

# *Styl i stylistyka w kształceniu językowym*

JOLANTA NOCOŃ  
(Opole)

## 1. Wprowadzenie

Klasyczne dla nowożytnego językoznawstwa rozróżnienie dwóch aspektów języka: *langue* i *parole* znajduje swoje odbicie w strukturze treści kształcenia językowego w szkole. *Langue* odpowiada szkolna nauka o języku, której cele edukacyjne koncentrują się na przyswojeniu przez uczniów wiedzy o systemie języka ojczystego, z kolei *parole* to rozwijanie i doskonalenie umiejętności językowych w zakresie odbioru i tworzenia różnego rodzaju tekstów, w tym sprawności językowej. W artykule interesować mnie będzie drugi z wymienionych obszarów kształcenia językowego ze względu na jego powiązania ze stylistyką lingwistyczną – jako że jest to jedna z subdyscyplin językoznawczych zajmujących się badaniem funkcjonowania języka w użyciu, tym samym należałoby uznać ją dla kształcenia językowego za jedną z tzw. dyscyplin macierzystych, których dorobek naukowy rekontekstualizowany jest dla potrzeb procesu dydaktycznego ukierunkowanego na rozwijanie kompetencji nadawczo-odbiorczych.

Spróbuję odpowiedzieć na pytanie: jak stylistyka i styl wpisują się (mogą wpisywać się) w proces kształcenia językowego na lekcjach języka polskiego? Przedmiotem odniesienia dla podjętych w artykule rozważań czynię podstawę programową języka polskiego dla klas IV–VI szkoły podstawowej, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych z roku 2008<sup>1</sup>. Uznaję, że w dokumencie tym zapi-

---

<sup>1</sup> Wszystkie odwołania w artykule do podstawy programowej: *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*; [men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men\\_tom\\_2.pdf](http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_2.pdf).

sane zostało typowe podejście dydaktyki polonistycznej do zagadnień stylistycznych i do stylu.

## 2. Pojęcie stylu i przedmiot badań stylistyki – problem nie tylko szkoły

Wyodrębnienie w szkolnych dokumentach programowych zapisów odnoszących się do stylu utrudnia wielość koncepcji stylu, skutkująca wieloznacznością i nieokreślonością tego terminu, jego definicyjnym rozmyciem – jak pisze Stanisław Gajda: „Dzieje stylistyki od antyku po XXI wiek to ciągle tworzenie nowych jego koncepcji” (Gajda 2013: 18).

Pozornie tylko mniej problemów sprawia szkole typologia stylów:

W stylistycznej typologii wydziela się trzy podstawowe typy: styl (konkretnego) tekstu, styl indywidualny i styl typowy. Styl tekstu to styl odnoszący się do niepowtarzalnego, konkretnego tekstu. Styl indywidualny (zob. też terminy *styl osobniczy*, *idiostyl*) można by właściwie traktować jako styl (uogólniony), który przysługuje tekstom jednego autora, a jego spójność łączy się z osobowością jednostki. Rejestr stylów typowych cechuje spore bogactwo i różnorodność oraz otwartość. Znajdują się w nim m.in. klasyczne style wydzielone w antycznej grecko-rzymskiej, średniowiecznej i nowożytnej retoryce (wysoki – średni – niski), style mówiony i pisany, style oficjalny i nieoficjalny, style gatunkowe, style funkcjonalne, style narodowe, style generacyjne i epok, style męski i żeński, style intelektualne (np. teutoński, anglosaski), style kierunków artystycznych i naukowych itp. itd. (Gajda 2013: 27)

Punktem spornym jest rejestr wymienionych przez Gajdę stylów typowych i wątpliwości, czy wszystkie one są przedmiotem badań stylistyki, a nie np. socjolingwistyki, i czy wszystkie można uznać za style, a nie np. za innego typu odmiany języka. A przede wszystkim: czym różni się styl od odmiany?<sup>2</sup> Odpowiedzi na te pytania zależą od tego, czy styl rozumiany będzie wąsko czy szeroko<sup>3</sup> – w tym drugim przypadku problemem staje się ustalenie granic między stylistyką a innymi subdyscyplinami językoznawczymi zajmującymi się badaniem języka w użyciu. Ta niejasna sytuacja poznawcza w dyscyplinie macierzystej

---

<sup>2</sup> Wprowadzone przez Stanisława Bartmińskiego (1991) kryteria różnicujące style i odmiany języka nie do końca przekonują. Na przykład Stanisław Grabias (1994: 107–108) jest zdania, że socjolekty, podobnie jak style, są nieprzekładalne, podobne wątpliwości budzi, jego zdaniem, teza o zamkniętym układzie stylów i o otwartości zbioru socjolektów.

<sup>3</sup> Szeroką perspektywę przyjęli autorzy *Przewodnika po stylistyce polskiej. Style współczesnej polszczyzny* (Malinowska, Nocoń, Żydek-Bednarczuk [red.] 2013).

utrudnia uspojnienie i ustrukturyzowanie szkolnych treści kształcenia, a podwójne nazewnictwo niezbyt ostro rozgraniczonych kategorii językowych wprowadza do procesu nauczania-uczenia się chaos poznawczy. To widać w niekonsekwentnej i niejasnej terminologii, jaką posłużyli się autorzy podstawy programowej z 2008 roku, co powoduje, że niezorientowanemu w materii naukowej odbiorcy (nauczycielowi) mieszać się mogą takie kategorie, jak *styl* i *odmiana*, czy też niebędąca terminem naukowym *forma własnej wypowiedzi*.

Istotne dla programu szkolnego kształcenia językowego wydaje się też wyodrębnienie stylistyki teoretycznej i stylistyki praktycznej. Pierwsza dostarcza wiedzy o stylach (makrostylistyka) i stylowych środkach językowych (mikrostylistyka), daje narzędzia do analizy stylistycznej tekstów. Druga uczy sprawnego wypowiedzania się, nie jest dziedziną wiedzy, lecz umiejętności, które należy wyćwiczyć (Wierzbicka, Wierzbicki 1970: 8). Zdaniem Haliny Kurkowskiej i Stanisława Skorupki obie stylistyki, a nie wyłącznie praktyczna, mają wpływ na sprawność językową:

Stylistyka uczy dobrze mówić i pisać, nie uczy tego jednakże bezpośrednio, ale przez rozszerzanie i pogłębianie świadomości językowej mówiących i piszących, przez wyrabianie ich smaku językowego i ich wrażliwości na walory estetyczne słowa. Przygotowanie teoretyczne w zakresie stylistyki i praca nad językiem niewątpliwie pozwalają na podniesienie sprawności językowej. (Kurkowska, Skorupka 1959: 16)

Implikacje edukacyjne przypisać należy przede wszystkim wyodrębnionym w podręcznikach stylistyki praktycznej pożądanym cechom jakościowym stylu tekstu, co znajduje swój wymiar w takich porządkach typologicznych, jak styl komunikatywny/jasny, styl sugestywny, styl rzeczowy, styl barwny/obrazowy/żywy<sup>4</sup>. To wzorce tzw. dobrego stylu, wymagające umiejętności posłużenia się charakterystycznymi dla nich środkami językowymi i wiedzy, w jakich kontekstach użycie danego stylu jest normą stylową, a w jakich odstępstwem od tej normy. Można uznać, że opisują one docelowy poziom sprawności językowo-komunikacyjnej i jako takie powinny stać się jednym z najważniejszych celów procesu nauczania-uczenia się.

---

<sup>4</sup> Adam Wolański (2008), charakteryzując styl komunikatywny, wymienia siedem jego właściwości: jasność (klarowność), prostotę, zwięzłość, dynamiczność, konkretność, konstrukcyjność i stosowność. Przykładowo, w publikacjach dydaktycznych mówi się o sugestywności, barwności, plastyczności, żywości, jasności, zrozumiałości (Nagajowa 1994), czy też komunikatywności, jasności, zwięzłości, prostocie, żywości i obrazowości (Danielewiczowa [b.r.w.]).

### 3. Kompetencja stylistyczna/stylowa w kształceniu językowym

Kompetencja stylistyczna/stylowa jest składową kompetencji komunikacyjnej. Zgodnie z podstawą programową z 2008 roku jej rozwijanie i doskonalenie w procesie szkolnego nauczania-uczenia się powinno być powiązane z kształceniem sprawności odbiorczych (rozumienie tekstów czytanych i słuchanych, w tym literackich) oraz nadawczych (tworzenie tekstów mówionych i pisanych). W każdym z tych obszarów dydaktyki polonistycznej uwzględnia się zagadnienia stylistyczne i stylowe, przy tym na treści kształcenia składają się zarówno teoretyczna wiedza z zakresu stylistyki (jako część szkolnej nauki o języku albo, jak w przywołanej podstawie programowej, jeden z komponentów tzw. świadomości językowej), jak i określone umiejętności stylowojęzykowe.

Analiza szkolnych dokumentów programowych pozwala na wyodrębnienie pewnych aspektów kompetencji stylistycznej/stylowej, wokół których powinien koncentrować się proces nauczania-uczenia się. Jeśli chodzi o kształcenie biernych sprawności odbiorczych (czytania i słuchania), są to:

- odbiór tekstu na poziomie środków stylowojęzykowych,
- odbiór tekstu na poziomie stylu tekstu,
- odbiór tekstu na poziomie stylu funkcjonalnego.

Natomiast w przypadku czynnych sprawności nadawczych (pisanie i mówienie):

- świadome stosowanie środków stylowojęzykowych w tworzonej treści,
- świadome kształtowanie stylu tworzonego tekstu.

#### 3.1. Odbiór tekstu na poziomie środków stylowojęzykowych

W aktualnie obowiązującej podstawie programowej języka polskiego wśród treści programowych przewidzianych dla II, III i IV etapu edukacji wymieniono jako przedmiot poznania liczne środki stylowojęzykowe, które uczeń powinien umieć rozpoznać w tekście i określić ich funkcje. Są to:

- fonetyczne środki gramatyczne (rozpoznawanie rymu, rytmu i wyrazów dźwiękonaśladowczych i określanie ich funkcji w utworze literackim),
- fleksyjne środki gramatyczne (rozpoznawanie w tekście formy przypadków, liczb, osób, czasów, rodzajów gramatycznych, trybów, aspektu, stron czasownika oraz imiesłówów i rozumienie/wyjaśnianie ich funkcji w wypowiedzi/tekście),
- składniowe środki gramatyczne (rozpoznawanie w tekście zdań pojedynczych nierozwiniętych i rozwiniętych, pojedynczych i złożonych współrzędnie

i podrzędnie, równoważników zdań i rozumienie ich funkcji; rozróżnianie rodzajów zdań złożonych podrzędnie i współrzędnie, imiesłowowych równoważników zdań, zdań bezpodmiotowych oraz rozumienie ich funkcji w wypowiedzi; rozpoznawanie w zdaniach i równoważnikach zdań różnych rodzajów podmiotów, orzeczeń, dopełnień, okoliczników oraz przydawek i rozumienie ich funkcji),

– środki leksykalne (dostrzeganie zróżnicowania słownictwa, rozpoznawanie słownictwa ogólnonarodowego i słownictwa o ograniczonym zasięgu, terminów naukowych, neologizmów, eufemizmów, wulgaryzmów, wyrazów rodzimych i zapożyczonych i rozumienie ich funkcji w tekście; odróżnianie słownictwa neutralnego od emocjonalnego i wartościującego, oficjalnego od swobodnego),

– środki pragmatyczno-retoryczne (dostrzeganie w wypowiedzi przejawów agresji i manipulacji; rozpoznawanie ironii i objaśnianie jej funkcji; rozpoznawanie pytań podchwytliwych i sugerujących odpowiedź; rozróżnianie w dialogu odpowiedzi właściwych i unikowych; rozpoznawanie manipulacji językowej w tekstach reklamowych, w języku polityków i dziennikarzy).

Wydawać by się mogło, że w szkolnym kształceniu językowym sporo uwagi poświęcono mikrostylistyce, czyli stylistyce środków językowych. Niejasnych jest jednak parę kwestii, z których najważniejsza sprowadza się do pytania, czy nie chodzi po prostu o znajomość wymienionych środków językowych (ujawniającą się poprzez ich rozpoznawanie w różnego rodzaju tekstach). Jeśli przyjąć, że „Najistotniejszym elementem w tej analizie jest ocena zjawisk językowych na tle kontekstu, a więc ich ocena jako elementów wypowiedzi, określająca celowość i skuteczność ich użycia, tzn. to, czy w sposób odpowiadający zamierzeniom piszącego lub mówiącego wyrażają one treść wypowiedzi i czy wywołują zamierzona reakcję u odbiorcy” (Kurkowska, Skorupka 1959: 10), to trudno dostrzec takie myślenie w przytoczonych z podstawy programowej zapisach. Wprawdzie stawia się, choć niekonsekwentnie, pytanie o funkcje rozpoznanych w tekście środków, ale raz jest to nazbyt ogólne „rozumie ich funkcje”, innym razem „wyjaśnia/rozumie ich funkcje w tekście”, a jeszcze innym „rozumie ich funkcje w wypowiedzi”. W efekcie nie wiadomo, o co chodzi, czym się różnią te zapisy<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Na przykład: „[...] rozpoznaje w tekście zdania pojedyncze nierozwinięte i rozwinięte, pojedyncze i złożone (współrzędnie i podrzędnie), równoważniki zdań – i rozumie ich funkcje” (*Podstawa programowa...*: 30); „[...] rozróżnia rodzaje zdań złożonych podrzędnie i współrzędnie, imiesłowowe równoważniki zdań, zdania bezpodmiotowe oraz rozumie ich funkcje w wypowiedzi” (*Podstawa programowa...*: 36); „[...] rozpoznaje tryby i strony (czynną i bierną) czasownika i imiesłowy – wyjaśnia ich funkcje w tekście” (*Podstawa programowa...*: 36).

Jeśli rozpoznawanie środków stylowojęzykowych miałyby wspomagać odbiór tekstu, to analiza powinna zmierzać do odpowiedzi na podstawowe dla niej pytanie: Po co to w tekście jest? Styl jako sposób mówienia/pisania wiąże się z określoną sytuacją mowy i typem odbiorcy, także z przekazem określonych treści i wartości – to te czynniki kontekstowe powodują, że użyte w tekście środki zyskują określoną wartość stylistyczną (Zdunkiewicz-Jedynak 2008: 11), przy tym „Stylistycznie nacechowane są tylko środki językowe, które są szczególnie przydatne w wypowiedzi ze względu na pełnioną przez nią funkcję, ze względu na cel, który mówiący lub piszący chce osiągnąć” (Kurkowska, Skorupka 1959: 17). To rodzi kolejną wątpliwość: jeśli tak, to analizie powinny podlegać jedynie te środki w czytany/słuchany tekście, które można uznać za nacechowane stylistycznie, a więc ważne dla tekstu z jakiegoś powodu, budujące jego przekaz. Trudno dopatrzeć się takiej sugestii w podstawie programowej. Umieszczenie wykazu środków stylowojęzykowych wśród treści kształcenia z obszaru świadomość językowa sugeruje raczej, że chodzi o budowanie wiedzy o języku (stylu), a nie wspomaganie tą wiedzą odbioru.

### 3.2. Odbiór tekstu na poziomie stylu tekstu

Z perspektywy edukacyjnej na styl konkretnego tekstu (sposób jego stylowojęzykowej organizacji) można spojrzeć na dwa sposoby: analityczno-formalny i interpretacyjno-funkcjonalny. W pierwszym przypadku analiza stylu tekstu koncentruje się na rozpoznawaniu jego charakterystycznych cech i na doskonaleniu umiejętności analizy stylistycznej, bez wnikania, jak środki stylowe budują sens i pragmatykę tekstu. Takie podejście pozbawione jest aspektu funkcjonalnego, a tekst staje się jedynie pretekstem, materiałem analitycznym, a nie przedmiotem złożonych, wieloaspektowych i wielopoziomowych czynności odbiorczych zmierzających do poznania tego, co w tekście się mówi i sposobu, w jaki to się mówi. Drugi sposób, interpretacyjno-funkcjonalny, wyrasta z założenia, że konkretny tekst to całość treściowo-pragmatyczno-semiotyczna stanowiąca podstawę komunikacyjnego działania ludzi: „Styl przenika tak pojęty tekst. Stanowi jego «duszę», integrując różne [jego – J.N.] wymiary i atrybuty” (Gajda 2013: 26). Zatem badanie stylu danego tekstu to nie tylko wskazywanie charakterystycznych dla niego cech stylowych oraz rozpoznawanie użytych w nim środków stylowojęzykowych, ale przede wszystkim określanie funkcji tych środków w tekście. W analizowanej podstawie programowej preferowane jest drugie podejście.

W szkolnym kształceniu językowym styl tekstu rozumiany jest nie tylko jako cecha konkretnego tekstu, ale też szerzej jako cecha pewnego typu tekstów, które mają coś ze sobą wspólnego, co przekłada się na pewien charakterystyczny, konwencjonalny sposób używania języka wraz z typowymi dla tego sposobu środkami językowymi. Można w tym przypadku mówić o typach stylów tekstu – abstrakcyjnych modelach znajdujących swoją aktualizację w stylu konkretnego tekstu. W podstawie programowej z 2008 roku są to: style wypowiedzi o charakterze emocjonalnym i perswazyjnym, cechy stylowe tekstów argumentacyjnych (ze szczególnym zwróceniem uwagi na retoryczną ich organizację oraz sposoby osiągania przejrzystości i sugestywności wypowiedzi), nowomowa i jej mechanizmy, różnego rodzaju stylizacje i ich funkcje.

### 3.3. Odbiór tekstu na poziomie stylu funkcjonalnego

Również styl funkcjonalny może być rozumiany dwojako: (1) tradycyjnie jako społecznie uświadamiany, wewnętrznie scalony i funkcjonalnie uwarunkowany zespół środków językowych, (2) w orientacji tekstowej jako zespół (sieć) gatunków, uobecniający się w postaci ogólnych wzorców stylowo-funkcjonalnych i bardziej konkretnych wzorców gatunkowych (Gajda 2013: 28). W kształceniu językowym możliwe są oba podejścia, choć zdecydowanie dominuje pierwsze – zgodnie z zapisami w podstawie programowej z 2008 roku uczeń powinien rozpoznawać styl potoczny, urzędowy, artystyczny i naukowy, a także (na poziomie rozszerzonym w szkole ponadgimnazjalnej) postrzegać styl potoczny jako centrum systemu stylowego polszczyzny, od którego odróżniają się inne style. Natomiast jeśli chodzi o orientację tekstową, to obecna jest ona w tych zapisach, które wskazują np. na konieczność uczenia rozpoznawania specyfiki tekstów publicystycznych, politycznych, popularnonaukowych itp. Trudno jednak dostrzec w analizowanym dokumencie zamysł korelacji uczenia o stylach funkcjonalnych z rozwijaniem sprawności odbiorczych. W tym przypadku podstawowe zadanie kształcenia językowego sprowadza się do przyswojenia przez ucznia reproduktywnej wiedzy o środkach językowych charakterystycznych dla poszczególnych stylów funkcjonalnych oraz do rozwijania umiejętności analizy stylistycznej tekstów reprezentujących różne style funkcjonalne. Jest to zatem wiedza z obszaru świadomości językowej, niepowiązana funkcjonalnie z kompetencją komunikacyjną.

Interesujące jest także to, że w podstawie programowej z 2008 roku terminu *styl* użyto jedynie w odniesieniu do stylu tekstu i właśnie do stylu funkcjonalnego, przy czym wymaganie rozumienia przez uczniów pojęcia *styl* powiązано wyłącznie ze stylami funkcjonalnymi.

### 3.4. Świadome stosowanie środków stylowojęzykowych we własnym tekście

Jedną z kompetencji rozwijanych w procesie kształcenia nadawczych sprawności komunikacyjnych jest stosowanie w tworzonych przez uczniów tekstach określonych, wskazanych w dokumentach programowych, środków stylowojęzykowych. O ile lista tego typu środków, które powinny być rozpoznawane przez uczniów w tekstach czytanych i słuchanych, jest długa, o tyle w podstawie programowej z 2008 roku wskazano niewiele środków stylowojęzykowych do czynnego przyswojenie. Znalazły się wśród nich m.in.:

- fleksyjne środki gramatyczne (stosowanie wołacza w celu osiągnięcia efektów retorycznych),
- składniowe środki gramatyczne (przekształcanie części zdania pojedynczego w zdania złożone i odwrotnie, przekształcanie konstrukcje strony czynnej w konstrukcje strony biernej i odwrotnie, zmiana form osobowych czasownika na imiesłowy i odwrotnie ze świadomością ich funkcji i odpowiednio do celu całej wypowiedzi),
- środki leksykalne (wykorzystywanie wykrzyknika jako części mowy w celu wyrażenia emocji);
- środki pragmatyczno-retoryczne (stosowanie zasad etykiety językowej, wykształcenie świadomości konsekwencji używania formuł niestosownych i obraźliwych, stosowanie uczciwych zabiegów perswazyjnych i zdawanie sobie sprawy z ich wartości i funkcji, wystrzeganie się nieuczciwych zabiegów erystycznych).

Do tego dochodzi ogólnie sformułowane oczekiwanie świadomego posługiwania się przez ucznia różnymi środkami językowymi (poziom szkoły podstawowej [?! – J.N.]; bez wyjaśnienia, na czym ta świadomość ma polegać).

Tak sformułowany program jest niespójny i wydaje się podporządkowany innym zadaniom kształcenia językowego, w tym przede wszystkim rozwijaniu świadomości językowej i sprawności retorycznych, a nie kompetencji stylowej. Tymczasem chodziłoby raczej o przypisanie poznawanych na lekcjach różnego



rodzaju środkom językowym wartości stylistycznej (sfunkcjonalizowanie wiedzy o języku<sup>6</sup>, co sprawia nauczycielom sporo trudności, jeśli w ogóle potrafią sobie z tym zadaniem dydaktycznym poradzić) oraz o ćwiczenie ich wykorzystania w określonych funkcjach w przykładowych, celowo dobranych ze względu na cechy stylowe typach tekstów, a także przekształcanie tekstów ze względu na cechę stylową. Proces dydaktyczny powinien zatem przebiegać dwuetapowo: poznanie (nabywanie wiedzy reproduktywnej o właściwościach stylowych środków językowych) i stosowanie (przyswajanie wiedzy operacyjnej, czyli nabywanie sprawności w posługiwaniu się środkami stylowejęzykowymi we własnych tekstach), przy czym priorytet należy się stosowaniu.

### 3.5. Świadome kształtowanie stylu własnego tekstu

Proces rozwijania i doskonalenia umiejętności tworzenia tekstu powinien uwzględniać aspekt stylowy, czyli umiejętność dostosowania sposobu wyrażania się do zaistniałych okoliczności aktu komunikacyjnego, co oznacza świadomy, celowy i stosowny wybór środków językowych użytych przez ucznia we własnym tekście. W podstawie programowej z 2008 roku mowa jest o kształtowaniu języka tworzonego tekstu adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej (oficjalnej/nieoficjalnej), zamierzonego celu, gatunku, w którym uczeń się wypowiada, a w przypadku wypowiedzi argumentacyjnej do zasad logiki i retoryki. Chodzi zatem o czynne przyswojenie pewnych typowych i konwencjonalnych sposobów ukształtowania warstwy werbalnej tekstu.

Tradycją szkolną jest też oczekiwanie, że uczeń we własnych tekstach będzie się posługiwał tzw. dobrym/pięknym stylem. To kategoria nieostra, ale mająca długą tradycję dydaktyczną, co najlepiej obrazują takie dyrektywy stylowe, jak np.: „unikaj powtórzeń”, „używaj bogatego słownictwa”, „stosuj rozmaite typy zdań”, „wyrażaj się obrazowo”. Nie są one jednak uniwersalne, o czym nauczyciele zdają się czasami zapominać: „Styl to wybór takich środków językowych, które służą określonej funkcji. Nie istnieje jeden wzorzec dobrego stylu. Dobry styl to styl dobrze wywiązujący się z określonej funkcji” (Wierzbicka, Wierzbicki 1970: 24). Stylowi konkretnego tekstu nie można przypisać zatem jakichś uniwersalnych cech mających świadczyć o jego jakości, taki ideał dobrego/pięknego mówienia i pisania po prostu nie istnieje.

---

<sup>6</sup> Zob. Nocoń 2014.

Nie oznacza to, że w dokumentach szkolnych nie precyzuje się, czym powinien charakteryzować się styl tekstu uczniowskiego. W podstawie programowej z 2008 roku mowa jest tylko o dwóch wymaganiach tego typu: od ucznia oczekuje się, że tworząc wypowiedź, będzie dążył do precyzyjnego wysławiania się oraz będzie stosował różne zdania we własnych tekstach<sup>7</sup>. W tym drugim przypadku trudno dociec, czy chodzi o opozycję urozmaicenie vs. monotoność stylu, czy jedynie o sprawność w zakresie środków systemowej językowych (uczymy się o różnych typach zdań i posługujemy się różnymi typami zdań, a świadomość konsekwencji stylowych nie jest tu istotna).

Szkolny ideał stylu tekstu uczniowskiego znajduje swoją konkretyzację także w kryteriach egzaminacyjnych. Na przykład w ocenie stylu zarówno ustnej wypowiedzi maturalnej, jak i wypracowania maturalnego (na poziomie podstawowym i rozszerzonym) uwzględniono dwa kryteria: poprawność (brak błędów stylowych) i stosowność stylu (zachowanie zasady *decorum*, czyli dobór środków językowych w sposób celowy i adekwatny do wybranego przez ucznia gatunku wypowiedzi, sytuacji egzaminacyjnej, tematu i intencji wypowiedzi oraz odmiany pisanej języka)<sup>8</sup>. Z kolei w kryteriach oceny wypracowania na egzaminie gimnazjalnym od stylu tekstu napisanego przez ucznia oczekuje się konsekwencji i dostosowania do formy wypowiedzi<sup>9</sup>.

Poza zadaniami kształcenia językowego sytuuje się natomiast kategoria stylu indywidualnego, czyli dążenie do nadania sposobowi używania języka przez każdego z uczniów wymiaru swoistego, oryginalnego, niepowtarzalnego. W przypadku edukacji szkolnej szczególnie aktualna wydaje się sformułowana przez Gajdę uwaga dotycząca idiolektu: „W traktowaniu stylu indywidualnego często zaznacza się tendencja do przyznawania jednostkom więcej wolności, niż są w stanie wykorzystać, oraz żądania od nich indywidualności wbrew możliwościom i okolicznościom” (Gajda 2013: 27). W kształceniu językowym barierę stanowi zbyt niska kompetencja językowa uczniów, która uniemożliwia indywidualizację stylu własnego tekstu. Stąd też program szkolny skupia się na tym co typowe, a nie jednostkowe.

---

<sup>7</sup> Niejasne jest, czy autorzy podstawy programowej z 2008 roku pod terminami *wypowiedź* i *tekst* rozumieją dwie różne kategorie, czy są to ich zdaniem terminy synonimiczne.

<sup>8</sup> Zob. *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*; <http://www.cke.edu.pl/files/file/Matura-2015/Informatory-2015/Jezyk-polski.pdf>.

<sup>9</sup> Zob. *Informator o egzaminie gimnazjalnym od roku szkolnego 2011/2012*; [www.cke.edu.pl/.../0012\\_Gimnazjum/100826\\_Informator\\_gimnazjalny.pdf](http://www.cke.edu.pl/.../0012_Gimnazjum/100826_Informator_gimnazjalny.pdf).

#### 4. Zakończenie

Wydaje się, że to stylistyce, a właściwie kluczowej dla niej kategorii stylu, przysługiwać powinna rola kategorii integrującej i porządkującej treści kształcenia w zakresie sprawności komunikacyjnych nadawczych i odbiorczych. Należałoby wyraźnie zaznaczyć, że chodzi o sfunkcjonalizowaną wiedzę o stylu i specyficzne umiejętności stylowojęzykowe pozwalające z jednej strony charakteryzować język tekstów czytanych i słuchanych, by docierać do sensu przekazu (odbior), z drugiej – świadomie i celowo wybierać środki językowe w procesie tworzenia własnych wypowiedzi mówionych i pisanych (nadawanie). Podstawa programowa z 2008 roku zmierza w tę stronę, choć w sposób niespójny i chyba jednak dosyć przypadkowy. Główny problem sprowadza się do rozmytej kategoryzacji pojęć pokrewnych: styl – odmiana – język. Mnogość różnych koncepcji stylu w stylistyce lingwistycznej nie służy szkole, dla której najtrafniejsze są ujęcia najprostsze, porządkujące rzeczywistość będącą przedmiotem poznania w sposób przejrzysty i jasny, nawet jeśli miałyby być nazbyt uproszczone naukowo. Wydaje się, że dla kształcenia językowego najlepsze byłoby przyjęcie szerokiej konceptualizacji stylu, a nie ujęcia tradycyjnego łączącego styl z wyborem środków językowych dla zakomunikowania określonej treści. To ułatwiłoby uporządkowanie treści kształcenia w obszarze sprawności odbioru i tworzenia różnego typu tekstów. Nadałoby tym treściom wewnętrzny logiczny porządek, pozwoliłoby nauczycielom na ich ogarnięcie jako uporządkowanej, całościowej struktury, a nie postrzeganie jako zbioru, kolekcji różnych niespójnych wewnętrznie elementów.

#### Literatura

- Bartmiński J., 1991, *Odmiany a style języka. – Wariacja w języku*, red. S. Gajda, Opole.
- Danielewiczowa M., [b.r.w.], *Stylistyka. – Nauka o języku w reformowanej szkole*, red. A. Mikołajczuk, J. Puzynina, Warszawa.
- Gajda S., 2013, *Teoria stylu i stylistyka. – Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*, red. E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk, Kraków.
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Informator o egzaminie gimnazjalnym od roku szkolnego 2011/2012*;  
[www.cke.edu.pl/.../0012\\_Gimnazjum/100826\\_Informator\\_gimnazjalny.pdf](http://www.cke.edu.pl/.../0012_Gimnazjum/100826_Informator_gimnazjalny.pdf).
- Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*;  
<http://www.cke.edu.pl/files/file/Matura-2015/Informatory-2015/Jezyk-polski.pdf>.

- Kurkowska H., Skorupka S., 1959, *Stylistyka polska zarys*, Warszawa.
- Malinowska E., Nocoń J., Żydek-Bednarczuk U. [red.], 2013, *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*, Kraków.
- Nagajowa M., 1994, *Nauka o języku dla nauki języka*, Kielce.
- Nocoń J., 2014, *Świadomość językowa w podręcznikach szkolnych (teoria i praktyka)*. – *Języka a Edukacja 3. Świadomość językowa*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Opole.
- Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*; [men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men\\_tom\\_2.pdf](http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_2.pdf).
- Wierzbicka A., Wierzbicki P., 1970, *Praktyczna stylistyka*, Warszawa.
- Wolański A., 2008, *Siedem kanonów stylu komunikatywnego, czyli jak pisać, by czytano nas chętnie i powszechnie*. – E. Wierzbicka, A. Wolański, D. Zdunkiewicz-Jedynak, *Podstawy stylistyki i retoryki*, Warszawa.
- Zdunkiewicz-Jedynak D., 2008, *Wykłady ze stylistyki*, Warszawa.

### *Style and stylistics in Polish language instruction*

The article attempts to define the place of style and stylistics in the process of teaching Polish as the first language. The paper takes as its reference the current Polish language curriculum, adopting the assumption that curriculum documents present the typical approach to style and stylistics found in Polish language didactics.

Issues of style and stylistics are introduced in education in association with the development of productive skills (speaking and writing) and receptive skills (reading and listening). The analysis of curriculum guidelines has shown five aspects of style/stylistics competence that are concentrated on in the classroom: text reception on the level of stylistic and linguistic means, on the level of text style and functional style, intentional use of stylistic and linguistic means in texts produced by pupils, intentional construction of texts with certain features of style. The author concluded that style ought to be treated as an integrating, organizing category in the development of receptive and productive skills. The knowledge of style and specific stylistic and linguistic skills on the one hand enables characterising the language of texts read and listened to by pupils in order to grasp the gist of the message, and on the other allow them to choose linguistic measures to produce their own verbal and written texts in an intentional, purposeful manner. The curriculum under analysis does go in this direction, albeit quite incoherently and accidentally. The main problem lies in the blurred categorisation of related terms: style – variant – language.

Keywords: *educational discourse, style, stylistic/style competence, curriculum content.*