

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Linguistica VI (2011)

## II. STYLISTYKA I RETORYKA

**Monika Biesaga**

Polska Akademia Nauk Oddział w Krakowie

### Przemiany współczesnej retoryki wykładowej (na przykładzie praktyki akademickiej z historii)

*Gdybym miał przeczytać tekst, tak jak przeczytali go dotąd  
inni, to jakżebym mógł twierdzić, że sprostąłem  
jego zdarzeniowości?*<sup>1</sup>

Jednym z najbardziej ważkich problemów współczesnego językoznawstwa są przemiany, jakim podlegają sprzężone z konkretną funkcją pozajęzykową modele komunikowania, czyli gatunki mowy. Istotą ewolucji jest odejście w praktyce od istniejącego implicytnie w umysłach użytkowników języka bądź spisane go przez kodyfikatorów paradygmatu. Mamy zatem do czynienia z dwiema odmiennymi ontologicznie płaszczyznami: idealizacyjną (abstrakcyjną) oraz konkretnojęzykową (empiryczną)<sup>2</sup>.

W niniejszym artykule chcielibyśmy, po pierwsze, wskazać różnice, jakie rysują się przy porównaniu wzorca gatunkowego wykładu akademickiego do uogólnień wysuniętych na drodze analizy jego autentycznych realizacji<sup>3</sup>. Po drugie, pragniemy odpowiedzieć na pytanie o źródła takiego, a nie innego postrzegania typu komunikowania w płaszczyźnie idealizacyjnej.

Teoretyczną podstawę odniesień stanowić będzie istniejący w polskiej lingwistyce model wykładu akademickiego jako gatunku, przedstawiony w pracach Stanisława Gajdy *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*<sup>4</sup> oraz

<sup>1</sup> M.P. Markowski, *Dekonstrukcja*, [w:] A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006, s. 370.

<sup>2</sup> Zob. T. Todorov, *Genres in Discourse*, tłum. C. Porter, Cambridge – Sydney 1990, s. 17; J. Bartmiński, *Tekst jako przedmiot tekstologii lingwistycznej*, [w:] *Tekst. Problemy teoretyczne*, red. B. Boniecka, J. Bartmiński, Lublin 1998, s. 17–18; E. Miczka, *Kognitywne struktury sytuacyjne i informacyjne w interpretacji dyskursu*, Katowice 2002, s. 91–94; D. Ostaszewska, *Genologia lingwistyczna jako subdyscyplina współczesnego językoznawstwa*, [w:] *Polska genologia lingwistyczna*, red. D. Ostaszewska, R. Cudak, Warszawa 2008, s. 23–24.

<sup>3</sup> Podobny kierunek myślenia o typach tekstów, tzn. od analizy reprezentatywnego korpusu (archiwum) do uogólnień na temat gatunku, reprezentują m.in. prace: K. Wyrwas, *Skarżka jako gatunek mowy*, Katowice 2002; oraz J. Przyklenk, *Staropolska kronika jako gatunek mowy*, Katowice 2009.

<sup>4</sup> S. Gajda, *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Warszawa – Wrocław 1982, tabela 3.6.

Aleksandra Wilkonia *Spójność i struktura tekstu*<sup>5</sup>. Natomiast materiałowym punktem wyjścia dociekań będą dane otrzymane w wyniku analizy autentycznych tekstów wykładowych wygłoszonych przez pracowników Instytutu Historii Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 2006–2008. Pod uwagę wziętych zostało pięć pełnych wypowiedzi pochodzących od pięciu różnych wykładowców (prof. dr. hab. Andrzeja Chwalby, prof. dr. hab. Mariusza Markiewicza, prof. dr. hab. Kazimierza Ożoga, dr. hab. Jakuba Polita oraz dr. hab. Stanisława A. Sroki). Zarejestrowane, a następnie przepisane zajęcia dotyczyły różnych epok historycznych, różny był też wiek prowadzących oraz posiadany przez nich tytuł / stopień naukowy. Zgromadzony korpus badawczy uznać można zatem za reprezentatywny zbiór (archiwum) wypowiedzi realizujących wzorzec gatunkowy wykładu akademickiego.

W niniejszym artykule skupimy się na jednym z najbardziej istotnych elementów modelu genologicznego, mianowicie na systemie znamienych dlań relacji nadawczo-odbiorczych istniejących pomiędzy uczestnikami komunikacji, to jest między wykładowcą a audytorium studenckim.

W świetle wzorca zarysowanego przez S. Gajdę oraz A. Wilkonia wykładowca posługuje się przede wszystkim, zarysowując siebie jako uczestnika konkretnego aktu komunikacyjnego, formami pierwszej osoby liczby pojedynczej (typ *powiedziałem, zaznaczyłem*). Są to zatem konstrukcje subiektywne, akcentujące podmiotowość nadawcy. Stanisław Gajda w stworzonym modelu genologicznym przewiduje ponadto sekundarnie możliwość wystąpienia form pierwszej osoby liczby mnogiej (typ *powiedzieliśmy, zaznaczyliśmy*) oraz konstrukcji bezosobowych (typu *można powiedzieć, zaznaczono*). Powyższe formy, w przeciwieństwie do ich pierwszoosobowych syngularnych odpowiedników, uwarunkowane są postulowanym w retoryce naukowej, a związanym z wymogiem obiektywności sądów nieujawnianiem osoby nadawcy w tworzonej wypowiedzi<sup>6</sup>.

Ponieważ wykład jako gatunek przewiduje w zakresie wyboru form podawczych wyłącznie monolog, to na nadawcy ciąży obowiązek wskazania roli, jaką w komunikacji pełni odbiorca zbiorowy, czyli audytorium studenckie. Gajda przyjmuje, że jej eksponentami morfologicznymi są formy drugiej osoby liczby mnogiej (typ *słyszeliście, dostrzegacie*) oraz sekundarnie konstrukcje bezosobowe (typ *jak można dostrzec*). Podobnie jak w przypadku roli nadawcy występują tu obok siebie formy personalizujące audytorium, wynikające z wymogów standardowej konsytuacji wykładowego aktu mowy, oraz ich bezosobowe odpowiedniki, związane z prawidłami dążącej ku maksymalnej obiektywności retoryki naukowej.

Wykładniki morfologiczne nadawcy oraz odbiorcy przekładają się następnie w modelu gatunkowym na uogólnione role, jakie przyjmują uczestnicy komunikacji względem siebie. Gdy mowa o nadawcy, to S. Gajda charakteryzuje go mianem dydaktyka, przeciwstawiając mu tym samym uczonego, popularyzatora oraz mistrza. Odbiorca natomiast określony jest przez opolskiego badacza jako uczeń i odróżniony tym samym od uczonego, laika oraz praktyka.

Gdy nakreślił się już obraz relacji nadawczo-odbiorczych w modelu wykładu jako formy podawczej, przejść trzeba do zreferowania analogicznych relacji znamienych dla praktyki mownej. Z uwagi na niemożność jednoznacznego określenia

<sup>5</sup> A. Wilkoń, *Spójność i struktura tekstu*, Kraków 2002, s. 264–265.

<sup>6</sup> Zob. S. Gajda, *Podstawy badań...*, op. cit., s. 112.

w korpusie, czy użycia bezosobowe skierowane są ku odbiorcy czy też ku nadawcy, nie poddajemy tychże analizie. Stąd w zbadanym materiale interesować nas będą formy jednoznacznie możliwe do wyekscerpowania i odniesienia, to jest konstrukcje pierwszej osoby liczby pojedynczej i mnogiej oraz drugiej osoby liczby mnogiej.

W zakresie form nakierowanych na sposób wyrażania nadawcy wystąpiły konstrukcje czasownikowe w pierwszej osobie liczby pojedynczej w liczbie 203 oraz w pierwszej osobie liczby mnogiej w liczbie 207. Statystycznie rzecz ujmując, średnio podczas jednej wypowiedzi wykładowej nadawca stosuje 40 form pierwszoosobowych syngularnych (40,6) oraz 41 form pierwszoosobowych pluralnych (41,4). Ich liczebność jest zatem niemal jednakowa i w planie empirycznym nie ma podstaw, by wskazać nadrzędność któregośkolwiek ze sposobów eksplikacji prowadzącego przed audytorium studenckim. Spójrzmy zatem na sposób ukazania odbiorcy w zbadanym korpusie. Jego eksponentami są, podobnie jak w nakreślonym modelu wykładu, formy drugiej osoby liczby mnogiej. W zbadanych pięciu tekstach pojawiły się one 188 razy, co daje średnio 37 form (37,6) na jedną wypowiedź wykładową.

Bliższe przyjrzenie się wypowiedziom oraz zespołom wypowiedzeń, w których występują formy czasownikowe budujące relacje nadawczo-odbiorcze, ujawnia niejednorodność tychże wystąpień. Ową złożoność funkcjonalną zobrazujemy, przywołując znamienne przykłady z formami pierwszoosobowymi syngularnymi, następnie pierwszoosobowym pluralnymi, wreszcie drugoosobowymi pluralnymi.

Największa liczba syntagm zawierających czasownik w pierwszej osobie liczby pojedynczej (150, co stanowi ok. 74% [73,89]) sprzężona jest z dydaktyczną funkcją wypowiedzi. Tego typu użycia nakierowane są na przedstawianie oraz porządkowanie przez nadawcę treści przekazywanych studentom. Szczególnie liczna ich grupa związana jest z użyciem czasownika *mówić* oraz jego bliskoznaczników, na przykład:

*a korony w Polsce nie było <1 bo jak państwu powiedziałem <1 koronę zabrał Ludwik Andegaweński i pojechał na Węgry (W2)<sup>7</sup>;*

*na dzisiejszym wykładzie będę państwu mówił <1 to imperium zostanie rozbite >>11 (W3);*

*mówiłem o nadawaniu ziemi na prawie rycerskim <1 z obowiązkiem służby rycerskiej >1 (W4);*

*może państwu kiedyś wspominałem a może nie >1 jest tam na przykład rozdział no właśnie dotyczący między innymi tego <1 europejska wojna domowa i jej następstwa <1 (W5).*

Warto odnotować również użycia, w których nadawca za pomocą subiektywnej formy werbalnej zwraca odbiorcom uwagę na treści szczególnie ważne, które chciałyby, aby zostały zapamiętane, na przykład:

---

<sup>7</sup> Ze względu na mówiony charakter badanych tekstów, a co za tym idzie – znaczną ich odrębność składniową od tekstów pisanych, zrezygnowaliśmy z tradycyjnego zapisu ortograficznego jako nieadekwatnego. W jego miejsce zastosowano zapis oparty między innymi na kryteriach: intonacyjnym i dynamicznym. Symbol < oznacza słabą antykadencję, << mocną antykadencję, > słabą kadencję, >> mocną kadencję, 1 pauzę krótką, 11 pauzę długą, 3 wyraz niedokończony (urwany), 4 oznacza niedokończony (urwany, porzucony w toku mówienia) schemat składniowy, zaś W1, W2, W3, W4, W5 to symbole oznaczające teksty wygłoszone przez kolejno oznaczonych wykładawców.

*jak mówię <1 rozmach >1 tych wypraw hiszpańskich <1 jest imponujący >1 (W3);  
dopiero teraz <1 na przełomie dwunastego i trzynastego wieku >1 rodzą się księstwa dzie-  
dziczne >1 to co podkreślałem na poprzednich wykładach >>11 (W4);  
oczywiście ta niechęć na którą powtarzam warto zwrócić uwagę >1 ona jest bardzo cha-  
rakterystyczna >1 (W5).*

Znamienne są też wypowiedzenia oraz zespoły wypowiedzeń, które mają na celu autokorektę przedstawionych studentom treści. Znamionują one ustny charakter wykładu, na przykład:

*na zachodzie <1 znaczy dobrze mówię na zachodzie Afryki >1 zresztą tak samo na wscho-  
dzie Afryki <1 w Afryce niewolnictwo było upowszechnione >>11 (W3).*

Z zacytowanymi wyżej użyciami o charakterze dydaktycznym kontrastują poniższe fragmenty wykładów, na przykład:

*dlatego że sam Napoleon jest jaki wobec religii <<11 no ja wiem czy on ateistą jest  
<1 (W1);  
to była teoria <1 zresztą ja wiem czy teoria >1 (W3);  
ale to jest niewiele w porównaniu z tym <1 jak wielkiej transformacji uległy ziemie polskie  
w sensie cywilizacyjnym >1 rozumiem pod tym 4 w sensie gospodarczym <1 i w sensie  
społecznym >1 (W4).*

W przywołanych cytatach wykładowca nie używa form pierwszoosobowych singularnych, aby podkreślić pełnioną przez siebie rolę dydaktyka. Za ich pomocą toczy natomiast dialog myślowy z samym sobą: rozważa prawdopodobieństwo wystąpienia jakiegoś zjawiska lub uściśla zakres użytego pojęcia. Z punktu widzenia nauczania akademickiego konstrukcje tego rodzaju są redundantne. Niezbędne są natomiast w tekstach *stricte* naukowych, skierowanych do teoretyków i praktyków wybranej dziedziny wiedzy. Oczekują oni bowiem możliwie dokładnego i precyzyjnego zdania relacji z dokonywanej w procesie wiedzytwórczym weryfikacji danych. Tego typu użycia singularne wystąpiły w badanym materiale 29 razy, co stanowi 14% [14,29%] wszystkich konstrukcji pierwszoosobowych.

Nie mniej interesujące są użycia poniższe:

*ja byłem kiedyś w Paryżu (W1);  
dwojga zawodów jestem <1 jestem rolnikiem >1 po pierwsze <1 a po drugie jestem histo-  
rykiem >1 i zawód rolnika uprawiałem przez równe dwadzieścia pięć lat >1 głównie kosą  
<1 i wiem co mówię kiedy się robi snopy mniejsze i większe >>11 (W4).*

Pod względem treściowym są one luźno sprzężone z tematem zajęć. Ich celem jest poczynienie autorefleksji, dygresji na swój temat przez prowadzącego. Funkcja kłóci się więc w ich przypadku zarówno z dydaktycznym celem wypowiedzi, jak i z prawidłami retoryki naukowej. W badanym materiale odnotowaliśmy 12 tego

rodzaju użyć, co stanowi niemal 6% (5,91%) wszystkich subiektywnych użyć syngularnych<sup>8</sup>.

Przejdźmy teraz do użyć czasownikowych w pierwszej osobie liczby mnogiej. W ich przypadku proporcje rozkładają się w nieco inny sposób. Minimalnie większa liczba użyć (90, co stanowi 43% [43,48%] wszystkich) związana jest z rekonstruowaniem procesu myślowego oraz nazywaniem i klasyfikowaniem zjawisk, które to czynności sprzężone są z tekstem naukowym we właściwym sensie, a nie z tekstem dydaktycznym, na przykład:

*wiemy jednak że od jakiegoś czasu <1 że Słowianie też podlegali wędrówkom ludów <1 (W2);*

*pierwsze plantacje powstały na Maderze >1 na Wyspach Kanaryjskich <1 tu jakby takie były eksperymenty >1 próby zakładania tego typu gospodarstw >1 jeżeli możemy tak to nazwać >>1 (W3);*

*oczywiście możemy rozważyć rozmaite czynniki które spowodowały taką decyzję panów krakowskich >>11 (W4);*

*z takiego myślenia zupełnie znika okres Polski gdzie obowiązywał 3 obowiązywała władza zwierzchnia seniora >1 co nazywamy senioratem polskim >>11 (W4).*

Nieco mniej użyć konstrukcji czasownikowych w pierwszej osobie liczby mnogiej (84, co stanowi 41% [40,58%]) ma związek z dydaktyczną funkcją wypowiedzi. Podobnie jak w wypadku werbalnych form syngularnych ich celem jest porządkowanie i objaśnianie przekazywanych treści, na przykład:

*podporządkowanie Kościoła państwu >1 jeszcze wiadomo mówiliśmy o tym <1 w konflikcie z zasadą powszechności i uniwersalności Kościoła >1 (W1);*

*zaczę od tyłu <1 to znaczy od dzisiaj i cofniemy się do średniowiecza >>11 (W2);*

*w każdym razie pierwsza epoka o której my mówimy <1 jest no szalenie okrutna >>1 (W3);*

*tu był nieudany zamach z roku tysiąc sto osiemdziesiątego pierwszego <1 i wreszcie doszliśmy do momentu kiedy Kazimierz Sprawiedliwy śmiercią gwałtowną >1 piątego maja roku tysiąc sto osiemdziesiątego czwartego <1 odchodzi z tego świata >>11 (W4).*

Trzeci z typów użyć czasownikowych w pierwszej osobie liczby mnogiej ma charakter najbardziej inkluzywny<sup>9</sup> (w porównaniu do wypowiedzi naukowych, związanych z retoryką scjentystyczną, i dydaktycznych, sytuujących studentów w roli odbiorców podążających za kolejnymi partiami materiału). Zakłada on bowiem zaistnienie jakiegoś rodzaju wspólnoty, w której skład wchodzi wykładawca oraz studenci. Może się ona opierać na przynależności narodowej lub geograficznej do tego samego kręgu kulturowego, na przykład:

<sup>8</sup> W materiale odnotowaliśmy jeszcze 12 innych użyć operujących konstrukcją czasownikową w pierwszej osobie liczby pojedynczej, dla których trudno jest jednak znaleźć jakąkolwiek dominantę funkcjonalną.

<sup>9</sup> Por. rozróżnienie użyć pierwszej osoby liczby mnogiej inkluzywne oraz ekskluzywne, zreferowane w pracy T. Rittel, *Kategoria osoby w polskim zdaniu*, Warszawa – Kraków 1985, s. 66–73.

*to też moglibyśmy wcześniej powiedzieć że przyjeliśmy chrzest wcześniej niż Węgrzy < bo oni dopiero w dziewięćset siedemdziesiątym czwartym roku a my kilka lat wcześniej >1 (W2);*

*myśmy Polacy też wygraliśmy jak państwo wiedzą <1 ostatnią bitwę kampanii wrześniowej pod Kockiem>>11 (W5);*

lub współuczestnictwie w cyklu zajęć dydaktycznych, na przykład:

*wobec tego chciałym Państwu powiedzieć jeszcze <1 że spotkamy się za tydzień i zgodnie z naszym rozpisem zajęć będziemy mówić o początkach kontaktów polsko-węgierskich >>11 (W2);*

*wierzę że w tym składzie i o tej porze zajęć dotrwamy w miarę bezpiecznie do końca <1 całej imprezy>>11 (W5).*

Może wreszcie użycie czasownika w pierwszej osobie liczby mnogiej budować wspólnotę *ja + wy + inni*, gdy nadawca podczas wykładu używa stwierdzeń o charakterze generalizacji, z którymi studenci będą się z wysokim stopniem prawdopodobieństwa utożsamiać, na przykład:

*przed czym my się teraz modlimy <1 (W2);*

*to możemy na pocieszenie <1 bo jest taka zazwyczaj mentalność człowieka że jeśli komuś dzieje się gorzej niż nam to czujemy się lepiej >1 prawda <1 (W2).*

Warto dodać, że użycia opierające się na wytworzeniu wspólnoty między nadawcą a odbiorcami zanotowaliśmy 33 razy w zbadanych tekstach, co stanowi 16% (15,94%) wszystkich zastosowań czasowników w pierwszej osobie liczby mnogiej. Wydaje się, że tego typu przykłady wykazują daleko posuniętą analogię z typem autoprezentacyjnym, dygresyjnym w zakresie pierwszej osoby liczby pojedynczej.

Rysujący się na podstawie analizy dotychczasowych przykładów obraz nadawcy, na który składają się pełnione przezeń funkcje: dydaktyczna, naukowo-wiedztwórcza oraz autoprezentacyjna, komplikuje się w przypadku form drugiej osoby liczby mnogiej. Owe syntagmy, za pomocą których prowadzący zwraca się do studentów, nie dają się podzielić w sposób analogiczny do wcześniejszych użyć.

Największa ich ilość (76, co stanowi 40% [40,43%]) związana jest z włączeniem audytorium studenckiego w rekonstruowaną podczas wykładu procedurę myślową, na przykład:

*mianowicie główne decyzje starano się podejmować w Hiszpanii >1 więc praktycznie możecie sobie wyobrazić <1 że na po 4 że na rozstrzygnięcie czekano niekiedy dwa trzy lata >>11 (W3);*

*więc to <1 ta uwaga szczegółowa > państwo rozumieją < system kar >1 nawiązka <1 kara za zranienie >1 również za zranienie rycerza była wyższa niż za zranienie kmiecia >1 niż za zranienie <1 kupca na przykład >>11 (W4);*

*nawet nic nie wiedząc o Azji mogą się państwo z łatwością domyślić <1 że z uwagi na poziom technicznego wyposażenia armii <1 no Chiny bardziej potrzebowały takiego wyposażenia niż ktokolwiek inny >>11 (W5).*

Jak się wydaje, mamy tu do czynienia z użyciem funkcjonalnie mieszanym. Z jednej strony nacisk od strony merytorycznej położony jest na oddanie procesu intelektualnego, co łączy się z retoryką tekstu naukowego. Z drugiej strony zamierzona aktywizacja odbiorcy zbliża do funkcji dydaktycznej lub nawet popularyzatorskiej<sup>10</sup>.

Mniej liczną grupę stanowią zastosowania, których celem jest odwołanie się do posiadanej wiedzy historycznej studentów bądź ich doświadczeń życiowych. W materiale odnotowaliśmy 67 tego rodzaju wystąpień, co stanowi 36% (35,64%) wszystkich użyc drugie osoby. Spójrzmy na poniższe przykłady:

*pamiętacie może państwo <1 znowu się odwołam do waszej wiedzy ze szkoły średniej >>11 tam jest taki temat <1 oświecenie >1 oświecenie we Francji >1 (W1);*

*zapewne państwo słyszeliście < z nauki w szkole średniej że takim popularną popularnym wyjaśnieniem przyczyny śmierci Kazimierza Wielkiego jest to <1 że król pojechał na polowanie <1 i w czasie tego polowania wziął upadł był z konia <1 i złamał sobie gołę >>11 (W2);*

*no oczywiście Amerigo Vespucci <1 który państwo wiecie >1 to w zasadzie przeprowadził szereg wypraw i te wyprawy <1 one miały taki charakter oczywiście naukowy >1 (W3).*

Powyższe użycia znamienne są dla roli odbiorcy procesu nauczania, adepta danej dziedziny wiedzy. Zakładają bowiem istnienie wcześniejszej wiedzy, do której następuje odwołanie i która stanowi dogodny punkt wyjścia do nowych treści przekazywanych. Natomiast przykład poniższy, oparty na doświadczeniu życiowym, zbliżony jest do chwytów retoryki popularnonaukowej:

*ale jak państwo wiecie na tym świecie nie tylko dzisiaj ale również wtedy <1 wszystko zależało od zasobności skarbcza >1 (W2).*

Ostatnia grupa konstrukcji drugoosobowych związana jest z konsytuacją wykładową w sensie konkretnym, a nie treści merytorycznych. Należące do tegoż zbioru użycia w liczbie 42 (co stanowi 22% [22,43%] wszystkich) odnoszą się do działań studentów, bieżących problemów czy sposobu zaliczenia przedmiotu, na przykład:

*dlatego że no musi być czas na to żeby oni wyszli a państwo weszli do środka >1 (W2);*

*jeszcze poczekajcie chwileczkę w takim razie <1 może zamkniemy tą Hiszpanię >>1 (W3);*

*tysiąc czterysta osiemdziesiąt <1 widzę jesteście jakoś tutaj zaniepokojeni <1 osiemdziesiąt sześć > (W3)<sup>11</sup>.*

<sup>10</sup> Zob. A. Starzec, *Między intencją nadawcy a sytuacją odbioru, czyli fenomen popularyzatorstwa S. Sękowskiego*, [w:] *Stylistyka a pragmatyka*, red. B. Witosz, Katowice 2001, s. 214–216.

<sup>11</sup> Wśród użyc werbalnych o wartości drugiej osoby liczby mnogiej odnotowaliśmy 3 wystąpienia (1,59% wszystkich) związane z projektowanym przez nadawcę przyjmowaniem przez studentów roli uczestników zdarzeń historycznych. Ze względu na znikomą eks tensję nie nadmieniamy tego typu w tekście głównym.

Podsumowując empiryczną część analiz i odnosząc ją do funkcjonującego wzorca wypowiedzi wykładowej, wysunąć można kilka wniosków dotyczących, po pierwsze, różnic między planem abstrakcji a planem konkretnym, po drugie – sformułować można kilka uwag poświęconych sposobom konstruowania i rewizji modeli genologicznych.

W porównaniu do wzorca wykładu akademickiego jako specyficznej formy podawczej wykład z historii, w zakresie form wyrażających nadawcę, wykazuje o wiele bardziej znaczący wpływ retoryki w sensie wąskim naukowej. Wskazują na to użycia, których celem jest rekonstrukcja procedury myślowej. W zakresie form pierwszej osoby liczby pojedynczej stanowią one znaczącą mniejszość, w zakresie zaś form pierwszej osoby liczby mnogiej są komponentem równoważnym. Nie da się również nie zauważyć funkcjonalnego ciężenia form spersonalizowanych ku autoprezentacji oraz wspólnotowości, czyli podkreślanemu znamionem dla potoczności, a nie odpersonalizowanego w założeniu dyskursu naukowego. Prawidłowość ta, jak się wydaje, ma swe źródło w orálności przekazu, która w swym pierwotnym sensie sprzężona jest ze spontanicznym dialogiem.

Natomiast sposoby wyrażania odbiorcy w nakreślonym modelu i w praktyce nie różnią się zasadniczo od siebie. Być może warto zwrócić uwagę na użycia w szczególnym stopniu aktywizujące, wynikające z generalizowania, powoływania się na doświadczenia życiowe czy zachęcania do samodzielnych działań intelektualnych. Zbliżają się one bowiem do form podawczych znamionnych dla odmiany popularnonaukowej, której elementy uzyskują coraz większe znaczenie we współczesnej dydaktyce, także akademickiej.

Jak wywnioskować można z porównania modelu i jego empirycznych realizacji, abstrakcja genologiczna preferuje przede wszystkim czynniki pierwszorzędne, które składają się bezsprzecznie na charakterystyczną dla danego typu tekstu funkcję. W przypadku wykładu akademickiego jest to funkcja dydaktyczna. Tymczasem analiza realizacji umożliwia dostrzeżenie cech drugorzędnych, działających niejako wbrew modelowi, tworzących swego rodzaju rysy, pęknięcia w idealnej tkanice wzorca. W istocie jednak ich uznanie nie powoduje degradacji spójności typu tekstu, dla którego dydaktyczność pozostaje dominującą cechą, realizowaną przez większość form gramatycznych. Afirmacja cech drugorzędnych i ich pełen opis ukazuje natomiast formę podawczą w złożonej sieci powiązań komunikacyjnych. W przypadku wykładu akademickiego z historii będą to pokrewieństwa ze stylem naukowym *sensu stricto*, odmianą popularnonaukową oraz – spoza rejestru scjentyścycznego – odmianą potoczną.

Warto zatem tworzyć złożone modele gatunkowe, w których uwzględniane będą nie tylko cechy prymarne, lecz również ich drugorzędne odpowiedniki o znacznej ekstensji tekstowej. To one bowiem, dając świadectwo złożoności sposobów komunikowania w danym czasie, stać się mogą w przyszłości źródłem ewolucji typu tekstu lub jego podziału na bardziej zróżnicowane rodzaje komunikatów.

## **The Analysis of Changes in the Rhetoric of Academic Lectures**

### **Abstract**

The article describes differences between the theoretical model of academic lecture established in Polish linguistics and the conclusions drawn from the analysis of the corpus of authentic utterances. The language of academic lecture is determined mainly by the primacy of its didactic function. However, the results of the analysis demonstrate that the genre also comprises other communicative patterns typical, for example, of written academic discourse or the oral language. Thus the conclusions of the paper illuminate the ways generic models are constructed. The necessity to take into account authentic utterances and secondary communicative influences is strongly emphasized.