retoryczne zachodzi wtedy gdy słuchacz w swej świadomości dysponują przykładami (paradygmatami) potwierdzającymi słowa mówiącego” (*Retoryka do Aleksandra*: 1428a 26).

¹⁶ Posługuję się terminem „etos” we współczesnym znaczeniu, stąd pisownia polska.

¹⁷ Podstawą *Neuro Linguistic Programming* jest relatywizm poznawczy. Zgodnie z ową teorią nie ma rzeczywistości, lecz różne wyobrażenia o niej. Podejście takie pozwala na forsowanie każdego poglądu w celu osiągnięcia osobistych korzyści. Początków teorii NLP niektórzy badacze doszukują się już w sofistyce greckiej, a za jej prekursora uważają sofistę Gorgiasza. Cf. D. Allhoff, W. Allhoff, 2006: 212; Lewiński, 2012: 244.

etap komunikacyjny w teorii NLP, polegający na wczuwaniu się w oczekiwania odbiorców, nazywany jest pacingiem, następny, czyli włączanie się do dyskursu w tej samej tonacji, określany jest mianem leadingu, kolejną fazę komunikacji, polegającą na przechodzeniu do nowego planu – jak ujęli to Dieter Allhoff i Waltraud Allhoff (2006: 212), zastąpienie starych kolein nowymi sposobami myślenia – opisuje się pojęciem reframing, a ostatni krok, stabilizujący nowe podejście do sprawy, to anchoring.

Zastanówmy się, jak moglibyśmy zastosować regułę NLP w praktyce. Przypuśćmy, że nasz student wyraża wolę uczenia się języka obcego w celu zapoznania się ze sposobami unikania obowiązujących podatków. Twierdzi on, że w języku angielskim czy francuskim istnieje wiele materiałów informujących, jak w zgodny z prawem sposób ominąć obciążenia fiskalne. W tym punkcie nie dzielimy jego motywacji i, stosując reguły NLP, staramy się zmienić motyw, który skłonił go do nauki języka. Zaczynamy od pacingu, pytając naszego słuchacza, dlaczego za wszelką cenę chce unikać płacenia podatków, w czym mu one najbardziej przeszkadzają, i okazujemy wyrozumiałość dla jego stanowiska. Następnie przechodzimy do leadingu, zagajając dyskusję o daninach nakładanych od niepamiętnych czasów na obywateli, chciwości rządzących, niesprawiedliwości systemów podatkowych. Dostosowujemy się więc do tonacji słuchacza. Możemy zacytować starożytną sentencję przypisywaną Arystotelesowi, znaną w wersji łacińskiej – *Tributum a mortuo exigere* (Ściągać podatek z trupa)¹⁸. Stwierdzamy, że podatki utrudniały od zawsze ludziom życie. W dalszej kolejności przechodzimy do reframingu i przekierowujemy dyskusję na nowe tory. Stwierdzając fakt, że podatki były nakładane na obywateli od zawsze, staramy się znaleźć jakieś racjonalne uzasadnienie tego zjawiska – najwyraźniej owa wspólna danina jest nie tyle bezczelną kradzieżą, ile zabezpieczeniem funkcjonowania organizmu państwowego. Państwo nakłada na mieszkańców wspólne obowiązki, ale też samo pomaga im w wielu obszarach życia. Ostatecznie potwierdzamy nasz punkt widzenia, czyli stosując anchoring, podajemy różne przykłady pozytywnej działalności państwa – opieka medyczna, obrona obywateli przed zagrożeniami wewnętrznymi i zewnętrznymi, troska o ludzi starszych, działalność edukacyjna. Konkludujemy zatem nasz dyskurs stwierdzeniem, że chęć unikania podatków niekoniecznie stanowi najlepszą motywacją do uczenia się języka obcego, że istnieje wiele innych ciekawszych i szlachetniejszych powodów, dla których słuchacz powinien uczęszczać na nasze zajęcia.

Ad 3. Kolejna zasada stosowana we wstępnej fazie wystąpienia retorycznego, pozwalająca zdobyć przychyłność odbiorcy, polega na zainteresowaniu go zwrotami zapowiadającymi rzeczy niezwykle, nadzwyczajne czy wiążące się z konkretnymi korzyściami, jeżeli wytrwa on do końca wystąpienia oratorskiego. Mówca powinien przekonywać odbiorcę, że informacje, które usłyszy, staną się

¹⁸ Sentencja ta znana nam jest ze zbioru przysłów łacińskich *Adagia*, zredagowanych przez Erazma z Rotterdamu (1973: 1, 9, 12).

dla niego fascynującym odkryciem, a nawet doprowadzą do dużej zmiany w jego życiu. Tego rodzaju zwroty nie wnoszą żadnych konkretnych, merytorycznych treści. Jak wykazały badania, przekaz z wstępnej części mowy jest zazwyczaj zapominany (Allhoff, Allhoff, 2006: 73), zatem to, o czym na początku mówimy, ma za zadanie jedynie wzbudzać zainteresowanie i nastawiać pozytywnie słuchaczy do mówiącego. Podobne wprowadzenie może uczynić wykładowca rozpoczynający kurs nauki języka obcego. Chcąc zachęcić studentów do swego przedmiotu, mówi w trakcie pierwszych zajęć: „Język, który będziecie poznawać, otworzy przed wami nowy, niezwykły świat”. Może również sparafrazować powiedzenie Goethego: „Ucząc się nowego języka, staniecie się po raz drugi ludźmi, gdyż tyle razy jesteście ludźmi, ile języków znacie”. Możemy także odwołać się do retorycznego pojęcia *kerdos* (zysku) i podkreślić: „Kiedy będziecie już biegle posługiwać się nowym językiem, pojawią się przed wami wspaniałe perspektywy zawodowe i finansowe”¹⁹. Tego rodzaju zachęta powinna przekonać przynajmniej część słuchaczy do intensywnej pracy nad językiem. Studenci zatem mogą się angażować w nauczany przedmiot albo wiedzeni ciekawością (gdy pragną się dowiedzieć czegoś nowego, interesującego), albo kierowani korzyścią, kiedy mają nadzieję na zrealizowanie swych zawodowych, materialnych planów.

Ad 4. Ostatnia wymieniona przeze mnie zasada retoryczna, odnosząca się do zdobywania przychylności we wstępnej fazie mowy, proponowała skrócenie dystansu między nadawcą i odbiorcą za pomocą żartu, anegdoty. Narzędzie to stosują często także współcześni mówcy. Jako przykład zacytuję początek mowy byłego prezydenta Niemiec, Hansa-Dietricha Genschera, przemawiającego w języku angielskim: „Panie i Panowie. Z moim angielskim rzecz ma się tak jak z moją żoną – kocham ją, ale nad nią nie panuję” (cyt. za: Lemmermann, 1992: 140). Tego typu anegdoty nie zalecałbym oczywiście wykładowczyniom/wykładowcom języka angielskiego, należałoby dokonać drobnej zmiany w wypowiedzi niemieckiego prezydenta: „Język angielski kocham i w pełni nad nim panuję, w odróżnieniu od mojej żony, którą kocham, lecz nie potrafię nad nią panować”. Owo skrócenie dystansu, wprowadzenie swobodnej atmosfery zaleca się zresztą nie tylko na pierwszych zajęciach, ale także podczas całego cyklu, gdyż, jak pisał Cynceron, śmiech jest bardzo ważnym czynnikiem pozwalającym zdobyć przychylność i podziw (Cynceron, *De oratore*, 2: 236).

Pozwolę sobie na krótką dygresję poświęconą poczuciu humoru. Humor odgrywa bardzo ważną rolę w retoryce, podobnie rzecz ma się z dydaktyką, reguły odnoszące się do humoru w pierwszej dziedzinie możemy też przenieść na sztukę nauczania. Zwróćmy uwagę na kilka wskazówek zalecanych przez teoretyków sztuki retorycznej. Jak w każdej sprawie także z humoru korzystamy w sposób umiarkowany, stosując się do arystotelesowej zasady *aurea mediocritas*. Żartujemy taktownie, nikomu nie ubliżając – żarty graniczące ze złośliwością nie

¹⁹ Zasadę *kerdos* omówił Anaksymenes w *Retoryce do Aleksandra* (1428b9): „Trzeci zaś rodzaj (prawdopodobieństwa) wiąże się z korzyścią: często bowiem ze względu na nią ukierunkowujemy swoje postępowanie, depcząc naturę ludzką i własny charakter”.

wzbudzają śmiechu. Kogoś zasługującego na prawdziwą naganę strofujemy mocniejszym niż żart orężem, a nieszczęśliwym nie urągamy. Jeżeli więc nasz słuchacz wykazuje lekceważący stosunek do przedmiotu, zachowuje się karygodnie, nie udzielamy mu reprimendy, żartując, gdyż mogłoby to go jeszcze bardziej rozzuchwalić, ale stosujemy mocniejsze środki dydaktyczno-wychowawcze. Nie robimy sobie żartów również z osób dotkniętych z natury jakimiś brakami, na przykład ze studentów, którym nauka przychodzi trudniej, którzy mimo wysiłku nie potrafią osiągnąć zadowalających efektów. Żartujemy zatem, jak pisze Cyce-ron, wtedy, gdy jest ku temu właściwa sposobność, gdyż jedynie błazny co chwila bez potrzeby żartują (Cyceron, *De oratore*, 2: 247). Zbyt duża dawka humoru może nawet doprowadzić do tego, że studenci zaaferowani żartami, przeoczą główny wątek i nasze cele dydaktyczne nie zostaną zrealizowane.

Jak poucza Herbert Carson, humor powinien coś wносить do sprawy, a nie odciągać od niej. Bycie dowcipnym nie ogranicza się do mówienia żartów. Humor może oznaczać lekkie dotknięcie, małe przekręcenie słowa. Humor jest też skuteczny bez wywoływania śmiechu. Słuchacze mogą po prostu się uśmiechać, odczuwać wewnętrzne zadowolenie z jakiegoś stwierdzenia (Carson, 1967: 51). Żart ma charakter sytuacyjny, coś, z czego śmiejemy się do rozpuku w danych okolicznościach, powtórzone w innych warunkach w ogóle nie śmieszy. Prowadząc zajęcia, czynimy często aluzje do konkretnej, niepowtarzalnej sytuacji, co może wywoływać rozbawienie czy właśnie zadowolenie na twarzy studentów. Często okazją do zabawnych komentarzy mogą być niewinne pomyłki tłumaczeniowe, interpretacyjne w trakcie zajęć. Jeżeli na przykład słuchacz dokonuje przekładu łacińskiej sentencji – *mater semper certa* (matka zawsze pewna), wykładowca może zapytać, co oznacza owa myśl, i uzyskuje często odpowiedź rozwodzącą się nad matczyną troskliwością, opiekuńczością. Wówczas przechodzimy do wyjaśnienia, że to paremia prawnicza, w której chodzi o potwierdzenie rodzicielstwa – podczas gdy w starożytnym Rzymie ojciec musiał potwierdzić swe ojcostwo, podnosząc dziecko do góry, ze strony matki, której rodzicielstwo jest oczywiste, nie było takiej potrzeby.

Okazję do zabawnego komentarza daje także inne przysłowie *ab equo ad asinum* (od konia do osła), które mówi o sytuacji, w której ktoś zmienia jakąś dobrą profesję na gorszą, porzuca studia cieszące się powszechną renomą i przenosi się na mniej prestiżowy kierunek. Tłumacząc więc, w jakich okolicznościach można się posłużyć tym przysłowiem, podajemy przykład studenta, który porzucił kierunek, na którym właśnie prowadzimy zajęcia, i przeniósł się na studia prawnicze. Taka interpretacja wywoła uśmiech zadowolenia na twarzach naszych słuchaczy, którzy znajdą w owej mądrości potwierdzenie własnych wyborów. Budowanie miłej, bezpośredniej atmosfery jest więc ważne zarówno w początkowym etapie, jak i w dalszej fazie prowadzonych zajęć, w czym bardzo dużą rolę odgrywa, podobnie jak podczas wystąpienia retorycznego, humor użyty w odpowiednim momencie, w odpowiedniej dawce i z należyłym taktem.

* * *

Przedstawię jeszcze wspomniane na początku podstawowe arystotelesowe instrumenty argumentacyjne, czyli *ethos*, *pathos* i *logos*²⁰. Moralność mówcy, jego pozytywny wizerunek etyczny, który go określał, nazywano *ethosem*, a wpływanie na uczucia, budzenie namiętności w duszy odbiorcy oddano terminem *pathos*, ostatnia zaś część obejmuje argumentację racjonalną, czyli *logos*²¹. Podczas gdy dwa pierwsze środki mają charakter psychologiczny, zależą od charakteru mówcy i nastawienia słuchaczy, trzeci tkwi immamentnie w samej mowie, jest narzędziem *stricte* merytorycznym. Posługiwanie się *logosem* to rzetelne, zgodne z regułami logiki przekazywanie informacji – zarówno w retoryce, jak w dydaktyce w ramach *logosu* przekazujemy słuchaczom informacje wynikające z analizy logicznej, z wiedzy opartej na mocnych fundamentach naukowych. Jednak ów naukowy, logiczny, zimny przekaz może się okazać dla studentów mało atrakcyjny, a nawet zniechęcający, powinniśmy go wtedy wesprzeć zasadami wypracowanymi przez retoryczne *ethos* i *pathos*.

Jeżeli chodzi o *ethos*, retoryka starożytna definiuje je jako odpowiednią postawę, charakter mówcy, które pozytywnie rzutują na jego mowę. Arystoteles, opisując *ethos*, zwraca uwagę na jego trzy elementy²²: „Sami mówcy budzą do siebie zaufanie z trzech powodów. Są to: rozsądek, szlachetność i życzliwość. [...] Dlatego właśnie ten, kto wykaże się posiadaniem wszystkich powyższych cech, musi budzić zaufanie słuchaczy” (Arystoteles, *Retoryka*, 1377b, 20n)²³. Tak więc mówca „argumentuje etycznie”, gdy sprawia wrażenie osoby mądrej, uczciwej i życzliwej (Coenen, 2006: 11). Zaufanie to pozwala mu przekonać audytorium do swoich racji i jest ono równie ważnym elementem perswazji, jak oddziaływanie na emocje czy argumentowanie logiczne²⁴. Podobna sytuacja zachodzi w wypadku nauczyciela języka. Prowadzący powinien uchodzić za profesjonalistę, a więc kogoś, kto potrafi kompetentnie, swobodnie korzystać ze swej wiedzy

²⁰ Terminy *ethos* i *pathos* podają zgodnie z pisownią grecką, gdyż ich pole semantyczne nie pokrywa się z dzisiejszym ekwiwalentem „etosu” i „patosu” w języku polskim. W *Słowniku języka polskiego* pod redakcją Mieczysława Szymczaka (2002: t. I, 523; t. II, 595) „etos” to obyczaje, normy, wartości składające się na styl życia i charakter danej grupy, natomiast „patos” to nastrój powagi, odpowiadający rzeczom wielkim lub podniosły sposób mówienia albo pisania.

²¹ Operowanie *pathosem* znane już było Homerowi, którego mówcy z wielką finezją posługiwali się tym środkiem retorycznej perswazji, np. Priam przemawiający do Achillesa (*Iliada*, 24: 486–506).

²² Według George’a Kennedy’ego (1983: 64) Arystoteles postrzegał *ethos* jako charakter mówiącego, który odzwierciedla wybór moralny dokonany przez mówcę. Mówca powinien przedstawić ów wybór, ubierając go w odpowiednie słowa i używając właściwych argumentów. *Ethos* odgrywało istotną rolę u Lizjasza, który w mowach, posługując się *ethosem* i rozwijając charaktery protagonistów sporu, przekonywał sędziów do swego klienta. Cf. Kennedy, 1963: 91.

²³ Tłumaczenie *Retoryki* za Henrykiem Podbielskim.

²⁴ *Ethos* było bardzo istotne dla greckich logografów, którzy, pisząc mowę dla swego klienta, musieli uwzględnić jego charakter. Duże znaczenie miało np. to, aby stary człowiek odznaczał się innymi cechami niż człowiek młody, aby mieszkaniec wsi zachowywał się inaczej niż mieszkaniec miasta. Tego rodzaju różnicowanie charakterów nazywane jest *ethopoią*. Cf. Kennedy, 1963: 92.

i umie równie kompetentnie przekazywać ją innym. Powinien on być postrzegany jako osoba uczciwa, obiektywnie oceniająca pracę, talent słuchaczy, a także życzliwa, podchodząca z wyrozumiałością do potknięć, słabości swych studentów. Nauczanie dla kogoś posiadającego owe trzy wymienione przez Arystotelesa cechy stanie się o wiele bardziej efektywne – taki wykładowca zdobędzie zaufanie słuchaczy, zainteresuje ich nauczaniem przedmiotem i szybciej przekona do nauki wykładanego języka.

Jednak nie wszyscy, niestety, jesteśmy w stanie rzetelnie, uczciwie postępować w każdej sytuacji, nawet wśród nauczycieli mogą się przytrafić jednostki mające trudności w rozeznaniu tego, co sprawiedliwe, i tego, co niesprawiedliwe. Starożytni retorzy w takim wypadku proponowali tworzenie sztucznego *ethos*, a więc symulowanie bycia człowiekiem szlachetnym, godnym zaufania w celu zdobycia przychylności audytorium. Spotykamy się z tego rodzaju postępowaniem również dzisiaj w niektórych profesjach, wszyscy wiemy w jakich, ale pojawia się pytanie: czy zalecalibyśmy ów proceder nauczycielom? Proponowalibyśmy raczej prawdziwą zmianę, czyli zapoznanie się z etosem nauczyciela akademickiego i stosowanie się do jego szlachetnych zasad, a nie udawanie człowieka szlachetnego w celu pozyskania czyjegoś zaufania. Podobnie jak w wypadku retoryki także w dydaktyce najcenniejsze jest prawdziwe *ethos*, a nie jego imitacja. W dydaktyce tylko autentyczna wiedza, uczciwość, życzliwość gwarantują zdobycie zaufania uczniów i pozytywne oddziaływanie na proces nauczania. Do dziedziny *ethos* możemy też zaliczyć podział dokonany przez rzymskiego retora i dydaktyka Kwintyliana, który, nie licząc *technia* (biegłość w jakiejś sztuce), umiejętności ludzi dzieli na trzy kategorie: *atechnia*, *kakotechnia* i *matajotechnia* (Kwintylian, *Institutio oratoria* 2, 20: 2–3). Ta pierwsza, *atechnia* to brak umiejętności, a więc brak możliwości posługiwania się jakąkolwiek sztuką, druga, *kakotechnia*, to sztuka tworzenia rzeczy złych, niemoralnych, a więc korzystanie ze złej sztuki, natomiast *matajotechnia* jest wykonywaniem rzeczy niepotrzebnych. Jeżeli idzie o tę ostatnią kategorię rzymski retor i teoretyk nauczania podaje przykład pewnego człowieka pragnącego zaimponować Aleksandrowi Wielkiemu. W czasie wyprawy wojennej Aleksandra na Wschód człowiek ów postanowił się popisać przed macedońskim królem swą umiejętnością nabijania na igłę ziarenek grochu – potrafił on z dużej odległości tak zręcznie rzucać owymi ziarnkami, że każde z nich nabijał na ostrze znajdującej się w dużej odległości od niego igły. Tą właśnie zręcznością popisował się przed Aleksandrem, spodziewając się, że otrzyma od niego wspaniałą nagrodę. Jednak król nie docenił jego „groszkowej ekwilibrystyki” i w dowód uznania wręczył mu jedynie wielki garniec grochu, aby mógł dalej bawić się rzucaniem ziarenek grochu. Wielki Aleksander uznał, że popisy sztukmistrza to tylko pusta, nikomu niepotrzebna zabawa, którą Kwintylian określił terminem *matajotechnia*. Jeżeli chcemy zatem być postrzegani pozytywnie, jeżeli chcemy się cieszyć prawdziwym *ethosem*, to, czego uczymy, nie może być ani złe, ani niepotrzebne, pozbawione sensu. Nie możemy dążyć jedynie do tego, aby studenci w czasie zajęć przekraczali jakieś niepotrzebne granice,

opanowując, jak największą liczbę słówek, poznając mnóstwo reguł gramatycznych, podobni do mistrzów z *Księgi rekordów Guinnessa*. Poza pustą satysfakcją pożytek z takiej praktyki dydaktycznej będzie niewielki, a zadowolenie krótkotrwałe. To, czego nauczamy, musi mieć sens, musi przynosić wymierną korzyść, a więc powinno naprawdę pomóc w przyszłości naszym studentom. Zatem *ethos* nauczyciela akademickiego wymaga, aby to, czego nauczamy i jak nauczamy, było postrzegane jako prawdziwa *technia*, a nie jako *kako- czy matajotechnia*.

W *ethosie* nauczyciela zawierają się także bezinteresowność, obojętny stosunek do dóbr materialnych. Jako przykład negatywnego *ethos* z dziedziny *kerdos* (niezasługująca na pochwałę korzyść) chciałbym przedstawić cytowaną przez starożytnych anegdotę, której bohaterami są sycylijscy retorzy – Koraks oraz jego uczeń Tejzjasz²⁵. Ten ostatni, zgodnie z wcześniejszą umową, powinien po ukończeniu kursu sztuki wymowy przekazać swemu nauczycielowi uzgodnioną zapłatę. Pieniądze miał dostarczyć, kiedy udowodni swe umiejętności w dziedzinie argumentowania, to jest po pierwszej wygranej sprawie sądowej. Uczeń jednak nie spieszył się z wywiązaniem się z zawartej umowy, w związku z czym zdenerwowany Koraks sam wytoczył mu proces. Przed trybunałem argumentował: Tejzjasz musi zapłacić niezależnie od werdyktu – jeżeli przegra, ponieważ został skazany, jeżeli wygra, ponieważ właśnie wykazał się umiejętnościami retorycznymi, których ja go nauczyłem i należy mi się za to zgodnie z umową zapłata. Jednak Tejzjasz odwrócił argumentację swego mistrza i przekonywał sędziów, że w żadnym wypadku pieniądze Koraksovi się nie należą. Jeżeli wyrok będzie dla jego nauczyciela niekorzystny, powinien się mu podporządkować, jeżeli natomiast jego mowa nie przekona sędziów i przegra sprawę, będzie to oznaczało, że Koraks nie sprawdził się jako nauczyciel i nie nauczył go sztuki argumentacji. Sędziowie poirytowani postawą kłócących się sofistów wyrzucili obu z trybunału, kwitując ich ekwilibrystykę słowną zdaniem: *kaku korakos kakon oon*, co znaczy „złego kruka złe jajo”. W zdaniu tym zawarta jest aluzja do imienia Koraksa, które w języku greckim znaczy „kruk”, sędziowie pozbyli się więc złego Kruka i jego złego jaja, czyli Tejzjasza, pozostawiając im samym rozstrzygnięcie gorszącego sporu²⁶. Pamiętajmy zatem, że nadmierne skupianie się na rzeczach materialnych w każdym zawodzie negatywnie wpływa na *ethos* wykonującej go osoby i może się okazać gorszące lub śmieszne w negatywnym znaczeniu słowa. Drugi instrument z Arystotelesowej retorycznej triady, *pathos*, odnosi się do uczuć, emocji²⁷.

²⁵ Tejzjasz uchodził za twórcę retoryki sądowej, podczas gdy starszy od niego Koraks miał stworzyć retorykę polityczną. Koraks i Tejzjasz żyli w V w. p.n.e., ale zamilowanie do pięknego wysławiania istniało w Grecji o wiele wcześniej. Autorzy starożytni często powoływali się na przykłady retoryczne z Homera. Dostrzegali u niego nawet załóżki trzech stylów wymowy: prostego, średniego i podniosłego. Por. Kennedy, 1980: 8; Podbielski, 1988: 3; Desbordes, 1996: 14; Arystoteles wynalazcą sztuki retorycznej, oprócz Koraksa i Tejzjasza, nazywa także Empedoklesa z Akragas.

²⁶ Od imienia Koraksa, czyli „kruka”, miał pojawić się w języku prawniczym termin „kruczek prawny”, oznaczający nieuczciwy fortel, wykręt ułatwiający wygranie sprawy w sądzie.

²⁷ Nie omawiam trzeciego elementu triady, *logos*, gdyż konieczność merytorycznego, kompetentnego wyłożenia materiału, zarówno w retoryce, jak i w dydaktyce, jest dla wszystkich rzeczą oczywistą.

Retoryczna koncepcja *pathos* w starożytnej sztuce wymowy była komplementarna do *ethos* (Wisse, 1989: 34). Arystoteles charakteryzował *pathos* jako afekty, pod których wpływem podejmujemy inne niż zwykle decyzje; towarzyszą im przy tym przykrość lub przyjemność (Arystoteles, *Retoryka*, 1378a: 20). *Pathos* uważane było za mocniejszą odmianę *ethos*. Umiejętność sprawnego wzbudzenia emocji łączono z dobrą znajomością odbiorców. Ciceron, mistrz w posługiwaniu się emocjami, pisał: „Zanim mówca zdecyduje się, jakie emocje chce wywołać, musi poznać stanowisko sędziów i dostosować strategię do ich poglądów” (Ciceron, *De oratore*, 2: 186–187). Znając poglądy słuchaczy, potrafimy więc wpływać na ich emocje. *Pathos* jako narzędzie argumentacyjne jest skuteczne nie tylko w retoryce, ale także w wielu innych dziedzinach, między innymi w dydaktyce. Eberhard Ockel uważa, że nauczyciel, który jest zdystansowany, przekazuje materiał bez jakichkolwiek emocji, traci na wiarygodności (Ockel, 1998: 12). Chcąc zachęcić studentów do nauki języka, wykorzystujemy więc do tego celu emocje – dokonujemy rozeznania poglądów w grupie i następnie, posługując się tą wiedzą, budujemy korzystne nastawienie emocjonalne do nauczanego przedmiotu. Mówimy na przykład, że osoby, o których wiemy, że są postrzegane pozytywnie przez kursantów, posługują się nauczaniem przez nas językiem, podczas gdy „bohaterowie negatywni” go nie znają. W ten sposób budujemy korzystną atmosferę wokół nauczanego przez nas języka. Możemy też przekonywać, że kursanci będą mogli dotrzeć do informacji, które są niedostępne dla osób nieznanymi nauczanego przez nas języka. Rozbudzamy zatem w nich ciekawość, sprawiamy, że chcą stać się kimś wyjątkowym, posiadającym „wiedzę tajemną”. Możemy również wywoływać negatywne emocje, argumentując, że poznając język wroga, poznają także jego słabości i podstępny, a ich znajomość pozwoli im go skutecznie pokonać. Posługiwanie się *pathosem* wymaga, aby nauczający sam podlegał działaniu owego narzędzia retorycznego, co jest gwarancją jego skuteczności. Ciceron (*De oratore*: 189) przekonywał, że niemożliwe jest, aby słuchacz bolał, nienawidził, zazdrościł, jeżeli te wszystkie wzruszenia nie są wyryte na twarzy mówcy. Jak pisał Horacy (*Ars poetica*: 102–103): „Jeśli chcesz, bym płakał, musisz sam cierpieć”; jak mawiał święty Augustyn: „W tobie samym musi płonąć to, co chcesz rozpałić w innych”. Hans Coenen (2006: 17) określa *pathos* greckim słowem *psychagogia* – prowadzenie duszy. Jako pierwszy terminem tym posłużył się Platon (*Fajdros*, 271d), który uważał ową zdolność kierowania duszami słuchaczy za podstawową umiejętność mówcy. Taką umiejętność powinien posiadać także dobry nauczyciel, wykładowca – dusze słuchaczy powinny podążać za jego słowami. Jeżeli zatem chcemy, aby studenci byli zachwyceni tekstem Williama Szekspira czy Johanna Wolfganga Goethego, sami musimy być nim zachwyceni i werbalizować ów zachwyt, to pierwszy krok do wywołania pozytywnych emocji. Jeżeli naszym celem jest, by pokochali literaturę angielską lub niemiecką, my również musimy ją kochać i wyrażać swój entuzjazm do sztuki, subtelności Josepha Conrada czy Rainera Marii Rilkego. Jeżeli zależy nam, by dystansowali się od obcojęzycznej subkultury prymitywizmu, wulgarności, nie boimy się okazywać

naszej dezaprobaty takiej pseudosztuki. Jeżeli pragniemy, aby uczniowie boleli nad upadkiem kultury, mowy jakiegoś narodu, sami szczerze bolejemy nad tym zjawiskiem. Zachowujmy się niczym rzymscy aktorzy, którzy płakali jeszcze po wyjściu z teatru, nie mogąc powstrzymać łez, ogarnięci emocjami odgrywanego na scenie *alter ego*.

Na koniec ciekawy przykład podany przez niemieckiego specjalistę w dziedzinie retoryki i dydaktyki Thomasa Kopfermanna. Przyrównuje on tekst tłumaczony na zajęcia językowych do partytury odgrywanej na koncercie. Prowadzący zajęcia powinien, na podobieństwo dyrygenta, doprowadzić razem z uczniami tłumaczony tekst do wybrzmienia (Kopfermann, 1998: 71). W trakcie zajęć wykładowca niczym dyrygent kieruje zachowaniem, emocjami swych uczniów, starając się, aby jego „szkolna orkiestra” z sukcesem zrealizowała opracowane przez niego zadanie. Kopfermann swoje twierdzenia egzemplifikuje wierszem poety Ernsta Jandla, proponując, by podczas lektury poetyckiego tekstu zamiast dyrygenta wyobrazić sobie nauczyciela kierującego orkiestrą złożoną ze studentów:

FANATYCZNA ORKIESTRA

Dyrygent podnosi pałeczkę
orkiestra kołysze instrumentami

dyrygent otwiera usta
orkiestra zgadza się wyc z wściekłości

dyrygent uderza pałeczką
orkiestra miażdży instrumenty

dyrygent rozwiera ramiona
orkiestra fruwa w pomieszczeniu

dyrygent opuszcza głowę
orkiestra włacza się w ziemię

dyrygent się poci
orkiestra walczy z huczącymi masami wody

dyrygent spogląda w górę
orkiestra pędzi ku niebu

dyrygent stoi w płomieniach
orkiestra sypie się wypalona (Jandl, 1990: II 248)

* * *

Jak mogliśmy się przekonać, śledząc zastosowanie zaledwie kilku wybranych reguł sztuki wymowy w dydaktyce, możliwości wykorzystania teorii retorycznej w nauczaniu językowym są ogromne. Dogłębniejsza analiza analogii między retoryką i dydaktyką pozwoliłaby napisać obszerny podręcznik dydaktyki retorycznej. Kilka przykładów przedstawionych w niniejszym artykule można odczytać zarówno *sensu largo* – w odniesieniu do całej dydaktyki, jak i *sensu stricto* – odnosząc je do glottodydaktyki, czyli do nauczania języków obcych.

Ukazane analogie dotyczyły przede wszystkim pierwszej części wystąpienia retorycznego, w którym stosujemy *captatio benevolentiae*, a więc zjednywaniu sobie przychylności, zaufania słuchaczy. Została ona podzielona na cztery części: (1) przedstawianie siebie jako człowieka odpowiedzialnego, godnego zaufania, (2) zwracanie uwagi na realizowany temat, podkreślanie jego znaczenia, (3) wzbudzanie zainteresowania audytorium zwrotami wzmagającymi ciekawość, (4) wtrącanie dowcipów, anegdot rozluźniających atmosferę i zmniejszających dystans między mówiącym i słuchaczami.

Pierwsza część to stosowanie się do zasady *aptum*, czyli postępowanie znamionujące profesjonalizm językowy, etos nauczyciela, unikanie zbytniej konfidencjonalności i wykazanie się kompetencjami w wykładanej dziedzinie. Następnym krokiem prowadzącym do *captatio benevolentiae* polega na zwracaniu uwagi na wagę tematu, atrakcyjność nauczanego przedmiotu, żywotne znaczenie poruszanej kwestii dla słuchaczy. Jest to odwołanie do zasady *tua res agitur*, a więc podkreślanie znaczenia nauczanego języka dla słuchaczy. Sprawiamy, że studenci poznają nas z jak najlepszej strony, przelamując początkową nieufność towarzyszącą spotkaniu z nową osobą, i zarazem sami poznajemy swych słuchaczy, wczuwając się w ich potrzeby i upodobania. Jeżeli uznamy je za niewłaściwe, możemy próbować je modyfikować, stosując narzędzia z dziedziny retoryki i psychologii wykorzystywane w teorii NLP. Następną część zdobywania przychylności słuchaczy wiąże się ze wzbudzeniem zainteresowania zwrotami zapowiadającymi rzeczy niezwykle, nadzwyczajne czy obiecujące odniesienie konkretnych korzyści, jeżeli kursantom uda się opanować nauczany przez nas język. Ostatnia wymieniona zasada głoszona w teorii retorycznej odnosząca się do *captatio benevolentiae* proponowała skrócenie dystansu między nadawcą i odbiorcą za pomocą humoru, anegdoty. Na marginesie owego punktu pokazałem kilka reguł posługiwania się dowcipem podczas wystąpienia oratorskiego oraz w trakcie zajęć glottodydaktycznych.

W drugiej części rozważań przedstawiłem możliwość wykorzystania retorycznych zasad *ethos* i *pathos* w dydaktyce. Jeżeli chodzi o *ethos*, retoryka starożytna definiuje je jako odpowiednią postawę, charakter mówcy, które sprawiają, że jest on postrzegany pozytywnie przez audytorium i tym samym pozytywnie odbierana jest jego mowa. Taką samą postawę powinien zachować lektor pragnący zdobyć autorytet wśród studentów i wzbudzić zainteresowanie do nauczanego przedmiotu. Drugi analizowany tu instrument, *pathos*, odnosi się do uczuć,

emocji, które również możemy wykorzystać w celu rozbudzenia zainteresowania słuchaczy. Chcąc zachęcić studentów do nauki języka, wykorzystujemy do tego celu emocje – dokonujemy rozeznania poglądów w grupie i następnie, posługując się tą wiedzą, budujemy korzystne nastawienie emocjonalne do nauczanego przedmiotu. Przedstawione reguły, czy to z zakresu *captatio benevolentiae*, czy z obszaru *ethos* i *pathos*, starałem się zilustrować przykładami ich praktycznego zastosowania podczas zajęć językowych, co, mam nadzieję, przekonało czytelników do aktualności antycznej teorii retorycznej także w przypadku współczesnego odbiorcy. Na zakończenie pozwolę sobie strawestować sentencję poety rzymskiego Pakuwiusza: *Oratio flexanima atque omnium rerum regina* (Mowa jest przewodniczką umysłów i królową wszystkich rzeczy) do formy *Doctrina flexanima atque omnium rerum regina* (Nauczanie jest przewodniczką umysłów i królową wszystkich rzeczy)²⁸. Nauczając, stajemy się więc przewodnikami swych słuchaczy, władając, w pozytywnym znaczeniu słowa, ich umysłami.

Bibliografia

- Allhoff, D., Allhoff, W. (2006). *Sztuka przekonywania do własnych racji*. Kraków.
- Arystoteles (2004). *Retoryka. Retoryka do Aleksandra*. Warszawa.
- Bahmer, L. (1998). Schreiben in der Ausbildung des Redners. Die Institutio oratoria als Grundriss in der Schreibunterricht heute. *Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch – Rhetorik in der Schule*, 17, 35–53.
- Carson, H. (1967). *Steps in Successful Speaking*. Toronto–London.
- Cohen, D. (1994). Classical Rhetoric and Modern Theories of Discourse. In: *Persuasion: Greek Rhetoric in Action*. I. Worthington (ed.). London–New York, 69–84.
- Coenen, H.G. (2006). *Rhetorisches Argumentieren im Licht antiker und moderner Theorien*. Baden-Baden.
- Cycon (1985). *De oratore (De l'orateur)*, texte établi et traduit par Edmond Courbaud. Paris.
- Cycon (1994). *De invention (De l'invention)*, texte établi et traduit par G. Achard. Paris.
- Desbordes, F. (1996). *La rhétorique antique*. Paris.
- Erazm z Rotterdamu (1973). *Adagia*, wybór, przeł. i oprac. M. Cytowska. Kraków.
- Geissner, H. (1998). Rhetorische Kommunikation in der Schule. *Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch – Rhetorik in der Schule*, 17, 17–34.
- Homer (1984). *Iliada*, przeł. I. Wieniewski. Kraków–Wrocław.
- Jackob, N. (2005). *Öffentliche Kommunikation bei Cicero*. Nomos.
- Jäger, W. (1962). *Paideia*. Warszawa.
- Jandl, E. (1990). das fanatische orchester. W: *Gesammelte Werke*. K. von Siblewski (hg.), 3 Bde. Frankfurt a. M., II 248.
- Kennedy, G. (1963). *The Art of Persuasion in Greece*. Princeton–New Jersey.

²⁸ W oryginalnym przysłowiu brzmi – *Flexanima atque omnium rerum oratio* – Mowa przewodniczką i królową wszystkich rzeczy (Cycon, *De oratore*: 187).

- Kennedy, G. (1980). *Classical Rhetoric and its Christian Tradition from Ancient to Modern Times*. London.
- Kennedy, G. (1983). *Greek Rhetoric under Christian Emperors*. Princeton–New Jersey.
- Kopfermann, T. (1998). Rhetorik – ein Spiel? Praktische Rhetorik in der Lehrerbildung und Fortbildung. *Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch – Rhetorik in der Schule*, 17, 35–53.
- Kwintilian (1958), *Institutio oratoria (The Institutio Oratoria)*, transl. H.E. Butler. The Loeb Classical Library. Harvard.
- Lemmermann, H. (1992). *Szkola retoryki*. Wrocław.
- Lewiński, P. (2012). *Neosofistyka. Argumentacja w komunikacji potocznej*. Wrocław.
- Merger, A. (1998). Die Rhetorik der freien Meinungsrede. Ein Unterrichtsprojekt im Deutschunterricht der Sekundarstufe II. W: *Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch – Rhetorik in der Schule*, 17, 134–147.
- Ockel, E. (1998). Rhetorik und Didaktik. W: *Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch – Rhetorik in der Schule*, 17, 1–16.
- Perelman, Ch., Olbrechts-Tyteca, L. (2000). *Traité de l'argumentation, la nouvelle rhétorique*, 5^e édition. Bruxelles.
- Platon (1951). *Teajtet*, przeł. W. Witwicki. Warszawa.
- Platon (1991). *Państwo*, przeł. W. Witwicki. Warszawa.
- Podbielski, H. (1988). Wstęp tłumacza. W: Arystoteles, *Retoryka*, przeł. i koment. H. Podbielski. Warszawa.
- Szymczak, M. (red.) (2002). *Słownik języka polskiego*. Warszawa.
- Wiesse, J. (1989). *Ethos and Pathos from Aristotle to Cicero*. Amsterdam.