

Agnieszka Szurek

*Uniwersytet Warszawski**

E-mail: agnieszka.szurek@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-4616-8293

Metody krytyki retorycznej w nauczaniu nowych mediów na poziomie akademickim**

Summary

METHODS OF RHETORICAL CRITICISM IN TEACHING NEW MEDIA
AT THE ACADEMIC LEVEL**

This article aims to present insights from educational activities utilising rhetorical criticism methods to enhance students' media literacy skills. Drawing on observations from courses held at the Faculty of Polish Studies at the University of Warsaw between 2016 and 2023, including undergraduate and graduate seminars, workshops, and translation classes, this study demonstrates the efficacy of rhetorical criticism methods as a teaching tool. The clear procedures inherent in these methods contribute to their effectiveness. Moreover, their flexibility allows for adaptation to the diverse needs and competencies of students, promoting the development of critical thinking skills and the ability to analyse media texts. This article provides a fresh perspective on the application of rhetorical criticism methods in media education, highlighting their universality in meeting the evolving demands of education.

Keywords: New media, rhetorical criticism, media literacy

Kompetencje medialne w nauczaniu akademickim – wątliwości i niejasności

Kompetencje medialne zazwyczaj rozumiane są jako zestaw umiejętności umożliwiających krytyczne i świadome korzystanie z mediów. Obejmują one

* Adres: Zakład Retoryki i Mediów, Wydział Polonistyki, Instytut Polonistyki Stosowanej Uniwersytet Warszawski, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

zdolność zarówno do szukania dostępu do informacji, jak i ich udostępniania, analizy, oceny, tworzenia oraz uczestniczenia w komunikacji medialnej. Kompetencje te są kluczowe w kontekście zarówno życia codziennego, jak i zawodowego, obejmując aspekty techniczne, etyczne, kulturowe, prawne i ekonomiczne. Na przykład, według Klimczuka i innych (2015), kompetencje medialne obejmują m.in. krytyczne podejście do informacji, kreatywne korzystanie z mediów oraz bezpieczeństwo w komunikacji. Natomiast *Model Edukacji Medialnej, Informacyjnej i Cyfrowej* (Górecka-O'Connor i in., 2019) podkreśla znaczenie krytycznego rozumienia otoczenia medialnego oraz umiejętność tworzenia i dystrybuowania własnych treści. W zagranicznych definicjach kompetencji medialnych często większy nacisk kładzie się na uczestnictwo obywatelskie i zaangażowanie w demokrację (por. np. Media Literacy Now, 2023).

Kompetencje medialne w kształceniu akademickim – próby dookreślenia

Od studentów rozpoczynających studia wyższe oczekuje się, że będą mieli wykształcone kompetencje medialne, a studia pomogą im te kompetencje udoskonalić i rozwijać w specyficznych dziedzinach dostosowanych do ich późniejszych potrzeb zawodowych. O ile jednak podjęto dość liczne próby zdefiniowania i skatalogowania ogólnych kompetencji medialnych, również na poziomie studiów wyższych (por. np. *Katalog kompetencji medialnych...*, 2014), rzadziej określa się konkretne kompetencje medialne dla studentów poszczególnych specjalizacji, przygotowujących się do określonych zawodów (wyjątkiem są specjalizacje pedagogiczne i nauczycielskie). Zwraçała na to uwagę np. Magdalena Maziarz (2019), analizując kompetencje medialne przyszłych tłumaczy – studentów filologii germańskiej. Maziarz sprawdzała stopień opanowania przez studentów narzędzi cyfrowych, takich jak edytory tekstu, arkusze kalkulacyjne, dyski współdzielone oraz umiejętność organizacji spotkań zdalnych. Brała pod uwagę również obecność studentów w mediach społecznościowych oraz korzystanie z usług takich jak bankowość elektroniczna czy narzędzia do planowania podróży. Rezultaty jej badań pokazały, że studenci sprawnie posługują się podstawowymi narzędziami, zwłaszcza dotyczącymi mediów społecznościowych, ale mają trudności w krytycznej ocenie informacji i źródeł. Niekiedy wykazują niechęć do nauki nowych narzędzi i nie korzystają z dostępnych udogodnień, takich jak możliwość współdzielenia dokumentów czy organizowania spotkań zdalnych (Maziarz, 2019, s. 340). Należy zauważyć, że badania te były prowadzone przed pandemią i wprowadzeniem nauczania zdalnego, moje obserwacje z zajęć prowadzonych już po pandemii potwierdzają jednak, że studenci korzystają mniej chętnie niż można by oczekiwać z narzędzi umożliwiających komentowanie czy współtworzenie dokumentów.

Marek Kosma Cieśliński analizował kompetencje medialne studentów zarządzania. O ile Maziarz zwracała przede wszystkim uwagę na opanowanie przez studentów cyfrowych narzędzi i umiejętność ich wykorzystania do wyszukiwania, tworzenia i udostępniania treści, Cieśliński (2022, s. 52) za kluczowe uznaje kompetencje takie jak „poprawne użytkowanie języka wypowiedzi i zdolność do samodzielnego i odpowiedzialnego kształtowania tworzywa przekazu”. Kompetencje te, jak podaje autor, na podstawie analiz dostępnych danych i prognoz zostały uznane za najbardziej przydatne absolwentom studiów w nadchodzącej dekadzie. Listę konkretnych umiejętności Cieśliński przytacza za Anną Miotk. Są to: przejrzystość, dialogowość, słuchanie, tworzenie relacji, bycie sobą, bycie ludzkim (Miotk, 2013, s. 31–32).

Kompetencje medialne, kompetencje cyfrowe – zmiany w sposobie rozumienia i kontekście funkcjonowania pojęć

Porównanie tych dwóch studiów przypadków pokazuje, jak bardzo różnie mogą być pojmowane kompetencje medialne w nauczaniu akademickim i w kontekście przygotowania studentów do zawodu. W pojęciu tym może mieścić się zarówno obycie z mediami oraz cyfrowymi narzędziami i usługami, jak empatia komunikacyjna. Na podobną kwestię zwracał uwagę Alex Christian (2022), który pisząc o kompetencjach cyfrowych zaznaczał zmiany w rozumieniu tego pojęcia: podczas gdy do niedawna „kompetencje cyfrowe” odnosiły się głównie do opanowania narzędzi, takich jak edytor tekstu, program do tworzenia prezentacji czy arkusz kalkulacyjny, obecnie nacisk kładzie się raczej na „mindset” – nastawienie, podejście, umiejętność dobierania odpowiednich narzędzi do celów, które chce się osiągnąć. Najskuteczniejszą metodą nauki tak rozumianych kompetencji cyfrowych, zdaniem Christiana, jest nauka poprzez doświadczenie, metodą prób i błędów i swobodnego eksperymentowania. W ten tok myślenia wpisują się też wnioski grupy naukowców badających kompetencje studentów pierwszego roku Uniwersytetu Południowego Queensland w Australii (Burton i in., 2015). Badacze ci zwrócili również uwagę, że grupa potocznie określana mianem „cyfrowych tubylców” jest w istocie bardzo niejednorodna, a poziom kompetencji cyfrowych i medialnych studentów jest bardzo różny. Moje obserwacje pokazują, że bardzo różne są też potrzeby i preferencje studentów, trudno jest więc nawet dla jednej grupy zajęciowej określić jeden zestaw celów edukacyjnych i jeden zestaw metod. W pierwszym module kursu technologii informacyjnych, który prowadzę online dla studentów 1 roku, zadaję zawsze pytanie o preferowaną formę materiałów. Odpowiedzi zawsze rozkładają się niemal po równo. Wyniki ankiety z roku 2023 to na przykład: na 58 głosów w ankiecie 14 wskazało jako preferowaną formę tradycyjne

prezentacje, 13 – filmiki, po 9 – prezentacje z głosem, prezentacje interaktywne i teksty w pdf. Najmniej preferowane były zbiory linków – wskazały je 4 osoby.

Kolejny wskazywany przez badaczy problem to wyjątkowo szeroki zakres (Stoch 2022, 94), a nawet niejasność terminu „kompetencje medialne” (związana również z problemami z tłumaczeniem angielskiego terminu „media literacy”) oraz na nakładanie się definicji takich pojęć jak „edukacja medialna”, „kompetencje medialne”, „kompetencje komunikacyjne”, „kompetencje cyfrowe” i „kompetencje informacyjne”. Czasami używa się tych terminów zamiennie, a czasami wskazuje się na ich różnice (Matusiak 2020, s. 66–71).

Jak badać kompetencje medialne?

Badacze nie są również zgodni co do tego, w jaki sposób można ocenić stopień opanowania kompetencji medialnych przez studentów oraz jakie metody nauczania są najbardziej skuteczne. W dyskusji redakcyjnej opublikowanej na łamach „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia de Cultura” (Ogonowska 2022), w której brali udział również cytowani wyżej Maziarz i Cieśliński, rozmówcy wyrazili opinię, że poziomu kompetencji medialnych nie da się dobrze zmierzyć za pomocą tradycyjnych metod ilościowych. Zasugerowano, że najlepszą metodą jest obserwacja studentów, analiza przypadków i wnioskowanie na podstawie głębokiej obserwacji zachowań poszczególnych studentów. Niniejsza praca podąża właśnie za tymi sugestiami.

Powyższe omówienie ani nie wyczerpuje, ani tym bardziej nie rozstrzyga dylematów związanych z kompetencjami medialnymi na poziomie nauczania akademickiego. Ma jedynie zarysować tło, kontekst sytuacji, w której działają nauczyciele akademicy, mający doskonalić kompetencje medialne studentów bez jasności co do tego, czym te kompetencje są, jak je mierzyć, oraz jakie są sprawdzone metody ich kształcenia.

Krytyka retoryczna a kształcenie kompetencji medialnych

Metody krytyki retorycznej

Chociaż nie istnieje jeden ustalony kanon metod retorycznych, liczne podręczniki przedstawiają zasadniczo ten sam zestaw metod (np. Sheckles, 2002; Pierce, 2003; Hart i Daughton, 2004; Ott, Dickinson, 2013; Kuypers, 2016; Foss, 2017; Burghardt, Jones, 2017). Do najważniejszych metod należą:

1. Metoda klasyczna (neoarystotelesowska) – polega na stosowaniu i twórczym reinterpretowaniu pojęć klasycznej retoryki.

2. Metody oparte na nowych teoriach retorycznych – powstałe z myśli badaczy, takich jak Kenneth Burke, Ernest Bormann czy Michael Calvin McGee. Są to:
 - metoda ekranu pojęciowego
 - metoda pentadyczna (dramatystyczna)
 - metoda motywu fantazjowania
 - metoda ideograficzna.
3. Metody czerpiące z badań nad dyskursem, literaturoznawstwa i językoznawstwa:
 - krytyka gatunkowa
 - krytyka metaforyczna
 - krytyka narratywistyczna.
4. Krytyka ideologiczna – czasami traktowana jako jedna metoda, ale często dzielona na podkategorie, takie jak krytyka feministyczna czy krytyka genderowa.
5. Metody specyficzne dla określonych typów artefaktów czy mediów – np. retoryka wizualna, retoryka cyfrowa.

Nie we wszystkich opracowaniach wszystkie te metody są omówione w formie odrębnych rozdziałów. W niektórych podręcznikach pojawiają się dodatkowe metody, jak np. retoryka konstytutywna (Pierce, 2003; Ott, Dickinson, 2013) czy retoryka obywatelska/ruchów społecznych (Ott, Dickinson, 2013; Burgchardt, Jones, 2017). Każda metoda służy specyficznym celom, co może stanowić jej ograniczenie, gdyż jest ukierunkowana na określone aspekty analizy, pomijając inne istotne cechy tekstu. Na przykład metoda neoarystotelesowska koncentruje się na skuteczności komunikatu, podczas gdy metoda pentadyczna rekonstruuje światopogląd wpisany w tekst. W związku z tym metody muszą być starannie dobrane do charakteru pracy badawczej. Autorzy podręczników często przedstawiają metody jako algorytmy, procedury postępowania „krok po kroku”, co jest wygodne, ale może upraszczać złożoność analizy.

Ogólne zasady krytyki retorycznej

W obliczu niejasności i złożoności wyzwań związanych z edukacją medialną na poziomie akademickim, metody krytyki retorycznej mogą okazać się przydatnym narzędziem, łączącym ustalone procedury działania z uniwersalnością i elastycznością. Oferują one algorytmy postępowania, a jednocześnie łatwo można je adaptować do różnorodnych tekstów, potrzeb oraz okoliczności. We wstępie do *The Routledge reader in rhetorical criticism* Brian L. Ott i Greg Dickinson rozpoczynają definicję krytyki retorycznej od przywołania opinii Kennetha Burke'a, który twierdził, że każda żywa istota jest „krytykiem” (Ott, Dickinson, 2013, s. 1). Wszystkie istoty (jak twierdzi Burke – nie tylko ludzie) angażują się w działania, takie jak:

interpretowanie, ocenianie, osądzanie i wydawanie opinii na temat otaczającego świata. Krytyka retoryczna nie jest zatem jedynie wąską, akademicką specjalizacją. Nie ogranicza się do analizy tekstów uznawanych potocznie za retoryczne, takich jak przemówienia czy wystąpienia publiczne, lecz stanowi uniwersalną czynność „rozumienia symboli”, w którą każdy angażuje się, choćby nieświadomie, w życiu codziennym.

Sonja Foss (2009, s. 6) również rozpoczyna swój podręcznik od spostrzeżenia, że krytyka retoryczna nie jest aktywnością wyłącznie naukową, ale czymś, co każdy praktykuje codziennie, reagując na różnorodne symbole i tworząc własne. Roderick P. Hart i Suzanne Daughton (2005, s. 29) prezentują listę cech „dobrego krytyka retorycznego”, która w dużym stopniu pokrywa się z tym, co rozumie się przez „kompetencje medialne”. Pierwszy punkt zakłada, że dobry krytyk jest nastawiony sceptycznie, ale nie cynicznie, jest otwarty na różne interpretacje i opinie, ale uważnie je sprawdza. Druga cecha to bycie wnikliwym – dobry krytyk wie, na co zwrócić uwagę i na czym się skoncentrować, potrafi odróżnić istotne informacje i skutecznie sortować treści. Trzecią cechą jest posiadanie wyobraźni – krytyk nie tylko potrafi gromadzić fakty i oceniać ich znaczenie oraz wiarygodność, lecz także wie, jak ułożyć je w spójną całość i jak je interpretować. Czwarta cecha to zaangażowanie – krytyk nie unika prezentowania swoich opinii i działa na rzecz dobra wspólnego. Jeżeli zatem krytyka retoryczna jest rozumiana tak szeroko, jako zestaw uniwersalnych kompetencji w zakresie „radzenia sobie z symbolami”, może stanowić skuteczne narzędzie do wprowadzenia studentów w kompetencje medialne.

Krytyka retoryczna w nauczaniu kompetencji medialnych – dotychczasowe doświadczenia

Użyteczność metod krytyki retorycznej w rozwijaniu kompetencji medialnych badała Katarzyna Molek-Kozakowska. W 2012 r. przeprowadziła ona na Uniwersytecie Opolskim pilotażowe warsztaty, których celem było podniesienie *media literacy* wśród studentów filologii angielskiej poprzez zaznajomienie ich z metodami krytyki retorycznej. Molek-Kozakowska uznała, podobnie jak przywoływani wyżej autorzy, że krytyka retoryczna nie jest umiejętnością jedynie akademicką, ale przydatną również w karierze zawodowej i ułatwiającą świadome uczestnictwo w życiu publicznym.

Podczas warsztatów, które przeprowadziła i opisała (Molek-Kozakowska, 2015), studenci zapoznawali się z trzema wybranymi metodami krytyki retorycznej, poznając zarówno teorię, jak i analizy przykładów. Podczas zajęć omawiano różnorodne teksty, głównie pochodzące z mediów: wystąpienia prezydentów, artykuły dziennikarskie, produkcje dokumentalne, kampanie reklamowe oraz mikroblogi.

Po zapoznaniu się z tymi przykładami i analizami studenci mieli za zadanie napisać własną analizę dowolnie wybranego tekstu według jednej z trzech omawianych metod. Repertuar metod prezentowanych na zajęciach obejmował krytykę neoarystotelesowską, nową retorykę Chaima Perelmana i koncepcję ekranów pojęciowych Kennetha Burke'a.

Wnioski z eksperymentu przedstawione przez Molek-Kozakowską wskazują, że mimo iż 80% studentów uznało pracę z metodą krytyki retorycznej za trudną lub bardzo trudną, to 60% z nich uważało, że jest to ważna i przydatna umiejętność. Autorka podkreśla również, że analizy przeprowadzone przez studentów dowiodły, iż krytyka retoryczna faktycznie pozwoliła im spojrzeć na teksty głębiej, pełniej i bardziej wielostronnie.

W ramach mojej praktyki dydaktycznej powtórzyłam i rozbudowałam model zaproponowany przez Molek-Kozakowską (2015). Zastosowałam metody krytyki retorycznej na różnych zajęciach prowadzonych na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego w latach 2016–2023, takich jak laboratorium badawcze „retoryka cyfrowa”, seminaria licencjackie i magisterskie oraz zajęcia translatorskie. Zajęcia te miały bardzo różną specyfikę. Laboratorium badawcze „retoryka cyfrowa” koncentrowało się wyłącznie na analizie nowych mediów. Był to piętnastogodzinny warsztat prowadzony dla grup 9–12 osób. Tematyka seminariów licencjackich i magisterskich w dużej mierze była determinowana przez zainteresowania studentów. Chociaż głównie skupialiśmy się na tematach związanych z nowymi mediami, zdarzały się również prace poświęcone analizie dzieł literackich lub zjawisk kultury. Zajęcia translatorskie w najmniejszym stopniu poruszały kwestie związane z mediami, jednak tematyka ta również była obecna, zwłaszcza w kontekście twórczości, takiej jak *fanfiction*.

Doświadczenia praktyczne: metody krytyki retorycznej na międzynarodowych warsztatach

Metody krytyki retorycznej znalazły zastosowanie także na międzynarodowych warsztatach retorycznych, realizowanych w ramach projektu RHEFINE we współpracy z Uniwersytetem w Zagrzebiu w latach 2021–2023 (RHEFINE, 2022). Warsztaty miały trzy edycje, w latach 2021, 2022 i 2023. Każda edycja obejmowała cykl trzech spotkań online po około dwie godziny każde oraz pracę własną studentów w międzynarodowych grupach liczących 3–5 osób. Zajęcia były prowadzone przez wykładowczynię z Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu w Zagrzebiu oraz Instytutu Retoryki i Komunikacji z Sofii (tylko w pierwszej edycji). Uczestnikami byli studenci tych uczelni, w mieszanych grupach obejmujących uczestników od poziomu licencjatu do studiów doktorskich. Każda edycja liczyła kilkunastu uczest-

ników (ponieważ uczestnicy rezygnowali lub dołączali w trakcie zajęć – zwłaszcza w pierwszej edycji było to spowodowane pandemią Covid-19 – nie można podać dokładnej liczby uczestników; było to około 40 osób we wszystkich edycjach łącznie).

Podobnie jak opisywała to Molek-Kozakowska (2015), pierwszym etapem było ocenienie potencjału danej metody krytyki retorycznej. Jakie kompetencje rozwija ta metoda? Na co kładzie nacisk? Czy może okazać się użyteczna dla studentów w ich konkretnych sytuacjach? W przypadku międzynarodowych warsztatów, ocenę tę przeprowadzał cały zespół prowadzący warsztaty. W pierwszych dwóch edycjach warsztatów zdecydowaliśmy się na prezentację krytyki neoarystotelesowskiej oraz metody krytyki pentadycznej według Burke'a. W trzeciej edycji skoncentrowaliśmy się na różnych ujęciach sytuacji retorycznej. W rezultacie warsztatów powstały krótkie prace badawcze napisane przez studentów oraz prezentacje multimedialne; część z nich została opublikowana w materiałach z projektu (RHEFINE, 2022).

**Doświadczenia praktyczne:
metody krytyki retorycznej na seminariach i translatoriach
na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego**

Metody krytyki retorycznej do prezentacji na pozostałych zajęciach doбираłam samodzielnie, kierując się tym, jakie rezultaty kształcenia były przewidziane do osiągnięcia na danym przedmiocie. Na przykład, na konwersatorium translologicznym skupiałam się na krytyce metaforycznej i ideologicznej, uznając je za najbardziej przydatne do analizy różnic między oryginałem a przekładem tekstu literackiego. Na seminariach magisterskich i licencjackich prezentowałam szeroki wybór metod, obejmujący klasyczne metody neoarystotelesowskie, krytykę pentadyczną, gatunkową, ideologiczną oraz metodę motywu fantazjowania, w niektórych latach poszerzając ten zestaw o krytykę klastrową, narracyjną i retorykę „in situ”. Metody te prezentowałam odwołując się przede wszystkim do opracowań Sonii K. Foss (2009) i Jima A. Kuypersa (2009), a także wybranych artykułów i rozdziałów z innych podręczników. W przypadku wszystkich zajęć przebieg był podobny do opisanego przez Molek-Kozakowską (2015). Studenci zapoznawali się z wybranymi metodami poprzez krótkie wykłady oraz praktyczną analizę przykładów, następnie mieli za zadanie przedstawić samodzielną analizę wybranego tekstu. Przykładowe materiały dla studentów wyglądały następująco:

Przykład 1. Krytyka ideologiczna

Materiały do analizy obejmowały reklamy, infografiki, strony internetowe, a także, przy pewnej modyfikacji pytań, teksty literackie i ich tłumaczenia. Lista

pytań do wstępnej analizy artefaktu, opracowana na podstawie podręcznika (Foss, 2009) wyglądała następująco:

1. Czym interesom służy komunikat?
2. Jaką (czyją) wersję prawdy przekazuje?
3. Kto przemawia w nim z pozycji władzy?
4. Co jest uznawane za zrozumiałe, oczywiste, powszechnie akceptowane?
5. O czym się nie mówi?
6. Co jest pomijane? Przemilczane?
7. Co ocenia się negatywnie? Dlaczego?
8. Czyj punkt widzenia jest przedstawiany?
9. Czego oczekuje się od odbiorcy?
10. Jakie jest zalecane/preferowane odczytanie artefaktu?
11. W co ma wierzyć audytorium? Co ma przyjąć, czuć, rozumieć, o czym myśleć?
12. Czemu służą przytaczane argumenty? Co mają uzasadnić?
13. Jakie wartości czy poglądy są uznawane za dobre i słuszne, a jakie nie?
14. O czym audytorium ma nie myśleć?
15. Jakiego sposobu myślenia audytorium ma unikać?
16. Co jest przedstawiane jako negatywne, nieakceptowalne, niepożądane, niezna-
czące, marginalne?
17. Kim są zwolennicy tej ideologii, tego poglądu? Skąd pochodzą, czym się zaj-
mują, jak się ubierają?
18. Co robią? Czego się od nich oczekuje? Co chcą osiągnąć? Jakie są ich cele?
19. Jaka główna idea, przekonanie, jest rdzeniem tej ideologii?
20. Co miało wpływ na jej ukształtowanie? (zdarzenie, wynalazek, epoka, sprawa
sądowa...)
21. Czy ideologia ma swoją „świętą księgę” (film, piosenkę...)?

Przykład 2. Metoda motywu fantazjowania

Studenci zapoznawali się najpierw z koncepcją Ernesta Bormanna (Bormann, 1973, Williams, 1987) i poznawali definicje takich terminów jak symbol-sygnal, reakcja łańcuchowa, retoryczna wizja, motyw fantazjowania, wzorzec w strukturze głębokiej. Do przeprowadzenia zajęć wypracowano następującą instrukcję postępowania:

1. Zgromadź materiał, na przykład komentarze z kanału w mediach społecznościowych (potrzebny jest dość obszerny korpus, wypowiedzi różnych członków grupy).
2. Zwróć uwagę na powtarzające się elementy – frazy, ale też zdjęcia, gify. Czy można wśród nich dostrzec symbole-sygnaly? Czy wyzwalają one „reakcję łańcuchową”?

3. Do jakich motywów fantazjowania odsyłają symbole-sygnały?
4. Na jaką retoryczną wizję składają się motywy fantazjowania?
5. Czy ta retoryczna wizja wpisuje się w któryś z wzorców opisanych przez Bormanna?
6. Jaki jest potencjał oddziaływania tej retorycznej wizji? W jakiej fazie rozwoju się ona znajduje?

Wnioski z zajęć

Obserwacje i wnioski z zajęć częściowo pokrywają się z tym, o czym pisała Molek-Kozakowska (2015). Zastosowanie metod retoryki i krytyki retorycznej na zajęciach dotyczących nowych mediów przyniosło wyraźne korzyści. Studenci skutecznie wykorzystywali i rozwijali klasyczne teorie retoryczne, analizując różnorodne teksty z mediów cyfrowych. W wyniku zajęć powstały bardzo dobre prace dyplomowe. Na przykład, w pracy magisterskiej z 2022 r. autorka zastosowała klasyczne pojęcie ethosu do badań nad komunikowaniem się człowieka z chatbotami. W roku 2019 powstała wybitna (w opinii zarówno promotorki, jak i recenzentki) praca licencjacka wykorzystująca metody krytyki ideograficznej do analizy medialnych relacji „sporu o sądy”. W roku 2023, po zaledwie 15 godzinach warsztatów retoryki cyfrowej, powstała bardzo dobra praca zaliczeniowa, badająca sposób, w jaki wybrane teatry komunikują się w mediach społecznościowych. Metody krytyki retorycznej okazały się przydatne nie tylko dla studentów mających ugruntowaną wiedzę i odznaczających zmysłem badawczym, ale również dla tych, którzy nie mieli na początku wysokich kompetencji czy wyraźnie zdefiniowanych zainteresowań oraz którzy mieli trudności z pełnym zaangażowaniem się w proces pisania prac i uczestnictwa w zajęciach. W pewnym stopniu zatem metody krytyki retorycznej były odpowiedzią na problem dużej „wyjściowej” nierówności kompetencji medialnych, sygnalizowany przez badaczy z Queensland (Burton i in., 2015). Przykładem może być praca magisterska ukończona w 2022 r., której autorka wykorzystwała metodę motywu fantazjowania do analizy zjawisk związanych ze społecznością crossfit. Pomimo początkowych trudności studentki z rozpoczęciem naukowej analizy, wprowadzenie metody krytyki retorycznej wyznaczyło jej ścieżkę, określiło etapy badań i pisania pracy. Ostateczny rezultat nie był pozbawiony niedoskonałości, jednak zaprezentowana analiza retorycznej wizji budowanej przez społeczność crossfit stanowiła nowe, interesujące ujęcie tematu, przedstawione dość konsekwentnie w ramach obranej metody.

Podsumowanie i wnioski

Metody krytyki retorycznej dostarczają klarownych instrukcji postępowania, ale jednocześnie wymagają od studentów kreatywności. Można je modyfikować i zastosować do różnorodnych rodzajów artefaktów, co stanowi ich znaczną zaletę w kontekście dydaktyki. Zapewniają one również stosunkowo jasną terminologię i utrzymują studentów na wyznaczonych torach badawczych, co ułatwia proces nauki. Istnieją jednak także negatywne aspekty związane z prowadzeniem zajęć opartych na krytyce retorycznej. Pomimo szerokiego przedstawienia różnorodnych metod, studenci – podobnie jak przedstawiała to Molek-Kozakowska (2015) – zazwyczaj preferowali metody neoarystotelesowskie, być może dlatego, że były im one najbardziej znane, z racji wcześniejszego zetknięcia się z nimi podczas zajęć z retoryki. Na czternaście prac dyplomowych poświęconych retorycznej krytyce nowych mediów, napisanych przez studentów uczestniczących w moich seminariach licencjackich i magisterskich w latach 2017–2023, sześć prac zastosowało krytykę neoarystotelesowską. W krótszych zadaniach zaliczeniowych studenci również najchętniej wybierali metody neoarystotelesowskie i podejmowali takie tematy jak analiza języka i stylu wybranego źródła, analiza ethosu budowanego w mediach społecznościowych przez wybraną osobę publiczną, nieco rzadziej analiza argumentacji (zwłaszcza wskazywanie argumentów niesolidnych, manipulacji). Studenci często wybierali materiał do analizy bardzo konserwatywnie, skupiając się stronach czy profilach znanych osobistości czy instytucji, a omijając istotne aspekty związane z nowymi mediami, takie jak interakcje między użytkownikami, twórczość prosumencka czy rola algorytmów. Trudno było przekonać ich do wyjścia poza znane schematy analizy i zachęcić do spojrzenia na media w inny sposób. Uczestnicy zajęć woleli trzymać się tego, co im dobrze znane, niż eksperymentować z nowymi metodami, które oferowały alternatywny sposób analizy, często odbiegający od dotychczasowego stylu nauki. Nawet jeśli deklarowali wykonanie analizy retorycznej artefaktu, często skupiali się jedynie na analizie stylu i poprawności języka. Tylko część potrafiła i chciała wykonać pełną analizę retoryczną, podczas gdy większość ograniczała się do jej elementów. Pewną wadą wprowadzenia metod krytyki retorycznej było również to, że oferowane przez nie proste procedury, choć ułatwiały pracę na początkowym etapie, czasami ograniczały studentów do wykonywania podstawowych instrukcji, bez zrozumienia, że te kroki powinny być jedynie początkiem, a nie końcem samodzielnej analizy i refleksji nad tekstem.

Sonja Foss (1989) pojmowała krytykę retoryczną jako umiejętność stawiania pytań i sugerowała, że to właśnie stawianie pytań powinno stanowić **oś konstrukcyjną** programu zajęć. Foss argumentowała, że jeżeli tematy zajęć są układane **według rodzajów mediów** (zajęcia poświęcone telewizji, prasie, nowym mediom

itd.), sugeruje to, że każde medium ma swoją właściwą metodę badania. Jeżeli zajęcia układa się **według metod**, nacisk pada na to, aby student opanował teorię, a nie na jej praktyczne zastosowania (Foss, 1989, s. 191–192). Zamiast tego autorka proponowała przedstawienie na wstępie szerokiego wyboru różnych artefaktów oraz postawienia jedynie dwóch ogólnych pytań: jednego dotyczącego kontekstu analizowanego artefaktu, jego związku ze środowiskiem zewnętrznym, a drugiego relacji między mówcą (nadawcą) a audytorium. Studenci następnie zapoznawali się z całym spektrum metod krytyki retorycznej, a te pozwalały im sprecyzować pytania i dobrać odpowiednie narzędzia, by szukać na nie odpowiedzi. Pilotażowe warsztaty prowadzone przez Molek-Kozakowską oraz moje omawiane powyżej zajęcia realizowały podobny schemat, wychodząc z podobnego założenia, że obecnie kluczową kompetencją medialną na poziomie akademickim jest umiejętność stawiania dobrych pytań, formułowania problemów i dobierania narzędzi, aby szukać odpowiedzi i rozwiązań.

Celem kształcenia w zakresie krytyki retorycznej jest osiągnięcie postawy, którą Kenneth Burke (1995) określał jako *symbol wise*, czyli swobodnego poruszania się w świecie informacji, tekstów i symboli. W dzisiejszych realiach cyfrowego świata problemem staje się nie dostęp do informacji i nawet nie zawsze ocena ich wiarygodności, ale umiejętność ich interpretacji, wyciągania użytecznych wniosków oraz radzenia sobie z zalewem treści, w tym również hejtu czy trollowania. Człowiek „kompetentny w zakresie symboli” będzie umiał dobrać odpowiednie podejście do różnych treści płynących z mediów, a więc będzie także wiedział, kiedy wycofać się z agresywnych i nieproduktywnych sporów (Burke, 1955, s. 273; Enoch, 2004, s. 273). Krytyka retoryczna nie jest uniwersalnym rozwiązaniem wszystkich wyzwań związanych z edukacją medialną i zdobywaniem kompetencji medialnych, niesie jednak ze sobą wiele możliwości. Poprzez analizę retoryczną, studenci mogą rozwijać umiejętności krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów i również dbania o swój dobrostan w kontakcie z mediami. Pozwala im ona lepiej zrozumieć mechanizmy komunikacji oraz wpływu mediów na społeczeństwo. Dlatego też, mimo pewnych ograniczeń, krytyka retoryczna pozostaje niezwykle wartościowym narzędziem zarówno w kontekście dydaktyki, jak i badań nad mediami i komunikacją.

References

- Bormann, E. G. (1973). Fantasy and rhetorical vision: The rhetorical criticism of social reality. *Quarterly Journal of Speech*, 59(4), 396–407.
- Burghardt, C.R., Jones, H. A. (2017). *Readings in rhetorical criticism*. Long Grove: Waveland Press.
- Burke, K. (1955). Linguistic approaches to problems of education. W: B. Henry (red.), *Modern philosophies and education* (s. 259–303). Chicago: University of Chicago Press.

- Burton, L., Summers, J., Lawrence, J., Noble, K., Gibbins, P. (2015). Digital literacy in higher education: The rhetoric and the reality. W: M. K. Harmes, H. Huijser, P. A. Danaher (red.), *Myths in education, learning and teaching* (s. 151–172). Palgrave Macmillan.
- Christian, A. (2022). *Why 'digital literacy' is now a workplace non-negotiable*. *BBC News*. Pobrane z <https://www.bbc.com/worklife/article/20220923-why-digital-literacy-is-now-a-workplace-non-negotiable> (data dostępu 29. 01.2024).
- Cieśliński, M. (2022). Forma mocno skondensowana. Kompetencje audiowizualne w dobie TikToka. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis | Studia De Cultura*, 14(4), 45–54.
- Enoch, J. (2004). Becoming symbol-wise: Kenneth Burke's pedagogy of critical reflection. *College Composition and Communication* 56(2), 272–296.
- Foss, S. K. (1989). Rhetorical criticism as the asking of questions. *Communication Education*, 38, 191–196.
- Foss, S. K. (2009). *Rhetorical criticism. Exploration and practice*. Long Grove: Waveland Press.
- Górecka-O'Connor, D., Komorowski, T., Korzeniowska, E., Krywoszejew, B., Pacedwicz, A., Ptaszek, G. (2019). *Model Edukacji Medialnej, Informacyjnej i Cyfrowej*. Kraków; Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej, Filмотeka Narodowa – Instytut Audiowizualny, Fundacja Nowoczesna Polska, Fundacja Szkoła z Klasą, Polski Komitet do spraw UNESCO, Polskie Towarzystwo Edukacji Medialnej, Stowarzyszenie Cyfrowy Dialog.
- Hart, R. P., Daughton, S. (2005). *Modern rhetorical criticism*. New York: Routledge.
- Katalog kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych*. (2014). Edukacja medialna. Pobrane z: <https://edukacjamedialna.edu.pl/kompetencje> (Data dostępu: 31.01.2024).
- Klimczuk, A., Jasiewicz, J., Filiciak, M., Śliwowski, K., Mierzecka, A., Ksilowska, M., Tarkowski, A., Zadrożny, J. (2015). *Ramowy katalog kompetencji cyfrowych*. <https://open.icm.edu.pl/items/e96b9934-9a00-4259-8948-26c6db126584> (Data dostępu: 31.01.2024).
- Kuypers, J.A. (red.) (2016). *Rhetorical criticism: Perspectives in action*. 2nd ed. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Matusiak, R. (2020). Kompetencje medialne, informacyjne i cyfrowe a kształcenie w społeczeństwie informacyjnym. *Szkoła – Zawód – Praca*, 19, 64–80.
- Maziarz, M. (2019). Kompetencje medialne i cyfrowe studentów filologii germańskiej jako podstawa do rozwijania kompetencji translacyjnej przyszłych tłumaczy. *Studia Translatorica*, 10, 335–347.
- Media Literacy Now (2023). *What's in a name: Defining media literacy*. Pobrane z: <https://medialiteracynow.org/whats-in-a-name-defining-media-literacy/> (Data dostępu 25.06.2024).
- Miotk, A. (2013). *Skuteczne social media. Prowadź działania, osiągaj zamierzone efekty*. Gliwice: Helion.
- Molek-Kozakowska, K. (2015). Rhetorical criticism as an advanced literacy practice: A report on a pilot training. W: E. Piechurska-Kuciel, M. Szyszka (red.), *The ecosystem of the foreign language learner. Second language learning and teaching* (s. 169–184). Cham: Springer.
- Ogonowska, A. (2022). Edukacja medialna 3.0 – wyzwania. Dyskusja redakcyjna. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis | Studia De Cultura*, 14(4), 137–142.
- RHEFINE. (2022). *07: Students' research teams RHEFINE*. <https://rhefine.uw.edu.pl/project-outputs/07-students-research-teams> (Data dostępu: 08.02. 2024).
- Ott, B. L., Dickinson, G. (2013). *The Routledge reader in rhetorical criticism*. New York: Routledge.
- Pierce, D. L. (2003). *Rhetorical criticism and theory in practice*. New York: McGraw-Hill.

- Sheckles, T. F. (2002). *Rhetorical criticism: Empowering the exploration of texts*. New York: Peter Lang Publishing.
- Stoch, M. (2022). Edukacja medialna w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia De Cultura*, 14(4), 89–97.
- Williams, C. E. (1987). Fantasy theme analysis: Theory vs. practice. *Rhetoric Society Quarterly*, 17(1), 11–20.