

*Środki stylistyczne służące
przekazywaniu wiedzy o systemie językowym
w dawnych podręcznikach
do nauki języka angielskiego.
Przyczynek do badań nad historią
polskiego dyskursu glottodydaktycznego*

IRMINA KOTLARSKA*

CITATION: Kotlarska I., 2024, Środki stylistyczne służące przekazywaniu wiedzy o systemie językowym w dawnych podręcznikach do nauki języka angielskiego. Przyczynek do badań nad historią polskiego dyskursu glottodydaktycznego, „Stylistyka” XXXIV: 153–171, <https://doi.org/10.25167/Stylistyka34.2024.8>

1. Wprowadzenie

Artykuł wpisuje się w nurt badań językoznawczych poświęconych polskiemu dyskursowi dydaktycznemu, rozumianemu jako jeden z typów dyskursu przekazującego wiedzę. Podstawą materiałową rozważań są wybrane podręcz-

* <https://orcid.org/0000-0003-3858-9650>, Uniwersytet w Zielonej Górze, Polska, i.kotlarska@ifp.uz.zgora.pl



niki do nauki języka angielskiego, wydawane od końca XVIII do połowy XX wieku, które dokumentują bogatą, choć nadal niedostatecznie rozpoznaną językoznawczo, edukację glottodydaktyczną Polaków¹. Objęte oglądem źródła przekazują wiedzę o systemie języka angielskiego i sposobach jego używania. Struktura, zawartość treściowa, utrwalone relacje nadawczo-odbiorcze oraz kształt stylistycznojęzykowy dawnych podręczników powiązane są ze zmiennymi w czasie okolicznościami społeczno-historycznymi, w jakich Polacy uczyli się angielskiego, decydującymi także o randze tego języka w przeszłości. W rozpoczynającym fascynację tym językiem okresie Oświecenia postrzegano go przede wszystkim jako środek umożliwiający dostęp do aktualnej wiedzy i bogatej spuścizny literackiej; w wieku XIX stał się on natomiast użytecznym środkiem komunikacyjnym gwarantującym znalezienie pracy i funkcjonowanie na emigracji „za chlebem”, przede wszystkim w Stanach Zjednoczonych. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości zaczął być nauczany w szkołach państwowych także z powodu zmieniającej się sytuacji geopolitycznej. Interes nowo odzyskanego państwa wymagał, by Polska była postrzegana jako kraj łączący wschód i zachód Europy, a znajomość języka angielskiego miała tę pozycję wzmacniać. Programy szkolne zakładały przekazywanie wiedzy o brytyjskiej historii, zdobyczach cywilizacyjnych, ustrojowych i społecznych. Atrakcyjność kultury anglojęzycznej budowały tworzące się media masowe (Kotlarska 2019; Woźniak 2020: 95–119).

Rosnąca popularność języka angielskiego generowała potrzebę wydawania materiałów do jego nauki. Próbowaly ją zaspokoić podręczniki tworzone przez osoby o różnym poziomie znajomości języka i wiedzy metodycznej (amatorzy *versus* wykształceni neofilolodzy), adresowane do różnych grup docelowych (podręczniki przeznaczone dla uczących się języka angielskiego w Polsce lub dla emigrantów przebywających w krajach anglojęzycznych), oparte na różnych metodach kształcenia i sposobach organizacji procesu dydaktycznego (tzw. samouczki oraz podręczniki do użytku szkolnego).

Jednolity cel nadrzędny realizowany w dawnych podręcznikach do nauki języka angielskiego decyduje o tym, by w odniesieniu do nich posługiwać się terminem *dyskurs glottodydaktyczny*. Jest to dyskurs dydaktyczny typu

¹ Teksty poświadczające edukację obcojęzyczną Polaków były już przedmiotem opisu prowadzonego z perspektywy socjolingwistycznej (Kotlarska 2019, 2022; Przyklenk 2016), dyskursologicznej (Przyklenk 2018a, 2018b; Przyklenk, Kotlarska 2024), leksykograficznej (Podhajecka 2013) i historyczno-metodycznej (Podhajecka 2018, 2022), diachroniczny wymiar glottodydaktyki otwiera bowiem dla językoznawstwa wiele możliwości analitycznych.

przedmiotowego, którego cechą dyferencjalną jest wspólna intencja nadawcza: nauczanie języków obcych w instytucjach różnego typu².

Niniejszy artykuł analizuje ukształtowanie stylistycznofunkcjonalne fragmentów dawnych podręczników przekazujących informacje o gramatyce języka angielskiego³. Forma i środki przekazywania wiedzy typowe dla nauczania tego języka w przeszłości nie były dotychczas obiektem badań stylistycznych. Opisana wyżej mnogość uwarunkowań kontekstowych sprawia, że obserwacji stylistycznych dokonuje się w perspektywie dyskursu. Ta koncepcja badawcza, korzystająca z ustaleń poczynionych na gruncie tekstologii, stylistyki i genologii lingwistycznej, pozwala obserwować działania komunikacyjne oraz służące ich realizacji środki stylistycznofunkcjonalne z perspektywy ich dynamiki i przeobrażeń (Rejter 2018: 20), co jest szczególnie użyteczne dla historyczno-językowej prezentacji tekstowych świadectw edukacji glottodydaktycznej⁴. W analizach materiałowych wykorzystano fundamentalne dla lingwistycznej charakterystyki dyskursu dydaktycznego ustalenia Jolanty Nocoń (1997, 2007, 2009, 2010, 2011a, 2011b, 2013, 2014)⁵. *Dyskurs dydaktyczny* to mieszczący się w *dyskursie edukacyjnym* rozpoznawalny typ praktyki komunikacyjnej, sposób używania języka w tzw. społecznych sytuacjach edukacyjnych (zob. Nocoń 2011b). Czynnikiem konstytuującymi są dla niego interakcja nadawczo-odbiorcza typu specjalista–adept oraz cel komunikacyjny, który można określić jako dążenie jednej ze stron (nauczyciela) do spowodowania określonej zmiany osobowościowej u partnera interakcji (Nocoń 2011b: 190). Jest to dyskurs zorientowany na wiedzę, poznanie oraz wychowanie; jego celem jest uczenie

² Termin ten funkcjonuje w taksonomii dyskursów jako podrzędny w stosunku do *dyskursu dydaktycznego*. Zakres terminu obejmuje także refleksję teoretyczną nad różnymi aspektami procesu glottodydaktycznego (Zarzycka 2018). Na ziemiach polskich instytucjonalne nauczanie języka angielskiego rozpoczęło się po roku 1918, jednak podręczniki służące nauczaniu angielszczyzny publikowano nieprzerwanie od końca XVIII wieku. Wybór terminu *dyskurs glottodydaktyczny* podyktowany jest funkcją nadrzędną podręczników, nie instytucjonalnym lub pozainstytucjonalnym miejscem ich używania. Terminem obejmującym zarówno formalne, jak i nieformalne kształcenie w zakresie języków obcych w przeszłości może być *dyskurs glottoedukacyjny* (Przyklenk, Kotlarska 2024).

³ Autorka dziękuje PT Recenzentom za uważną lekturę i konstruktywne uwagi porządkujące tok wyводу.

⁴ Wyrazistą metaforą pozwalającą zrozumieć rolę dyskursu w badaniach lingwistycznych jest porównanie go do latarki, która może rzucać snop światła skierowanego na określone składniki przestrzeni i umożliwiać konstruowanie ich obrazów z określonego (stałego lub ruchomego) punktu widzenia (Wojtak 2011: 70).

⁵ Lektura książek i artykułów Jolanty Nocoń pozwala zapoznać się ze stanem badań nad stylem dydaktycznym i podręcznikiem z perspektywy językoznawczej i pedagogicznej.

metod i strategii poznawania świata, rozwijanie procesów myślenia (Nocoń 2011b: 194) oraz przyjęcie przez ucznia określonych wartości i postaw (Nocoń 2011b: 196). Realizuje się w gatunkach, które w swoje parametry pragmatyczne mają wpisaną funkcję edukacyjną, takich jak m.in. lekcja, wykład, pogadanka, warsztaty, lektorat, ćwiczenia, podręcznik (szkolny, akademicki), zeszyt ćwiczeń, zbiór zadań, czytanka (podręcznikowe opowiadanie pedagogiczne) (Nocoń 2013: 22). Styl dyskursu dydaktycznego/edukacyjnego sytuuje się na pograniczu wielu stylów. Dla prototypowego wzorca stylowego charakterystyczne są: oficjalność, asymetryczność nadawczo-odbiorcza, schematyzacja, stereotypizacja, a nawet rytualizacja zachowań językowych jako efekt ich powtarzalności. Jednocześnie styl dydaktyczny ma wiele cech identycznych ze stylem naukowym (są to np. abstrakcyjność, obiektywizm, terminologizacja), w różnych realizacyjnych wariantach upodabnia się zaś do stylu potocznego (m.in. przez swoją konkretność, kolokwialność, nieoficjalność, emocjonalność, subiektywizację); bywa też podobny do stylu popularnonaukowego (ze względu na przystępność) i stylu tekstów medialnych (przez sugestywność, perswazyjność) (Nocoń 2009). Za dyferencjalną dla ukształtowania językowego stylu dydaktycznego badaczka uznała zewnątrzjęzykową kategorię edukacyjności. Nie jest ona przypisana systemowo do określonych środków językowych, ale realizuje się na poziomie tekstu, a „ujawniające się w tekście dydaktycznym wybory językowo-stylowe nabierają edukacyjnej funkcjonalności dopiero pod wpływem kontekstowych czynników sytuacyjno-pragmatycznych” (Nocoń 2013: 123).

2. Cel badań i charakterystyka materiału badawczego

Celem analiz jest próba odpowiedzi na pytanie, jaki repertuar środków językowych w dawnych materiałach do nauki angielskiego służy realizacji teoretyczno-poznawczego aspektu kształcenia językowego, czyli przekazywaniu wiedzy o budowie i zasadach funkcjonowania systemu językowego. Innymi słowy, jakie środki językowo-stylowe użyte w analizowanych podręcznikach realizują kategorię edukacyjności w procesie przekazywania wiedzy o gramatyce języka angielskiego. Wyselekcjonowana wiedza o budowie systemu i normach obowiązujących w języku oraz o praktycznym ich zastosowaniu realizuje cel teoretyczno-poznawczy glottoedukacji (Szczodrowski 2017: 142), dlatego jest nieodłącznym elementem treści podręczników glottodydaktycznych, złasz-

cza tych publikowanych w przeszłości⁶. Dawne materiały do nauki języków obcych realizowały założenie, że gwarantem opanowania języka obcego jest znajomość reguł gramatycznych i słownictwa, a droga do umiejętności językowych prowadzi przez opanowanie reguł gramatycznych. Transfer od znajomości reguł do produkcji językowej uznawano za automatyczny (Budziak 2013; Howatt, Smith 2014).

Artykuł nie rości sobie praw do kompleksowego opracowania. Baza materiałowa tekstów dokumentujących edukację anglojęzyczną Polaków jest liczna, natomiast przedstawiane obserwacje są wynikiem oglądu niewielkiej grupy tekstów, jest to więc analiza stylistyczna *in statu nascendi*. Podstawą materiałową niniejszych rozważań jest sześć podręczników autorstwa Polaków powstałych w różnych okresach przedziału czasowego objętego zainteresowaniem (zob. źródła). Dysproporcja w liczbie książek pochodzących z kolejnych stuleci ilustruje wzrastającą z upływem czasu popularność języka angielskiego wśród Polaków. Analizie poddano podręczniki adresowane do dorosłych, tych uczących się zarówno w kraju, jak i na emigracji. Niski poziom znajomości języka angielskiego na ziemiach polskich w omawianym okresie powoduje, że podręczniki uczą angielszczyzny od podstaw. Sprawia to, że stopień szczegółowości przekazywanych w nich informacji jest porównywalny. W wybranych materiałach źródłowych celowo nie uwzględniono podręczników szkolnych drukowanych w dwudziestoleciu międzywojennym. Realizowana w nich bezpośrednia metoda nauczania skutkowałą ograniczeniem użycia polszczyzny (są pisane w języku angielskim) i wymagała indukcyjnego nauczania gramatyki, czyli zapoznawania z nią ucznia na drodze analizy form językowych użytych w tekstach oryginalnych. Wiedza gramatyczna obecna więc była głównie w postaci paradygmatów odmian zamieszczanych w końcowych partiach podręcznika⁷.

Istotnym kryterium doboru źródeł była ich przynależność do dwóch okresów dziejów nauczania języków nowożytnych: klasycznego (1750–1880) oraz reformatorskiego (1880–1920). Podstawą ich wyodrębnienia były kluczowe

⁶ Dawne podręczniki realizują także wychowawczo-kulturowy wymiar kształcenia glottodydaktycznego. Realizacja tego celu służy przede wszystkim prezentowaniu systemu wartości powiązanego z kulturą nauczanego języka, kształtowaniem postaw wobec siebie samego i świata zewnętrznego zgodnych z założeniami i ideami przyjętymi przez podmiot (Kotlarska 2022; Przyklenk 2016, 2018a, 2018b).

⁷ Skromne objętościowo wyjaśnienia gramatyczne zamieszczała autorka pierwszych chronologicznie podręczników publikowanych po roku 1918 – Jadwiga Knapczyk.

zadania stawiane wówczas glottoedukacji oraz dominująca metoda kształcenia. W okresie klasycznym przeważało kształcenie filologiczne, wzorowane na sposobach uczenia łaciny i greki. Centralne miejsce zajmowały w nim przekazywanie wiedzy o gramatyce i praca z tekstami przy użyciu metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Praktyczny wymiar znajomości języka oznaczał przede wszystkim umiejętność swobodnego rozumienia tekstów pisanych. W powstałych wówczas podręcznikach (tu: Antonowicz 1788; Jarnowski 1843) wiedza o systemie zajmuje przeważającą część objętości podręcznika. Teksty ilustrujące użycie języka to fragmenty dzieł literackich oraz wzory korespondencji. Zadania dydaktyczne są nieliczne i sprawdzają znajomość paradigmatów oraz reguł. Zmiany cywilizacyjne (m.in. szybsze środki transportu, migracje, handel międzynarodowy) sprawiły, że coraz istotniejsza stawała się potrzeba znajomości współczesnego języka mówionego, którego kształcenie wymagało zmian sposobów nauczania. Nowe metody uwzględniały m.in. ćwiczenie mówienia przez powtarzanie dialogów, głośne czytanie oraz indukcyjne nauczanie gramatyki (Howatt, Smith 2014: 78–82). W wydawanych wtedy podręcznikach (tu: Worzała 1914; Piwar 1925; Kalina 1945; Epstein 1946) fragmenty informacyjne zawierające wiedzę o gramatyce są redukowane na rzecz tekstów ilustrujących użycie języka (tzw. czytanek i dialogów dostosowanych do potrzeb uczących się) i powiązanych z nimi zadań dydaktycznych, które pozwalają przećwiczyć i utrwalić poznane struktury gramatyczne (segment wykonawczy). Analityczny ogląd podręczników zróżnicowanych chronologicznie pozwoli zaobserwować, czy zmiana sposobu kształcenia językowego z filologicznego na utylitarny była czynnikiem różnicującym językowy kształt sposobu przekazywania wiedzy o systemie językowym.

3. Część analityczna

3.1. Układ treści

Jak wspomniano wyżej, przekazywanie wiedzy o systemie języka angielskiego i obowiązujących w nim normach było istotną składową intencją nadrzędnej realizowanej w analizowanym dyskursie (nauka języka obcego). Wiedza o języku przekazywana jest w układzie klasycznym – od fonetyki przez morfologię po składnię, wzorowanym na sposobie uczenia greki i łaciny. Wiedza o wymowie (opisy wymowy samogłosek i spółgłosek oraz poprawnego akcentowania) przekazywana była w początkowych partiach podręczników

jako umiejętność warunkująca sprawne posługiwanie się językiem angielskim. Można też w nich przeczytać odautorskie oceny zestawiające trudną angielską wymowę i łatwą gramatykę: „O ile w języku angielskim trudna jest wymowa, o tyle gramatyka jest bardzo łatwa”⁸ (Piwar 1925: 25).

Deklarowana w przedmowach do podręczników łatwość gramatyki angielskiej uzasadniana jest małą liczbą reguł, których poznanie warunkuje opanowanie języka, oraz brakiem konieczności odmiany wyrazów:

Reguł [...] w języku angielskim nie ma wiele, przez co też gramatyka angielska jest najłatwiejszą do pojęcia. (Jarnowski 1843: strona nienumerowana)

Niema prawie żadnych zmian w końcówkach rzeczowników, przymiotników i czasowników w deklinacji, rodzajach lub koniugacji. Jednym słowem, gramatyki, tego największego stracha przy nauce obcych języków, w angielskim prawie wcale niema. (Piwar 1925: 25)

Nie jest to przekonanie podzielane przez wszystkich autorów. W podręczniku Epsteina zapewnieniom o rzetelności w przedstawianiu reguł gramatycznych towarzyszy konstatacja:

Nie pomijałem jednak trudności. Dając ponad 1000 wyrazów angielskich w Cz. II Kursu oraz wiele idiomów, starałem się nie pominąć żadnej ważniejszej konstrukcji gramatycznej. Nie podtrzymywałem złudzenia, że w języku angielskim nie ma gramatyki. Jest – i zwłaszcza cudzoziemiec musi ją opanować. (Epstein 1946: X–XI)

Oglądowi analitycznemu poddano komponent informacyjny podręczników⁹, w którym przekazywana jest uczącym się wiedza o języku. Jej uzupełnieniem są przykłady oraz wzory odmian tworzące tekst objaśniający, a także uwagi praktyczno-normatywne, zamieszczone w rozproszonych w strukturze podręczników komponentach informacyjnych sygnowanych tytułami: *UWAGA*, *uwagi uzupełniające*, *uwagi ortograficzne*. Ponieważ najobszerniej przekazywano wiedzę o morfologii, podstawę segmentacji tekstu stanowi podział na części mowy. Kolejne jednostki komponentu informacyjnego prezentują zagadnienia gramatyczno-syntaktyczne wynikające z właściwości fleksyjnych poszczególnych klas wyrazów. Zagadnieniowy układ fragmentów przekazujących wiedzę o języku w analizowanych podręcznikach ilustruje zamieszczony w tabeli 1 fragment spisu treści.

⁸ Pisownia cytatów (wraz z rozstrzelonym drukiem) zgodna z oryginałem. Wyłuszczenia w cytatach ze źródeł pochodzą od autorki artykułu.

⁹ Jest to komponent wyposażający ucznia w wiedzę (Nocoń 2009: 52).

Tabela 1. Fragment spisu treści podręcznika S. Piwara

Lekcja	Gramatyka	Temat (tytuły czytanek)	Strona
I	Przedimek; zaimki osobowe; to have (czas teraźniejszy)	Dom i rodzina	25
II	Zaimki dzierżawcze, to be (czas teraźniejszy); niezmiennosc przymiotników; o rodzaju; liczba mnoga rzeczowników	Dom i rodzina (ciąg dalszy)	29

Źródło: Piwar 1925: IV.

3.2. Przekazywanie wiedzy językowej

Struktury nowej wiedzy językowej budowano przez prezentowanie reguł gramatycznych ilustrowanych przykładami. Dominacja systemowego spojrzenia na język przekłada się na częste użycie rzeczowników *prawidło*, *reguła* i *zasada*, także jako tytułów segmentów delimitacyjnych podręczników (np. Piwar, Kalina). Obserwacja łączliwości leksykalnej tych leksemów dowodzi, że przekazywanie wiedzy o języku obejmowało:

– wskazywanie różnego typu prawidłowości w funkcjonowaniu elementów języka (*reguła ogólna*, *zasada fonetyczna*; *być regułą*, *obejmować regułą*, *podać reguły*, *użyć reguły*), np.:

Regułą jest, że w zdaniu podrzędnym warunkowym zamiast Conditional używamy Past Simple. (Epstein 1946: 239)

W lekcji 27 Cz. II Kursu **podaliśmy następujące reguły** na stosowanie Present Perfect. (Epstein 1946: 403)

Jeżeli zaś *y* jest poprzedzone samogłoską, **używa się w liczbie mnogiej reguły ogólnej**, np. *day*, *days*, *dnie*; *boy*, *boys*, *chłopcy*. (Jarnowski 1843: 17)

Zasady tworzenia liczby mnogiej rzeczowników **podaliśmy w lekcji pierwszej**. (Kalina 1945: 35)

[...] **stosownie do zasady fonetycznej**, że dźwięki spółgłoskowe oddziałują na siebie (głosowe idą z głosowymi, bezgłosne z bezgłosnymi), litera *s* wymawia się jak *s* – o ile stoi w sąsiedztwie spółgłoski bezgłosnej. (Epstein 1946: 47)

– eksponowanie zjawisk analogicznych (*zachować te same reguły*, *podpadać tym samym regułom*, *stosować te same prawidła*), np.:

Przyimek „to” służy do wyrażenia trzeciego przypadku, n.p.: I shall give this book to your sister. Dam tę książkę pańskiej siostrze. I offered a glass of wine to the poor man. Ofiarowałem szklankę wina biednemu człowiekowi. [...] **Te same pravidła stosuje się** do zaimków osobistych. (Piwar 1925: 89–90)

X w języku angielskim jest literą złożoną z dwóch liter, *gs*, albo *ks*, i **podpada tymże samym regułem**, co i też litery np. *exercise*, *example*, *anxious*, wymawiaj *eksersays*, *egsampel*, *anksios*. (Jarnowski 1843: 10)

Should zachowuje też same reguły, co i *shall*. (Jarnowski 1843: 55)

– podawanie konstrukcji i form poprawnych, ale niezgodnych z opisywanymi normami; ich leksykalnym wykładnikiem jest rzeczownik *wyjątek* (*od zasady jest wyjątek, z(a) wyjątkiem*) oraz antonimy fraz wymienianych wyżej (*wyjmować się z reguły, nie podpadać pod regułę, wyłączać się z pravidła*):

Uwaga: 1. Czasownik to arrive, przybyć, przyjechać, **wyłącza się z powyższego pravidła** i wymaga do siebie przyimka at, lub in [...]. (Piwar 1925: 82)

Czasowniki nieregularne **wyjęte są z pod tej reguły**, potrzeba więc się nauczyć ich na pamięć, co wszakże nie jest zbyt trudnym, albowiem jest ich wszystkiego około 100 [...]. (Worzała 1914: 16)

Reguła powyższa obejmuje wszystkie czasowniki **z wyjątkiem** niektórych słów posiłkowych. (Kalina 1945: 40)

Warto zauważyć, że niewielka część informacji podana jest w formie definicyjnej (*coś jest czymś*), co skutkuje brakiem objaśnień używanej terminologii gramatycznej. Możliwym wyjaśnieniem tego stanu rzeczy jest fakt, że nauczanie języka obcego opierało się w dużej mierze na wykorzystaniu posiadanej już przez uczących się wiedzy zdobytej w toku nauki gramatyki języka ojczystego lub innych języków obcych. Powoływanie się na kompetencję językową uczących się obrazują poniższe fragmenty:

Prawideł gramatycznych nie podano w sposób mechanicznie uporządkowany, lecz zaczęto od najłatwiejszych, przechodząc stopniowo do zagadnień trudniejszych. Założeniem zasadniczym było, że podręcznik służyć ma uczniom mówiącym i myślącym po polsku oraz obznajomionym z zasadami gramatyki polskiej. Wobec tego uznano za łatwe te właściwości językowe, które od polskich niczym istotnym się nie różnią. Gdzie pravidło językowe angielskie odbiega od polskiego, tam objaśniono je szeregiem przykładów porównawczych. (Kalina 1945: V)

THE: jest to tak zw. article określony (definite) odpowiadający niemieckiemu der, die, das lub francuskiemu le, la. (Epstein 1946: 65)

Autorzy dawnych materiałów precyzują te elementy systemu językowego, których nie ma w polszczyźnie, stąd np. występujące w wielu podręcznikach definicje przedimka (np. Worzała 1914: 13; Epstein 1946: 59; Piwar 1925: 25).

3.3. Przekazywanie wiedzy językowej: wprowadzanie elementów kontrastywnych

Powtarzalnym zabiegiem jest zestawianie angielskich konstrukcji składniowych / form językowych z ich odpowiednikami w języku rodzimym. Pozwala to wskazać podobieństwa i różnice między językiem rodzimym a docelowym, co ma pomóc w zrozumieniu reguł tego drugiego, np.:

Kiedy w języku polskim orzeczenie zdania głównego jest w czasie przeszłym, a pobocznego w czasie przyszłym, wtedy w języku angielskim orzeczenie zdania pobocznego kładzie się w bezokoliczniku z dodaniem „should” lub „would”, zależnie od osoby (vide lekcja czternasta: Conditional). (Kalina 1945: 206)

Gdy w języku polskim używamy do, od, u, jak np. idę do mej siostry, przychodzę od mego brata, jadłem kolacją wczoraj wieczór u mego kuzyna, w języku angielskim potrzeba się tak wyrazić, *I'm going to my Sister's, I come from my brother's, I supped last night at my Cousin's*; w tych i tym podobnych zdaniach rozumie się dom *house*, to jest, jak gdybyśmy mówili: idę do domu mej siostry, przychodzę z domu mego brata, jadłem kolacją w domu mego kuzyna. (Jarnowski 1843: 20)

Konstrukcja realizowana w sposób podobny w języku polskim jest waloryzowana jako łatwa, natomiast odmiennosc powinna skłaniać uczniów do szczególnej uważności:

Mówiliśmy w poprzedniej lekcji, że o ile czasownik główny (mówi, opowiada, referuje itp.) jest w PRESENT, FUTURE lub PRESENT PERFECT, wówczas przy zmianie mowy direct na indirect żadnych zmian w czasach tej mowy direct nie będzie, czyli że konstrukcja jest analogiczna do polskiej. Inaczej będzie, o ile czasownik główny jest w PAST SIMPLE. Konstrukcja czasów mowy indirect jest wówczas odmienna od polskiej i dlatego należy niniejszą lekcję przerobić szczególnie uważnie. (Epstein 1946: 264–265)

[...] zwłaszcza przedimek jest kopalnią trudności dla polskiego ucznia. (Epstein 1946: 284)

3.4. Przekazywanie wiedzy językowej: funkcje struktur językowych

Częstsze niż definicje są wypowiedzi o charakterze wyjaśnień, których treścią są zwykle opisy funkcji wewnątrzsystemowych pełnionych przez omawiane struktury i formy językowe. Leksykalnym wykładnikiem informowania o funkcjonalności jednostek systemu jest czasownik *używać (się)*, za pośrednictwem którego autorzy przekazują uczącym się m.in. informacje o łączliwości składniowej i leksykalnej opisywanych elementów językowych:

Zaimki dzierżawcze wymienione w lekcji drugiej **używa się** tylko z rzeczownikiem. (Piwar 1925: 37)

Uwaga. Zaimek „any” **używa się** także często w zdaniach pytających i przeczących w znaczeniu „jakiś”, n.p.: Have you any knife? Czy macie nóż (t.j. jakiś, jakiegokolwiek nóż)? (Piwar 1925: 48)

„At”, „in”, „on”. Wszystkich tych trzech przyimków **używamy** w odniesieniu do czasu. „In” w zastosowaniu do miesięcy, lat, pół roku, poza tym w wyrażeniach „in the morning” – rano, „in the evening” – wieczorem, „in the forenoon” (fō“nūn) – przedpołudniem, „in the afternoon” – popołudniu. (Kalina 1945: 183)

W partiach informacyjnych podręcznika występują także konstrukcje wskazujące zależności logiczne (przyczynowo-skutkowe, wykluczające, alternatywne) między omawianymi zasadami. Zależności te wyrażane są zwykle spójnikami, np.: *jeżeli... to..., a więc..., ani... ani, albo... albo...*

Jeżeli other się używa jako rzeczownika, **to** otrzyma w liczbie mnogiej końcówkę s [...]. (Piwar 1925: 118)

Czas teraźniejszy we wszystkich osobach brzmi jak bezokolicznik, **a więc** rozróżnia się od trybu oznajmującego tylko w 3-ciej osobie l. pojed. (Piwar 1925: 180)

Z tego samego powodu nie mogą one być poprzedzone **ani** przez liczebnik one, **ani** przez article a (lub an). (Epstein 1946: 287)

Rzeczowniki żywotne tworzą drugi przypadek w dwojaki sposób: **Albo** przez dodanie przyimka „of”, **albo** też przez dodanie do rzeczownika końcowego -'s, oddzielonego od rzeczownika apostrofem. (Kalina 1945: 35)

3.5. Przekazywanie wiedzy językowej: sposoby porządkowania wiedzy systemowej uczniów

Chęć uporządkowania wiedzy zaznacza się stosowaniem w opisie zasad zaimków upowszechniających (*wszystek, żaden*) oraz przysłówków częstości odnoszących się do powtarzalności i powszechności (lub jej braku) opisywanych zjawisk (*zazwyczaj, przeważnie, często, nigdy, zwykle, regularnie, w zasadzie, zasadniczo*). Użycie wymienionych jednostek leksykalnych ilustrują cytaty:

Pamiętać należy, że Anglicy **b. często** stawiają przyimek na końcu zdania. (Epstein 1946: 73)

W liczbie mnogiej, gdzie rzeczownik kończy się **zwykle** na -s, ograniczamy się do samego apostrofu -s'. (Kalina 1945: 35)

Potrzeba jednak uważać, że podobna zmiana szyku nie dzieje się **nigdy** z przymiotnikami [...]. (Jarnowski 1843: 19)

Zaimek osobowy *it* używa się dla **wszystkich** przedmiotów, które w angielskim języku są wszystkie rodzaju nijakiego, i tak samo dla zwierząt. (Piewar 1925: 30)

SOME i ANY uważane są za pewien rodzaj przedimka (article) – ani wyraźnie nie określony, jak A, ani wyraźnie określony jak T H E. **Zasadniczo** tak samo jak article podpadają pod ogólną nazwę przymiotnika i tak samo jak one są jednakowe dla wszystkich rodzajów. (Epstein 1946: 316)

W języku angielskim jeżeli rzeczy są wzięte w znaczeniu ogólnym i nieokreślonym, tedy nie używa się wcale **żadnego** artykułu [...]. (Jarnowski 1843: 13)

Porządkowaniu wiedzy sprzyjają także zabiegi typograficzne, m.in. użycie punktatorów, wersalików; rozstrzelenia i wytłuszczenia, które dodatkowo ułatwiają pamięciowe opanowanie treści:

Y.

Brzmi iak *ay* 1. na końcu iednogłoszkowych *n. p. by* przez *bay*. Lecz *my* mój mówi się czašem podług rozmaitych okoliczności *mi* i *may*.

- (1) Gdy po niém idzie śpółgłoska z *e* niemém *Lyre* lira *layr*.
- (2) Na końcu wyrazów gdy ostatniá zgłoszka ma się przeciągnąć *n. p. to apply* przykładź *tu apply* i na końcu trzy zgłoszkowych kończących się na *fy* *n. p. to amplify* rozszerzać *tu amplify*.
- (3) W piérwszý zgłoszce wyrazów wielogłoszkowych kiedy się ta powinna przeciągnąć *n. p. hyacynth* Jacynt *hajařint*. (Antonowicz 1788: 12)

Łączeniu ze sobą nowych i już wyuczonych elementów wiedzy służą odeślania intratekstowe. Przywołują one informacje podane wcześniej lub zapowiadają treści kolejnych partii podręcznika. Mają formę odautorskich komentarzy w formie osobowej (*jak już mówiliśmy, jak już wskazałem*) i bezosobowej (*będzie mowa, co się powiedziało*) lub odsyłaczy (*vide, patrz*), np.:

Czasowniki, które tworzą czas przeszły niedokonany w jakikolwiek inny sposób, zaliczamy do nieprawidłowych; **będzie o nich mowa** w lekcji 13. (Kalina 1945: 68)

I **co się wyżej powiedziało** o *could, would, should* etc. przy słowie posiłkowym mieć, stosuje się również i do słowa być. (Jarnowski 1843: 50)

UWAGA: Użycie czasów i trybów **było objaśnione** w Części II Kursu. O stosowaniu czasów nie omówionych dotychczas **będzie mowa** w następnym rozdziale. (Epstein 1946: 392)

Wiemy już, że wszystkie czasowniki prawidłowe tworzą imiesłów czasu przeszłego tak samo, jak czas przeszły niedokonany [...]. (Kalina 1945: 75)

Użyte w intratekstualnych przywołaniach czasowniki w pierwszej osobie liczby pojedynczej lub mnogiej odzwierciedlają relacje nadawczo-odbiorcze wpisane w tekst¹⁰. Dialogiczne MY użyte w znaczeniu ‘ja + wy’, gdzie *ja* to nadawca wewnątrztekstowy w roli nauczyciela, a *wy* to uczniowie, wskazuje, że przekazywanie wiedzy przebiega w relacji specjalista–adept, która zasada się na dysproporcji wiedzy między tym pierwszym a drugim. W przypadku nauki języka obcego najważniejszym źródłem dystansu dzielącego uczestników komunikacji dydaktycznej jest różnica kompetencji językowo-komunikacyjnej w zakresie nauczanego kodu (nadawca go zna, odbiorca próbuje się go nauczyć), najważniejszym zadaniem nadawcy-autora jest zatem doprowadzenie do transferu wiedzy i spowodowanie zmiany kompetencyjnej w uczniu. Sposób realizacji tego zadania przekłada się na zróżnicowanie ról interakcyjnych, które przyjmuje w tekście dydaktycznym podmiot-nauczyciel, a których nośnikami są m.in. czasowniki użyte w formie pierwszej osoby liczby pojedynczej i mnogiej. Nadawca jest w ich świetle znawcą – źródłem wiedzy (*mówiliśmy, powiedzieliśmy, pokazaliśmy, opisałem*), a także przewodnikiem prowadzącym do wiedzy i doradcą organizującym proces uczenia się przez adepta języka obcego.

¹⁰ Opis relacji nadawczo-odbiorczych w tekstach glottodydaktycznych jest złożony. Wśród dawnych podręczników są tłumaczenia, książki współredagowane, pisane zgodnie z ministerialnym programem nauczania, co należy uwzględnić w dalszych badaniach nad stylem tekstów glottodydaktycznych.

Głównym zadaniem wyznaczanym uczącym się jest przestrzeganie reguł poprzedzone ich pamięciowym opanowaniem. Skutkuje to użyciem dyrektyw nadającym wiedzy wymiar proceduralny. Nakazy i zakazy budują kodeks postępowania ułatwiający uczącemu się poprawne posługiwanie się językiem. Konstrukcje dyrektywne stosowane są także w połączeniu z czasownikami nazywającymi procesy myślowe (np. *pamiętać*, *mieć wzgląd*), które mają umożliwić uczniowi przyswojenie wiedzy. Można je więc uznać za eksponenty organizacji procesu uczenia się (sterowanie uczeniem i ułatwianie uczenia się) (Nocoń 2009: 52). Użycie dyrektyw w analizowanych podręcznikach ilustrują poniższe przykłady:

Pamiętać należy, że w odróżnieniu od języka polskiego, spółgłoski końcowe nie tracą w języku angielskim swej dźwięczności. (Kalina 1945: 1)

Potrzeba ściśle uważać, że *had* połączone z imiesłowem czasu przeszłego, służy czasem do oznaczenia czynności, której nie uczyniliśmy, ale którą jednak mieliśmy chęć uczynienia, jak np. *I had dined with you, but the rain hindered me*, byłbym z tobą jadł obiad, ale mi deszcz przeszkodził. (Jarnowski 1843: 57)

Zapamiętać jednak należy, że nie wystarczy odpowiedzieć samo YES, ale **trzeba powtórzyć** część pytania, a mianowicie czasownik. Np.: Have you a cigarette? – Yes, I have. (Epstein 1946: 62)

Przymiotniki u Anglików nie odmieniają się co do liczb: spadają się zaś jak imiona rzeczowne, zatem na samo ich tylko stopniowanie **mieć wzgląd należy**. Stopniają się zaś dwojakim sposobem. (Antonowicz 1788: 37)

„That” **powinno się używać** w miejsce „who” lub „which” po wyrazach: who (kto), the same, all, much, nothing, something, anything, everything – po stopniu najwyższym przymiotników oraz w wypadku, kiedy zaimek względny odnosi się do dwu przedmiotów, z których jeden wymagałby zastosowania „who”, a drugi „which”. (Kalina 1945: 155)

Istotna jest także umiejętność tworzenia określonych konstrukcji językowych oraz ich odmiany, wyrażana czasownikami *tworzyć*, *formować*, *deklinować*, *koniugować*, np.:

Odmianę czasownika biernego **tworzy się** w ten sposób, że odmienia się słowo posiłkowe „to be”, do którego dodaje się imiesłów czasu przeszłego danego czasownika. (Kalina 1945: 133)

Gdy przymiotnik złożony z jednej sylaby, kończy się na jedną lub więcej spółgłosek, stopień wyższy tegoż **formuje się** przez dodanie *er*, a najwyższy przez dodanie *est*, np. *Black* czarny, *blacker* czarniejszy, *blackest* najczarniejszy. (Jarnowski 1843: 24)

Czasowniki zaimkowe **konjuguje się** za pośrednictwem zaimków zwrotnych, które **formują się**, jak następuje (patrz lekcja XXIII). (Piwar 1925: 149)

„Who” **odmienia się** w sposób następujący:

Singular and Plural

N: who (hū)

P: of whom (hūm), whose (hūz)

D: to whom

O: whom (Kalina 1925: 154)

4. Podsumowanie

Kształt językowy oraz treść analizowanych fragmentów dowodzą, że sposób organizacji poznawczej tekstu dawnych podręczników glottodydaktycznych ma charakter deskryptywno-wyjaśniający (Nocoń 2009: 136–152). Wiedza prezentowana jest statycznie jako niepodlegająca negocjacji (*jest tak i tak*), a przedmiotem opisu są reguły kierujące systemem językowym. Równocześnie autorzy starają się, by uczniowie zrozumieli przekazywane treści, stąd obecność przykładów oraz wyjaśnień podkreślających zależności logiczne pomiędzy zasadami gramatyki angielskiej oraz zestawiających sposób wyrażania konkretnych form i treści w języku nauczonym i rodzimym. Budowaniu wiedzy zrozumiałej i łatwej do zapamiętania służą konstrukcje dyrektywne, odsyłacze intratekstowe oraz zabiegi typograficzne.

Nie odnotowano różnic w sposobie przekazywania wiedzy o języku w podręcznikach pochodzących z okresu klasycznego i zreformowanego. Obserwacje stylistyczno-językowego ukształtowania dawnych tekstów dyskursu glottodydaktycznego należy jednak uzupełnić, poddając oglądowi większą liczbę podręczników. Pełniejszą wiedzę o środkach stylistycznych służących nauczaniu języka angielskiego w tekstach dawnych przyniesie analiza segmentów wykonawczych (zawierających zadania dydaktyczne), a także dokładniejsze badania językowych wykładników relacji nadawczo-odbiorczych odzwierciedlonych w tekstach glottodydaktycznych. Dotychczasowe obserwacje pozwalają stwierdzić, że repertuar środków, za pośrednictwem których uczący się mieli zapoznać się z systemem języka docelowego, jest zróżnicowany, choć w dużej mierze oczekiwany. Przewidywalność wiąże się z nadrzędną intencją komunikacyjną realizowaną w analizowanych tekstach, względnie jednolitą sytuacją nadawczo-odbiorczą, wreszcie zaangażowaniem autorów w przekazywanie wiedzy, którą uważali za potrzebną i przydatną. Wybory środków

stylowejęzykowych determinowane są z jednej strony dbałością o logiczny porządek poznania, precyzję i jednoznaczność opisu świata przedstawianego adeptowi, z drugiej zaś – troską o przystępność formy podawczej, warunkującą zrozumienie jej przez ucznia. Zjawisko to określane jest mianem paradoksu stylu podręcznikowego i spotykane jest także w podręcznikach współczesnych (Nocoń 2007). Opisane sposoby przekazywania wiedzy o obcym kodzie w dawnych podręcznikach do nauki angielskiego obrazują powtarzalność stylistycznojęzykowych zabiegów służących przekazywaniu wiedzy w tekstach dydaktycznych, co dowodzi ciągłości i stałości niektórych wykładników stylistycznych dyskursu dydaktycznego. Poczynione spostrzeżenia należy bez wątpienia uzupełnić analizą lingwistycznych sposobów realizacji celu praktycznego i wychowawczo-kulturowego edukacji obcojęzycznej. Pozwoli to zilustrować (a być może również dopełnić) poczynione już ustalenia dotyczące wykładników stylu dyskursu dydaktycznego; może także okazać się pomocne w zrozumieniu roli, jaką pełni glottoedukacja w kształtowaniu świadomości językowej uczących się.

Źródła

- Antonowicz J., 1788, *Grammatyka dla Polaków chcących się uczyć angielskiego języka*, Warszawa: Drukarnia Nadwor. JKMc i P.K.Edu.
- Epstein I., 1946, *Kurs języka angielskiego*, Rzym: British Council.
- Jarnowski K., 1843, *Ułatwiona grammatyka angielska: zawierająca w sobie najpotrzebniejsze reguły z dołączeniem obszernych ćwiczeń*, Poznań: W. Stefański.
- Kalina P., 1945, *Samouczek języka angielskiego*, Kraków: Księgarnia Powszechna.
- Piwar S.W., 1925, *Praktyczna metoda języka angielskiego do nauki z pomocą lub bez pomocy nauczyciela*, Lwów–Warszawa: Księgarnia Polska Bernarda Połonieckiego.
- Worzalła J. i S., 1914, *Najnowszy samouczek polsko-angielski braci Worzałłów: dla nauki języka angielskiego bez nauczyciela opracowany i ułożony specjalnie dla Polaków w Ameryce*, Chicago: Wydawnictwem i drukiem braci Worzałłów.

Literatura

- Budziak R., 2013, Gramatyka w nauczaniu i uczeniu się języków obcych: spojrzenie na historię i współczesność, „*Studia Germanica Gedanensia*”, 29, s. 249–258, https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_Germanica_Gedanensia/

- Studia_Germanica_Gedanensia-r2013-t29/Studia_Germanica_Gedanensia-r2013-t29-s249-258/Studia_Germanica_Gedanensia-r2013-t29-s249-258.pdf (dostęp: 30.09.2022).
- Howatt A.P.R., Smith R., 2014, The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective, „*Language & History*”, 57/1, s. 75–95, <https://doi.org/10.1179/1759753614Z.00000000028>.
- Kotlarska I., 2019, Materiały do nauki języka angielskiego wydawane od końca XVIII do połowy XX wieku jako źródła badań polsko-angielskich kontaktów językowych. Prolegomena badawcze, „*Socjolingwistyka*”, 33, s. 167–180, <https://doi.org/10.17651/SOCJOLING.33.10>.
- Kotlarska I., 2022, Sociocultural, Political, and Educational Aspects of Teaching English in Polish Schools in the Interwar Period (1918–1939). – *Policies and Practice in Language Learning and Teaching: 20th-century Historical Perspectives*, eds. S. Doff, R. Smith, Amsterdam: Amsterdam University Press, s. 263–288.
- Nocoń J., 1997, *Polecenia i pytania w podręcznikach do nauki o języku*, Opole: Wydawnictwo TiT.
- Nocoń J., 2007, Paradoxy stylu podręczników szkolnych, „*Cuuu*”, 6, s. 63–76, <http://www.rastko.rs/filologija/stil/2007/05Nocon.pdf> (dostęp: 20.08.2022).
- Nocoń J., 2009, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Nocoń J., 2010, Stylistyczne aspekty temporalizacji w tekście dydaktycznym, „*Język Polski*”, 3, s. 203–210.
- Nocoń J., 2011a, Badania nad stylem dydaktycznym w Polsce, „*Stylistyka*”, XX, s. 109–124.
- Nocoń J., 2011b, Stylistyczne aspekty dyskursu edukacyjnego. – *Odmiany stylowe polszczyzny dawniej i dziś*, red. U. Sokólska, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 187–200.
- Nocoń J., 2013, Styl dydaktyczny – styl dyskursu dydaktycznego. – *Przewodnik po stylistyce polskiej. Style współczesnej polszczyzny*, red. E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk, Kraków: Universitas, s. 111–139.
- Nocoń J., 2014, Strategie nabywania wiedzy o języku przez ucznia (na przykładzie zadań podręcznikowych). – *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, red. B. Niesporek-Szamburska, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 27–42.
- Podhajecka M., 2013, “English Self-Taught”: Self-Study Guides for Polish Learners of English (1860–1945). – *Language in Cognition and Affect*, eds. E. Piechurska-Kuciel, E. Szymańska-Czapłak, Heidelberg: Springer Berlin, s. 315–343.
- Podhajecka M., 2018, *A History of Polish-English / English-Polish Bilingual Lexicography (1788–1947)*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

- Podhajecka M., 2022, *Lektorzy języka angielskiego w międzywojniu*, Kraków: Universitas.
- Przyklenk J., 2016, Kim jest mężczyzna w polskim nauczaniu języka angielskiego jako obcego? – *Współczesny i dawny obraz mężczyzny w języku*, red. L. Mariak, J. Rychter, Szczecin: volumina.pl Daniel Krzanowski, s. 187–195.
- Przyklenk J., 2018a, Teksty i ko(n)teksty nauki języków obcych w międzywojniu a kształcenie polonistyczne. – *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy. Koncepcje. Perspektywy*, red. J. Tambor, t. 5: *W kręgu (glotto)dydaktyki*, red. A. Achtelek, K. Graboń, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 128–142.
- Przyklenk J., 2018b, Zbytki (nie)pamięci? O polskiej kulturze pamięci w glottodydaktycznym wydaniu. – *Pamięć – dyskurs – tożsamość. Rozważania interdyscyplinarne*, red. J. Godlewicz-Adamiec, D. Wyrzykiewicz, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 313–332.
- Przyklenk J., Kotlarska I., 2024, Dyskurs glottoedukacyjny a dyskurs glottodydaktyczny. W poszukiwaniu genus proximum i differentia specifica dyskursu dotyczącego nauki języków obcych (perspektywa lingwistyki historycznej), „*Postscriptum Polonistyczne*”, 33/1, s. 1–17, https://doi.org/10.31261/PS_P.2024.33.16.
- Rejter A., 2018, Styl czy dyskurs naukowy? Perspektywa historyczna, „*Forum Lingwistyczne*”, 5, s. 17–25, <https://www.journals.us.edu.pl/index.php/FL/article/view/7421> (dostęp: 01.09.2022).
- Szczodrowski M., 2017, Procesy przyswajania, uczenia się i użycia języka, „*Studia Rossica Gedanensia*”, 4, s. 141–150, <https://doi.org/10.26881/srg.2017.4.10>.
- Wojtak M., 2011, O relacjach dyskursu, stylu, gatunku i tekstu, „*Tekst i Dyskurs*”, 4, s. 69–78, <https://tekst-dyskurs.eu/resources/html/article/details?id=223450> (dostęp: 05.09.2022).
- Woźniak E., 2020, *Przełomowe dwudziestolecie. Lata 1918–1939 w dziejach języka polskiego*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zarzycka G., 2018, Dyskurs – dyskursologia – glottodydaktyka polonistyczna, „*Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*”, 25, s. 27–42, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.25.03>.

Stylistic devices for conveying knowledge about the language system in old English textbooks. A contribution to the study of the history of Polish glottodidactic discourse

The article analyses the stylistic and functional shaping of fragments of old textbooks conveying information about English grammar. The material basis for the considerations is a selection of English language textbooks published from the late 18th to the

mid-20th century. The form and means of transmitting knowledge typical of teaching this language in the past have not been the object of stylistic research to date. The objective of the present study is to ascertain which linguistic techniques are employed in past English learning materials and which of these facilitate the theoretical-cognitive aspect of language education, namely the transmission of knowledge about the structure and functioning principles of the language system. The stylistic observations are made from a discourse perspective. The analyses have shown that the mode of cognitive organisation of the text of former glottodidactic textbooks is descriptive and explanatory in nature. The presented knowledge is regarded as indisputable, and the object of analysis is the set of rules that govern the functioning of the language system. The desire to convey the content in an accessible and easy-to-remember manner is evident in the provision of examples and explanations highlighting the logical relationships between the rules of English grammar and juxtaposing how specific forms are expressed in the taught and native language; the use of directive constructions, intratextual cross-references and typographical treatments.

Keywords: *textbook, English language, didactic discourse, stylistic devices*

