

Agnieszka Rypel |

Poprawność stylistyczna tekstów szkolnych
– rozpoznanie problemu w kontekście
komunikacyjnego podejścia
do kształcenia językowego ▼

Truizmem jest twierdzenie o strukturalnym i funkcjonalnym zróżnicowaniu języka. Mimo to w praktyce szkolnej traktuje się go często jako twór monolityczny, wewnątrznie nieodróżnicowany, a oceniając pod względem poprawnościowym konkretne teksty, stosuje się do nich uniwersalną normę. Problem ten dotyczy zwłaszcza wartościowania stylistycznych aspektów uczniowskich wypowiedzi pisemnych. Poprawność stylistyczna tradycyjnie stanowi jedno z podstawowych, a zarazem najbardziej nieostrych kryteriów, którymi posługują się nauczyciele i egzaminatorzy oceniający teksty pisane przez uczniów. Niejednolitość i chwiejność zasad wyodrębniania błędów stylistycznych prowadzi do szeregu nieporozumień. Ten sam typ uchybień traktowany jest przez nauczyciela raz jako błąd składniowy czy logiczny, a innym razem jako stylistyczny. Niewątpliwie na taki stan rzeczy nierzadko wpływa niekompetencja konkretnych nauczycieli, którzy napotykając na bardziej złożone błędy, uciekają się w ich oznaczaniu do bardzo pojemnej w praktyce szkolnej formuły błędu stylistycznego. Podkreślanie całych zdań lub nawet sekwencji tekstu, a następnie niejasne sygnalizowanie usterek poprzez skrót *styl.*, sugeruje jedynie, że ten fragment należałoby poprawić. Uczeń nie otrzymuje jednak konkretnych wskazówek, które w tej poprawie mogłyby mu pomóc.

Odpowiedzialnością za trudności w oznaczaniu błędów stylistycznych nie można jednak obarczać wyłącznie nauczycieli. Jedną z przyczyn trudności w klasyfikowaniu tego typu uchybień jest wielość i zróżnicowanie stanowisk autorów poradników metodycznych i prac mających związek z analizą błędów językowych. Na liczne rozbieżności merytoryczne, metodologiczne i terminologiczne w kwalifikowaniu błędów stylistycznych zwrócili uwagę

Teresa i Piotr Wróblewscy (Wróblewska, Wróblewski 1991: 288-291). Z poczynionych przez nich obserwacji można wyciągnąć wniosek, że dla praktyki szkolnej i skuteczności nauczania szczególnie niebezpieczne są te propozycje, które niejako sankcjonują dowolność w klasyfikowaniu błędów, np. w ujęciu U. Wińskiej błędami stylistycznymi są błędy frazeologiczne, leksykalno-semantyczne, logiczne i składniowe z błędami szyku włącznie (Wińska 1974: 97-118). Podobną, choć nie tak szeroko pojętą dowolność, sugeruje także W. Pisarek (1978: 34-35).

Podstawową przyczyną trudności w definiowaniu i klasyfikowaniu błędów stylistycznych jest jednak fakt, że piszący o stylu i błędach stylistycznych mają często na myśli różne zjawiska, a samo zdefiniowanie stylu uczniowskich wypowiedzi pisemnych nastęrcza sporo trudności. Z przyjęcia definicji, że styl to zespół cech językowych i formalno-kompozycyjnych danego tekstu, realizującego zamysł komunikatywno-emocjonalny nadawcy, wynika, że nie ma tekstu bezstylowego, gdyż każdemu tekstowi przysługuje jakaś charakterystyka cech językowych i formalno-kompozycyjnych (Wróblewska, Wróblewski 1991: 292). Oznacza to, że każdy tekst uczniowski przypisać można do określonego stylu. Zdaniem Wróblewskich pisemne prace uczniowskie powinny realizować normy ogólnopolskiego stylu oficjalnego, ponieważ zadaniem szkoły jest kształtowanie sprawności uczniów w posługiwaniu się tą głównie odmianą stylową. Autorzy nie negują faktu, iż w wypracowaniach uczniowskich mogą pojawiać się elementy innych stylów, ale to ich zdaniem nie upoważnia do wydzielenia odrębnej odmiany zwanej „stylem uczniowskim”. Nie wykluczają jednak możliwości wyróżnienia takiej podgrupy wewnątrz ogólnopolskiego stylu oficjalnego po dokładniejszym przeanalizowaniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych (Wróblewska, Wróblewski 1991: 293).

Podjęcie takie zakłada jednorodność wszystkich wypowiedzi uczniowskich i mimo poczynionych przez autorów zastrzeżeń nie uwzględnia warunków dydaktycznych, które wpływają na specyfikę tych wypowiedzi. O monolitycznym, respektującym założenia jednej tylko normy stylistycznej sposobie traktowania uczniowskich wypowiedzi pisemnych, świadczy fakt posługiwania się przez autorów terminem „wypracowanie”. To tradycyjne określenie zwyczajowo obejmuje tak zwane dłuższe formy wypowiedzi: różnego typu opisy, opowiadania, charakterystyki, rozprawki i sprawozdania. Służy także do nazywania gatunkowej hybrydy, która w dowolny sposób łączy w jednym tekście cechy wymienionych form wypowiedzi, a jej jedynym kryterium formalnym jest zachowanie trójdzielnej kompozycji. Tymczasem teksty tworzone przez uczniów stanowią realizację najrozmaitszych

wzorców gatunkowych z właściwymi dla nich cechami językowymi i w praktyce reprezentują różne odmiany stylowe języka.

Współczesne koncepcje kształcenia językowego nie tylko uwzględniają różnorodność formalną i genologiczną tekstów szkolnych, ale wręcz kładą nacisk na ich stałe różnicowanie. Zadaniem dzisiejszej szkoły jest bowiem przygotowanie uczniów do elastycznego reagowania na zmieniające się warunki społeczne i ekonomiczne, wymuszające pojawienie się nowych praktyk językowych. Wiele z tych praktyk wymaga konstruowania różnorodnych wypowiedzi pisemnych, których nie nauczą tradycyjne ćwiczenia w pisaniu. Taki sposób rozumienia zadań kształcenia językowego właściwy jest zwłaszcza dla tzw. podejścia komunikacyjnego, u którego podstaw leży wspólne funkcjonalizmowi, psycholingwistyce i socjolingwistyce przekonanie, że porozumiewanie się polega na używaniu języka do realizowania pożądaných celów i zaspokajania różnorodnych potrzeb. Pozwala ono na rozpatrywanie czynników intencjonalnych, elementów sytuacji aktów mowy i cech komunikacji, takich jak: nieprzewidywalność, rytuał językowy, swoboda wyborów opcji semantycznych i reguły rządzące tymi wyborami. Umożliwia zatem poszerzenie tradycyjnej formuły prac pisemnych o wybieranie spośród aktywowanych możliwości leksykalnych i składniowych wariantów najodpowiedniejszych dla danej sytuacji komunikacyjnej.

Wybór właściwego sposobu pisania (gatunku, środków językowych i odpowiedniej odmiany stylistycznej) uzależniony jest od umiejętności analizowania przez ucznia sytuacji komunikacyjnej, określenia intencji wypowiedzi wpisanej w temat oraz uświadomienia sobie, kto jest rzeczywistym, a kto wirtualnym odbiorcą tworzonego tekstu. Kształcenie tych umiejętności w dużym stopniu wiąże nauczanie z językową rzeczywistością uczniów, ponieważ odwołuje się do ich doświadczeń i potrzeb. Ułatwia przy tym poszerzanie repertuaru gatunków wypowiedzi niezbędnych do sprawnego funkcjonowania ucznia w życiu społecznym.

Uczniowskie prace pisemne traktuje się przede wszystkim jak teksty realizujące określone gatunki mowy, to znaczy względnie trwałe, tematyczne, kompozycyjne i stylistyczne typy wypowiedzi, które kształtują się w zależności od funkcji i od specjalnych, właściwych każdej sferze obcowania językowego, okoliczności (Mitosek 1998: 446). O różnorodności tych gatunków świadczą przykłady form wypowiedzi zalecanych przez rozmaite programy na wszystkich etapach edukacyjnych. Oprócz właściwych wyłącznie szkole form wypowiedzi (por. Rypel 1996), są to m.in.: notatka encyklopedyczna, notatka prasowa, streszczenie, sprawozdanie, instrukcja, przepis, komentarz, zaproszenie, ogłoszenie, zawiadomienie, życzenia, reklama, list prywatny, list

oficjalny, list intencyjny, podanie, życiorys, curriculum vitae, esej, felieton, nekrolog, protokół, wywiad, artykuł prasowy, reportaż, dziennik, pamiętnik i próby poetyckie. Kształcenie umiejętności redagowania tekstów realizujących tak zróżnicowane wzorce gatunkowe wymaga opanowania przez uczniów więcej niż jednej odmiany stylistycznej języka. Sprawdzając charakterystykę, za punkt odniesienia uznać można normę właściwą ogólnopolskiemu stylowi oficjalnemu, ale nie wystarczy ona do oceniania tekstów realizujących gatunki publicystyczne, urzędowe czy paraliterackie. W ich przypadku odwołać się trzeba do norm właściwych odpowiednim stylom funkcjonalnym.

Styl językowy tekstu szkolnego należy potraktować zatem jako kształt tekstu będący efektem wyboru elementów językowych, ich układu i ewentualnych przekształceń, czyli operacji dokonywanych ze względu na funkcje, jakie w zamierzeniu (intencji) piszącego ma spełniać tekst. Istotne jest, że akty wyboru i układu determinowane będą przez takie czynniki, jak gatunkowe ujęcie przedmiotu wypowiedzi, sytuacja komunikacyjna oraz językowa sprawność nadawcy.

Może się wydawać, że przyjęcie podejścia komunikacyjnego w pewnym sensie ogranicza rozumienie stylu do wariantu funkcjonalnego determinowanego wyłącznie przez sytuacyjny kontekst aktu mowy. Podejście komunikacyjne uwzględnia jednak także osobowy wymiar porozumiewania się i cechuje się antropocentryzmem. Warto więc odwołać się także do antropologiczno-językowej koncepcji J. Bartmińskiego, w której styl to swoista semantyczna organizacja słownictwa i zawarty w niej obraz świata, to całe zaplecze światopoglądowe i aksjologiczne, leżące u podstaw języka, tworzące głębiny składnik systemu sterujący kształtowaniem się norm stylu i doбором form oraz reguł interpretacji znaczeniowej słów (Bartmiński 1991: 11). Wartości stylu obejmują jakości jawne, obserwowalne na materiale językowym i scalające repertuar środków językowych oraz wartości ukryte (presuponowane), na które składają się:

„koncepcja ontologiczna dotycząca sposobu istnienia świata i wizji jego różnych sfer oraz miejsce w nich człowieka;
typ racjonalności, tj. sposoby osiągania założonych celów za pomocą określonych środków;
postawa podmiotu wobec komunikowanej rzeczywistości, inaczej mówiąc punkt widzenia, którego pochodną jest taki, a nie inny obraz świata, uogólniona intencjonalność, czyli cel komunikowania, implikująca pewien sposób odnoszenia wypowiedzi do rzeczywistości, jej modalność” (Bartmiński 1991: 11).

Uczniowie piszący teksty szkolne powinni dążyć do uchwycenia właściwych danemu stylowi wartości. Dla stylu potocznego byłyby to zatem naiwna realizacyjność, zdroworozsądkowość, naturalność, prostota oraz wielo-intencjonalność, dla stylu poetyckiego postawa estetycznej kontemplacji i zawieszenie weryfikowalności sądów, dla stylu naukowego – racjonalność typu logicznego implikująca ścisłość, abstrakcyjność i prawdziwość, a dla stylu urzędowego instrumentalność, abstrakcyjność i precyzja (por. Bartmiński 1991: 12-13).

Perspektywa antropologiczna pozwala także na określenie stylistycznej specyfiki tekstów szkolnych, sytuującej się w głębszej warstwie wartości presuponowanych. Każda z uczniowskich wypowiedzi pisemnych odwołuje się do sfery wartości właściwych danej odmianie stylistycznej, ale specyficzna sytuacja komunikacyjna, w której wypowiedzi te powstają, sprawia, że teksty uczniowskie realizować będą także wspólny, tylko sobie właściwy, wzorzec wartości.

Dzieje się tak dlatego, że szkoła stanowi bardzo szczególne środowisko komunikacyjne. Specyfika relacji między uczniami i nauczycielami sprawia, że proces komunikacji zachodzący między nimi charakteryzuje się sztucznością, wynikającą m.in. z nakazu przestrzegania określonych konwencji porozumiewania się, powiązanej z asymetrycznością i usztywnieniem ról partnerów interakcji oraz z dzielącym ich dystansem. Stereotypizacja zachowań językowych często traktowana jest jako sposób na zwiększanie efektywności nauczania i osiąganie celów edukacyjnych. W miarę przechodzenia kolejnych etapów procesu nauczania, uczniowie coraz rzadziej tworzą teksty, w których mogliby dać wyraz swojej dojrzałej refleksji nad rzeczywistością. Nieporównanie częściej w wypowiedziach pisemnych podsumowują i utrwalają zagadnienia, w które zostali wprowadzeni w czasie lekcji. Oznacza to, że praktyka stosowania języka do wyłączenia się z rzeczywistości i kontemplowania jej jest zaniedbywana, a sensy i interpretacje są raczej używane niż zgłębiane i oceniane. Takie nastawienie sprawia, że uczniowie, pisząc, starają się włączyć do swoich tekstów ustalenia, które podczas lekcji zostały przedstawione lub zaakceptowane przez nauczyciela. Rezygnują natomiast z prezentowania swoich osobistych refleksji i pomysłów. Zasięg tych ustaleń nie dotyczy wyłącznie treści, lecz rozciąga się także na wzorzec gatunkowy, środki językowe i normę stylistyczną, które uczeń poznaje na lekcji. W rezultacie pisaniu i ocenianiu pisemnych wypowiedzi uczniowskich towarzyszy przekonanie, że dokładność i poprawność formy to cele wyższe i bardziej wartościowe niż usiłowanie wyrażania osobistych uczuć i emocji, a nawet realizowanie konkretnych potrzeb komunikacyjnych.

Opis stylu językowego tekstów szkolnych stanowi podstawę do ustalenia kryteriów służących ocenianiu poprawności stylistycznej konkretnych prac uczniowskich. Zdaniem Wróblewskich o poprawności stylu decydują trzy warunki:

„wszystkie użyte w danym tekście środki językowe muszą być zgodne z aktualnie obowiązującymi normami stylistycznymi;
użyte w tekście środki językowe i formalno-kompozycyjne powinny realizować zamysł komunikatywno-emocjonalny nadawcy w sposób optymalny;
wszystkie środki wyzyskane w tworzeniu tekstu muszą być zgodne z aktualnie obowiązującymi normami gramatycznymi, leksykalno-semantycznymi i frazeologicznymi” (Wróblewska, Wróblewski 1991: 294).

Przyjrzyjmy się najpierw dwóm pierwszym warunkom. Nieprzestrzeganie norm stylistycznych polegających na prawidłowym wyborze i repartycji środków stylistycznie nacechowanych prowadzi do powstawania właściwych błędów stylistycznych. W poradnikach metodycznych, we wskazówkach dla egzaminatorów i wytycznych egzaminacyjnych kryteria dotyczące błędu językowego sensu stricto najczęściej nie są wyodrębniane z całej grupy wytycznych dotyczących poprawności stylistycznej tekstu uczniowskiego. Podając te właśnie kryteria, mówi się np. o „używaniu elementów potocznych w wypowiedziach o charakterze oficjalnym, publicznym” i o „używaniu elementów oficjalnych w wypowiedziach potocznych” oraz o „niepotrzebnej stylizacji” (Karpowicz 2001: 142) lub też ogólnie o „mieszaniu stylów”, np. używaniu słownictwa urzędowego w języku potocznym (Szkolenie 2001).

Ogólnikowość tych sformułowań mogłaby sugerować, że uczeń, aby pisać poprawnie, wcale nie musi znać norm obowiązujących w danej odmianie stylistycznej. Jak jednak zauważa S. Grabias:

„Budowanie wypowiedzi w określonym stylu wymaga wiedzy na temat zjawisk językowych determinujących ten styl. Wydaje się, że wiedza na ten temat – nazwijmy ją kompetencją stylistyczną – jest wiedzą uświadamianą, a kreowanie nacechowanego tekstu przybiera postać działania celowego” (Grabias 1991: 49).

Nie można zatem oczekiwać, że uczeń uniknie właściwych błędów stylistycznych, nie odwołując się do znajomości i rozumienia takich pojęć, jak „styl”, „odmiana stylistyczna” czy „styl funkcjonalny”, a kierując się wyłącznie intuicją.

W podstawach programowych dla szkoły podstawowej i gimnazjum nie przewiduje się wprowadzania ani pojęcia, ani terminu „styl”, choć jednocześnie zakłada się osiągnięcie przez uczniów umiejętności pisania „z troską

o sprawność stylistyczną”, a w stosownych standardach egzaminacyjnych zaleca się zaznaczanie i nazywanie błędów stylistycznych. Ogólne wytyczne dotyczą jedynie obserwowania przez uczniów „różnic między językiem potocznym a językiem literatury oraz językiem regionu”. Nie przewiduje się zatem, że uczniowie będą świadomie posługiwali się innymi niż potoczna odmianami stylistycznymi języka, co stoi w sprzeczności z proponowanymi przez te same podstawy różnorodnymi formami wypowiedzi pisemnych.

Nawet tak – wydawałoby się – prosta forma, jaką jest opis, przekracza bowiem granice wyznaczone typologią stylową. Występuje w odmianach: artystycznej, naukowej, urzędowej, w tekstach mówionych i pisanych, oficjalnych i prywatnych. W zależności od celu deskrypcji oraz tego, czy model opisu artefaktów, ludzi, zwierząt itp. ma odpowiadać wiedzy naukowej czy potocznej, w różnych proporcjach pojawiać się w nim będą cechy definicyjne, charakterystyczne, fakultatywne, metaforyczne, funkcjonalne czy wartościujące. Podejście komunikacyjne zakłada, że podejmowane przez uczniów działania tekstotwórcze powinny odpowiadać rzeczywistym potrzebom uczących się oraz opierać się na naturalnych kontekstach i regułach socjokulturowych. Z tego też powodu w procesie edukacji w naturalny sposób pojawiać się będą różne odmiany opisu, wymagające respektowania odrębnych norm stylistycznych. Obserwacje reguł konstrukcyjnych różnych typów deskrypcji uświadamiają, jak istotną rolę różnicującą i konkretyzującą w danym tekście opisowym odgrywa dyferencjacja odmianowa i stylowa w ramach jednego gatunku mowy (por. Witosz 1997). Dostrzeżenie tych cech dyferencyjnych jest nie mniej istotne także w odniesieniu do gatunków mowy realizowanych w jednej tylko odmianie stylistycznej.

Różnorodność wprowadzanych w szkole gatunków mowy oraz odmian stylistycznych, w których są one realizowane, sprawia, że trudno jest także jednoznacznie ustalić warunki optymalizacji środków językowych i formalno-kompozycyjnych realizujących komunikatywno-emocjonalny zamysł nadawcy. Dla aktualnych warunków polskich za pozytywne cechy stylu na ogół uznaje się: prostotę, zwięźłość, ścisłość i bogactwo stosowanych środków językowych, a za wady: zawiłość, rozwlekłość, ogólnikowość i ubóstwo środków językowych. Listę tę Wróblewscy proponują wzbogacić o konkretność (abstrakcyjność, jednoznaczność), wieloznaczność, dynamiczność (statyczność, linearność) i metaforyczność (por. Wróblewska, Wróblewski 1991: 295). Stosowanie tych kryteriów ma jednak charakter względny, zależy bowiem od funkcji wypowiedzi pisemnej. To, co jest wadą jednego tekstu, w innym może być uznane za jego zaletę. Przy założeniu dużej skali zróżnicowania stylistycznego tekstów szkolnych nie można ograniczać się do wskazania

ogólnych warunków optymalizacji środków językowych. Aby ułatwić zarówno proces nauczania, jak i samo sprawdzanie prac uczniowskich, należy warunki te opracować odrębnie dla poszczególnych odmian stylowych.

Trzeci warunek poprawności stylu wypowiedzi wiąże się z przestrzeganiem norm gramatycznych, leksykalno-semantycznych i frazeologicznych. Ich naruszenie nie powoduje w rezultacie powstawania błędów stylistycznych, lecz odpowiednich błędów językowych. Ich nagromadzenie staje się jednak negatywną cechą stylistyczną danego tekstu. Występowanie błędów językowych lub ich brak mogą być zatem uznawane za wyznaczniki pewnej swoistości tekstu i charakteryzować język osobniczy autora (por. Wróblewska, Wróblewski 1991: 294). Warto jednak kolejny raz zwrócić uwagę na pewne uwarunkowania wynikające ze specyfiki uczniowskich wypowiedzi pisemnych.

Wszystkie teksty szkolne, niezależnie od tego, jakie realizują cele i wzorce gatunkowe, łączy nadrzędna intencja dydaktyczna (piszę, żeby się nauczyć), dlatego też należy je traktować nie tylko jako zamknięte, całościowe komunikaty, ale także jako punkt wyjścia i podstawę dalszych tekstotwórczych działań nadawcy – ucznia, dokonujących się w obrębie i pod wpływem rozmaitych strategii dydaktycznych i oceny wyrażonej przez nauczyciela – odbiorcę (por. Bartosiewicz 1997: 9, Wróblewski 1998: 196). W rezultacie ostateczny kształt językowy uczniowskiej wypowiedzi pisemnej będzie wypadkową dwóch stylów osobniczych – ucznia i nauczyciela. Poprawianie błędów językowych i wskazywanie na możliwości optymalizacji stylu oraz prowadzenie różnego typu ćwiczeń może pomóc uczniowi w kształtowaniu jego stylu indywidualnego. Może jednak także prowadzić do monotonii, schematyzmu i szablonowości wypowiedzi, o czym niejednokrotnie można się przekonać, porównując teksty tworzone przez dzieci uczące się w tej samej klasie. Nacisk kładziony przez nauczycieli na poprawność językową i wierność wyznacnikom gatunkowym w znacznej mierze niweluje to, co w stylu indywidualnym jest wyrazem osobowości piszących. Wbrew zapewnieniom nauczycieli, że celem tekstów dyskursywnych jest między innymi przekazanie osobistych przekonań i sądów wychowanków, uczniowie wiedzą, że powinni ujawniać pożądane, a nie własne cechy osobowości.

Współczesne koncepcje kształcenia językowego, a zwłaszcza podejście komunikacyjne, dowartościowują problematykę budowania kompetencji stylistycznej uczniów. Zwracają uwagę na złożoność zagadnień związanych ze stylem uczniowskich wypowiedzi pisemnych. Wprowadzenie konkretnych rozwiązań dydaktycznych wymaga jednak doprecyzowania tych zagadnień w podstawach programowych, programach nauczania, podręcznikach oraz

poradnikach metodycznych, realizujących w praktyce założenia ogólnych koncepcji nauczania. Nawet ich pobieżny przegląd wskazuje bowiem na chaos metodologiczny i metodyczny, utrudniający budowanie indywidualnej kompetencji stylistycznej uczniów.

Bibliografia

- Bartmiński J., 1991: *Styl potoczny jako centrum systemu stylowego języka*, „Poradnik Językowy”, z. 1-2, s. 10-23.
- Bartosiewicz D., 1997: *O znaczeniu akapitu. Na przykładzie tekstów uczniowskich*, „Studia Pragmalingwistyczne” 1, red. J. Porayski-Pomsta, H. Zgólkowa, Warszawa, s. 9-24.
- Grabias S., 1991: *Pojęcie sprawności językowej*, „Socjolingwistyka” XI, s. 47-56.
- Karpowicz T., 2001: hasło *błąd stylistyczny*, [w:] *Nauka o języku polskim w reformowanej szkole*, red. A. Mikołajczuk, J. Puzynina, Warszawa.
- Mitosek Z., 1998: *Teorie badań literackich*, Warszawa.
- Pisarek W., 1978: hasło *błąd stylistyczny*, [w:] *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, Wrocław, s. 34-35.
- Rypel A., 1996: *Problem nadawcy i odbiorcy szkolnych form wypowiedzi*, „Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy”, „Studia Filologiczne”, z. 40, s. 203-208.
- Szkolenie 2001: *Szkolenie kandydatów na egzaminatorów*, Gdańsk.
- Wińska U., 1974: *Błędy językowo-stylistyczne uczniów szkół podstawowych województwa gdańskiego*, cz. III i IV, Gdańsk.
- Witosz B., 1997: *Opis w prozie narracyjnej na tle innych odmian deskrypcji*, Katowice.
- Wróblewska T., Wróblewski P. 1991: *Błąd stylistyczny w teorii i w praktyce szkolnej*, „Poradnik Językowy”, z. 7-8, s. 287-297.
- Wróblewski M., 1998: *Uwarunkowania kompozycyjne tekstu udanego*, „Studia Pragmalingwistyczne” 2, red. J. Porayski-Pomsta, J. Podracki, Warszawa, s. 195-206.

Summary

In the article there was made an attempt to define the text styles and conditions of their correctness. This attempt was placed in the sociolinguistic and functional context. The attention was paid to the diversity of the genres of these texts, which implicates stylistic diversity. There was also made an effort to expose the styles of students' texts in the anthropological context.

Agnieszka Rypel, dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Pracowni Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego w IFP UKW. Ukończyła studia na kierunku filologia polska na UMK w Toruniu. Jej zainteresowania badawcze obejmują szeroko pojęte zagadnienia związane z dydaktyką literatury i języka polskiego oraz

Agnieszka Rypel

specyfiką tworzenia tekstów przez osoby z deficytami słuchu. Opublikowane prace dotyczą kształcenia kompetencji językowej i komunikacyjnej uczniów, zwłaszcza w pisanej odmianie języka, a także badań nad socjolektem młodzieży szkolnej. W druku monografia *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych. Problemy. Badania eksperymentalne. Implikacje dydaktyczne.*