

PYTANIA RETORYCZNE W RZYMSKIEJ TEORII WYMOWY I MOŻLIWOŚCI ICH WSPÓŁCZESNEGO ZASTOSOWANIA W RELACJI WYKŁADOWCA – STUDENT

Już w czasach starożytnych pytania retoryczne stanowiły bardzo ważny środek językowy w komunikacji międzyludzkiej. Rzymski teoretyk wymowy Kwintylijan wymienia je na pierwszym miejscu wśród figur retorycznych. Autor *Institutio oratoria* definiuje ten rodzaj wypowiedzi figuralnej jako pytanie, które stawiamy nie w celu zdobycia nowych informacji, lecz w celu podkreślenia naszego punktu widzenia¹. Tego typu definicja jest zgodna ze stanowiskiem współczesnego językoznawstwa, które jako *differentia specifica* owych figur wymienia najczęściej fakt, że pytający nie oczekuje odpowiedzi na zadane pytanie, gdyż jest ona dla wszystkich oczywista². Pytania retoryczne wykorzystuje się zarówno w specjalnie przygotowanych okolicznościowych przemowach, jak również w rozmowie codziennej. Często możemy od kogoś usłyszeć, czy zadane pytanie nie jest przypadkiem pytaniem retorycznym. Wracając do teorii antycznej, pytania retoryczne uznawano za środek bardzo pomocny w perswazji, ułatwiający przekonywanie słuchaczy do swoich racji. Jak podaje autor najstarszego zachowanego łacińskiego traktatu retorycznego *Rhetorica ad Herennium*, aczkolwiek nie każde *interrogatio* odznacza się wielką siłą, jednak może znacząco wzmocnić nasze argumenty³. *Interrogationes* uznawane były więc za podstawowe narzędzie w retoryce, którym możemy się posłużyć dla wzmocnienia naszego stanowiska i zarazem osłabienia pozycji przeciwnika.

¹ *Figuratum autem, quotiens non suscitandi gratia adsumitur, sed instandi*; 9,2,7.

² Por. H. Lausberg, *Rhetorisches Wörterbuch der Rhetorik*, München 1960, s. 379; S. Stati, *Le frasi interrogative retoriche*, *Lingua e Stile*, XVII, 1982, s. 195; H. Rhebock, *Rhetorische Fragen im Gespräch* [w:] *Gespräche zwischen Alltag und Literatur*, Tübingen, 1984, s. 156; K. Schöpsdau, *Frage rhetorische* [w:] *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*, Band 3, Darmstadt 1996, s. 445.

³ *Interrogatio non omnis grave est neque concinna, sed haec quae, cum enumerata sunt ea quae obsunt causae adversariorum, confirmat superiorem orationem* (4,22).

W niniejszym artykule chciałbym wykazać, że sposoby komunikowania się za pośrednictwem pytań retorycznych, o których pisali starożytni teoretycy wymowy, są cały czas aktualne. Moja egzemplifikacja będzie się ograniczała jedynie do sfery dydaktyki. Będę zatem starał się przedstawić, w jakich okolicznościach pojawiają się lub mogą się pojawić pytania retoryczne w relacji wykładowca – student. Na podstawie przytoczonych przykładów, będę usiłował dowieść, że ów instrument językowy służy nie tylko w komunikacji między nauczającym i nauczonym do efektywniejszego przekazywania wiedzy, lecz także może być wykorzystywany do budowania autorytetu czy wywierania presji na określone postępowanie drugiej strony, zarówno nauczającego, jak i nauczanego. Ponieważ pytania retoryczne nie stanowią jednolitego środka językowego wyrazu, moje analizy będą obejmowały różne ich rodzaje. Kategorie pytań retorycznych, które będę się starał poniżej przedstawić, to subiekcja, racjonalizacja, wahanie i komunikacja⁴. Jest to podstawowy podział pytań retorycznych, jakiego dokonano już w starożytności, i na tej właśnie klasyfikacji będę się opierał, podając przykłady zastosowań tychże *interrogationes*.

1. Subiekcja

Nasze rozważania na temat wykorzystywania pytań retorycznych w relacji wykładowca – student zaczniemy od subiekcji. Współcześni badacze, charakteryzując tę figurę, podkreślają, że subiekcja składa się z kilku pytań – pytania głównego oraz następujących po nim pytań szczegółowych⁵. Literalne znaczenie terminu *subiectio* to „podstawienie”, „podsunięcie”, czyli podsunięcie odbiorcy jakiegoś logicznego konceptu, rozwiązania problemu za pośrednictwem owej figury. Rzymski autor *Retoryki ad Herennium* w swej definicji zwraca większą uwagę na wypływające z tych pytań wnioski i nie rozstrzyga, czy występują one w formie dalszych pytań czy twierdzeń⁶. W tym gatunku pytań chodzi przede wszystkim o wytrącenie oręża z ręki przeciwnika i przygotowanie sobie gruntu – przez uprzedzenie nieprzyjaznych zarzutów – do przedstawienia własnej argumentacji. Postawione pytanie jest więc tutaj z góry przygotowaną strategią, prowadzi

⁴ Podane przeze mnie terminy są odpowiednikami określeń łacińskich: *subiectio*, *rationatio*, *dubitatio*, *communicatio*. Na temat owych i innych starożytnych klasyfikacji pytań retorycznych zob. K. Schöpsdau, op. cit., s. 445–454.

⁵ K. Schöpsdau (op. cit., s. 446 i n.) podaje następującą definicję: Bei der sog. *subiectio* folgen auf eine allgemeine Frage, die der Redner an sich selbst oder an den Gegner richtet, mehrere (als Antwort fungierende) spezielle Fragen; die in diesen Einzelfragen vorgebrachten Antworten, Vorschläge, Einwürfe usw. weist der Redner von seinem Standpunkt aus sofort als untrifftig, undurchführbar usw. Natomiast H. Lausberg (op. cit. s. 381 i n.) większy nacisk kładzie na znaczenie odpowiedzi występujących po pytaniach.

⁶ *Subiectio est cum interrogamus adversarios aut quaerimus ipsi quid ab illis aut quid contra nos dici possit, deinde subicimus id quod oportet dici aut non oportet aut nobis adiumentum futurum sit aut illis obfuturum sit e contrario* (4,33).

ono nie do uzyskania jakiejś informacji, lecz jest przemyślną grą z audytorium lub adwersarzem. Jak zatem tego rodzaju pytania retoryczne może wykorzystać nauczający, aby uprzedzić ewentualne zarzuty, pretensje zgłaszane przez stronę przeciwną, czyli studentów? Mamy często do czynienia z sytuacją, gdy student nie jest przygotowany do egzaminu czy kolokwium. Wykładowca może wówczas za pomocą serii pytań, na które sam udziela odpowiedzi, usprawiedliwić się przed grupą lub przed samym sobą z wystawienia oceny niedostatecznej. Zadaje więc na początku pytanie główne: „Dlaczego pan nie przygotował się do egzaminu?” i, nie czekając na odpowiedź, kontynuuje swój wywód. Teraz następują pytania pomocnicze, które mają uprzedzić spodziewane usprawiedliwienia negatywnie ocenionej osoby: „Miał pan zbyt mało czasu? Przerabialiśmy przecież ten materiał przez cały rok. Pytania były zbyt trudne? Większość osób jakoś sobie z nimi poradziła. Czy czegoś zbyt dokładnie nie wytłumaczyłem? Ani razu na zajęciach o nic pan nie zapytał”. Na końcu następuje pytanie podsumowujące całą figurę, która w tym wypadku ma wykazać wszystkim całkowitą słuszność podjętej przez wykładowcę decyzji. Może być ono postawione całkiem poważnie, ewentualnie zabarwione ironią, np. „Czy aby naprawdę poświęcił pan na naukę wystarczająco dużo czasu?”. Nauczający, posługując się serią pytań i odpowiedzi, jak powiedziano, w pewnym sensie tłumaczy swoje postępowanie. Przewidując ewentualne usprawiedliwienia studenta, uprzedza je, w ten sposób unika niepotrzebnej dyskusji i wzmacnia swój autorytet czy to wobec pytanego, czy wobec całej grupy, która przysłuchuje się subiekcji. Posługując się tą figurą, może on także mobilizować studenta do nauki, wzbudzając w nim poczucie winy i powodując chęć rehabilitacji.

Subiekcję, czyli uprzedzanie fikcyjnych zarzutów, możemy stosować także, polemizując z fałszywymi poglądami czy z czyimiś teoriami, które są naszym zdaniem szkodliwe. Kiedy wypowiadamy zatem pogląd w formie zdania twierdzącego: „Nauczanie języka obcego na lektoracie po rocznej przerwie, dopiero na drugim roku studiów, jest chybione i, w kwestii poziomu wiedzy studenta, powoduje regres”, aczkolwiek jest to wypowiedź sformułowana kategorycznie, nie przekonuje ona każdego słuchacza. Ta sama myśl wypowiedziana poprzez subiekcję będzie o wiele bardziej perswazyjna. Wykładowca zadaje zatem na początku pytanie: „W jakim celu wprowadzono roczną przerwę w nauczaniu języków obcych dla studentów naszego uniwersytetu?”. Teraz następuje seria pytań pomocniczych, połączonych z odpowiedziami: „Czy jest to korzystne dla procesu dydaktycznego? Przecież większość z państwa po tak długiej przerwie w nauczaniu języka musi się go uczyć jeszcze raz. Może dłuższy odpoczynek ma przywrócić uczącemu się siły i chęci do intensywniejszego studiowania zagadnień lingwistycznych? Moim zdaniem zbyt długa przerwa prowadzi tylko do lenistwa. Być może dopiero studenci drugiego roku są bardziej dojrzały do nauki języków obcych? Wówczas nie powinno się ich uczyć wcześniej w szkołach”. Teraz pytający wypowiada podsumowującą kwestię: „Kto zatem czerpie największe korzyści z wprowadzenia przymusu nauczania języków dopiero na drugim roku stu-

diów? Na to pytanie może odpowiedzieć sobie każdy z nas”. Tego typu subiekcja uświadamia dobitnie słuchaczom, że roczna przerwa w nauczaniu języka jest dla nich niekorzystna. Za ewentualne problemy – konieczność intensywnej powtórki, dodatkowe zajęcia, może słabsze wyniki w nauczaniu – odpowiedzialny jest zły system. Wykładowca zatem, stawiając owo pytanie retoryczne, uświadamia studentom, że konieczna byłaby zmiana błędnego systemu, który komplikuje proces nauczania języków, a więc niezbędna jest presja na komisję dydaktyczną, aby dokonać potrzebnych zmian systemowych w tej dziedzinie.

Jeszcze jeden przykład subiekcji, którą może posłużyć się wykładowca, tym razem uzasadniając wybór nieakceptowanego przez wszystkich podręcznika. „Dlaczego *Łacina dla lektoratów szkół wyższych* jest tak popularnym podręcznikiem? Czy istotnie teksty znajdujące się w tej książce są ciekawe? Bynajmniej, wiele z nich osiąga zaledwie poziom szkoły podstawowej, a nie uniwersytetu. Może układ materiału gramatycznego jest wyjątkowo przejrzysty? Nie sądzę, aby wprowadzanie konstrukcji a.c.i. dopiero w połowie podręcznika ułatwiało wykładowcy nauczanie składni łacińskiej w trakcie bardzo krótkich przecież kursów lektoratowych. Czy ktoś mógłby powiedzieć, że książka ta jest poręczna i łatwo mieści się w studenckiej teczce? Nic podobnego, waży chyba cztery kilo. Zatem ci, którzy zalecają ten podręcznik, albo nie potrafią oderwać się od swych wieloletnich nawyków, albo brak im minimum zaangażowania, aby dokonać samodzielnego wyboru”. Tego typu zarzuty uprzedzają ewentualne argumenty oponentów, którzy chcieliby bronić „inkryminowanej” książki. Tym sposobem krytyka jest urozmaicona, przyjmuje formę dyskusji z potencjalnym przeciwnikiem i o wiele bardziej przekonuje słuchaczy niż wypowiedź twierdząca.

2. Racjonalizacja

Następny rodzaj pytań retorycznych to racjonalizacja. Podobnie jak subiekcja, pytania tego typu wykorzystują perswazję logiczną w celu pozyskania audytorium. Różnica między subiekcją a racjonalizacją polega na tym, że w racjonalizacji nie uprzedzamy pytaniami ewentualnych usprawiedliwień lub zarzutów strony przeciwnej, lecz posługując się nimi, żądamy od siebie wyjaśnień, tłumaczeń i stwarzamy sobie możliwość racjonalnego oddziaływania na proces myślenia słuchaczy⁷. Jak więc ten rodzaj pytań retorycznych możemy wykorzystać w trakcie procesu dydaktycznego? Wprowadzamy np. zagadnienie związane z wpływem łaciny na język angielski. Wykładowca prowadzi dyskurs, który ożywia szeregiem krótkich, wtrąconych pytań: „W starożytności wpływ łaciny na język mieszkańców Brytanii

⁷ K. Schöpsdau (op. cit., szp. 446) pisze, że *ratiocinatio* zawiera krótkie, dokładne pytania włączone między elementy argumentacji, użyte w celu uwypuklenia, amplifikacji. Jako przykład podaje cytat z *Pro Tulio* Cycerona: Gdy ktoś zabija złodzieja, wtedy zabija go wbrew prawu. Dlaczego? Ponieważ w żadnym razie prawo tego nie przewiduje. Jednak gdy złodziej używa broni? Wtedy nie zabija się go niezgodnie z prawem. Dlaczego? Ponieważ prawo to przewiduje.

był minimalny, chociaż Rzymianie panowali na wyspie prawie cztery wieki. Mimo to niektórzy filologowie w Anglii twierdzą, że dzisiaj w języku angielskim prawie 80% słownictwa wywodzi się z mowy starożytnych Rzymian⁸. Jak to? Kiedy pojawiły się zatem w angielskim te wszystkie słowa? Dopiero po upadku imperium rzymskiego. I to nie od razu. Czy to możliwe? Jak najbardziej. Każdy, kto zna łacinę i język angielski, jest w stanie rozpoznać mnóstwo wyrazów wspólnych dla jednego i drugiego języka. Kiedy więc nastąpił ów przepływ słownictwa? Dopiero w drugim tysiącleciu, po najeździe na Anglię Normanów, którzy zamieszkiwali dawną Francję. Po tylu wiekach? Jak najbardziej. Normanowie posługiwali się silnie zlatynizowanym językiem. O tym, że wprowadzili do angielskiego mnóstwo wyrazów, świadczy kazanie Alfriksa z X wieku. Kazanie to w oryginale nie zawiera żadnych latynizmów, natomiast po przetłumaczeniu na współczesny angielski staje się tekstem językowym o profilu romańskim. Czy mamy w to uwierzyć? Oczywiście. Tekst jest do wglądu w książce Carla Vossena *Mutter Latein und ihre Töchter*⁹. Całą kwestię moglibyśmy przedstawić także w formie wywodu twierdzącego: „Wpływy łacińskie na język angielski datują się dopiero od czasu najazdu Normanów, którzy wprowadzili do mowy podbitych przez siebie mieszkańców Brytanii wiele słów z języka starożytnych Rzymian. Z tego powodu szacuje się, że dzisiaj w języku angielskim istnieje 80% słownictwa o rodowodzie łacińskim” itd. Widzimy, że zwykły wywód nie jest tak przekonywający, nie absorbuje w tym samym stopniu naszej uwagi jak ta sama kwestia wypowiedziana w formie racjonalizacji. Brak pytań retorycznych sprawia, że rozważanie jest nudnym wykładem, przedstawiającym w sposób abstrakcyjny pewne fakty o charakterze *stricte* naukowym. Dodane do nich konkretne pytania sprowadzają natomiast rozmyślenia jakby do poziomu debaty, w którą zaangażowana jest większa liczba osób, a jej uczestnikiem staje się także odbiorca.

Przedstawmy jeszcze jeden przykład racjonalizacji. Wykładowca zachęca studentów do pewnego wysiłku, który polega na pamięciowym opanowaniu wprowadzanego materiału, niezbędnego w nauce każdego języka. W tym celu powołuje się na obowiązujące już w starożytności metody mnemotechniczne. Wtrącając w swój wywód liczne pytania skierowane do samego siebie, wzbudza większe zainteresowanie słuchaczy. „Starożytni posiadali o wiele lepszą pamięć niż ludzie w naszych czasach. Jak to możliwe? Nie mieli takiej liczby książek, nie posiadali żadnych komputerów, musieli więc siłą rzeczy wszystko zapamiętywać. Jak to robili? Wspomagali swoją pamięć naturalną pamięcią sztuczną, która ułatwiała im zapamiętywanie ogromnej liczby rzeczy. W jaki sposób? Tworzyli w swoim umyśle wiele miejsc, w które wkładali wyobrażenia rzeczy czy pojęć, i tak utrwalali je w pamięci. Na przykład Metrodoros ze Skepsis lub Charmades z Aten mogli powtórzyć dokładnie setki, tysiące wierszy, słów po jednokrotnym ich usłyszeniu. Czy to możliwe? Z całą pewnością. I to dotyczy nie tylko tych dwóch, lecz także

⁸ Zob. C. Vossen, *Mutter Latein und ihre Töchter*, Düsseldorf 1992, s. 122.

⁹ Zob. C. Vossen, op. cit., s.108 i n.

wielu innych¹⁰. Dlatego warto ćwiczyć naszą pamięć, aby nie uległa zwiotczeniu podobnie jak nieużywane mięśnie ciała”. Tak samo jak w pierwszym przykładzie, także tutaj uatrakcyjniamy swój wywód pytaniami retorycznymi, wzbudzamy większe zainteresowanie słuchaczy i w ten sposób motywujemy ich do ćwiczeń pamięciowych, które pomogą im opanować wykładany przez nas przedmiot.

3. Wahanie

Następny rodzaj pytań retorycznych to te, których siła perswazyjna polega na manipulowaniu emocjami odbiorców. Zaliczamy do nich wahanie, czyli pytania wzmacniające wiarygodność poprzez odgrywanie poczucia bezradności. Zadająca je osoba okazuje niezdecydowanie w sferze języka: nie wie, jakimi słowami coś wyrazić, jak określić swoje położenie. Z retorów rzymskich najtrafniej przedstawił ten rodzaj pytania Kwintyliusz. Zgodnie z jego definicją, stosując tę odmianę *interrogatio*, do słuchaczy zwracamy się nie w celu zasięgnięcia jakiejś informacji czy wywarcia presji, lecz aby zdobyć ich zaufanie¹¹. Autor *Institutio oratoria* stwierdza, że użycie tej figury jest możliwe nie tylko w czasie teraźniejszym, lecz także przeszłym, ponieważ wahanie można pozorować w każdym czasie. Trudno byłoby sobie wyobrazić praktyczne zastosowanie tego typu pytań retorycznych *ex cathedra* przez wykładającego, który okazywałby swoją niewiedzę względem studentów, aby pozyskać ich przychyłność. Możemy spotkać się z nimi raczej w sytuacji odwrotnej, gdy student chce wzbudzić współczucie u nauczyciela. Wyobraźmy sobie zatem sytuację, w której student chce kolejny raz przesunąć termin egzaminu i stara się wzbudzić przychyłność egzaminatora. Zwykle usprawiedliwianie się, że po raz któryś z kolei nie miał czasu lub musiał wyjechać w ważnej sprawie, zostałoby prawdopodobnie przyjęte jako próba kręctwa, student usiłuje więc osiągnąć cel innym sposobem. Szczerymi pytaniami, którymi okazuje bezradność, niemoc, jest w stanie wzbudzić wobec siebie współczucie i zaufanie: „Co mam powiedzieć? Jak mogę się wytłumaczyć? Od czego mam zacząć? Faktycznie miałem znowu chwilę słabości i nie zmobilizowałem się należycie. Nie wykorzystałem jak należy wolnego czasu, nie poświęciłem go na naukę. Zabrakło mi po prostu sił. Co mogę w takiej sytuacji powiedzieć na swoje usprawiedliwienie? Czy mogę coś więcej dodać? Proszę tylko o jeszcze jedną szansę, o nic więcej”. Taka enuncjacja, przeplatana szeregiem retorycznych pytań, wzbudza istotnie współczucie słuchającego, a usprawiedliwiający się dzięki posłuszeniu się dubitacją ma o wiele większe szanse na osiągnięcie zamierzonego celu, niż jeśliby posłużył się jedynie wypowiedzią twierdzącą.

¹⁰ Na temat mnemotechniki zob. M. Hermann, *Mnemonika rzymska*, „Biuletyn Glotto-dydaktyczny”, 1998, 4.

¹¹ *Adfert aliquam fidem veritatis et dubitatio, cum simulamus quaerere nos unde incipiendum, ubi desinendum, quid potissimum dicendum, an omnino dicendum sit* (9,2,19).

Inny przykład – studentka opuściła dużą liczbę zajęć, nie ma usprawiedliwienia, w związku z powyższym obawia się skreślenia z listy. Stara się wywołać współczucie u prowadzącego, okazując swoją bezradność: „Co mogę powiedzieć? Nie mam nic na swoje usprawiedliwienie. Jak mam pana przekonać? Ja naprawdę chcę w tym roku zdać ten egzamin. Do kogo mam się zwrócić? Moja sytuacja jest naprawdę tragiczna. Jeżeli nie ukończę na czas studiów, zaważy to na całym moim życiu. Czy są jakieś słowa, którymi mogę na pana wpłynąć? Nie wiem, co mam zrobić, jestem naprawdę zrozpaczona”. Jeżeli tego typu retorycznej wypowiedzi towarzyszą odpowiednie gesty, łzy, możemy być prawie pewni, że ten, kto się nią posługuje, osiągnie zamierzony cel. Osoba stosująca wahanie nie stara się zatem przekonać słuchaczy, podając motywy logiczne, ale wpływa na ich uczucia, przekonując do siebie „argumentami” pozamerytorycznymi: jestem od was słabszy, mniej poinformowany, może mniej bystry – pomóżcie mi, pytam was, co mam zrobić. Pytający oczywiście nie oczekuje odpowiedzi, celem pytania jest przedstawienie siebie w odpowiedni sposób, zgodnie z przyjętą strategią.

4. Komunikacja i sustentacja

Przyjrzyjmy się jeszcze jednemu gatunkowi pytań retorycznych, które oddziałują emocjonalnie na audytorium, mianowicie komunikacji. Jest to gatunek bliski wahanii, jednak różni się tym, że pytania w nim postawione nie odnoszą się do sposobu prowadzenia mowy, ale do działania¹². Komunikacja eksponuje nieco mniej naszą bezradność niż dubitacja, bardziej akcentuje natomiast chęć wspólnego rozwiązania problemu, potrzebę naradzenia się. Ciceron w *De oratore* zwraca w swej definicji uwagę na fakt, że dzięki tej figurze angażujemy rozmówcę w omawiany przez nas problem¹³. Zastanówmy się teraz, w jakiej sytuacji możemy spotkać się z figurą *communicatio* w relacji wykładowca – student. Przyjmijmy, że wykładowca przedłuża zajęcia, słuchacze kręcą się niecierpliwie na krzesłach i różnymi gestami dają do zrozumienia, że czas wykładu upłynął. Jednak prowadzącemu zależy na kontynuowaniu zajęć, stara się więc zyskać jeszcze kilka, kilkanaście minut, stosując komunikację: „Niestety wiem, że mój czas się już skończył, ale pozostało mi do przekazania jeszcze jedno bardzo ważne zagadnienie. Jak mam się zachować? Wiem, że państwu się spieszy. Co w tej sytuacji mam zrobić? Czy mam już skończyć? Obawiam się, że całość przedstawianej przeze mnie kwestii nie będzie wówczas dostatecznie zrozumiała. Czy mogę więc jeszcze coś dodać?

¹² H. Lausberg (op. cit., s. 384) dostrzega tu pytanie nie o działanie, a o radę odnoszącą się do metody, którą należy się kierować. Jak podaje W. Neuber (*Communicatio* [w:] *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*, Band 2, Darmstadt 1994, szp. 292), *communicatio* to figura myśli w formie fikcyjnego procesu informacyjnego. Mówca rzekomo zasięga rady i informacji u słuchacza. Por. też K. Schöpsdau op. cit., szp. 446.

¹³ *Communicatio, quae est quasi cum iis ipsis apud quos dicas deliberatio* (3,204). Definicję Cicerona powtórzył Kwintylijan w *Institutio oratoria* (9,1,30).

Jest to bardzo ważne”. Posługujący się pytaniami retorycznymi zasięga pozornie rady u słuchaczy, pyta ich, jak ma postąpić. Tak naprawdę nie czeka jednak na ich odpowiedzi, ale stara się ich przekonać, że powinni jeszcze cierpliwie wysłuchać do końca jego wykładu. Taka forma zwracania się do słuchaczy rokuje większe szanse na akceptację zgłaszanej propozycji. Mówiący wręcz przymusza słuchających, aby odpowiedzieli pozytywnie na jego pytania-prośby, inna forma odpowiedzi byłaby wręcz niestosowna. Tak więc owo zasięganie rady ma charakter fikcyjny, tak naprawdę sami wiemy, co należy uczynić, prosząc jednak słuchaczy o pomoc, angażujemy ich emocjonalnie w sprawę i pozyskujemy ich zaufanie.

Czasami komunikację łączono z zaskoczeniem, które wywoływały zadawane po długim oczekiwaniu pytania. Kwintyliusz owo zaskoczenie określa jako oddzielną figurę, *sustentatio*, w formie spolszczonej nazwalibyśmy ją sustentacją¹⁴. W sustentacji mówiący pyta o coś odbiorców i każe im czekać na odpowiedzi, których ma sam udzielić, co doprowadza słuchających do stanu niepewności. Dopiero po dłuższym czasie pozornego niezdecydowania zaskakuje niespodziewanym rozwiązaniem problemu. Wywołane w ten sposób zaskoczenie może mieć dwojaki charakter – rzecz, o której dowiadujemy się po wywołanym przez mówiącego suspense, zaskakuje nas swą drastycznością *in minus*; może jednak zaskoczyć nas także *in plus*, gdy spodziewamy się usłyszeć coś okropnego, zatrważającego, a informacja „rozzarowuje” nas pozytywnie. Zobaczmy zatem, jak mogłoby funkcjonować owo połączenie komunikacji i sustentacji w relacji nauczyciel – uczeń. Prowadzący pozornie radzi się słuchaczy, jaki materiał ma być tematem ćwiczeń w najbliższych miesiącach: „Co państwo powiedzą o problemie fleksji w łacińskim systemie deklinacyjnym? Temat wydaje się nieco skomplikowany? Istotnie w języku łacińskim występuje wiele przypadków w specyficznym użyciu. Mamy więc zajmować się tym przez najbliższe miesiące? Nie słyszę odpowiedzi. Czy zatem poradzimy sobie z dziesiątkami łacińskich końcówek w ciągu jednego semestru? Przecież chodzi tylko o zwykłą odmianę przez przypadki, którą każdy z nas poznał bardzo dobrze już w szkole podstawowej”. Nauczyciel chce zachęcić uczących się do tematu jego zajęć. Stosuje więc komunikację, w której trakcie pozornie radzi się studentów, czy stopień trudności proponowanego zagadnienia nie jest zbyt duży. Kolejnymi pytaniami, obrazującymi rzekome trudności związane z ewentualnym tematem ćwiczeń, wprowadza słuchających w stan niepewności, obawy, czy problem nie jest zbyt trudny, jednak na końcu mile ich rozzarowuje. Okazuje się bowiem, że zagadnienie w istocie jest tak banalne, że każdy bez trudu sobie z nim powinien poradzić. Połączenie figur komunikacja i sustentacja oddziałuje więc emocjonalnie na słuchaczy. Wywołuje ono odpowiednią atmosferę poprzez nieoczekiwaną puentę wypowiedzi, która zaskakuje słuchających, wywołuje pożądaną reakcję i ułatwia przekonanie ich do propozycji wykładowcy.

¹⁴ *Sed non numquam communicantes aliquid inexpectatum subiungimus, quod et per se schema est, ut in Verrem Cicero: „Quid deinde? quid censetis furtum fortasse aut praedam aliquam?” deinde, cum diu suspendisset iudicum animos, subiecit quod multo esset improbius. Hoc Celsus sustentationem vocat (9,2,22).*

Podsumowanie

Na podstawie przedstawionych powyżej przykładów użycia pytań retorycznych w relacji wykładowca – student, względnie student – wykładowca, mogliśmy się przekonać, że zastosowanie owych figur językowych, sklasyfikowanych już przez rzymskich teoretyków wymowy, jest możliwe także dzisiaj. Pytaniami owymi posługujemy się często, nawet nieświadomie, uciekając się do różnego rodzaju sposobów perswazji. Aczkolwiek podane przeze mnie egzemplifikacje są czyisto hipotetyczne, na pewno spotkaliśmy się wiele razy z podobnymi sytuacjami, kiedy jedna ze stron starała się przekonać za pomocą pytań retorycznych swego interlokutora czy słuchacza. Przedstawiony przeze mnie podział owych pytań na dwie podstawowe grupy – jedna zawiera pytania oddziałujące racjonalnie, druga emocjonalnie – dokonany w starożytności, zachowuje cały czas swoją aktualność. Ponieważ argumenty racjonalne w formie twierdzącej nie zawsze są wystarczające, mówiący może je wzmocnić pytaniami retorycznymi z gatunku subiekcji i racjonalizacji. Rozmówca, który nie dysponuje wystarczającymi środkami racjonalnymi, może natomiast przekonać stronę przeciwną argumentami pozaretorycznymi, wpływającymi na emocje, w czym pomagają mu właśnie pytania z gatunku dubitacji i komunikacji. Użycie pytań retorycznych nie powinno się oczywiście wiązać z próbami jakiegóż nachalnej, nieuczciwej perswazji. Należy je stosować w sposób umiarkowany, jako środek pomocniczy, służący do uatrakcyjnienia procesu dydaktycznego oraz mobilizacji uczących się do efektywniejszej pracy. Należy także być wyrozumiałym wobec osób posługujących się pytaniami retorycznymi z gatunku figur emocjonalnych, które czasami mogą być dla nich naprawdę ostatnim ratunkiem w trudnych sytuacjach życiowych. Warto zatem, kiedy to konieczne, sięgać po stosowane już od tysięcy lat środki retorycznego warsztatu, którymi są pytania retoryczne. Ich umiarkowane i taktowne wykorzystanie pomoże nam nie tylko w szkole, na uczelni, lecz także w wielu innych miejscach.