

Badania nad stylem dydaktycznym w Polsce

JOLANTA NOCOŃ
(Opole)

Artykuł ten jest próbą zwięzłej prezentacji polskich badań naukowych nad stylem dydaktycznym. Będę się odwoływać przede wszystkim do publikacji o profilu językoznawczym, choć wiele zagadnień z zakresu komunikacji dydaktycznej znalazło swoje opracowanie pedagogiczne, psychologiczne czy też socjologiczne – do niektórych z nich się odniosę. W części końcowej postaram się wskazać perspektywy i potrzeby badawcze w zakresie stylu (dyskursu) dydaktycznego, a szerzej edukacyjnego¹.

1. Status stylu dydaktycznego

Należałoby jednak zacząć od postawienia zasadniczego pytania – czy w ogóle da się wyodrębnić styl dydaktyczny jako jeden z wariantów współczesnej polszczyzny? Czy mówienie o stylu dydaktycznym nie jest swego rodzaju nadużyciem?

¹ *Edukacyjność* uznaję za kategorię znacznie szerszą niż *dydaktyczność*, stąd też „Przyjmuję, że społeczny zakres dyskursu edukacyjnego jest szeroki: nie ogranicza się do ram instytucji zajmujących się edukacją społeczeństwa, w tym przede wszystkim szkoły, ale odnosi się do wszelkich sytuacji komunikacyjnych, w których zachodzi proces włączania adepta we wspólną dyskursu. [...] nie ogranicza go ani przestrzeń, ani czas interakcji, ani wiek adepta” (Nocoń 2009: 20); z kolei dyskurs dydaktyczny to kategoria związana ze szkolnym procesem nauczania-uczenia się: „Dyskurs dydaktyczny jest [...] dyskursem zinstytucjonalizowanym, dokonującym się w zorganizowanych formach edukacji [...] i w określonych ramach czasoprzestrzennych” (Nocoń 2009: 21).

W większości typologii odmian stylowych polszczyzny stylu dydaktycznego w ogóle nie wymienia się.

Wyróżnienie języka normatywno-dydaktycznego znajdujemy m.in. u Zenona Klemensiewicza (1961/1982²), którego typologia odmian językowych oparta została na kryterium funkcjonalnym. Zdaniem Klemensiewicza językowi normatywno-dydaktycznemu przysługuje funkcja pouczenia o sposobie postępowania (Klemensiewicz 1982: 383) i wyróżnia szeroki zakres występowania – używany jest w takich sferach społecznej komunikacji, jak: polityka, kościół, urzędy i administracja, także w propagandzie, publicystyce, kontaktach okolicznościowych oraz w poradnikach i popularnych [! – J. N.] podręcznikach (Klemensiewicz 1982: 383). Jak widać, o szkole nie ma tu mowy. Można by Klemensiewiczowskie rozumienie stylu normatywno-dydaktycznego odnieść do tej sfery dyskursu szkolnego, która ma wymiar wychowawczy oraz sprawnościowo-umiejętnościowy. Natomiast jeśli chodzi o sferę poznawczą, a z nią przede wszystkim kojarzona jest szkoła, to raczej byłaby ona przypisana do stylu naukowego, którego funkcja „polega na wypowiedaniu zdań prawdziwych o rzeczywistości, które twórca naukowy zdobywa i odbiorcy dostarcza przez pokierowanie umysłu ku prawdziwemu poznaniu, tzn. ku myślom, które dają odbicie obiektywnej rzeczywistości, są z tą rzeczywistością zgodne” (Klemensiewicz 1982: 379).

Tym tropem idzie Stanisław Gajda (1993), który uznaje styl dydaktyczny za odmianę stylu naukowego (obok odmiany naukowo-teoretycznej, naukowo-praktycznej i popularnonaukowej)³. W ujęciu Gajdy styl językowy rozumiany jest jako humanistyczno-kulturowa struktura tekstu, zgodnie z kluczowym dla tej teorii założeniem, że tekst nie istnieje poza odniesieniem podmiotowym (Gajda 2008: 125); styl to sposób używania języka przez ludzi w różnych sytuacjach społeczno-kulturowych (Gajda 1999: 9) i cecha tekstu (grupy tekstów). W humanistycznej koncepcji stylu uwarunkowań i wyróżników stylu szuka się nie tylko w czynnikach wewnątrzjęzykowych (systemowych i tekstowych), ale i zewnętrznych (komunikacyjnych, społecznych, psychologiczno-podmiotowych, kulturowych) – one wszystkie przekładają się na specyficzny sposób używania języka, efektem czego są odmiany stylowe języka.

2 Artykuł *O różnych odmianach współczesnej polszczyzny* po raz pierwszy został opublikowany w 1961 r. w tomie „W kręgu języka literackiego i artystycznego”. W swoim tekście odwołuję się do reedycji tego tekstu z 1982 r.

3 Podobnie przyjmuje D. Zdunkiewicz-Jedynak, nie podejmując jednak próby charakterystyki stylu dydaktycznego na tle innych odmian stylu naukowego (Zdunkiewicz-Jedynak 2008: 128).

O umieszczeniu stylu dydaktycznego w przestrzeni stylu naukowego decyduje socjokulturowy kontekst stylu naukowego: „nauka to rodzaj działalności ludzi skierowanej na wytwarzanie i komunikowanie wiedzy” (Gajda 1993: 173); nadawcą tekstu jest tu specjalista, a efektem aktu komunikacyjnego wiedza w sensie informacyjnym, metodologicznym i aksjologicznym (Gajda 1993: 173–174). Komunikacja dydaktyczna, zdaniem Gajdy, orientuje się na zewnątrz nauki (podobnie jak popularnonaukowa), a to, co różni ją od komunikacji *stricte* naukowej, to typ odbiorcy – adept (tym samym naukową interakcję nadawczo-odbiorczą specjalista-specjalista zastępuje interakcja dydaktyczna specjalista-adept) oraz cel (kształcenie specjalisty), przy tym nadawcy i odbiorcy przysługują społeczno-komunikacyjne role Nauczyciela i Ucznia, a przekazywana informacja składa się na dydaktyczny obraz świata (w zależności od poziomu kształcenia bliższy obrazowi ogólnemu lub naukowemu) i służy osiąganiu celów dydaktyczno-wychowawczych; komunikacja dydaktyczna ma też często wyraźne ramy czasoprzestrzenne (Gajda 1993: 181–182).

Zgoła odmienne stanowisko wobec stylu dydaktycznego zajmują Jerzy Bartmiński i Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska (2009). Przyjmują oni semiotyczno-strukturalistyczne rozumienie stylu jako wewnętrznego wariantu języka narodowego, który jest ponadtekstową i ponadgatunkową strukturą znakową; strona znacząca to uporządkowane w pewien sposób wartości, a strona znacząca (tzn. eksponenty tekstowe tych wartości) to elementy językowe przynależne do różnych poziomów struktury języka (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 111). Przy takich założeniach na opis stylu składają się trzy płaszczyzny: treściowa (wartości), formalna (tekstowe eksponenty) i pragmatyczna (zakres zastosowania w komunikacji społecznej) (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 112–113), a różnice między stylami mają charakter wyrazistych opozycji.

Zdaniem Bartmińskiego i Niebrzegowskiej-Bartmińskiej nie budzi wątpliwości istnienie czterech stylów: potocznego, artystycznego, urzędowego i naukowego. Natomiast takie style, jak: dziennikarski, retoryczny, religijny, polityczny czy też normatywno-dydaktyczny we współczesnej praktyce językowej wykazują, ich zdaniem, „silne ciążenie ku potoczności” (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 114) – stąd też powinny być zaliczone do stylu potocznego szeroko rozumianego jako centrum stylowe języka, to co w języku prymarne, powszechne, ogólnie zrozumiałe. Badacze podkreślają, że wyróżnienie tego typu stylów jako odrębnych kategorii jest możliwe tylko wówczas, gdy styl potoczny będzie się ujmować wąsko, sytuacyjno-emocjonalnie (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 114).

Blizsze ujęciu Gajdy niż Bartmińskiego i Niebrzegowskiej-Bartmińskiej jest spojrzenie na styl dydaktyczny z perspektywy stylistyki dyskursu. Zdaniem Bożeny Witosz dyskurs można uznać za jeden z czynników kształtujących nie tylko tekst, ale i styl (Witosz 2009: 70), gdyż wartości stylu konstytuowane są przez otoczenie kulturowe, społeczne, historyczne, tekstowe wypowiedzi. Jako że otoczenie to znajduje swoje eksponenty w „składnikach tkanki tekstowej” (Witosz 2009: 74), stąd relacja zachodzi też w drugą stronę – dyskurs przejawia się w stylu tekstu.

W stylistyce dyskursu style dyskursów nie są postrzegane na zasadzie opozycji i rozłączności cech, ale jako skonwencjonalizowane związki właściwości stylowych uwarunkowane czynnikami zewnętrznymi i wewnętrznymi; w tych wiązках pewne cechy mogą się powtarzać, ale każda wiązka jako całość jest niepowtarzalna. Style dyskursów nie podlegają też klasyfikacji, lecz raczej typologii z wykorzystaniem teorii prototypów i teorii pokrewieństwa rodzinnego. Oznacza to, że pomiędzy konwencjami stylowymi nie ma ostrych granic, mogą one być pod jakimś względem podobne, mieć pewne cechy identyczne, a nawet oscylować na granicach kilku stylów. Style dyskursów to konstrukcje dynamiczne, zmienne, niejednorodne, nierzadko pełne paradoksów oraz łatwo poddające się interferencjom międzystylowym.

Koncepcja ta pozwala bez problemu wyróżnić styl dydaktyczny, a właściwie styl dyskursu dydaktycznego, jako rozpoznawalny typ praktyki komunikacyjnej, sposób używania języka w tzw. społecznych sytuacjach edukacyjnych (Nocoń 2009: 191). Styl ten posiada swoje wyróżniki dyskursywnostylowe: swoistą scenę – pewien typ społecznej przestrzeni komunikacyjnej; specyficzne podmioty – nadawcę i odbiorcę; charakterystyczne osobowe role komunikacyjne przysługujące tym podmiotom i stylizowane układy między nimi; także zespół realizowanych w tekście celów i funkcji, swoiste gatunki, tematykę, obraz świata i aksjologię (Nocoń 2011); „[...] za czynniki konstytuujące ten typ dyskursu (prototypowe) należy uznać: (1) charakterystyczną interakcję nadawczo-odbiorczą typu specjalista – adept (z archetypowymi rolami nauczyciela i ucznia) oraz (2) funkcję edukacyjną, specyficzny cel komunikacyjny, który można określić jako dążenie jednej ze stron (nauczyciela) do spowodowania określonej zmiany osobowościowej u partnera interakcji” (Nocoń 2011).

Jeśli chodzi o cechy stylowe, jest to styl bardzo niejednorodny, na pograniczu wielu stylów. Cechuje go oficjalność, asymetryczność ról nadawczo-odbiorczych, schematyzacja, stereotypizacja a nawet rytualizacja zachowań językowych (efekt ich powtarzalności), typowy dla niego jest też dyrektywny rodzaj aktywności nauczyciela i reaktywny ucznia (zob. Kowalikowa 1994); jest to styl mający wiele cech identycznych ze stylem naukowym (np. abstrakcyjność, obiektywizm, terminologizacja), ale i ze stylem potocznym w szerokim ogólnym rozumieniu (m.in.

konkretność czy kolokwialność), bywa też podobny do innych stylów, przede wszystkim popularnonaukowego (przystępność) i stylu tekstów medialnych (sugestywność, perswazyjność) (Nocoń 2009: 203).

Z tej krótkiej prezentacji wynika, że status stylu dydaktycznego nie został jednoznacznie rozstrzygnięty – zależy od przyjętej definicji stylu i metodologii badawczej.

2. Bilans polskich badań nad stylem dydaktycznym

W części przeglądowej dotyczącej badań nad stylem dydaktycznym w Polsce połączone zostaną dwie perspektywy oglądu: przedmiotowa (co jest badane) i metodologiczna (jak jest badane). Konieczne będzie także uporządkowanie historyczne badań z zastrzeżeniem jednak, że między rozpoznanymi przestrzeniami (kierunkami) badawczymi nie ma prostego następstwa czasowego – pojawiają się one wprawdzie w porządku chronologicznym, ale następnie rozwijają się równoległe przez jakiś czas. Powiedzmy w tym miejscu także, żeby się później nie powtarzać, że we wszystkich prezentowanych pracach językoznawczych za materiał badawczy służyły stenogramy lekcji i/lub teksty z podręczników szkolnych.

2.1. Badania o orientacji pedagogicznej

Wypada zacząć od przedstawienia wyników tych badań o orientacji pedagogicznej (także, choć w mniejszym zakresie, psychologicznej), które ukierunkowane zostały m.in. na językowostylowe aspekty komunikacji dydaktycznej, a więc poruszających pośrednio lub bezpośrednio problemy tekstu, stylu i języka. W stosunku do badań *stricte* językoznawczych można im przypisać status albo badań prekursorskich, albo podstawowych, tzn. dostarczających badaniom stylistycznym niezbędnej wiedzy o kontekście pedagogicznym/psychologicznym stylu dydaktycznego. Będzie to zaledwie skromny wybór prac prezentujących wyniki badań nad komunikacją dydaktyczną.

Na początek trzeba by wspomnieć publikacje autorstwa Wincentego Okonia (np. Okoń 1987), w których poruszone zostały dwie zasadnicze kwestie. Pierwsza z nich to tzw. składniki strukturalne wiedzy szkolnej, czyli, według Okonia, cztery kategorie mające znaczenie poznawcze, tzn. służące do budowania w szkole wiedzy typu naukowego: opis, wyjaśnienie, ocena i norma; z perspektywy lingwistyki są to struktury językowe, które można uznać za typowe dla tekstu dydaktycznego w jego aspekcie kognitywnym. Drugi obszar badawczy obejmuje szereg zagad-

nień z zakresu teorii podręcznika szkolnego. Okoń jest autorem najczęściej wykorzystywanej w badaniach typologii funkcji dydaktycznych podręcznika (wymienia ich cztery: informacyjną, badawczą, transformacyjną i samokształceniową); opracował także kryteria do analizy i oceny wartości dydaktycznej podręczników, głównie odnoszące się do warstwy treściowej i opracowania metodycznego, ale podkreślał też wagę formy werbalno-graficznej tekstu podręcznikowego – uważał, że język przekazu powinien być poprawny, także żywy i bogaty, niemonotonny, a przy tym przystępny, pozbawiony naukowej zawilości. W pracach Okonia znaleźć można także typologię odmian tzw. podręcznika właściwego (są to: podręcznik uniwersalny, systematyczny, do ćwiczeń i zajęć praktycznych oraz programowany).

Szczególne znaczenie dla badań nad dyskursem dydaktycznym ma prekursorska na gruncie polskim praca Elżbiety Putkiewicz *Proces komunikowania się na lekcji* (1990). Przynosi ona opis dwóch wzorców komunikowania się nauczyciela z uczniami, które można uznać za warianty stylu dydaktycznego: autorytarny i współpracujący (zwany też partnerskim). Putkiewicz podjęła się także analizy trzech lekcyjnych strategii komunikacyjnych (podającej, problemowej i praktycznej) wraz z opisem ich językowych wykładników, oraz scharakteryzowała wypowiedzi lekcyjne uczniów i nauczycieli, wyróżniła ich typy i zbadała rozkład aktywności językowej pomiędzy uczestnikami lekcyjnych interakcji dydaktycznych (wyodrębniła 12 kategorii społeczno-językowych zachowań komunikacyjnych). Postawiła też tezę o symetrii wypowiedzi – uczniowie mówią do nauczycieli w stylu zbliżonym do tego, w jakim zwracają się do nich nauczyciele (Putkiewicz 1990: 63).

Stylami interakcji edukacyjnych zajmowała się także Anna Brzezińska (1996 i inne), choć bardziej z perspektywy psychologicznej. W swojej typologii wyodrębniła trzy modele interakcyjne, przyjmując za kryterium właściwości relacji łączącej nauczyciela i uczniów: dwa przedmiotowe, w których jedna ze stron pełni funkcję instrumentalną wobec drugiej (model spontanicznej aktywności ucznia i dostosowującej się do niej aktywności nauczyciela oraz model zaplanowanej aktywności nauczyciela i kierowanej przez niego aktywności ucznia) i jeden dwupodmiotowy (model skoordynowanej aktywności nauczyciela i ucznia).

Należałoby przywołać jeszcze prace Marii Jagodzińskiej (np. 1985) poruszające takie zagadnienia, jak: rodzaje treści w tekście podręcznikowym i sposób ich przedstawienia (opisowy, wyjaśniający, wartościujący) oraz struktura tematyczno-informacyjna tekstu dydaktycznego (liniowa, hierarchiczna, mieszana). Ponadto wiele uwagi poświęciła Jagodzińska (np. 1985, 1991) ikonosferze tekstów dydaktycznych, jej typom, funkcjom i sposobom powiązania z tekstem werbalnym.

2.2. Badania o orientacji stylistycznej

Styl dydaktyczny nie należy do ulubionych tematów badawczych w językoznawstwie polskim. Opublikowano do tej pory stosunkowo niewiele monografii mu poświęconych, liczba artykułów też nie jest oszałamiająca. Ponieważ progresja szczególnych problemów, które doczekały się opracowania, jest powiązana z zastosowaną metodologią badań stylistycznych, tak też zostaną one zaprezentowane.

2.2.1. Stylistyka funkcjonalna (badania sprofilowane funkcjonalnie)

Badania nad stylem dydaktycznym mieszczące się w paradygmacie stylistyki funkcjonalnej nie miały, jak dotąd, charakteru zintegrowanego – styl ten nie doczekał się spójnego opisu jako pewna kategoria poznawcza, badane były natomiast wybrane jego aspekty. Opracowane zostały m.in. niektóre cechy stylowe wraz z ich językowymi realizacjami, interesowano się także kontekstowymi uwarunkowaniami stylu, w tym przede wszystkim funkcjami dydaktycznymi środków językowostylowych oraz ich wpływem na proces nauczania-uczenia się. Wiele z tych badań sytuowało się na pograniczu lingwistyki i dydaktyki.

W obrębie badań o orientacji funkcjonalnej nad stylem dydaktycznym można wyróżnić cztery główne kierunki zainteresowań poznawczych. Najwięcej prac dotyczyło dyrektywności uznanej za jedną z cech stylowych. Badane były sposoby realizacji funkcji dyrektywnej w tekstach dydaktycznych, przy czym koncentrowano się przede wszystkim na dyrektywności związanej z tzw. dydaktyczną strategią sterowania działaniami poznawczymi ucznia. Stąd przedmiotem badań stały się zadania dydaktyczne (formułowane przez nauczycieli w trakcie lekcji oraz z podręczników szkolnych) uznawane w metodyce za podstawową jednostkę poznawczą procesu edukacyjnego, a przede wszystkim za podstawowe językowe struktury budujące te zadania, tzn. pytania i polecenia dydaktyczne (m.in. Kojis 1988, 1994 i inne, Nocoń 1997).

Analizowane były operatory pytań i poleceń, które uznano za wykładniki typu czynności poznawczej. Wykorzystywano m.in. metody statystyczne, by ustalić rozkład operatorów, udział pytań i poleceń w strukturze lekcji i/lub podręcznika oraz proporcje między aktywnością pytaniotwórczą nauczyciela a uczniów. Przyjęto tezę, że zestawy najpopularniejszych operatorów pytań i poleceń budują przybliżony operacyjny model lekcji i model podręcznika. Na tej podstawie udało się skategoryzować te modele (m.in. ze względu na ich tradycyjność czy też różnie rozumianą nowoczesność), a także porównać ich zmienność, np. na kolejnych etapach kształcenia. Opisana została struktura syntaktyczna pytań i poleceń dydak-

tycznych, zaproponowano także oparte na różnych kryteriach typologie tych struktur tekstowych.

Kolejny problem badawczy, któremu przyjrano się z perspektywy funkcjonalnej, to terminologia i definicje w tekście dydaktycznym. Nowa wiedza, którą uczeń przyswaja w procesie nauczania-uczenia się, znajduje swoją egzemplifikację m.in. w tego typu językowych strukturach kognitywnych, stąd też uzane zostały one za podstawowe jednostki procesu poznawczego, a tym samym i wykładniki stylu dydaktycznego (np. Jaworski 1989, 1990, Słodzińska 1993, Szarugiewicz 1986). Koncentrowano się głównie na takich problemach, jak: nasycenie tekstu dydaktycznego terminologią specjalistyczną (naukową), formy definicji i ich treść (zakres wiedzy o świecie), progresja terminologii w kolejnych latach nauki szkolnej oraz stopień zbieżności terminologii szkolnej z naukową. Co istotne, przedmiot badań stanowiły wyłącznie terminy i definicje podręcznikowe.

W kilku artykułach podjęta została próba bardziej ogólnego spojrzenia na styl dydaktyczny i opis (bardzo skrótowy, bez rozbudowanych badań materiałowych) dominant stylowych ujawniających się w strukturze językowej tekstu dydaktycznego. Zajęto się już nie tylko samymi terminami, ale także m.in. typem słownictwa, rozkładem części mowy i obecnością wyrazów obcych w tekście dla uczniów (np. Gajda i Słodzińska 1991). Metody statystyczne pozwoliły ustalić, że teksty dla uczniów są nasycone (czasami aż za bardzo) terminologią specjalistyczną (naukową) i rzeczownikami abstrakcyjnymi, co wskazuje na znaczną nominalizację i uabstrakcyjnienie stylu dydaktycznego. Okazało się też, że cechy te, wspólne ze stylem naukowym, zyskują na natężeniu wraz z poziomem kształcenia (Kida 1985, Łachut 1984).

Kolejne zagadnienie, które doczekało się opracowania, to wskaźnik czytelności (komunikatywności, zrozumiałości) tekstów podręcznikowych (np. Gąsiorek 2007 i wcześniejsze). Tego typu badania miały charakter nie tylko synchroniczny, ale również diachroniczny i porównawczy (Okwiecińska 2007) i bazowały na metodach statystycznych (wykorzystano m.in. wzory C.H. Björnssona i M. Zarębiny oraz skalę B. Sigurda). Głównym ich celem było określenie stopnia dostosowania cech języka/stylu (głównie słownictwa i składni) do poziomu kompetencji językowej ucznia. Udało się wykazać, że wiele tekstów dydaktycznych posiada indeksy czytelności znacznie odbiegające od obowiązującej normy dla odbiorcy w określonym wieku. Podkreślano jednak, że tekst tego typu musi tę normę przekraczać, bo jego zadaniem jest nie tylko przekazywanie wiedzy, ale także rozwijanie kompetencji komunikacyjno-językowej ucznia. Problem tkwi w tym, że odstępstwo często jest tak znaczne, że przekaz staje się niezrozumiały. Ostatnio opublikowane

wyniki badań pokazują tendencję odwrotną, równie niebezpieczną – infantylizację poziomu skomplikowania języka tekstów podręcznikowych w stosunku do wieku adresata (Okwiecińska 2007).

Jak widać, badania o orientacji funkcjonalnej dały wybiórczy obraz stylu dydaktycznego. Przypisano mu takie cechy stylowe, jak: dyrektywność, terminologizacja, nominalizacja i uabstrakcyjnienie, co pokazywało z jednej strony podobieństwo do stylu normatywnego, z drugiej do naukowego. Zwrócono także uwagę na zmienność tego stylu, jego wariantywność związaną z etapem kształcenia (a właściwie z odbiorcą) oraz z przyjętym przez nadawcę modelem organizacji procesu nauczania-uczenia się. Co istotne, w omawianych pracach nie odnoszono się do kategorii stylu dydaktycznego (ani do terminu).

2.2.2. Stylistyka pragmatyczna (badania sprofilowane pragmatycznie)

Wraz z przełomem pragmatycznym w stylistyce przedmiotem badań nad stylem dydaktycznym stał się dialog lekcyjny, a przede wszystkim konfiguracje lekcyjnych aktów mowy⁴. Problematyka ta doczekała się kilku monograficznych opracowań, z których przede wszystkim należałoby wymienić pracę Krystyny Wojtczuk *Zachowania językowe nauczycieli w sytuacji lekcji szkolnej* (1996).

Publikacja przynosi lingwistyczną charakterystykę dyskursu lekcyjnego, w tym typologię tekstów lekcyjnych. Wojtczuk postrzega strukturę lekcji jako ciąg aktów mowy o uporządkowanym przebiegu, mający charakter kulturowy i funkcjonujący w świadomości jako scenariusz pewnego typu zachowania społeczno-komunikacyjnego; stawia sobie za cel opisanie i wyjaśnienie mechanizmów językowych składających się na ten scenariusz (Wojtczuk 1996: 69). W pracy znalazł się także omówienie aktów etykiety lekcyjnej i form adresatywnych, a także aktów pytających, żądania oraz wartościowania. Wyodrębniony został tekst lekcyjny główny i poboczny – na ten drugi składać się mają akty oceny, korekty i autokorekty. W konkluzji Wojtczuk wymienia takie cechy stylu dydaktycznego, jak: dominacja impresyjności wynikająca z przewagi sterujących aktów mowy, gra oficjalności z nieoficjalnością jako efekt wpływu odbiorcy na tekst nauczyciela

4 Po tę metodologię sięgnęli także pedagodzy, np. Cackowska (1998), Skulicz (1998). Badania pedagogiczne nad lekcyjnymi aktami mowy dały również, choć pośrednio, pewien obraz cech stylowych – zwróciły uwagę m.in. na: werbalizm, dominującą rolę nauczyciela, małą spontaniczność, sterowanie tematyką, kontrolowanie wypowiedzi uczniów nie tylko pod względem treści, ale także i sposobu wypowiedziania się oraz tzw. reprodukcyjność poznawczą (efekt nadużywania pytań odtwórczych oraz sądów o funkcji informacyjnej przekazujących gotową wiedzę).

i m.in. dążenia do łagodzenia kategoryczności wypowiedzi, znaczna redundancja tekstu ujawniająca się w postaci licznych reduplikacji, specyficzny metatekst o funkcji korekcyjnej i kontrolnej oraz nieustanne wartościowanie.

Opisu lekcji jako konfiguracji aktów mowy podjął się także Maciej Kawka (1999), który poza charakterystyką lekcyjnych pytań i poleceń dydaktycznych oraz innych wybranych dyrektywów poruszył także problem układu i następstwa tych aktów w toku lekcji. Ponadto Kawka zainteresował się formami adresatywnymi w dyskursie szkolnym, przy tym potraktował je jako integralną część aktów illokucyjnych „które współtworzą i którym towarzyszą” (Kawka 1999: 83) – badaniami objął formuły adresatywne w takich lekcyjnych aktach mowy, jak: pytanie, upomnienie, pochwała, polecenie, groźba i kara.

Autorem spójnej, całościowej typologii edukacyjnych aktów mowy budujących lekcję szkolną jest Bogusław Skowronek (1999). Przedmiotem jego badań były akty orzekające, dyrektywne, wartościowania, etykiety językowej oraz zobowiązania i deklaratywne, formułowane tak przez nauczycieli, jak i przez uczniów w trakcie lekcji. Bogata podstawa materiałowa pozwoliła opisać nie tylko pragmatyczną konstrukcję rozpoznanych typów aktów mowy w obrębie każdej z grup, ale także zbadać ich frekwencję w toku lekcji.

Aktom mowy w języku nauczycieli przyglądała się także Olga Przybyła (2004). Jej praca przynosi przede wszystkim wyodrębnienie wraz ze szczegółowym opisem czterech typów aktów informatywnych: o językowej strukturze opisu, wyjaśnienia, narracji i argumentacji; poza tym zanalizowane zostały także pytania i akty imperatywne, akty komisyjne o charakterze imperatywnym i akty deklaratywne. Badania Przybyli pokazały, że „akty mowy nauczyciela są mocno zróżnicowane i często – w ramach jednej wypowiedzi – łączą w sobie jednocześnie kilka aktów mowy” (Przybyła 2004: 92), tworzą tzw. sploty (sekwencje), przy tym wzajemnie się przenikają, co powoduje zacieranie się granic między tymi aktami. Przybyła traktuje lekcję jako makroakt złożony z mikroaktów: „Ich struktura podkreśla specyfikę i wyjątkowy charakter komunikacji dydaktycznej” (Przybyła 2004: 92).

Wykorzystanie pragmalingwistyki do badań nad komunikacją dydaktyczną (pośrednio więc także nad stylem dydaktycznym, choć i tu ten termin nie jest używany) dało w efekcie lingwistyczne sprofilowanie opisu lekcji szkolnej. Na pierwszym planie znalazła się kategoria interakcyjności i jej językowe narzędzia oraz intencje, cele, funkcje komunikacyjne, a nie dydaktyczne (te znalazły się w tle, jako jedno z kontekstowych uwarunkowań stylu).

2.2.3. Stylistyka tekstu (badania sprofilowane na styl tekstu)

Zorientowanie badań stylistycznych na tekstowe wykładniki stylu zaowocowało zwróceniem uwagi m.in. na strukturę tekstu dydaktycznego, jego architektonikę, makrostrukturę i superstrukturę, strukturę tematyczną a także na gatunki dydaktyczne oraz ich stylowojęzykowe eksponenty. Badane były m.in. wzorce gatunkowe, stylowe i tekstowe dwóch podstawowych gatunków dydaktycznych: lekcji i podręcznika szkolnego.

Jeśli chodzi o lekcję szkolną, to nie doczekała się ona do tej pory ani całościowego opisu genologicznego, ani opisu wzorca tekstowego⁵. Wśród opracowanych zagadnień szczegółowych znalazły się natomiast m.in.: funkcjonalno-pragmatyczna struktura tekstu lekcyjnego, początku i zakończenia lekcji (rama tekstu) oraz metatekst dydaktyczny (Kawka 1999), a także dialogowa struktura lekcji, w tym typy i układy replik lekcyjnych, modelowe sekwencje wymian dialogowych oraz struktura pola tematycznego (Skowronek 1999). Badane były ponadto uwarunkowania struktury lekcji szkolnej, wśród których za najważniejsze uznano: przedmiot szkolny, realizowane cele kształcenia, typ lekcji i rodzaj omawianego materiału – na tej podstawie wyodrębnione zostały trzy główne modele struktury lekcyjnej: monologowy – typowy dla lekcji historii, geografii i biologii (o prymacie celów teoretyczno-poznawczych), dialogowy werbalno-ikoniczny – występujący na lekcjach matematyki, fizyki i chemii oraz dialogowy werbalny – charakterystyczny m.in. dla lekcji języka polskiego (Skowronek 1999: 169–170).

Więcej uwagi poświęcono podręcznikowi szkolnemu, który stał się przedmiotem licznych opracowań o zróżnicowanej orientacji metodologicznej, w przeważającej mierze jednak pedagogiczno-metodycznej⁶ (np. Koszewska 1980, Synowiec 2007). Szczególnie eksploatowane tematy to: funkcje edukacyjne podręcznika, powiązania między funkcjami a strukturą tekstu oraz zadania podręcznikowe. Istnieje też znaczna liczba artykułów o wyraźnej orientacji stylistyczno-tekstologicznej podejmujących takie tematy, jak: architektonika podręcznika szkolnego,

5 Istnieje natomiast bogata literatura dydaktyczna opisująca modele metodyczne lekcji.

6 Z wcześniejszych polskich prac do najpełniejszych opracowań zorientowanych m.in. na opis wzorca stylowego podręcznika szkolnego (oczywiście jeszcze bez tej terminologii) należy książka Czesława Maziarza *Rola podręcznika w kierowaniu samokształceniem* z 1965 r. Maziarz zalicza podręcznik do piśmiennictwa naukowego i przypisuje mu takie specyficzne cechy języka i stylu, jak: rzeczowość, jednoznaczność, jasność, ścisłość, abstrakcyjność i nasycenie terminologią (Maziarz 1965: 30). Wiele interesujących obserwacji przynosi też opracowanie z 1976 r. autorstwa Tadeusza Parnawskiego *Merytoryczne i edytorskie problemy podręczników*.

jej komponenty i segmenty tekstowe, dialogowość i monologowość tekstu podręcznikowego czy też jego ikonizacja. Zdarzają się też prace, w których przedmiotem opisu jest język podręczników szkolnych (np. Ozga i Ozga 2000, Stasiak-Śliwińska 2002) oraz stylistyczne nacechowanie niektórych kategorii gramatycznych w tekstach dydaktycznych (np. Nocoń 2010a).

Na gruncie polskim całościową analizę podręcznika szkolnego z perspektywy genologiczno-lingwistycznej przynosi książka Jolanty Nocoń *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana* (2009)⁷. W pracy tej został opisany, na czterech poziomach: pragmatycznym, strukturalnym, poznawczym i językowo-stylowym, wzorzec gatunkowy (także tekstowy i stylowy) podręcznika szkolnego, ponadto autorka postawiła sobie za cel pokazanie przemian współcześnie w nim się dokonujących. Aspekt dynamiczny zobrazowany został za pomocą pięciu par dychotomicznie zestawionych przeciwstawnych cech tekstu podręcznikowego: struktura liniowa – struktura rozgałęziona, świat odtwarzany – świat odkrywany, przedmiotowa monologowość – podmiotowa dialogowość, styl jednorodny – styl hybrydowy, werbalizm – wizualizacja. Badania materiałowe pokazały, że współczesne polskie podręczniki są kompilacją różnego typu rozwiązań mieszczących się między wyznaczonymi pozycjami skrajnymi.

Można powiedzieć, że stylistyka tekstu dostarczyła funkcjonalnych narzędzi do badania stylu dydaktycznego z perspektywy lingwistycznej, co zaowocowało znaczącą już liczbą publikacji. Drugą subdyscypliną językoznawczą, która przyczyniła się do intensyfikacji badań nad tekstami realizującymi funkcje edukacyjne, jest genologia lingwistyczna.

2.2.4. Stylistyka dyskursu (badania sprofilowane na styl dyskursu)

Badania nad stylem dydaktycznym z perspektywy stylistyki dyskursu znajdują się tak naprawdę dopiero w fazie wstępnej⁸. To zapowiedź potencjalnego kierunku niż ugruntowany obszar badawczy. Ogólnego, wręcz wstępnego opisu doczekały się do tej pory m.in. stylowe wyznaczniki tożsamości dyskursu edukacyjnego związane z usytuowaniem tego dyskursu w społecznej przestrzeni komunikacyjnej, z katego-

7 Do momentu opublikowania tej książki najpełniejszym opracowaniem podręcznika szkolnego dostępnym w języku polskim była przetłumaczona z języka rosyjskiego praca Dymitra D. Zujewa *Podręcznik szkolny* (1986).

8 Za prekursorską publikację dla badań nad dyskursem edukacyjnym w Polsce należy uznać tom pokonferencyjny *Dyskurs edukacyjny* (Rittel, Ożdzyński 1997). Sześć rozdziałów tej pracy poświęconych jest kolejno: teoretycznym, psychologicznym, językoznawczym, kulturowym, dydaktycznym i logopedycznym aspektom tego dyskursu.

riami podmiotu i odbiorcy, z tematyką i ideologią, czyli treścią dyskursywną oraz z typowymi rejestrami stylistycznymi (Nocoń 2011). Wśród zagadnień, którymi zainteresowali się badacze dyskursu edukacyjnego, są też wybrane strategie dyskursywne⁹, np. opozycja oficjalność – nieoficjalność (Wojtczuk 2002).

Z zaprezentowanego krótkiego przeglądu badań nad stylem dydaktycznym w Polsce wynika, że jest to styl niejednorodny, hybrydowy, polomorficzny. Badania objęły przede wszystkim język i styl wypowiedzi nauczyciela (nadawcy wewnątrztekstowemu w podręczniku szkolnym też przysługuje ta rola); język i styl wypowiedzi uczniowskich pozostaje jak dotąd raczej na drugim planie. Sytuacja ta zdaje się wynikać z powszechnie akceptowanej, a przywołanej już wcześniej tezy, że styl dydaktyczny jest stylem nauczyciela, „a uczeń jest zwykle jego wiernym naśladowcą w mówieniu lub wtórnie posługuje się językiem swojego środowiska rodzinnego albo społecznego” (Kawka 1999: 8). To, że można jednak mówić o specyficznym stylu uczniowskim, zdają się potwierdzać niektóre badania nad tekstami pisanymi przez uczniów w szkole (zob. opublikowane w „Studiach Pragmatyngwistycznych” 1998, 2002, 2005, 2008 referaty z konferencji z serii *Z badań nad kompetencją językową i komunikacyjną dzieci i młodzieży*, także Nocoń 2010, a przede wszystkim Warchała, Skudrzyk 2010).

3. Perspektywy badań nad stylem dydaktycznym

Ta część artykułu będzie też w pewnym sensie jego podsumowaniem.

W zgromadzonej do tej pory wiedzy o stylu tekstów dydaktycznych nadal widać wiele białych plam, co świadczy o ciągle znacznym potencjale badawczym tej problematyki, a nawet wręcz o jej niewykorzystaniu. Co istotne, jest to jeden z tych obszarów językoznawstwa, któremu nie można zarzucić braku stosowności. To wiedza społecznie bardzo potrzebna – wyniki badań powinny służyć przede wszystkim kształceniu przyszłych nauczycieli, ale także być wykorzystywane do rozpoznawania uwarunkowań i przyczyn dysfunkcji w przebiegu i rezultatach nauczania-uczenia się – proces ten dokonuje się przecież w aktach komunikacji werbalnej. Potrzebne są zarówno badania synchroniczne, jak i diachroniczne, w tym porównawcze.

Trudność, na jaką obecnie natrafiać będzie badacz tego stylu, tkwi w niestabilności tak ważnego dla edukacji kontekstu kulturowego – znaczna dynamika zmian

⁹ Zaczynają się już pojawiać opracowania, których przedmiotem są teksty z pozaszkolnych przestrzeni dyskursu edukacyjnego (zob. Wojtak 2001).

zachodzących we współczesnej kulturze już wpływa w sposób zasadniczy na dyskurs dydaktyczny; koniecznie trzeba się na tę problematykę otworzyć. W zaistniałych okolicznościach znaczny potencjał badawczy zdaje się mieć stylistyka dyskursu.

Pojawiające się w ostatnim czasie nowe metodologie badań językoznawczych, takie jak np. KAD (krytyczna analiza dyskursu) czy kognitywizm, również otwierają nowe perspektywy badawcze nad stylem dydaktycznym. Poza tym na opracowanie czeka styl nieszkolnych interakcji edukacyjnych. Nie można przy tym zapominać, że badania nad stylem dydaktycznego siłą rzeczy muszą być interdyscyplinarne (wymagają od badacza dobrej orientacji przede wszystkim metodycznej, dydaktycznej, pedagogicznej oraz psychologicznej).

Literatura

- Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., 2009, *Tekstologia*, Warszawa.
- Brzezińska A., 1996, *Jak dobrze uczyć? Analiza porównawcza modeli kształcenia*, „Polonistyka” 10, s. 646–654.
- Cackowska M., 1998, *Komunikacja jako wyznacznik systemu nauczania*. – *Kultura. Język. Edukacja*, t. 2, R. Mrózek, red., Katowice, s. 137–143.
- Gajda S., 1993, *Styl naukowy*. – *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2: *Współczesny język polski*, J. Bartmiński, red., Wrocław, s. 173–189.
- Gajda S., 1999, *Współczesny polski dyskurs naukowy*. – *Dyskurs naukowy – tradycja i zmiana*, S. Gajda, red., Opole, s. 9–17.
- Gajda S., 2008, *Styl jako humanistyczna struktura tekstu*. – *Polska genologia lingwistyczna*, D. Ostaszewska, R. Cudak, red., Warszawa, s. 122–129.
- Gajda S. Słodzińska A., 1991, *Struktura językowa podręcznika*. – *Podręczniki literatury w szkole średniej wczoraj–dziś–jutro*, B. Chrzastowska, red., Poznań, s. 117–135.
- Gąsiorek K., 2007, *Wskaźnik czytelności podręczników dla klas I–III szkoły podstawowej w ujęciu diachronicznym*. – *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, H. Synowiec, red., Kraków s. 97–108.
- Jagodzińska M., 1985, *Analiza podręczników*. – *Rola obrazowych i słownych przedstawień treści w podręczniku*, M. Jagodzińska, B. Koszewska, red., Warszawa, s. 38–64.
- Jagodzińska M., 1991, *Obraz w procesach poznania i uczenia się*, Warszawa.
- Jaworski M., 1989, *Terminy i pojęcia w programach i podręcznikach szkoły podstawowej. Koncepcja i wyniki badań*, Warszawa.
- Jaworski M., red., 1990, *Terminologia stosowana w programach i podręcznikach szkoły podstawowej*, Warszawa.
- Kawka M., 1999, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków.

- Kida J., 1985, *Z badań nad słownictwem podręczników i zasobem leksykalnym uczniów*, Rzeszów.
- Klemensiewicz Z., 1982, *O różnych odmianach współczesnej polszczyzny*. – tegoż, *Składnia, stylistyka, pedagogika językowa*, Warszawa, s. 353–432.
- Kojs W., 1988, *Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym*, Katowice.
- Kojs W., 1994, *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym. Analiza operatorów*, Katowice.
- Koszevska B., red., 1980, *Z badań nad podręcznikiem szkolnym*, Warszawa.
- Kowalikowa J., 1994, *Formy komunikacji językowej w szkole. W kręgu faktów i postulatów*. – *Kształcenie porozumiewania się*, S. Gajda, J. Nocoń, red., Opole, s. 145–153.
- Lachut Cz., 1984, *Charakterystyka słownictwa podręczników do nauki o języku w klasie IV szkoły podstawowej*, „Zeszyty Naukowe WSP w Opolu. Językoznawstwo IX”, Opole, s. 93–101.
- Maziarz Cz., 1965, *Rola podręcznika w kierowaniu samokształceniem*, Warszawa.
- Nocoń J., 1997, *Polecenia i pytania w podręcznikach do nauki o języku*, Opole.
- Nocoń J., 2009, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole.
- Nocoń J., 2011a, *Stylistyczne aspekty dyskursu edukacyjnego*. – *Odmiany stylowe polszczyzny – dawniej i dziś*, U. Sokołowska, red., Białystok, s. 187–200.
- Nocoń J., 2010a, *Stylistyczne aspekty temporalizacji w tekście dydaktycznym*, „Język Polski” 3 (XC), s. 203–210.
- Nocoń J., 2010b, *Styl(e) wypowiedzi pisemnej licealistów*, „Studia Pragmatyngwistyczne” II Warszawa, s. 66–78.
- Okoń W., 1987, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, wyd. 4 poprawione, Warszawa.
- Okwiecińska A., 2007, *Wskaźniki czytelności podręczników dla szkół ponadpodstawowych a wskaźniki czytelności wypowiedzi uczniowskich na tle porównawczym*. – *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, H. Synowiec, red., Kraków, s. 109–127.
- Ozga J., Ozga K., 2000, *Język podręczników szkolnych (na przykładzie biologii do klasy I gimnazjum)*. – *Język a komunikacja 1*, G. Szpila, red., Kraków, s. 157–165.
- Parnowski T., 1976, *Merytoryczne i edytorskie problemy podręczników*, Warszawa.
- Przybyła O., 2004, *Akty mowy w języku nauczycieli*, Katowice.
- Putkiewicz E., 1990, *Proces komunikowania się na lekcji*, Warszawa.
- Rittel T., Ożdżyński J., red., 1997, *Dyskurs edukacyjny*, Kraków.
- Skowronek B., 1999, *O dialogu na lekcjach w szkole średniej analiza pragmatyczno-językowa*, Kraków.
- Skulicz D., 1998, *Język dialogu w edukacji wczesnoszkolnej*. – *Komunikacja. Dialog. Edukacja*, t. I, W. Kojs, R. Mrózek, red., Cieszyn, s. 129–138.
- Słodzińska A., 1993, *Terminologia w podręcznikach szkolnych dla klasy III i IV szkoły podstawowej*, „Zeszyty Naukowe WSP w Opolu. Językoznawstwo XIV”, Opole, s. 81–89.

- Stasiak-Śliwińska M., 2002, *Język popularnonaukowy w podręcznikach wydanych po 1999 roku. – O trudnym łatwo*, J. Miodek, M. Zaśko-Zielińska, red., Wrocław, s. 159–165.
- Synowiec H., red., 2007, *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, Kraków.
- Szarugiewicz P., 1986, *Schemat definicji pojęć i terminów gramatycznych w podręcznikach szkolnych do nauki o języku. – Schemat w kształceniu literackim i językowym*, H. Wiśniewska, red., Lublin, s. 305–312.
- Warchała J., Skudrzyk A., 2010, *Kultura piśmienności młodego pokolenia*, Katowice.
- Witosz B., 2009, *Dyskurs i stylistyka*, Katowice.
- Wojtak M., 2001, *Strategie dyskursywne w pewnym typie tekstu dydaktycznego. – Język w komunikacji (3)*, G. Habrajska, red., Łódź, s. 168–178.
- Wojtczuk K., 1996, *Zachowania językowe nauczycieli w sytuacji lekcji szkolnej*, Siedlce.
- Wojtczuk K., 2002, *Gra oficjalności i nieoficjalności językowej jako zasada organizacji dyskursu edukacyjnego. – Studia Pragmalingwistyczne 3. Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi*, J. Porayski-Pomsta, red., Warszawa, s. 295–306.
- Zdunkiewicz-Jedynak D., 2008, *Wykłady ze stylistyki*, Warszawa.
- Zujew D. D., 1986, *Podręcznik szkolny*, J. Żygierewicz, tłum., Warszawa.

Research on Didactic Style in Poland

The article discusses main trends in didactic style research in Poland in a selective and synthetic manner. The first part of the text is of a theoretical character; it focuses on the status of didactic style compared to other functional variant of the Polish language. On the other hand, the overview part includes two perspectives on the description of Polish didactic style research output; namely the object perspective (i.e. what is studied) and the methodological perspective (i.e. how it is studied). This part discusses research within the following stylistic paradigms: functional, pragmatic, textual and discursive. The overview is completed with a presentation of selected works of a pedagogic and psychological orientation. The final part of the article indicates some of the needs of and perspectives on didactic style research, for instance those offered by such research methodologies as Critical Discourse Analysis or cognitivism.

Keywords: *stylistic variant of language, functional style, discourse style, didactic style.*