

Jolanta Nocoń (*Opole*)

Paradoksy stylu podręcznika szkolnego

✦ **Кључне речи:**
*styl, styl dydaktyczny, paradoksy
 stylu, podręcznik szkolny,
 zmiana stylowa.*

У овом чланку ауторка се бави дидактичким стилем, и то стилем уџбеника. Она сматра да је стил уџбеника с једне стране близак научном стилу, а са друге, да је сличан колоквијалном стилу. Ауторка надаље сматра да наставни модел унеколико одређује стил уџбеника и да је трансформација стилског шаблона узрокована дидактичким контекстом (примењени концепти и модели едукације) и културним контекстом.

I

Zacznijmy od opisu znaczeń pojęć kluczowych dla podjętego w artykule problemu badawczego: styl, paradoksy stylu, styl dydaktyczny. Jako że są to pojęcia różnie interpretowane w pracach językoznawczych, konieczne staje się sprecyzowanie przyjętego w artykule rozumienia zjawisk tekstowych opisanych tymi terminami.

Styl chcę widzieć w szerokiej perspektywie antropologiczno-kulturowo-humanistycznej jako sposób używania języka przez ludzi w różnych sytuacjach społeczno-kulturowych (Gajda 1991: 9, Zgółka 1991: 28). W tym ujęciu przedmiotem oglądu stają się zachowania językowe użytkowników

języka, przy czym prymarna determinacja tych zachowań ma charakter kulturowy, co oznacza, że podlegają one, jak cała kultura, skonwencjonalizowaniu i rytualizacji. Styl należałoby zatem umiejscowić wśród konwencji kulturowo-językowych (Gajda 1991: 9) i uznać za sposób ich aktualizowania (Zgółka 1991: 29).

Podstawową kategorią stylową jest kategoria wyboru środków systemowej językowych spośród możliwych użyć języka, która przysługuje podmiotowi – autorowi tekstu. Dokonywane wybory determinowane są kilkoma czynnikami i przebiegają na kilku poziomach: „Wybór postaci językowej jest



uzależniony od wyboru sytuacji kulturowej. Jest to więc decyzja o wyborze na przykład wersji oficjalnej języka, wersji artystycznej, gatunku toastu weselnego etc. etc. Natomiast obecność w tekście poszczególnych elementów językowych jest wynikiem determinacji funkcjonalnej związanej z konwencjonalizacją kulturowo-językową” (Zgółka 1991: 29). Nadzędne wybory mają zatem charakter modelowy i sprowadzają się do decyzji o użyciu wzorca działania czy też wzorca tekstu, co z kolei narzuca podmiotowi konieczność wyboru spośród wykładników językowych posiadających status składników tego wzorca (Wojtak 1998: 372). W pewnym sensie mamy więc do czynienia z ograniczeniem możliwości wyborów stylowych do mieszczących się w konwencji kulturowo-językowej alternatywnych środków językowych, chyba że dochodzi do łamania konwencji¹.

Styl jako zjawisko kulturowo-językowe istnieje na dwóch płaszczyznach: abstrakcyjnej i konkretyzacyjnej. W pierwszym przypadku mówimy o względnie stałych modelach użycia języka, skonwencjonalizowanych, typowych i powtarzalnych, charakterystycznych dla pewnych klas tekstów; to na tym poziomie widzieć należy style funkcjonalne, style gatunków i style gatunkowe². Te abstrakcyjne modele aktualizują się w konkretnych jednostkowych tekstach, niepowtarzalnych i w tym sensie oryginalnych, będących końcowym rezultatem dokonanych przez podmiot (użytkownika języka) wyborów stylowych.

Przyczyny zróżnicowania stylowego wypowiedzi na płaszczyźnie konkretyzacyjnej tkwią nie tyle w modelach i wzorcach, bo te w swej istocie są względnie stałe i ograniczo-

ne (w danym momencie czasu), lecz w człowieku podejmującym działania językowe (w jego kompetencji komunikacyjnojęzykowej, osobowości, doświadczeniach, preferencjach, upodobaniach, przekonaniach, indywidualnych celach itp.). Podmiot (autor tekstu) może starać się nadać swej wypowiedzi cechy stylowe typowe, zgodne z konwencją, ale także może od tej konwencji odbiegać. Usankcjonowane celowościowo i funkcjonalnie odstępstwa od abstrakcyjnych wzorców stylowych mogą prowadzić do kształtowania się w obrębie danego typu stylu jego odmian, które zyskują status wzorców alternatywnych, równoległych.

Pozostawmy poza sferą rozważań zagadnienie przyczyn odchodzenia od modelowych wzorców stylowych w konkretnych realizacjach tekstowych, przywołajmy tylko jedną z nich, która wydaje się być istotna dla przeobrażeń i zróżnicowania stylu dydaktycznego. Jeżeli działania językowe człowieka, w tym także wybory stylowe, uznamy za świadome i celowe, tzn. skierowane ku określonym efektom (Bogusławski 1973: 128–129), to wszelkie indywidualne odstępstwa od wzorca stylowego należałoby zatem również widzieć jako zamierzone i uwarunkowane celowościowo oraz funkcjonalnie. Zatem przyjmuję, że różnice w ukształtowaniu stylowym tekstów dydaktycznych w podręcznikach szkolnych (odbiegające od wzorca) nie mają charakteru wyłącznie idiolektalnego, ale są efektem wyboru przez autorów tekstów takiego sposobu mówienia do ucznia, który ich zdaniem z różnych względów jest lepszy od tradycyjnego (modelowego), jednocześnie gwarantuje realizację funkcji tak komunikacyjnych, jak i edukacyjnych.

- 1) Łamanie konwencji bywa świadome i celowe albo też przypadkowe i nieuzasadnione, najczęściej wówczas, gdy poziom kompetencji kulturowo-komunikacyjno-językowej podmiotu jest niewystarczający.
- 2) Rozróżnienie na styl gatunku i styl gatunkowy zob. Wojtak (2004: 27–28).

Przejdźmy do pojęć: styl dydaktyczny i styl tekstów dydaktycznych. Status pierwszego z nich określiłabym jako sposób używania języka w pewnych typologicznych społecznych interakcjach komunikacyjnych, w tym przypadku w tzw. społecznych sytuacjach edukacyjnych. S. Gajda uznaje styl dydaktyczny za odmianę stylu naukowego (Gajda 1993: 181). Byłby więc to podtyp jednego z tzw. wielkich stylów funkcjonalnych, o statusie kategorii nadrzędnej wobec tekstu, ujawniającej się we wszystkich wypowiedziach o funkcji edukacyjnej i charakteryzujący się pewnym zespołem nacechowanych, wyróżniających środków językowych. Zatem tekst dydaktyczny musiałby być w tym przypadku traktowany jako konkretyzacja abstrakcyjnego stylu dydaktycznego.

Można odwrócić kierunek zależności między stylem a tekstem (gatunkiem tekstu) i uznać styl za właściwość określonego zbioru tekstów (mówilibyśmy wówczas o stylu tekstów dydaktycznych) albo też wyróżniającą jeden gatunek tekstu (styl gatunku), w tym przypadku podręcznik szkolny (Wojtak 2004: 27)³. W tym ujęciu cechy stylowe utożsamiane są z ogólnymi cechami tekstowymi i występują na wszystkich poziomach organizacji tekstu (Witosz 1999: 45). Aby pokazać w sposób bardziej precyzyjny zależności między stylem a gatunkiem i sposób istnienia stylu w gatunku konieczne będzie zdefiniowanie pojęcia gatunek.

Gatunek tekstu, podobnie jak styl, przynależy do konwencji kulturowych: „Styl i gatunek istnieją jako swoiste całości, gotowe do zrealizowania schematy, wzorce obejmujące kategorie poznawcze, aksjologiczne i formalne wykładniki językowe” (Gajda 1991:

9). Z wielu definicji i ujęć gatunku przyjmuję interpretację typologiczną, uznającą gatunek za wzorzec organizacji tekstu, „zbiór reguł dookreślających poziomy organizacji gatunkowego schematu, relacji między poziomami i sposoby funkcjonowania tych poziomów” (Wojtak 2004: 16). Gatunek można opisać, uwzględniając cztery jego aspekty: strukturalny, poznawczy, pragmatyczny i stylistyczny (Wojtak 2004: 16–17). W tej interpretacji styl byłby jednym ze składników wzorca gatunkowego tekstu, jednak o specyficznym statusie wynikającym z faktu, iż „pojęcie stylu zakłada zainteresowanie jednostkowymi wyborami, natomiast pojęcie gatunku zakłada zainteresowanie wyborami społecznymi potwierdzonymi w kulturze” (Witosz 1999: 47). Zatem nie wszystkie cechy stylowe konkretnych wypowiedzi mają rangę cech gatunkowych, natomiast każdy składnik wzorca gatunkowego może wpływać na kształt stylistyczny wypowiedzi, a więc pełnić funkcję stylotwórczą (Wojtak 2001: 40). Tym samym styl gatunku byłby zdeterminowany strukturalnie, pragmatycznie oraz genezą użytych środków, makro- i mikrorejstrami stylistycznymi (Wojtak 1998: 375).

Podjęcie powyższe zakłada, że wybór środków stylowojęzykowych w znacznym zakresie zdeterminowany jest gatunkowo; to gatunek otwiera możliwości wyborów stylowych, także poprzez gatunek przenikają do stylu wszystkie eksponenty sytuacji kulturowokomunikacyjnej. Zatem dla analizy stylistycznej najważniejsze byłyby następujące pojęcia: gatunek wypowiedzi, wzorzec gatunkowy i jego aspekty, wybór stylistyczny i jego uwarunkowania oraz językowe wykładniki cech stylowych (Wojtak 2001: 39).

3) Poza rozważaniami pozostawiam problem rozróżnienia stylu gatunkowego i stylu gatunku (zob. Wojtak 2004), w tym przypadku stylu podręcznikowego i stylu podręcznika szkolnego. Artykuł odnosi się do drugiej z kategorii.

Zatrzymajmy się jeszcze chwilę przy wzorcu gatunkowym, a dokładniej nad problemem jego stałości czy też raczej zmienności. Badania nad gatunkami wypowiedzi pokazują (zob. np. Wojtak 2004), że rzadko mamy do czynienia z homonicznością wewnątrzgatunkową, tzn. taką sytuacją, gdy wykształcił się jedynie gatunkowy wzorzec kanoniczny realizowany we wszystkich konkretyzacjach tekstowych. Dominuje model rozbudowanego pola gatunkowego, wewnątrz którego obok wzorca kanonicznego znajdują się w jakimś stopniu przekształcone wzorce alternacyjne, a na granicach między gatunkami wzorce adaptacyjne⁴. Uchwycenie przemian wewnątrz gatunków tekstu wydaje się być niezwykle ciekawym problemem badawczym, szczególnie gdy weźmie się pod uwagę dynamiczność współczesnej ogólnej sytuacji kulturowokomunikacyjnej. Gatunki nie są zatem monolitami charakteryzującymi się stałością modelowych rozwiązań, możliwe są różne realizacje (czasami skrajne), które nie zakłócają jednak tożsamości gatunkowej. I tu wracamy do stylowej kategorii wyboru, tyle że wyboru dokonującego się w obrębie wzorca gatunkowego, w konsekwencji sprowadzającego się do decyzji o sposobach realizacji wszystkich poziomów organizacji gatunkowej tekstu: strukturalnego, poznawczego, pragmatycznego i stylistycznego.

W badaniach nad gatunkami wypowiedzi odmienności w konkretyzacjach różnych aspektów wzorców gatunkowych tekstów określa się mianem paradoksów. Inaczej mówiąc, paradoksy to biegunowe przeciwieństwa charakterystyczne dla danego gatunku wypowiedzi, przy czym należy zastrzec, że nie wszystkie mają rangę wyznaczników gatunkowych (Wojtak 2004: 20). Opisując wzorzec gatunkowy tekstu, należałoby zatem

uwzględnić także tzw. skalę paradoksów na każdym z poziomów organizacji wzorca, która to skala wyznacza zakres możliwych realizacji od – do wyznaczonych pozycji skrajnych. Zdaniem M. Wojtaka skala paradoksów przynależy do konwencji gatunkowej (Wojtak 2004: 310). Gatunkowych paradoksów nie można postrzegać jako niemających logicznego uzasadnienia sprzeczności, trzeba w nich widzieć źródło przemian wewnątrzgatunkowych, jeden z mechanizmów wzbogacania sfery komunikacji językowej: „Najogólniejszą skalę paradoksów wyznacza oscylowanie między jednolitością kanonicznego wariantu wzorca gatunkowego a heterogenicznością pozostałych wariantów, dzięki którym powstają nowe odmiany gatunkowe lub gatunki” (Wojtak 2004: 20).

II

Przedmiotem artykułu nie jest opisanie stylu dydaktycznego w perspektywie funkcjonalnej, nie szukam w tekstach podręcznikowych charakterystycznych elementów językowych, które można by uznać za wyznaczniki tego stylu. Chciałabym natomiast przyjrzeć się, poprzez analizę konkretnych tekstów, stylowi jednego z gatunków dydaktycznych – podręcznika szkolnego; interesuje mnie zatem styl gatunku. Ze względu na rozległość problematyki skoncentruję się na prezentacji wyłącznie cech stylowych związanych z wyborem użytych środków językowych (aspekt stylistyczny wzorca gatunkowego), pominię natomiast cechy warunkowane strukturalnie oraz pragmatycznie (przy zastrzeżeniu, że tak naprawdę nie da się do końca rozgraniczyć opisu poszczególnych aspektów organizacji wzorca gatunkowego). Nie scharakteryzuję też stylu wszystkich komponentów i subkomponentów strukturalnych podręcznika

4) Różne możliwe struktury pól gatunkowych opisane zostały przez M. Wojtaka w pracy poświęconej gatunkom prasowym (Wojtak 2004).

szkolnego, przedmiotem analizy uczynię jedynie tzw. tekst główny w komponencie informacyjnym⁵. Będę zatem szukać odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób mówi się do odbiorcy-ucznia w tekście, którego funkcja sprowadza się do przekazania, zaprezentowania treści kształcenia (tego, czego uczeń ma się nauczyć). To niezwykle istotny problem, gdy uświadomimy sobie, że celem każdej wypowiedzi dydaktycznej nie jest po prostu przekaz wiedzy, ale taki przekaz, który warunkowałby poznanie przez ucznia nieznanego mu fragmentu rzeczywistości. Stąd bierze się swoiste rozdzarcie tekstów edukacyjnych między tym, czego ma się nauczyć (przedmiotem) a tym, kogo ma się nauczyć (podmiotem). Oba czynniki w istotny i charakterystyczny sposób wpływają na styl tekstów dydaktycznych, są źródłem typowych paradoksów stylu współczesnych podręczników, co również zechcę pokazać w artykule. Zaprezentowane analizy będą miały charakter interpretująco-wartościujący, stąd też kolejne pytanie, na które spróbuję odpowiedzieć: jaka jest wartość edukacyjna różnych sposobów mówienia w podręcznikowym komponencie informacyjnym?

Przedmiotem oglądu uczynię teksty z podręczników wydanych po 1999 roku, a więc obowiązujące w zreformowanej szkole. Ponieważ chcę pokazać pozycje skrajne na skali paradoksów stylu informacyjnego tekstu podręcznikowego, dlatego do analizy wybrałam fragmenty skupiające w sposób jak najbardziej wyrazisty wszystkie cechy stylowe charakterystyczne dla danego sposobu mówienia. Aby nie komplikować układu czynników warunkujących różnice stylowe, omawiane teksty będą pochodziły z podręczników do tego samego przedmiotu szkolnego i tego samego etapu edukacji (fizyka dla maturalnych szkół ponadgimnazjalnych).

Przejdźmy zatem do analizy pierwszego fragmentu:

„Znając wzór na energię kinetyczną ruchu postępowego, można łatwo wyznaczyć energię kinetyczną w ruchu obrotowym bryły sztywnej wokół ustalonej osi. Traktując, jak zwykle, bryłę obracającą się wokół ustalonej osi jako układ punktów materialnych, poruszających się po okręgach z tą samą prędkością kątową ω , obliczymy energię kinetyczną wszystkich tych punktów:

$$E_k = \frac{m_1 v_1^2}{2} + \frac{m_2 v_2^2}{2} + \dots + \frac{m_N v_N^2}{2} =$$

$$= (m_1 r_1^2 + m_2 r_2^2 + \dots + m_N r_N^2) \frac{\omega^2}{2} = \frac{I \omega^2}{2} \quad (16.14)$$

Wzór ten łatwo zapamiętać przez analogię do energii kinetycznej ruchu postępowego – odpowiednikiem masy we wzorach, dotyczących ruchu obrotowego jest zawsze moment bezwładności I , odpowiednikiem prędkości liniowej – prędkość kątowa (rys. 16.15). Nie wolno zapominać o tej energii w zagadnieniach związanych z toceniem się kół, walców lub kulek.

Korzystając z analogii między drogą ΔS i kątem obrotu, a także między siłą F i momentem siły M , można znaleźć wzór na pracę sił o stałym momencie, działającym na bryłę o ustalonej osi obrotu:

$$W = M \Delta \alpha \quad (16.15).$$

Oczywiście wzór ten można wyprowadzić, sumując pracę wszystkich sił, działających na poszczególne punkty materialne – części bryły. Prace sił oddziaływania między tymi punktami (np. \vec{F}_{AB} i \vec{F}_{BA}) znoszą się, wynika

5) Na temat struktury gatunkowej podręcznika szkolnego zob. Zujew (1986).

to z trzeciej zasady dynamiki. Siły działające na oś nie wykonują pracy, bo ich punkty przyłożenia są nieruchome.

Jeśli w ruchu obrotowym bryły przyłożona siła ma mieć stały moment, to wartość F_{\parallel} jej składowej, zgodnej z kierunkiem prędkości liniowej punktu jej przyłożenia musi być stała, gdyż ramię siły względem osi obrotu jest ustalone. Przy obrocie o kąt $\Delta\alpha$ praca siły przyłożonej w odległości r od osi obrotu wynosi: $\Delta W = F_{\parallel}\Delta\alpha$, gdyż punkt przyłożenia siły pokonuje drogę $\Delta S = r\Delta\alpha$. Iloczyn $F_{\parallel}r$ to moment siły przyłożonej. Tak więc wzór wynikający z analogii jest prawdziwy.

(J. Blinowski, W. Zielicz, Fizyka i astronomia. Część 1. Kształcenie w zakresie rozszerzonym. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, WSiP, Warszawa 2002, s. 206–207).

Przywołany fragment tekstu dydaktycznego wyraźnie zorientowany jest na „mówienie o rzeczy” (*ad rem*), a nie „mówienie do ucznia” (*ad hominem*). Autor koncentruje się na prezentacji treści kształcenia (tego, co ma być przez ucznia poznane) i buduje naukowy obraz świata językiem nauki. Sposób mówienia w tekście podporządkowany jest tym samym realizacji funkcji poznawczej.

Na powierzchni tekstu brak wykładników dialogowości. Tak nadawca, jak i adresat (potencjalny odbiorca) są prawie całkowicie przezroczystości, niewidoczni. W swoistym nieosobowym znaczeniu pojawia się nawet czasownik w formie 1. osoby liczby mnogiej *obliczymy*, którego użycie kontekstowe wskazuje raczej na referencję uogólniającą, generalizującą (‘zawsze, wszyscy w tej samej sytuacji’) niż wspólnotową indywidualizację (‘my: ja nauczyciel i ty uczeń / wy uczniowie tu i teraz’); werbalizuje zatem tok myślenia i wywodu, a nie nazywa działań podejmowanych przez ucznia (razem z nauczycielem) po to, aby się czegoś nauczyć.

Nieoznaczoność osobowa i czasoprzestrzenna interakcji nadawczo-odbiorczej wzmacnia właściwą przekazom pisemnym pośredniość kontaktu, a więc oddala sytuację nadawczą od sytuacji odbiorczej. W przypadku tekstów o funkcji dydaktycznej stawia to rzeczywistego ucznia-odbiorcę w sytuacji, kiedy będzie musiał nauczyć się z tekstu sam, a w razie problemów ze zrozumieniem liczyć może na pomoc co najwyżej zewnątrztekstowego rzeczywistego nauczyciela. Stąd tak istotny dla tekstów podręcznikowych jest sposób „mówienia o rzeczy”, uwzględniający zarówno kompetencje poznawcze, jak i językowe potencjalnego odbiorcy, dla którego, z założenia, to o czym tekst mówi, jest nowe i nieznane.

Jak zatem „mówi się o rzeczy” w analizowanym fragmencie? Wyraźnie widoczna jest dbałość o precyzję wypowiedzi, ujawniającą się m.in. w nasyceniu tekstu terminologią oraz w sposobie prowadzenia wywodu. Słownictwo z rejestru specjalistycznego, obejmujące terminy naukowe oraz wyrazy, wyrażenia i zwroty służące opisowi zjawisk będących przedmiotem badań danej dyscypliny naukowej (tu np.: *wzór*, *analogia*, *korzystać z analogii*, *wyprowadzić wzór*), zdaje się nawet ilościowo dominować nad słownictwem ogólnym, współodmianowym. To z kolei wskazuje na wysoki poziom abstrakcyjności przekazu, oderwanie od konkretności, poznawanie bez udziału obserwacji zmysłowej i bez odnoszenia teorii naukowej do życia. Tym samym proces poznawczy oparty zostaje na procedurach mentalnych, nabiera więc charakteru poznania naukowego i to mocno teoretycznego.

W efekcie tekst jest także niebywale skondensowany informacyjnie i zdyscyplinowany. Każde sformułowanie wydaje się być jednakowo ważne i istotne, trudno stwierdzić, czego uczeń nie powinien zapamiętać, (co skutkować może, ale nie musi, problemami ucznia-odbiorcy z hierarchizacją przekazy-

wanych informacji). Na tę właściwość tekstu wpływ ma nie tylko warstwa leksykalna, ale także sposób rozwijania tematu i wewnętrzne uporządkowanie wypowiedzi. Kolejne sekwencje tekstowe tworzą strukturę „jednopienną”. W tekście pojawia się tylko jedna linia tematyczna – główna, nie ma dygresji, przykładów z życia itp., które rozwijałyby tekst w bok i w swoisty sposób „rozluźniły” wypowiedź. Jest to tekst trudny w odbiorze, wymagający nieustannej koncentracji i umiejętności odkrywania zależności między podawanymi treściami. Uczeń, który w ten sposób czytać nie potrafi, odbierać będzie tekst linearnie, tzn. postara się zapamiętać wszystkie informacje w porządku, w jakim zostały podane (w skrajnych przypadkach na pamięć bez zrozumienia).

Precyzji i logice wywodu prezentującego treści, które uczeń ma poznać, służą także nagromadzone w tekście różnorodne środki więzi. Wyraziście rysuje się sieć relacji izotopicznych, oplatająca cały tekst. Dominujące w tej funkcji jednoznacznie identyfikujące przedmiot terminy, ich powtórzenia, powtórzenia z modyfikacją mają zapewnić bezbłędne rozpoznanie przez odbiorcę tego, o czym się w danym momencie mówi. Istotną rolę w budowaniu spójnego obrazu poznawanej treści kształcenia (poznawanego fragmentu świata) pełnią również liczne w tekście środki ukazujące relacje i zależności między przywołanymi faktami i zjawiskami. W analizowanym fragmencie są to relacje warunkowe, przyczynowe, wynikowe, wyrażane konstrukcjami składniowymi typu *jeśli... to... gdyż..., tak więc..., a przede wszystkim* imiesłowowymi równoważnikami zdania (z imiesłowem współczesnym jako predykatem). W ten sposób tworzone są pewne ciągi myślowe, które mają doprowadzić ucznia do poznania (zrozumienia).

Dbłość o logiczny porządek poznania, o precyzję i jednoznaczność opisu świata wska-

zują, że tekst jest kształtowany z myślą o odbiorcy. Tyle tylko, że troska ta ogranicza się do takiego sposobu prezentacji abstrakcyjnej teorii naukowej, aby uczeń zrozumiał tę teorię, ale niekoniecznie już potrafił przenieść ją na otaczającą go rzeczywistość. Wyborami stylowymi autora kieruje zatem dążenie do wytworzenia w umyśle ucznia naukowego i prawdziwego, to znaczy zgodnego z aktualną wiedzą na ten temat, obrazu pewnej rzeczywistości. Ta pożądana naukowość poznania wymaga, po pierwsze, mówienia rzeczowego i dosłownego, skoncentrowanego na przedmiocie, po drugie, przedstawiania świata w sposób zobiiektywizowany, pozbawiony obecności nadawcy wraz z jego poglądami, emocjami oraz wolą i po trzecie, mówienia podkreślającego prawdziwość, niepodważalność i pozaczasowość przedstawianych faktów. Stąd zdecydowana przewaga w tekście różnego rodzaju konstatacji o modalności prawdziwościowej (czasami jeszcze podkreślanej), bezosobowość przekazu (już tu przywołana), a także swoiste użycie kategorii gramatycznej czasu budujące czasową nieoznaczoność (brak zakotwiczenia w czasie zdarzeń, o których się mówi).

Prezentowany w analizowanym fragmencie świat jest zatem światem hermetycznym. Poznawana rzeczywistość zdaje się nie mieć nic wspólnego ze światem, w którym żyje uczeń, istnieje jakby obok, równoległe do otaczającej rzeczywistości. Nadawca nie pokazuje powiązań między światami, uczeń sam musi znaleźć punkty styeczne. Język opisu tego świata też jest hermetyczny, bliższy językowi naukowemu niż ogólnemu. Stylo-wo tekst charakteryzuje się jednak ładem i harmonią, będącymi efektem jednorodności funkcjonalnej użytych środków stylowych i niemieszania rejestrów stylowych (tak w skali makro, jak i mikro).

Czy można mówić do ucznia inaczej? Spójrzmy na drugi fragment:

„PPPPP, czyli powtórne podejście przybliżające pojęcie potencjału. Dla nas, Ziemi, najprościej można przedstawić sens pojęcia potencjału na konkretnym ziemskim przykładzie. Pomyślmy: urodziliśmy się w niewoli z kulą u nogi. Z kulą ziemską. Większości jest z tym dobrze jak kanarkowi w klatce, bo kanarek nie zna prawdziwej wolności. Fizycy mają wyobraźnię i może głównie stopniem rozwoju tej wyobraźni różnią się od innych śmiertelników.

Wiemy, jak mocno trzyma nas Ziemia. Wystarczy mieć wagę w łazience, by stwierdzić, że grubych mocniej, chudych słabiej. Wystarczy spróbować coś podnieść, by odczuć, jak mocno Ziemia to coś w dół ciągnie. Ten temat wyczerpaliśmy już w poprzednim opowiadaniu, gdzie była mowa o *natężeniu pola*.

Można jednak zadać bardziej zasadnicze pytanie: Co by trzeba (teoretycznie) zrobić, by tej kuli u nogi się pozbyć? Podniesienie „ciała” nie wystarczy, bo jak wysoko byśmy nie podnieśli, a to przecież kosztuje trochę wysiłku, to spadnie. A teoretycznie? Okazuje się, że stosując trochę bardziej zaawansowaną matematykę, można obliczyć, ile tej pracy, tego wysiłku potrzeba, aby podnieść ciało tak wysoko, żeby już nie spadło z powrotem.

To jest tak samo, jak ze spłacaniem pożyczki. Mamy dług. Jesteśmy „na minusie”. Jeśli wiemy, jak duży jest dług, to wiemy, ile pieniędzy nam potrzeba aby „wyjść na zero”. Można mieć i inny dług (-), którego wartość liczbową ustalona przez sąd i wyrażona często w latach mówi, ile trzeba przeżyć (+), aby wyjść na wolność i zacząć (często) od zera.

Wszyscy mamy taki minus tu, za Ziemi. Minus energetyczny. Brak energii potrzebnej, by być wolnym. Wyraża on się symbolicznie:

$$E_p = \frac{mM_z}{R_z}$$

gdzie G jest stałą grawitacyjną, m jest masą ciała, M_z – masą Ziemi, a R_z – promieniem Ziemi.

Ponieważ wszystkie te wielkości są albo mogą być nam znane, więc możemy ten nasz „dług” policzyć. Nie byłoby jednak rozsądnie liczyć tę wielkość każdemu „skazańcowi” osobno. Przecież można obliczyć, ile tej energii potrzeba każdemu kilogramowi ciała (coś w rodzaju ceny) i niech każdy sam – znając własną masę – sobie policzy. A więc wróćmy do naszych symboli:

$$U_g = \frac{E_p}{m} = -G \frac{M_z}{R_z}$$

Tę właśnie wielkość U_g nazywamy potencjałem grawitacyjnym. Słowami wyrazimy to tak: *potencjałem grawitacyjnym nazywamy ilość pracy (energii), jaką musimy poświęcić każdemu kilogramowi masy (W/m), by wynieść go do miejsca, z którego już nie wróci*. Ta wielkość, to tyle dżuli, ile wyniknie z podzielenia iloczynu stałej grawitacyjnej i masy ciała niebieskiego przez odległość, od środka tego ciała do miejsca, w którym wyznaczamy potencjał ($-GM/R$).

Kiedy podstawimy wartości znane nam z poprzednich rozdziałów, to dowiemy się, że kilogram ciała uwięzionego na powierzchni Ziemi potrzebuje 62 MJ (62 megadżule – skąd to wziąć!?) do pełnego wyzwolenia. 80-kilogramowy autor tego podręcznika potrzebowałby, bagatela, około 5 GJ, czyli tyle energii, ile mniej więcej potrzeba, aby wieżę Eiffla postawić na szczycie Krzywej Wieży w Pizie!”

(W. Dindorf, Fizyka i astronomia.

Moja fizyka. Podręcznik. T. 1.

Szkoły ponadgimnazjalne
zakres podstawowy, Wydawnictwo
Szkolne PWN, Warszawa 2002, s.
101–102)

W porównaniu z poprzednim ten fragment informacyjnego tekstu dydaktycznego jest wyraźnie zorientowany na odbiorcę-ucznia (*ad hominem*) i to zorientowanie ujawnia się także w sposobie mówienia o rzeczy. Nadawca odchodzi od abstrakcji naukowej, skupiając uwagę na tym, co dostępne obserwacji zmysłowej. Konkretność prezentacji poznawanego świata ujawnia się w mówieniu o zjawiskach materialnych, jednostkowych, znanych uczniowi „z życia”, takich jak np. ważenia się na wadze łazienkowej, podnoszenie i spadanie przedmiotów. Często wykorzystywanymi strategiami prezentacji poznawanego jest budowanie złożonych obrazów (np. obraz uwięzionego człowieka, obraz skazańca), a także odwoływanie się do potocznych wyobrażeń i skojarzeń (np. niewola z kulą ziemską u nogi, posiadanie długu, przedstawianie wieży Eiffla). Szukanie analogii dla wiedzy naukowej w rzeczywistości otaczającej ucznia skutkuje przywoływaniem w tekście różnych sfer życia społecznego (obok codziennej także sądowej, bankowej, handlowej). W ten sposób następuje swoisty przekład wiedzy naukowej na wiedzę potoczną, po to by za chwilę powrócić do poznania naukowego (przez sformułowanie uogólnienia o randze prawdy obiektywnej). Z perspektywy dydaktycznej takie poznanie „nie wprost” ma doprowadzić ucznia do zrozumienia.

Ukonkretnienie poznania widoczne jest także w warstwie leksykalnej. W tekście zdecydowanie przeważa słownictwo z rejestru ogólnego (współdmiannowego), stosunkowo niewiele natomiast jest terminów naukowych i leksyki „okołonaukowej”. To, co nietypowe, niecodzienne dla tekstu dydaktycznego o funkcji informacyjnej to obecność słownictwa i frazeologii z rejestru potocznego (*zacząć coś od zera, wyjść na*

zero, być na minusie), a także figuratywność języka: nagromadzenie frazeologizmów i gra ich znaczeniem przenośnym (*urodzić się z kulą u nogi, nie znać prawdziwej wolności*), sięganie po metafory (np. uosobienie Ziemi, która trzyma, ciągnie w dół) oraz porównania (np. *coś w rodzaju ceny, jak kanarkowi w klatce*, czy też rozbudowane porównanie do spłacania pożyczki).

Uzyskiwana środkami językowymi obrazowość tekstu powoduje, że przekaz staje się sugestywny i barwny, a tym samym zyskuje zdolność oddziaływania nie tylko na sferę instrumentalną (poznawczą), ale także wolincjonalną odbiorcy, jego wyobraźnię i emocje. Można zaryzykować stwierdzenie, że nadawca decydując się na „nienaukowy” sposób mówienia, chce nie tylko zadbać o zrozumienie, ale także wywołać subiektywny stosunek ucznia do tego, o czym się mówi, zainteresować go problemem, a przede wszystkim zaangażować w poznanie.

W tekście dydaktycznym zorientowanym *ad hominem* w porównaniu z tekstem o orientacji *ad rem* obiektywizm poznawczy zastąpiony zostaje subiektywnym, zindywidualizowanym spojrzeniem na poznawaną rzeczywistość, z którego dopiero mają się ukonstytuować w umyśle ucznia prawdy ogólne (ponadczasowe, abstrakcyjne, naukowe).

Tekst, będący *de facto* monologiem dydaktycznym, wyraźnie stylizowany jest na „dialogową mówioność”⁶. Obaj uczestnicy interakcji zostają fizycznie uobecnieni (w analizowanym fragmencie w tej funkcji pojawia się „my” wspólnotowe: *pomyślmy, wyczerpaliliśmy, nam, dowiemy się*). Bywa, że nadawca utożsamia się z autorem tekstu, osobą już nie fikcyjną, ale rzeczywistą; identyfikacja ta dokonuje się m.in. przez wprowadzenie do tekstu autentycznych informacji

6) Więcej na ten temat zob. Nocoń (2006a).

o realnym nadawcy (uczeń dowiaduje się na przykład, ile autor waży). Na kolokwialność przekazu wpływa także obecność metatekstowych pytań otwierających miejsce na replikę, np. *Co by trzeba (teoretycznie) zrobić, by tej kuli u nogi się pozbyć?* (nadają one tekstowi pozory dialogowej wymiany) oraz dominacja form czasu teraźniejszego czasowników niedokonanych i przyszłego prostego czasowników dokonanych (sprawiają, że czasoprzestrzeń interakcji zostaje uaktualniona). W efekcie mamy iluzoryczne wrażenie, że tekst jest zapisem toczącej się tu i teraz rozmowy między kimś a kimś lub też opowieścią o czymś przez kogoś dla kogoś. Miejsce zdepersonalizowanego przekazu z ukrytą poza tekstem dialogicznością sytuacji komunikacyjnej zajmuje zatem tekst charakteryzujący się wyrazistą powierzchniową dialogowością.

Zmienia się również sposób pełnienia społecznych ról komunikacyjnych nauczyciela i ucznia. Poprzednio nadawca-nauczyciel ukryty za tekstem i skoncentrowany na przedmiocie poznania, przyjmował rolę eksperta i starał się w sposób jak najprecyzyjniejszy przekazać uczniowi nową wiedzę. Ujawniając się w tekście personalnie, nadal jest specjalistą, ale w swoich działaniach kieruje się nie tyle dążeniem do naukowej ścisłości (ta zdaje się odsuwać na drugi plan), ile koncentruje się na sterowaniu procesami poznawczymi ucznia. Stąd przyjmuje raczej rolę przewodnika szukającego różnych dróg i sposobów doprowadzenia ucznia do poznania, zdającego sobie sprawę, że prawdziwa wiedza nie istnieje bez rozumienia.

Miejscami przekaz staje się emocjonalny: w tekście znaleźć można np. wykrzyknienia (*62 megazule – skąd to wziąć!*), liczne jest także słownictwo nacechowane uczuciowo (*wyzwolenie, skazaniec, niewola, bagatela, Ziemiańskie*). Tym samym nadawca ujawnia, a nie ukrywa swój emocjonalny stosunek

do tego, o czym mówi. Miejsce intelektualisty podchodzącego do świata racjonalnie i bezuczuciowo zajmuje zaangażowany pasjonat, starający się swoją pasją zarazić także ucznia.

Zadaniem tekstu dydaktycznego o funkcji informacyjnej jest budowanie w umyśle ucznia naukowego lub, w zależności od etapu kształcenia, w różnym stopniu unaukowanego (Gajda 1993: 181) obrazu poznawanej rzeczywistości i to bez względu na to, jakim językiem do ucznia się mówi. Emocjonalność, kolokwialność, obrazowość, konkretność to składniki potocznego widzenia świata, naiwnego, z punktu widzenia prostego człowieka, opartego na wiedzy zdroworozsądkowej (Bartmiński 1993: 148–149). Zatem proces poznawczy uruchamiany przez tekst podręcznikowy stylowo niejednorodny, oscylujący między potocznym a naukowym przekazem, w którym zderzają się i grają ze sobą różne rejestry języka i barwy stylistyczne (a z takim tekstem mamy tu do czynienia), oparty zostaje na swoistym paradoksie: naukowy obraz świata konstruowany jest językiem „nienaukowym”. Inaczej mówiąc, wiedza naukowa przekładana jest na wiedzę potoczną, by następnie wrócić do naukowego opisu rzeczywistości. Prezentowany uczniowi świat jest całością, tyle że widzianą i opisywaną z różnych perspektyw: bliskiej, dostępnej każdemu człowiekowi (potocznej) i specjalistycznej (naukowej, unaukowanej). Nadawca bez przerwy przeskakuje z opisu codzienności na płaszczyznę naukową, nie tworzy barier, raczej buduje mosty.

W efekcie tekst cechuje swoista nieekonomiczność – nasycenie informacjami poznawczymi (o proveniencji naukowej; te informacje, które uczeń powinien zapamiętać, gdyż stanowią przedmiot poznania) jest proporcjonalnie niewielkie; treści te stanowią zaledwie część tekstu, a do tego są rozproszone po całym tekście. Poznawczo przekaz zostaje

więc w swoisty sposób „rozpulchniony”, co powoduje, że całość przyjemnie się czyta i nie trzeba zastanawiać się nad każdym sformułowaniem. Wbrew pozorom, to też nie jest tekst łatwy w odbiorze, a to dlatego, że wymaga od ucznia opanowania umiejętności wyboru, porządkowania i hierarchizowania treści, inaczej grozi pogubieniem się w natłoku informacji istotnych i wspomagających.

III

Co zatem uprawomocnia czy też uzasadnia tak różne sposoby mówienia do ucznia w podręcznikowym tekście dydaktycznym o funkcji informacyjnej? Co jest źródłem paradoksów stylowych? Odpowiedź na te pytania kryje się na zewnątrz tekstu w przyjętej przez autora podręcznika koncepcji nauczania oraz doborze i hierarchii funkcji, które tekst powinien spełniać. Edukację sprowadzić można bowiem (i często tak się dzieje) do przekazywania, a następnie egzekwowania od ucznia wiedzy naukowej w ustalonym przez program zakresie (tzw. podejście przedmiotowe, kontynuujące zwykle tradycyjny model szkoły zbudowany na koncepcjach F. Herberta). Ale można zadaniem edukacji uczynić wspieranie rozwoju młodego człowieka, wówczas „celem edukacji jako takiej nie powinno być jedynie przekazywanie gotowej, uznanej, jednoznacznie sformułowanej i niepodważalnej, obiektywnej istniejącej wiedzy o świecie, lecz przede wszystkim stwarzanie uczącym się warunków, wskazywanie sposobów i zachęcanie do intensywnego poznawania i odkrywania świata dla siebie” (Martyniuk 2002: 35) – tzw. podejście podmiotowe.

Pierwszy z omówionych tekstów cechuje podawczość, koncentrowanie się na przedmiocie poznania, dominacja funkcji poznawczej (często jest to funkcja jedyna). Istotę nauczania widzi się tu jako transmisję wiedzy naukowej w zakresie określonym

przez program nauczania. Stąd też dobór środków językowostylowych podyktowany jest dbałością o zbudowanie w umyśle ucznia obiektywnego, precyzyjnego i rzetelnego obrazu poznawanej rzeczywistości.

Tekst drugi na plan pierwszy wysuwa ucznia – podmiot poznania. Autor szuka takiego sposobu mówienia, aby nie tylko przekazać wiedzę, ale przede wszystkim zapewnić zrozumienie nowo poznawanych treści (m.in. przez odwołanie się do posiadanej już wiedzy potocznej), a także zachęcić do zmierzania się z trudnymi przecież zagadnieniami. Funkcja poznawcza tekstu ulega zatem swoistemu przeorientowaniu: otwiera się na poznającego, a nie wyłącznie na przedmiot; najważniejsza jest nie tyle ścisłość naukowa, ile uruchomienie w umyśle ucznia takich procesów myślenia, które zapewnią mu rozumiejące poznanie. Obok funkcji poznawczej realizowana jest także funkcja motywacyjna, ukierunkowana na wywoływanie ciekawości poznawczej oraz przekonywanie, że poznanie jest w zasięgu możliwości odbiorcy. Stąd też tekst powinien być przyjazny i przyjemny w odbiorze, nie może odrzucać przez piętrzenie trudności i zamykanie się w swej hermetyczności. Nie sposób jednak nie zauważyć, iż to otwarcie się na poznającego odbywa się kosztem jakości i ilości przekazywanej w tekście wiedzy. Prezentowane treści mają charakter bardziej ogólny, podstawowy, nadawca nie wchodzi w szczegóły, nie rozwija problemu w głąb, koncentruje się na tym, co najważniejsze, co stanowi istotę poznawanego zjawiska.

We współczesnych podręcznikach szkolnych skala paradoksów stylowych rozciąga się między informacyjnością a perswazyjnością, abstrakcyjnością a konkretnością, rzeczowością a obrazowością, podawczością a kolokwialnością, neutralnością a emocjonalnością; nadrzędna opozycja, w skali makro, sprowadza się do zderzenia naukowo-

ści z potocznością. W rzeczywistości styl większości podręczników wyznaczany jest przez cechy mieszczące się pomiędzy, bliższe jednej lub drugiej pozycji skrajnej i to niezależnie od przedmiotu kształcenia i etapu edukacji. W tekstowym świecie paradoksów, jak pisze M. Wojtak, funkcjonuje zarówno to, co twórcze, jak i to, co konwencjonalne (Wojtak 2001: 46).

74

Z perspektywy lingwistyczno-genologicznej w pierwszym z zaprezentowanych fragmentów realizowany jest kanoniczny wzorzec organizacji płaszczyzny językowo-stylowej podręcznika szkolnego. Jest to więc rozwiązanie modelowe i konwencjonalne, wypracowane w historyczno-kulturowym procesie kształtowania się gatunku i następnie powielane w licznych konkretyzacjach gatunkowych, również tych najnowszych. W drugim fragmencie dochodzi do daleko idących przekształceń wzorca stylowego podręcznikowego tekstu informacyjnego. Zmiana pojawia się w tekstach opublikowanych po 1999 roku, ma więc bezpośredni związek z reformą szkolną; jest efektem szukania takich sposobów mówienia do ucznia o rzeczy, które lepiej, zdaniem autora, przystawałyby do nowej rzeczywistości dydaktycznej niż rozwiązania kanoniczne.

Uwarunkowań przemian stylowych podręcznika szkolnego należy szukać w czynnikach zewnętrznych, kontekstowych, ale niekoniecznie wyłącznie o proveniencji

dydaktycznej. Uwzględnić należy chociażby dokonujące się we współczesnym świecie zmiany o charakterze ogólnokulturowym, które w istotny sposób wpływają na ewolucję najróżniejszych form komunikacyjnych, w tym także o funkcji edukacyjnej (zob. Nocoń 2006b). Pewne tendencje są wspólne, dotyczą nie tylko jednego stylu funkcjonalnego. W przypadku stylu podręcznika szkolnego obserwujemy podobny proces jak w stylu naukowym – odchodzenie od scjentyzmu i zbliżenie do potocznego języka mówionego (zob. Gajda 1993, 1999)⁷.

Na koniec postawmy jeszcze jedno pytanie: czy możliwa jest generalna, całościowa ocena opisanych tu dwóch skrajnie różnych sposobów mówienia do ucznia w informacyjnym tekście dydaktycznym? Wydaje się to trudne. Problemem sprawia ustalenie wspólnych i jednolitych kryteriów, które mogłyby stanowić podstawę wartościowania, a to dlatego, że w obu tekstach zamknięte zostały odmienne wizje szkoły i koncepcje kształcenia. Stąd też różnice na poziomie stylowym wypowiedzi należy uznać za efekt poszukiwania takich środków językowych, które zdaniem autora umożliwiają osiągnięcie zamierzonych celów dydaktycznych. Pozostaje pytanie, na ile wybór ten jest działaniem świadomie sfunkcjonalizowanym dydaktycznie, a na ile podporządkowany marketingowi (książka szkolna to dzisiaj towar na sprzedaż).

7) S. Gajda mówi o tworzeniu się nowej retoryczności w języku nauki (Gajda 1999: 16). Zmiany obserwowane w stylu podręcznikowych tekstów informacyjnych oparte są na podobnym mechanizmie.

summary

Σ Paradoxes in the style of the schoolbook

The article deals with the description of the issue of change in the style of one of didactical genres – schoolbook. Style is interpreted here as a genre component of the text – determined by its structure, pragmatics and by the choice of linguistic means. Two fragments of marginally different texts of informative function from two handbooks were analysed. This was the basis to set out the scope of paradoxes (diametrically different style features) characteristic for modern school handbooks.

75

It was observed that different ways of getting to the pupil by means of the text in a schoolbook, are achieved either by orienting the didactic message on the object (i.e. what is to be learned by the pupil) or on the subject (i.e. person who is to learn, namely on the pupil). In the first case, the style of didactic text is close to the scientific style. In the second case the style is more of colloquial. The scope of style paradoxes spans from abstractive, factual, objective, emotionally neutral, concrete, imagery, subjective, emotional and colloquial.

Admitted curricular model of the organisation of the language-style layer of schoolbook is aiming at presenting knowledge in a scientific or scientific-like manner of transmission of knowledge. The main reason of transformation of the style pattern is caused by changes that occur in the didactic context (applied concepts and models of education) and cultural context.

Literatura

- Bartmiński 1993: **Bartmiński J.** *Styl potoczny*, w: *Encyklopedia kultury polskiej xx wieku*, t. 2: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław, s. 115–134.
- Bogusławski 1973: **Bogusławski A.** *Właściwości pragmatyczne wyrażen równoznacznych. Projekt schematu*, „Pamiętnik Literacki” LXIV, z. 3, s. 121–151.
- Gajda 1991: **Gajda S.** *Stan współczesnej stylistyki a synteza stylistyczna*, w: *Synteza w stylistyce słowiańskiej*, red. S. Gajda, Opole.
- Gajda 1993: **Gajda S.** *Styl naukowy*, w: *Encyklopedia kultury polskiej xx wieku*, t. 2: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław, s. 173–189.
- Gajda 1999: **Gajda S.** *Współczesny polski dyskurs naukowy*, w: *Dyskurs naukowy – tradycja i zmiana*, red. S. Gajda, Opole, s. 9–17.
- Martyniuk 2002: **Martyniuk W.** *Rozwijanie kompetencji językowej jako nadrzędny cel kształcenia*, w: „*To lubię!*” *Podręcznik do języka polskiego dla I klasy liceum. Książka nauczyciela*, Kraków, s. 24–43.
- Nocon 2006a: **Nocon J.** *Dialogizacja tekstu monologicznego w dyskursie dydaktycznym (na przykładzie podręcznika szkolnego)*, w: *Oblicza komunikacji 1. Perspektywy badań nad tekstem, dyskursem i komunikacją*, red. I. Kamińska-Szmaj, T. Piekota, M. Zaśko-Zielińska, Kraków, s. 937–951.

JOLANTA NOCOŃ

- Nocoń 2006b: **Nocoń J.** *Wpływ nowych mediów na architekturę tekstu dydaktycznego*, w: *Teksty kultury 2. Oblicza komunikacji XXI wieku*, red. J. Mazur, M. Rzeszutko-Iwan, Lublin, s. 279–299.
- Witosz 1999: **Witosz B.** *Czy gatunek i styl są we współczesnej stylistyce pojęciami konkurencyjnymi?*, „*Stylistyka*” VIII, s. 37–49.
- Wojtak 1998: **Wojtak M.** *Stylistyka a pragmatyka – stan i perspektywy w stylistyce polskiej*, „*Stylistyka*” VII, s. 369–377.
- Wojtak 2001: **Wojtak M.** *Pragmatyczne aspekty analiz stylistycznych tekstów użytkowych*, w: *Stylistyka a pragmatyka*, red. B. Witosz, Katowice, s. 38–47.
- Wojtak 2004: **Wojtak M.** *Gatunki prasowe*, Lublin.
- Zgółka 1991: **Zgółka T.** *Tekstowe, funkcjonalne i pragmatyczne kryteria wyodrębniania stylowych odmian języka*, w: *Synteza w stylistyce słowiańskiej*, red. S. Gajda, Opole, s. 87–94.
- Zujew 1986: **Zujew D. D.** *Podręcznik szkolny*, Warszawa.

76

Czytelnik 2007