

Jolanta Nocoń
Uniwersytet Opolski

Stylistyczne aspekty dyskursu edukacyjnego

1. Styl, dyskurs, stylistyka dyskursu

Przyjmuję, za Stanisławem Gajdą, szerokie humanistyczne rozumienie stylu: to całokształt zachowań językowych człowieka uwarunkowanych podmiotowo, pragmatycznie, kognitywnie i kulturowo (zob. Gajda 1983). Styl jest kategorią pragmatyczno-poznawczo-semiotyczną współkonstituującą typy oraz wzorce działań językowych uaktywniające się w werbalnych sytuacjach komunikacyjnych; tak rozumiany, przysługuje tekstowi (to jego cecha).

Umieszczenie stylu w przestrzeni językowej, tekstowej, komunikacyjnej i kulturowej powoduje, że wśród determinantów wpływających na wybory stylowe znajdują się zarówno czynniki wewnętrzne, w tym systemowojęzykowe i tekstowe, jak i zewnętrzne, m.in. kontekst sytuacyjny, podmiot wypowiedzi, jej adresat, także konwencje komunikacyjne i kulturowe. Przy takim rozumieniu stylu przedmiotem badań stylistyki staje się tekst na płaszczyźnie poznawczej, funkcjonalnej, interakcyjnej, strukturalnej, językowej oraz gatunkowej, ponadto typowe i nietypowe odmiany i rejestry stylowe. W opisach stylistycznych ujęcie statyczne typu „jak jest” wzbogacone zostaje o poszukiwanie motywacji, implikacji, warunków itp., decydujących o dokonanych przez podmiot wyborach zarówno środków werbalnych, jak i niewerbalnych.

Zorientowanie komunikacyjno-tekstowe stylistyki i jednoczesne wpisanie jej w szeroką perspektywę kulturową zbliża tę metodologię badawczą do analizy dyskursu, podobnie jak przyjęta przeze mnie konceptualizacja stylu bardzo mocno wiąże tę kategorię z dyskursem. Nie chcę się tu wdać w dyskusję nad statusem dyskursu – przyjmuję, zgodnie z koncepcją

Teuna van Dijk, że dyskurs to typ praktyki komunikacyjnej, tekst w kontekście (van Dijk 2001: 10). Według Bożeny Witosz dyskurs konstytuowany jest przez rodzinę wypowiedzi (tekstów) wyodrębnioną ze względu na przynależność instytucjonalną ich podmiotów (Witosz 2009: 58), a dla Aldony Skudrzyk i Jacka Warchali „dyskurs to zespół tekstów rozpoznawalnych ze względu na grupę sensów, sposób konceptualizacji świata i dobór środków” (Skudrzyk, Warchala 2002: 278).

W dalszej części artykułu pozostanę w przestrzeni badawczej wyznaczonej przez te trzy dopełniające się spojrzenia, zgodzę się również ze zdaniem B. Witosz, że nie można stawiać opozycji między kategoriami stylu i dyskursu i że dyskurs jest jednym z dwóch czynników, obok wzorca gatunkowego, kształtujących tekst, a tym samym i styl (Witosz 2009: 70).

„O dyskursie można [...] mówić także jako o pewnej metodzie, procedurze opisywania zachowań komunikacyjnych ludzi, eksponującej aspekt poznawczy i interakcyjny uczestników wymiany. W tym sensie byłaby to analiza dyskursywna tekstu” (Witosz 2009: 71); z kolei analiza gatunkowa koncentrowałaby się bardziej na formalnym wieloaspektowym ukształtowaniu tekstu „w jego kontekstualnych uwarunkowaniach” (Witosz 2009: 70). W ten sposób B. Witosz wyznacza dwa dopełniające się obszary badań stylistycznych – stylistykę tekstu i stylistykę dyskursu – tak precyzując zadania drugiego z nich: „Stylistyka dyskursu [...] rozpatruje dyskurs nie tylko zanurzony w określonej kulturze [...], ale też rozwarstwiony na gatunki, socjolekty i rejestry, które – oddziałując na poszczególne wypowiedzi – przesądzają o ich heterogenicznym kształcie, a zarazem o unikatowości semantycznej i pragmatycznej. [...] poszerza horyzont obserwacji o wartości ekstralingwistyczne, [...] znosząc linię podziału między tym, co wewnątrz wypowiedzi, a tym, co ma charakter wobec niej zewnętrzny [a więc między tekstem a kontekstem – J.N.]. Otoczenie wypowiedzi (kulturowe, społeczne, historyczne, tekstowe) staje się z założenia wręcz ważniejsze niż jej struktura, niezbędne w analizie, gdyż w nim najczęściej konstytuują się wartości stylu, znajdujące w składnikach tkanki tekstowej swoje eksponenty.” (Witosz 2009: 73–74). Jednocześnie B. Witosz zastrzega, że „Stylistyka dyskursu [...] nie konstytuuje całkowicie nowego przedmiotu badań (obiektom jej analiz pozostają teksty) ani nie powołuje do jego opisu jedynie sobie właściwych metod i narzędzi. [...] najistotniejsze wydaje się to, że wychodząc od »wnętrza« tekstu/wypowiedzi (a więc od konkretnych sposobów przejawiania się dyskursu), podąża w kierunku tego, co na »zewnątrz« (określa warunki umożliwiające wystąpienie zdarzenia w konkretnym kontekście, reguły decydujące o powstaniu serii zdarzeń, typie zachowań interakcyjnych), by ostatecznie – w akcie interpretacji – scalić oba wymiary” (Witosz 2009: 74–75).

Przedmiotem badań stylistyki dyskursu są sfery komunikacji publicznej i style typowe (Witosz 2009: 73). Opisy obejmują trzy płaszczyzny: językową, poznawczą i interakcyjną¹, przy czym „w charakterystyce stylowej, w zależności od typu dyskursu, każda z nich bywa w różnym stopniu aktywizowana” (Witosz 2009: 216). Szczegółowej analizie stylistycznej poddawane są następujące wyróżniki dyskursu: usytuowanie w przestrzeni komunikacyjnej, typ interakcji nadawczo-odbiorczej, repertuar i stosunek ról społecznych i illokucyjnych, strategie, gatunki i rejestry stylistyczne, podmiot oraz tematyka, idee, postawy, systemy przekonań, wizja świata i jego aksjologizacja, a także wpisanie w kontekst kulturowy (Witosz 2009: 216).

W artykule spróbuję przyjrzeć się tzw. stylowym wyznacznikom tożsamości dyskursu edukacyjnego.

2. Stylowe wyznaczniki tożsamości dyskursu edukacyjnego

2.1. Usytuowanie w przestrzeni komunikacyjnej (dyskursywnej i generycznej)

Dyskurs edukacyjny uznaję za jeden z rozpoznawalnych typów praktyki komunikacyjnej, sposób zachowania się językowego w tzw. społecznych sytuacjach edukacyjnych. Zgadzam się ze zdaniem A. Skudrzyk i J. Warchali, że „dyskurs edukacyjny może być widziany w szerokiej społecznej i kognitywnej perspektywie jako każda forma transmisji wiedzy z perspektywy eksperta do perspektywy nowicjusza w obrębie określonego horyzontu kognitywnego” (Skudrzyk, Warchala 2002: 279). Przy takim założeniu tradycyjnie utożsamiana z dyskursem edukacyjnym szkoła to tylko jedna z możliwych przestrzeni, w których zachodzą akty edukacyjne. Zatem czas i przestrzeń nie wydają się być decydującymi wyróżnikami dla tego dyskursu – do interakcji edukacyjnych nie dochodzi wyłącznie w sytuacjach sformalizowanych, instytucjonalnych, choć można oczywiście wskazać bardziej lub mniej typowe konteksty czasoprzestrzenne (lekcja szkolna byłaby taką archetypową czasoprzestrzenią). Dyskurs edukacyjny nie ma też, jak twierdzi Basil Bernstein, właściwej sobie treści dyskursywnej – zapożycza ją w procesie relokacji z innych dyskursów (głównie naukowego) i za pomocą reguł rekontekstualizacyjnych przeorientowuje na nowy typ praktyki komunikacyjnej (Bernstein 1990: 172).

¹ T. van Dijk wymienia jeszcze czwartą płaszczyznę – komunikacyjną (van Dijk 2001: 14).

W tej sytuacji 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 (Brzezińska 1996: 649).

Jak już wspomniano, zachowania edukacyjne człowieka nie sytuują się w jednej sferze społecznej komunikacji, są rozproszone i zróżnicowane, stąd należałoby raczej mówić o różnych odmianach dyskursu edukacyjnego: szkolnym, pedagogicznym, metodycznym, akademickim, ale także literackim, medialnym, prasowym, urzędowo-administracyjnym, religijnym, nawet potocznym (przy zastrzeżeniu, że możliwe są także inne typologie tego dyskursu). Trudno ustalić obecnie zakres ekspansji kategorii edukacyjności na zachowania językowe ludzi ze względu na brak badań, ale o jej dynamicznym potencjale świadczyć mogą liczne gatunki edukacyjne nie tylko szkolne, w tym akademickie (m.in. lekcja, podręcznik, zeszyt ćwiczeń, wykład, lektorat, skrypt), ale przede wszystkim nieszkolne (np. edukacyjna gra komputerowa, strona edukacyjna www, czasopismo edukacyjne, film edukacyjny, kurs edukacyjny, poradnik, instrukcja, katecheza, kazanie, anegdota pouczająca, potoczna rozmowa edukacyjna, literatura parenetyczna, moralizatorska i moralistyczna).

W dalszej części artykułu odnosić się będę do stylistycznych aspektów dyskursu szkolnego (zwanego też dyskursem dydaktycznym), który uznaję za prototypowy dla całego dyskursu edukacyjnego.

2.2. Podmiot dyskursu edukacyjnego

Jedną z najważniejszych kategorii stylistyki dyskursu jest podmiot, czyli osoba wypowiadająca tekst (Witosz 2009: 116), „ponieważ to podmiot wypowiedzi integruje zarówno wartość stylu, jak i jego tekstowe eksponenty” i to wokół niego „grupują się pozostałe kategorie ukierunkowujące analizę stylistyczną: gatunku, tematu, obrazu świata i jego aksjologicznego nacechowania, punktu widzenia, profilowania przedmiotu odniesienia, sposobu językowej konstrukcji wypowiedzi i jej odniesienia do kulturowego kontekstu” (Witosz 2009: 115).

W dyskursie edukacyjnym sytuacja podmiotu jest o tyle skomplikowana, że jego możliwości decyzyjne co do części parametrów tekstu są mocno ograniczone (na ten temat zob. Nocoń 2009b). Ma to związek z podwójnym statusem roli nauczyciela przyjmowanej przez podmiot tego dyskursu w sytuacjach edukacji zinstytucjonalizowanej – to jednocześnie rola komunikacyjna

i zawodowa. Aby zostać profesjonalnym nauczycielem, trzeba ukończyć specjalny kurs, podczas którego nabywa się tzw. kompetencje warsztatowe. Stają się one swoistymi sterownikami wyznaczającymi sposób organizacji komunikacji edukacyjnej i budowania interakcji nadawczo-odbiorczej, a także opisującymi paradygmaty zachowań językowych. Można wręcz mówić o stereotypizacji, schematyzacji, a nawet rytualizacji edukacyjnych czynności językowo-komunikacyjnych (zob. Kowalikowa 1994). Modele te, jak już powiedziano o dużym stopniu skonwencjonalizowania, nie są jednak jednolite (m.in. dlatego, że istnieją różne szkoły dydaktyczno-metodyczne); ich zróżnicowanie stawia nauczyciela w sytuacji wyboru i to właśnie w tych wyborach manifestuje się obecność w tekście dydaktycznym jego podmiotu-autora.

Ograniczenie podmiotowej tożsamości podmiotu-nauczyciela obejmuje także tematykę tekstu (warstwę poznawczą). Chodzi o tzw. treść kształcenia (to, co ma być uczone), która zostaje wstępnie określona w dokumentach programowych (podstawie programowej, standardach egzaminacyjnych, programach nauczania), a następnie doprecyzowana w podręcznikach szkolnych i materiałach metodycznych. Zatem ani temat, ani obraz świata, ani punkt widzenia, ani aksjologia, ani profilowanie nie są pozostawione indywidualnej decyzji podmiotu, ale z góry opisane co najmniej w ogólnych, kluczowych zarysach – nauczyciel może co najwyżej je doprecyzować. W tekście dydaktycznym nie ma miejsca na informacje o charakterze prywatnym, konieczne jest też ukrywanie preferencji osobistych podmiotu nauczającego (dot. interpretacji świata).

Podmiotowi tekstu dydaktycznego przypisana zostaje sfera wiedzy (z racji bycia specjalistą w określonej dziedzinie; stąd też instytucjonalne wymagania od nauczyciela ukończenia studiów), ale także sfera ideologii i aksjologii (to podmiot-wychowawca wie, jakie postawy, wartości, idee są właściwe i akceptowalne), a przede wszystkim sfera władzy². Nauczyciel jest absolutnym decydemtem przebiegu interakcji edukacyjnych (decyduje o tym, co ma być powiedziane, kiedy i kto ma to powiedzieć) i kreatorem tekstu (jak ma być powiedziane – może akceptować lub nie wypowiedzi uczniów, poprawiać je, dostosowywać do własnych oczekiwań, dopowiadać itp.). Maciej Kawka styl dydaktyczny utożamia ze stylem nauczycielskim, „ponieważ wyborów tych [stylistycznych – J.N.] dokonuje głównie nauczyciel realizujący zamierzone

² Przysługująca nauczycielowi władza, a co za tym idzie i dominacja nad uczniem w interakcjach edukacyjnych (ranga nadrzędna), motywowana jest wieloma czynnikami, żeby wspomnieć m.in. przyjęty model organizacji procesu edukacyjnego, w tym specyficzna aranżacja czasoprzestrzeni, akceptowane koncepcje pedagogiczne, posiadaną wiedzę merytoryczną czy też starszeństwo z racji wieku (warunkowane kulturowo).

cele dydaktyczna, a uczeń jest zwykle jego wiernym naśladowcą w mówieniu lub wtórnice posługuje się językiem swojego środowiska rodzinnego albo społecznego. [...] Rzadziej jest to specyficzny język uczniowski” (Kawka 1999: 8).

Mimo tych wszystkich preferencji na podmiocie-nauczycielu spoczywa ogromna odpowiedzialność związana z przypisanymi mu zadaniami instytucjonalnymi: jego obowiązkiem jest nauczyć odbiorcę-ucznia, tzn. doprowadzić do transferu wiedzy. I nie chodzi tu o proste przekazanie informacji poznawczej, ale o spowodowanie określonej, wcześniej zaplanowanej zmiany kompetencyjnej w uczniu³. Sposób realizacji tego zadania w procesie lekcyjnym przekłada się na zróżnicowanie ról interakcyjnych, jakie przyjmuje w tekście dydaktycznym jego podmiot-nauczyciel – to role: znawcy typu prezytera (źródło wiedzy) i/lub przewodnik do wiedzy, ale także mentora-doradcy oraz interpretatora i komentatora świata.

Na modele dydaktycznych zachowań językowych wpływ mają także inne zadania, jakie ma do zrealizowania nauczyciel w procesie nauczania. Powinien on nie tylko przekazać informację poznawczą, ale ponadto wyjaśnić ją (zapewnić zrozumienie), zainteresować nią ucznia, sterować jego działaniami poznawczymi, wreszcie sprawdzić i ocenić efekty pracy. To poszerza rolę podmiotu tekstu dydaktycznego o organizatora procesu poznawczo-komunikacyjnego oraz jego weryfikatora.

Każde ze zdań, tak jak i każda z ról, wymagają uruchomienia odmiennych strategii językowo-komunikacyjnych⁴ i mają znaczący wpływ na stylistyczne ukształtowanie tekstu dydaktycznego.

³ W tzw. tradycyjnej szkole zadanie nauczyciela sprowadzało się do przekazania wiedzy, a ucznia do jej przyswojenia. Współczesna szkoła (zw. często nowoczesną) w sposób zasadniczy zmienia motywację działań podejmowanych przez „aktorów” dyskursu dydaktycznego – nauczyciel ma organizować środowisko uczenia się odbiorcy, stwarzać warunki, które wywoływałyby jego aktywność poznawczą i prowadziły do realizacji założonych celów; z kolei uczeń powinien podjąć wysiłek edukacyjny i osiągnąć maksymalne do swoich możliwości rezultaty uczenia się.

⁴ Jak twierdzi B. Witosz, strategie komunikacyjne uruchamiane przez podmiot wobec odbiorcy rzeczywistego lub przewidywanego mają pierwszoplanowe znaczenie dla stylu dyskursu (Witosz 2009: 74). W dyskursie dydaktycznym strategie te powiązane są m.in. z koncepcją pedagogiczną, tzw. drogami uczenia się (zob. Okoń 1987), metodami, technikami i zasadami dydaktycznymi, wykorzystywanymi środkami nauczania, wybranym stylem budowania interakcji nadawczo-odbiorczych (zob. Brzezińska 1996). Pisałam kilkakrotnie o swoistym rozdarciu tekstów dydaktycznych między przedmiotem edukacji (tym, co jest uczone) a jej podmiotem (tu w rozumieniu: ten, kto jest uczony); uznałam, że oba te czynniki w istotny sposób wpływają na wybory stylowe nauczyciela i są źródłem charakterystycznych dla tego stylu paradoksów stylowych. Wyróżniłam dwa skrajne wzorce stylu dydaktycznego: *ad rem* i *ad hominem* – każdy z nich osadza się na odmiennej globalnej strategii językowego działania: pierwszy na strategii „mówienie-o-rzeczy”, drugi – „mówienie-do-ucznia” (zob. Nocoń 2009a).

2.3. Odbiorca dyskursu edukacyjnego

Odbiorcy⁵ dyskursu dydaktycznego przypisana zostaje rola ucznia – podobnie jak w przypadku nauczyciela, to rola komunikacyjna i instytucjonalna. Głównym jego zadaniem jest uczyć się, co wymaga podjęcia aktywności poznawczej, i w efekcie nauczyć się, przy czym wymierne rezultaty tego procesu są zwykle mocno zindywidualizowane (niektóre z przyczyn to: zróżnicowanie możliwości intelektualno-poznawczych konkretnych uczniów, mniejsza lub większa motywacja uczenia się i różny poziom włożonego wysiłku).

Z założenia dyskurs edukacyjny osadza się na dysproporcji wiedzy między jego odbiorcą a podmiotem i związanym z nią zróżnicowaniem poziomów kompetencji językowo-komunikacyjnej – im niższy etap edukacji, tym te różnice większe. Dla tego typu dyskursu charakterystyczny jest więc dystans poznawczo-językowy dzielący jego uczestników, a to oznacza, że wybór środków językowostylowych przez podmiot-nauczyciela determinowany jest (powinien być) specyfiką odbiorcy, jego możliwościami intelektualno-językowymi.

Nauczyciel powinien mówić tak, aby uczeń go rozumiał – decydując o jakościowym i ilościowym doborze terminów, sposobie ich przedstawienia, budowie jednostek składniowych, organizacji całego tekstu musi brać pod uwagę możliwości percepcyjne ucznia (Gajda 1993: 181–182). Stąd też od podmiotu dyskursu edukacyjnego wymagana jest specyficzna kompetencja interakcyjna sprowadzająca się do umiejętności przekładania perspektyw eksperta i nowicjusza oraz do umiejętności rozpoznawania dystansu między nadawcą i odbiorcą w zakresie wspólnej wiedzy o świecie (Skudrzyk, Warchała 2002: 281). Jeżeli tej kompetencji brakuje, „Nadawcy trwają w kontekście typowym dla swych doświadczeń zawodowych, pozostając w sferze własnego nasyczonego terminologią języka naukowego. Uczeń-odbiorca zostaje niejako bezwiednie włączony do wspólnoty dyskursu nadawcy. Ale jego rola jako aktywnego (rozumiejącego, odbierającego) uczestnika komunikacji jest mocno zredukowana” (Skudrzyk, Warchała 2002: 281).

Jak podkreślają A. Skudrzyk i J. Warchała, w dyskursie edukacyjnym zadaniem kompetentnego podmiotu jest przeprowadzenie odbiorcy na wyższy poznawczy poziom dyskursu, a to wymaga bezustannego schodze-

⁵ Odbiorca dyskursu to kategoria personalna, o dużym poziomie uabstrakcyjności, na którą ukierunkowane są działania podmiotu dyskursu. W aktach komunikacji werbalnej tak odbiorca dyskursu, jak i jego podmiot mogą wchodzić wymiennie w interakcyjne role nadawcy i odbiorcy.

nie do poziomu ucznia, współdziałania z nim, przyjmowania jego perspektywy; redukowanie roli odbiorcy w momencie tworzenia tekstu przekłada się na kryzys dialogu – dla nauczyciela ważniejsza staje się własna ekspresja niż podjęcie rzeczywistej wymiany z uczniem (Skudrzyk, Warchała 2002: 281). Trzeba jednak pamiętać o zachowaniu równowagi między orientacją na treść a orientacją na odbiorcę (pisałam na ten temat przy okazji stylów *ad rem* i *ad hominem*, zob. Nocoń 2009a). Na ten problem zwracają uwagę także A. Skudrzyk i J. Warchała, wskazując na dwa niebezpieczeństwa grożące temu dyskursowi: uwięzienie w perspektywie nadawcy (objawia się werbalizmem tekstu nauczyciela oraz brakiem przekładalności perspektyw) i uwięzienie w perspektywie odbiorcy (sprowadza się do neutralizacji dystansu dzielącego nauczyciela i ucznia oraz do zerwania z podstawowymi wymogami dyskursu naukowego, z którym dyskurs dydaktyczny jest naturalnie powiązany) (Skudrzyk, Warchała 2002: 282–283). To pozwala widzieć dyskurs edukacyjny w perspektywie teorii przekładu: „Trudności biorą się stąd, że nie powinno się mówić w tekście dydaktycznym ani językiem autora, ani językiem dyscypliny naukowej, ani też językiem ucznia. [...] w przypadku tekstów dydaktycznych mamy do czynienia ze specyficznym językiem i stylem, który konstytuuje się w procesie przekładu ze specjalistycznego języka nauki na język edukacji” (Nocoń 2009a: 215–216).

2.4. Tematyka i ideologia – treść dyskursywna

Dyskurs edukacyjny zorientowany jest na wiedzę i poznanie. Dyskurs sam wiedzy jednak nie wytwarza, a jedynie ją przekazuje⁶, jego celem nie jest też odkrywanie i opisywanie nieznanego jeszcze człowiekowi rzeczywistości, ale uczenie metod i strategii poznawania świata oraz rozwijanie procesów myślenia.

Szkoła ma za zadanie przeprowadzić ucznia z poziomu poznania i myślenia potocznego, właściwego codzienności, na poziom poznania i myślenia

⁶ Dla dyskursu dydaktycznego charakterystyczna jest tzw. programowość prowadząca do daleko idącej unifikacji treści. Zostają one nie tylko mniej lub bardziej szczegółowo określone w podstawie programowej, standardach egzaminacyjnych i programach nauczania, ale także precyzyjnie rozłożone na kolejne etapy szkolne. Jeszcze większe ujednoczenie, już nie tylko samego zakresu nauczanych treści, ale także kolejności oraz sposobu ich uczenia, proponują podręczniki szkolne i tzw. materiały metodyczne dla nauczycieli (w tym rozkłady materiału i gotowe projekty lekcji) – nauczyciel nie musi się jednak tym rozwiązaniom podporządkować, natomiast zobowiązany jest zrealizować program nauczania.

naukowego⁷. Kreowana na lekcjach wizja świata powinna więc mieć charakter naukowy⁸ i cechować się obiektywizmem i racjonalnością. Podobnie i szkolny proces poznawczy musi opierać się na strategiach rozumowych i empirycznych, a nie intuicyjno-emocjonalnych.

Wiedzę szkolną budują pojęcia oraz fakty naukowe, ich typologie i klasyfikacje, a także procedury działania⁹. Nie jest to jednak pełna wiedza naukowa, a raczej wybiórcza – translokacja z dyskursu naukowego do dydaktycznego nie odbywa się na zasadzie prostego przesunięcia, ale wymaga przetworzenia, dostosowania do odmiennych warunków i celów dyskursu (m.in. możliwości poznawczych ucznia, zadań stawianych procesowi edukacyjnemu, a nawet ideologii oświatowej). Jest to też wiedza o zaburzonej spójności – raczej zbiór tematów w wyznaczonych przedmiotowych polach tematycznych¹⁰ niż hierarchiczna struktura tematyczna podporządkowana hipertematowi (zob. Nocoń 2009a).

Wiedza nabywana w szkole jest porządkowana na poziomie globalnym w układy liniowe lub spiralne (koncentryczne): w pierwszym przypadku kolejne sekwencje poznawczo-tematyczne pojawiają się tylko raz w toku edukacji szkolnej, w drugim – wracają z przerwami, za każdym razem zostają przy tym rozbudowane o nowe elementy. Niezależnie jednak od typu kompozycji treści kształcenia, sposób organizacji tematycznej tekstu dydaktycznego można określić jako koniunkcyjny – jego istotą jest dokładanie kolejnych porcji wiedzy sumujących się z wiedzą już posiadaną przez ucznia (Nocoń 2009a: 112).

Dyskurs dydaktyczny w jego płaszczyźnie poznawczej wyróżnia też specyficzna perspektywa oglądu rzeczywistości – to ujęcie z jednej strony profesjonalisty, znawcy, z drugiej, kogoś, kto z racji bycia nauczycielem stara się spojrzeć na świat z perspektywy swoich uczniów, wybrać to, co z różnych względów jego zdaniem powinni oni dowiedzieć się o otaczającym ich świecie.

⁷ Była już mowa o tym, że dyskurs edukacyjny nie ma sobie właściwej, specyficznej treści, a zapożycza ją z innych dyskursów. Dla dyskursu dydaktycznego takim dyskursem źródłowym jest dyskurs naukowy.

⁸ Ze względu na kategorię odbiorcy poziom naukowości treści kształcenia jest zmienny – im młodszy uczeń, tym częściej w procesie dydaktycznym bazuje się na wiedzy ogólnej, a także ogranicza terminologię. Tzw. szkolny obraz świata to jeden z najsłabiej opracowanych problemów badawczych (zob. Nocoń 2009a: 152–155).

⁹ Przyjmuję szerokie rozumienie wiedzy szkolnej, nieograniczające się wyłącznie do wiadomości, ale obejmujące wszystkie to, co programowo stanowi przedmiot szkolnego poznania, a więc także m.in. umiejętności i sprawności (Nocoń 2009a: 102).

¹⁰ Wiedza szkolna porządkowana jest w przedmioty szkolne w większości odpowiadające dyscyplinom naukowym.

cie oraz przedstawić w taki sposób, aby poznanie łączyło się ze zrozumieniem. Stąd m.in. biorą się zróżnicowane strategie prezentacji treści kształcenia przekładające się na organizację poznawczą tekstu dydaktycznego (więcej zob. Nocoń 2009a).

W dyskurs dydaktyczny wpisuje się także proces wychowania, który zmierza do przyjęcia przez ucznia określonego systemu wartości i postawy wobec siebie, drugiego człowieka, społeczeństwa, państwa, świata. W przestrzeni tego dyskursu dokonuje się więc swoista ideologizacja, kształtowanie człowieczeństwa odbiorcy zgodnie z pewnym ideałem, wyabstrahowanym wzorcem (który zresztą zostaje opisany w dokumentach programowych) przyjętym przez podmiot. Akceptowalność wartości i postaw ma zawsze charakter uznaniowy, nawet jeśli mowa jest o tzw. wartościach uniwersalnych, i opiera się z reguły na podstawach filozoficznych, ustrojowych i kulturowych. W ten sposób dyskurs dydaktyczny zyskuje rangę potężnego narzędzia, w rękach np. państwa, i umożliwia kształtowanie nowego pokolenia zgodnie z ideałami przyjętymi przez starsze pokolenia.

2.5. Dialog dydaktyczny

Dla dyskursu dydaktycznego najbardziej typowa jest interakcja dialogowa, tzn. bezpośredni kontakt nauczyciela z uczniem (niekoniecznie w tym samym miejscu, zob. e-edukacja). Tocząca się m.in. w trakcie lekcji rozmowa znacznie różni się jednak od rozmowy potocznej: asymetria wiedzy jest tu jednostronna, jej uzgadnianie przebiega tylko do pewnego poziomu (określonego programem nauczania i scenariuszem lekcji); to dialog jednokierunkowy (jego inicjatorem jest zawsze nauczyciel), zaburzona jest też reguła spontaniczności – linia tematyczna zostaje z góry określony (wiadomo, co ma zostać powiedziane już w fazie projektowania lekcji), a nauczyciel steruje przebiegiem interakcji ku założonym celom dydaktyczno-komunikacyjnym.

Silne ukierunkowanie dialogu dydaktycznego na realizację zadań edukacyjnych przekłada się na specyficzne strategie dyskursywne, które stosuje podmiot w interakcjach bezpośrednich. Najbardziej typowe z nich to: pytanie do skutku, kompleksy pytań bliźniaczych i synonimicznych, pytania nawigacyjne (naprowadzające), echo nauczycielskie (powtarzanie wypowiedzi ucznia, dosłowne lub sparafrazowane), wypowiedzi dwuauktorskie (rozpoczynane przez nauczyciela, kończone przez ucznia), mówienie pełnym zdaniem (zob. Cackowska 1998, Kawka 1999, Wojtczuk 1996). Strategie te w istotny sposób wpływają na styl mówionych tekstów dydaktycznych.

Dla dialogowych interakcji edukacyjnych charakterystyczne są ponadto specyficzne sposoby zarządzania przez nauczyciela przebiegiem interakcji dialogowej, skonwencjonalizowane zwroty adresatywne oraz tzw. szkolna etykieta.

2.6. Rejestry stylistyczne

Styl tekstu dydaktycznego bliski jest stylowi teoretycznonaukowemu – cechuje go przestrzeganie zasad ogólnych komunikacji, wysoki poziom abstrakcyjności, nominalność i obiektywizm, stąd duże nasycenie tekstu rzeczownikami i przymiotnikami, rozbudowana terminologia, operowanie pojęciami naukowymi, liczne definicje, użycie leksyki ogólnej oraz dominacja zdań o asercji prawdziwościowej (zob. Gajda 1993). Spośród stylowych środków morfologicznych należałoby jeszcze wymienić typowy dla tekstów dydaktycznych czas terażniejszy habitualny i omnitemporalny, przewagę aspektu niedokonanego w asercjach oraz form trzecioosobowych czasuownika w tekstach pisanych (Nocoń 2010), a także tryb rozkazujący w wypowiedziach dyrektywnych (sterujących działaniami ucznia). Z kolei składnia ma charakter intelektualny, z przewagą zdań rozbudowanych i podrzędnie złożonych ukazujących relacje między elementami poznawanej treści kształcenia. Wysoce pożądaną cechą języka tekstów dydaktycznych jest normatywność – jakiegokolwiek odstępstwa od normy językowej są niedopuszczalne tak w interakcjach edukacyjnych pośrednich, jak i bezpośrednich.

Jeden z wyróżników stylistycznych dyskursu edukacyjnego to specyficzny zestaw aktów mowy (zob. Kawka 1999, Przybyła 2004, Skowronek 1999, Wojtczuk 1996). Tekst dydaktyczny nasycony jest przede wszystkim asertywami dostarczającymi uczniowi wiedzy – dominują wśród nich: definicje, identyfikacje, deskrypcje, wyjaśnienia, prawa naukowe, wypowiedzi faktograficzne i normatywne, klasyfikacje i typologie, uzasadnienia, wnioski (to oczywiście tylko część z nich). Równie częste są dyrektywy, za pomocą których nauczyciel steruje działaniami poznawczymi ucznia oraz motywuje go do pracy: polecenia, instrukcje, zakazy, normy postępowania, wskazówki, pytania, zachęty. Dla tego dyskursu typowe są także ewaluacje, m.in. oceny, potwierdzenia i przeczenia oceniające, aprobata, pochwała, korekta czy też krytyka – proces edukacyjny nie może się obyć bez nieustannego wartościowania działań podejmowanych przez ucznia.

W dyskursie edukacyjnym tekst werbalny obudowany bywa tekstami realizowanymi w innych kodach, przede wszystkim ikonicznymi – słowo nauczyciela często towarzyszą różnego rodzaju wizualizujące poznawanych treści: fotografie, modele, wykresy, diagramy itp. (zob. Jagodziń-

ska 1991, Nocoń 2009a). W tekstach pisemnych funkcje edukacyjne przysługują także niektórym środkom edytorsko-typograficznym, np. wytłuszczeniom, podkreśleniom, wyróżnieniom (m.in. za pomocą koloru lub obramowań) – wspomagają one orientację ucznia w strukturze poznawczej tekstu (Nocoń 2009a: 156–158).

2.7. Polimorficzność stylowa tekstów dydaktycznych

Współczesny dyskurs edukacyjny otwiera się na inne dyskursy, traci swoją stabilność stylową, nabiera charakteru wielostylowego, polimorficznego. Jedną z przyczyn wewnątrzstylowych dyferencjacji jest kategoria odbiorcy – wpływa ona przede wszystkim na zmienność stopnia naukowości tekstów dydaktycznych: im uczeń młodszy, tym mówienie do niego bliższe odmianie ogólnej, a nawet potocznej.

Na niejednorodność stylową tekstów dydaktycznych wpływ mają także czynniki zewnętrzne, m.in. akceptowane przez system oświatowy koncepcje pedagogiczne i filozofia edukacji. Nowoczesna szkoła, głosząc hasła podmiotowości i antropocentryzmu edukacyjnego, otwiera się na ucznia, stawia go w centrum swoich działań, koncentruje się nie na przekazywaniu wiedzy (jak tzw. szkoła tradycyjna), a na stwarzaniu warunków, w których następowałby indywidualny rozwój różnego rodzaju kompetencji u każdego ucznia.

To nastawienie powoduje, że sposób działania nauczyciela, w tym także jego zachowania komunikacyjno-językowe, podporządkowany zostaje strategii, którą można by określić jako strategią funkcjonalnej użyteczności (Nocoń 2009: 204). Dopuszcza ona stosowanie najróżniejszych sposobów działania, jeżeli tylko są one skuteczne, tzn. umożliwiają osiągnięcie założonych celów edukacyjnych. To strategia, która nie tylko sankcjonuje odejście od ustalonych metodycznych wzorców i schematów organizacji procesu dydaktycznego, ale przekłada się także na sposób używania języka, a więc i styl. W interakcjach edukacyjnych możliwe staje się mówienie na różne sposoby – najważniejsze jest, aby uczeń rozumiał, o czym nauczyciel mówi, ale także, aby sposób mówienia motywował go do podjęcia wysiłku poznawczego. Stąd też, obserwowane przede wszystkim w pisemnych gatunkach dydaktycznych¹¹, charakterystyczne interferencje międzystylowe, oscylowanie między takimi stylowymi pozycjami skrajnymi, jak: informacyjność – perswazyjność, abstrakcyjność – konkretność, rzeczowość – obrazowość, podawczość – kolokwialność, neutralność – emocjonalność, przezroczystość języka – jego figuratywność, bezosobowość – interakcyjność (Nocoń 2009: 201).

¹¹ Jak dotąd brak jest badań pod tym kątem nad dydaktycznymi tekstami mówionymi.

Jakiś czas temu S. Gajda pisał, że tekst popularnonaukowy różni od dydaktycznego m.in. rezygnacja z systematycznego i abstrakcyjnego wykładu, uciekanie się nadawcy do skojarzeń, analogii, porównań, konkretnych przykładów podczas prezentacji treści, aktywizowanie wyobraźni odbiorcy, ograniczanie głębokości wchodzenia w problem, upraszczanie treści, a od strony formalnej silnie rozczłonkowana kompozycja tekstu, zaskakujące tytuły, język konkretny i obrazowy, nasycony frazeologizmami i metaforami oraz wyrażanie pojęć opisowo zamiast terminów (Gajda 1993: 182–183). Dzisiaj te różnice między oboma stylami wyraźnie zacierają się, a styl dydaktyczny staje się miejscem krzyżowania lub zetknięcia nie tylko komunikacji naukowej z komunikacją popularnonaukową, ale także z komunikacją potoczną, artystyczną, publicystyczną, urzędową, religijną (Gajda 1993s. 181), a także medialną (Nocoń 2009a: 203).

Należy się spodziewać, że w najbliższej przyszłości istotny (jeżeli nie decydujący) wpływ na przekształcenia w dyskursie edukacyjnym (a w konsekwencji i w stylu tekstów edukacyjnych) będzie miała (jeśli już nie ma) zmiana modelu kultury, tzn. przejście z kultury książki drukowanej do kultury mediów elektronicznych¹².

Literatura

- Bernstein B., 1990, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa.
- Brzezińska A., 1996, *Jak dobrze uczyć? Analiza porównawcza modeli kształcenia*, „Polonistyka” 10, s. 646–654.
- Cackowska M., 1998, *Komunikacja jako wyznacznik systemu edukacji*, [w:] *Kultura. Język. Edukacja*, t. 2, red. R. Mrózek, Katowice.
- Dijk van T., 2001, *Badania nad dyskursem*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T. Van Dijk, Warszawa.
- Gajda S., 1983, *Styl jako humanistyczna struktura tekstu*, [w:] *Z polskich studiów slawistycznych*, seria 6, t. 2, s. 235–243.
- Gajda S., 1993, *Styl naukowy*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2, *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław.
- Jagodzińska M., 1991, *Obraz w procesach poznania i uczenia się. Specyfika informacyjna, operacyjna i mnemiczna*, Warszawa.
- Kawka M., 1999, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków.
- Kowalikowa J., 1994, *Formy komunikacji językowej w szkole. W kregu faktów i postulatów*, [w:] *Kształcenie porozumiewania się*, red. S. Gajda i J. Nocoń, Opole.
- Nocoń J., 2009a, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole.

¹² To temat na odrębny artykuł, stąd zaledwie został tu zaszyfrowany.

- Nocoń J., 2009b, *Autor tekstu i autor w tekście dydaktycznym*, [w:] *Język i styl twórcy w kręgu badań współczesnej humanistyki*, red. K. Maćkowiak i C. Piątkowski, Zielona Góra.
- Nocoń J., 2010, *Stylistyczne aspekty temporalizacji w tekście dydaktycznym*, „*Język Polski*” 3 (XC), s. 203–210.
- Okoń W., 1987, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, wyd. czwarte poprawione, Warszawa.
- Przybyła O., 2004, *Akty mowy w języku nauczycieli*, Katowice.
- Skowronek B., 1999, *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*, Kraków.
- Skudrzyk A., Warchała J., 2002, *Dyskurs edukacyjny a kompetencja interakcyjna*, [w:] *Studia Pragmalingwistyczne 3. Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi*, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa.
- Witosz B., 2009, *Dyskurs i stylistyka*, Katowice.
- Wojtczuk K., 1996, *Zachowania językowe nauczycieli w sytuacji lekcji szkolnej*, Siedlce.

Stylistic aspects of educational discourse

Summary

The paper describes stylistic markers of an educational discourse distinguishing this discourse from other communication means. The discussion included the following topics: the situation of an educational discourse in the communication and generic space, its subject and object, with the roles of a teacher and pupil – ascribed to them, the discourse content, a didactic dialogue as a specific form of a didactic text organization, language registers typical of the didactic style, and the phenomenon of stylistic polymorphism of contemporary didactic texts.