



**AKADEMIA SZTABU GENERALNEGO WP**

INSTYTUT DYDAKTYKI WOJSKOWEJ

ASG WP wewn. 4075/87

Egz. nr 5

Rudolf SZNAJDER

**KULTURA ŻYWEGO SŁOWA  
W PROCESIE KSZTAŁCENIA**

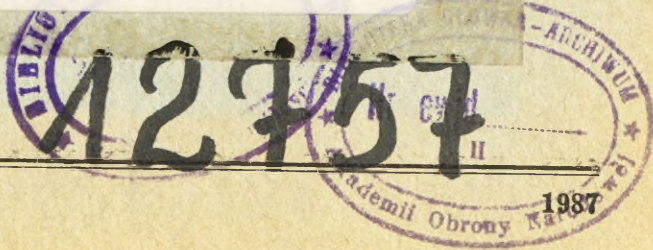
Poradnik dla nauczycieli akademickich

Biblioteka Główna  
Akademii Obrony Narodowej

S/993



05-001282-005-0



WARSZAWA



# **AKADEMIA SZTABU GENERALNEGO WP**

**INSTYTUT DYDAKTYKI WOJSKOWEJ**

ASG WP wewn. 4075/87

Egz. nr .....5

**Rudolf SZNAJDER**

## **KULTURA ŻYWEGO SŁOWA W PROCESIE KSZTAŁCENIA**

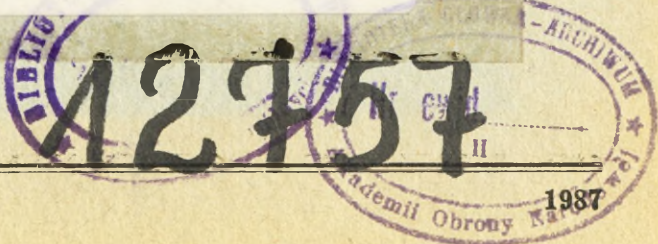
**Poradnik dla nauczycieli akademickich**

Biblioteka Główna  
Akademii Obrony Narodowej

S/993



05-001282-005-0



**WARSZAWA**

AKADEMIA SZTABU GENERALNEGO WP

INSTYTUT DYDAKTYKI WOJSKOWEJ

ASG WP wewn. 4075/87

Egz. nr ...

5



Rudolf SZNAJDER

KULTURA ŻYWEGO SŁOWA W PROCESIE  
KSZTAŁCENIA

Poradnik dla nauczycieli akademickich

5/993



WARSZAWA

1987

SPIS TREŚCI

	Str.
Wstęp .....	3
1. Pojęcie kultury żywego słowa .....	5
2. Funkcje i cechy mowy .....	11
3. Zabiegi słowne w nauczaniu .....	17
4. Obrazowanie słowne .....	23
Literatura .....	26

Człowiek, który nie potrafi wyrażać myśli, sprawia wrażenie tępego. Wrażenie fałszywe. Czasami.

Człowiek, który mówi celnie, rozumnie i składnie, sprawia wrażenie bystrego. Wrażenie uzasadnione. Zawsze.

Stefan Garczyński

## WSTĘP

Poradnik jest przeznaczony przede wszystkim dla młodych nauczycieli wojskowych i kandydatów do tego zawodu, a więc słuchaczy grupy dydaktycznej i Zaocznego Podyplomowego Studium Pedagogiki Wojskowej. Autor ma nadzieję, że z poradnika skorzystają również doświadczeni nauczyciele, zwłaszcza ci, którzy stale doskonalą swój warsztat. Od nich głównie oczekuje się uwag, propozycji i wniosków dotyczących niniejszego poradnika.

Co uzasadnia napisanie poradnika? Argumentów może być co najmniej tyle, ile zastosowań języka. Dydaktycznych potrzeb kultury języka broni argument następujący: język jest ponad wszelką wątpliwość głównym narzędziem działalności nauczyciela. Ale to nie oznacza, że znajomość ojczystego języka wystarcza do skutecznego oddziaływania. Nie wystarcza również umiejętność budowy zgrabnych zdań z odpowiednio dobranych wyrazów. Nie tylko słowa znaczą. Towarzysząca im intonacja, mimika, gestykulacja, całe zachowanie się nauczyciela, nawet jego wygląd dostarczą słuchaczowi informacji, którą może zwielokrotnić siłę oddziaływania słów, ale także ją osłabić, a nawet zniweczyć.

Na ogół przez upowszechnianie kultury języka rozumie się zwalczanie błędów w użyciu wyrazów, w ich odmianie, składni, wymowie, a nawet pisowni. Nie należy się temu dziwić, skoro większość książek, artykułów i audycji mających w tytule wyrażenie "kultura języka" poświęcona jest zwalczaniu i piętnowaniu błędów językowych. Wiedzieć, co i dlaczego jest "złe", to niewątpliwie ważny składnik kultury w każdej dziedzinie, ale prawdziwa kultura nie może się ograniczać do umiejętności rozpoznawania niedobrego. Trzeba forsować "dobro" i ukazywać pozytywną stronę kultury języka. Aby to skutecznie czynić trzeba niewątpliwie poznać przynajmniej podstawowe zagadnienia kultury języka, czyli poszukać odpowiedzi - jak to czynić.

Autor próbuje odpowiedzieć na to pytanie w sposób sygnałny, hasłowy. Niniejszy poradnik jest zaledwie wprowadzeniem do studiów nad językiem i progiem startu do żmudnych ćwiczeń nad doskonaleniem żywego słowa. Doskonalenie żywego słowa, to przecież doskonalenie myślenia. Jeśli zaś myślimy niestarannie, chaotycznie i powierzchownie, to - mimo najlepszych

intencji - mówimy i piszemy byle jak. Bylejakość tekstów (wykładów, skryptów, artykułów itp.) sprzyja następnie bylejakości myślenia słuchaczy. Tak powstaje spirala bełkotu.

Z tego też względu poradnik ma więcej pierwiastków motywacyjnych niż treści poznawczej. Jeśli zaś zdopinguje czytelnika do wzbogacenia warsztatu naukowego o elementy kultury języka, to będzie oznaczać, że treść poradnika wynika z jego celu.

Treść poradnika ujęto w czterech rozdziałach, których tytuły są zarazem najkrótszą charakterystyką ich zawartości. W poradniku starano się unikać odnośników ze względów estetycznych. Nie oznacza to, że autor nie korzystał z fachowych źródeł. Przeciwnie. Treść oparto głównie na tych pozycjach literatury, które figurują w spisie. Niemniej jednak wykorzystano również badania procesu kształcenia w ASG WP prowadzone przez autora, i licznych jego przyjaciół - nauczycieli, w latach 1981-86. Stąd niektóre konkluzje, a zwłaszcza przykłady, dotyczą przedmiotów nauczania w ASG WP.

W tym miejscu autor pozwala sobie wyrazić wdzięczność słuchaczom, Zaocznego Podyplomowego Studium Pedagogiki Wojskowej i grupy dydaktycznej ASG WP lat 1984-86 za słowa zachęty do pracy nad poradnikiem i kunsztem słowa mówionego.

## 1. POJĘCIE KULTURY ŻYWEGO SŁOWA

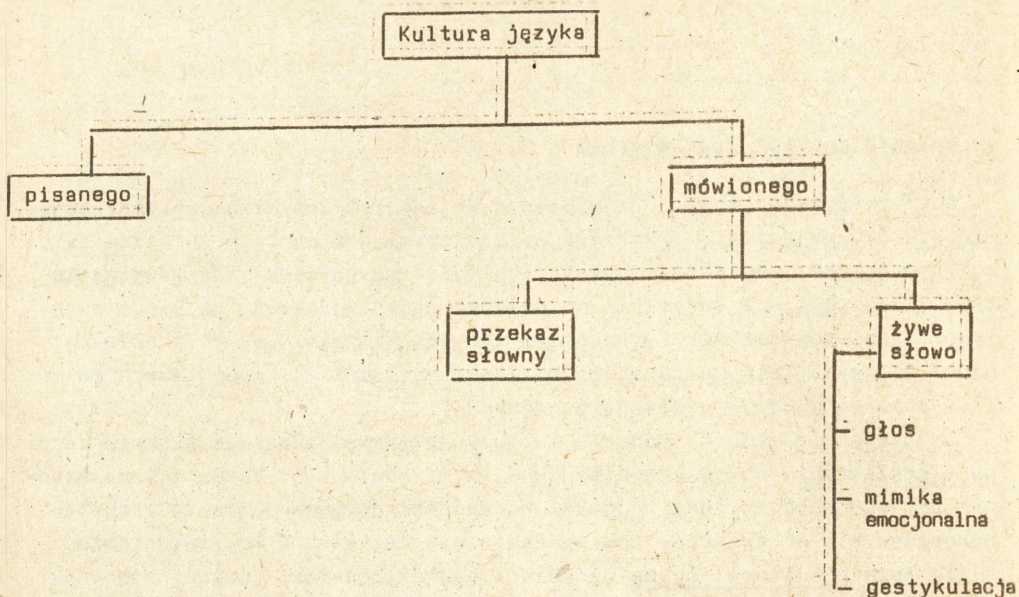
Kultura żywego słowa. Co to właściwie znaczy? Językoznawcy posługują się wieloma pojęciami, z których ważniejszymi dla naszych rozważań są: kultura języka, poprawność języka, kultura żywego słowa. Na marginesie trzeba zauważyć, iż wszystkie te pojęcia podporządkowane są nauce o języku zwanej również językoznawstwem lub lingwistyką. Jednym z działów nauki o języku jest kultura języka. Jaki jest zakres wspomnianych pojęć i w jakim do siebie pozostają stosunku?

Najszerwsze z nich to pojęcie kultury językowej. Operuje się nim zarówno w odniesieniu do języka pisanego, jak i mówionego. Węższym i podrzędnym do tego pojęcia jest pojęcie poprawności językowej, także zresztą odnoszące się do sposobów posługiwania się językiem w mowie i piśmie. O ile jednak kultura języka oznacza - ogólnie mówiąc - czynny stosunek do swego języka; któremu to stosunkowi towarzyszą świadoma dyspozycja umysłowa (a zatem znajomość reguł językowo-gramatycznych i ich stosowanie w praktyce na zasadzie naturalnego nawyku), a obok tego szukanie najlepszych wzorów do naśladowania ich, o tyle poprawność językową sprawdza się do zgodności naszych wypowiedzi (ustnych i pisemnych) z aktualnie i ogólnie obowiązującymi normami gramatycznymi. Rzecz jasna, że na poprawność językową, składają się obok poprawności gramatycznej także poprawności: stylistyczna, leksykalna, fonetyczna, frazeologiczna, składniowa oraz interpunkcyjna i ortograficzna.

Ważniejsze wreszcie w niniejszym poradniku pojęcie kultury żywego słowa (rys. 1). Żywego znaczy tu mówionego i słyszanego, a nie pisanego i czytanego. Chodzi zatem o komunikowanie się środkami głosowymi. Są to słowa żywego człowieka przekazane bezpośrednio, inne od przekazu słownego, tzn. żywego słowa pośredniego (magnetofon, telefon, radio, urządzenia nagłośniające itp.), barwniejsze i znacznie bogatsze. Z punktu widzenia odbiorcy słowo żywe nabiera szczególnego znaczenia w procesie przekazania wiedzy, a więc w działalności słownej nauczyciela.

Nietrudno zauważyć, że słowo żywe jest odbierane nie tylko przez słuch lecz także, co brzmi paradoksalnie, przez wzrok. Bo przecież żywy czło-

wiek jest słuchany i oglądany zarazem. A zatem żywe słowo nie pozostaje bez związku z mimiką emocjonalną i gestykulacją.



Rys. 1. Miejsce kultury żywego słowa w kulturze języka

Można więc uznać, że kultura żywego słowa to kultura mowy (głosu) zespolona ściśle i nierozłącznie z kulturą "zachowania się" podczas mowy, czyli gestykulacją i mimiką emocjonalną. Zależność tych trzech składowych żywego słowa jest tak wielka, że wyłączenie jednej (którejkolwiek) z nich powoduje, że słowo żywe przestaje nim być. Jakże trudno sobie wyobrazić mówiącego bez mimiki emocjonalnej, albo też bez naturalnych gestów. W życiu nie spotyka się takich sytuacji, chociaż niejeden czytelnik zaprotestuje serwując przykłady z życia wojskowego. I będzie miał rację, ale tutaj jest mowa o żywym słowie naturalnym, w którym działalność nauczyciela się mieści bez reszty i bez wyjątków, a także bez względu na to, czy jest to nauczyciel wojskowy czy niewojskowy.

Mówiąc o żywym słowie nie sposób pominąć niezwykle ważnej sprawy dotyczącej działalności nauczyciela. Chodzi o to, że żywe słowo nauczyciela w procesie dydaktycznym jest inne od słowa mówionego przez ludzi w różnych innych okolicznościach, w tym także zawodowo. Na przykład aktor na scenie posługuje się żywym słowem przygotowanym wcześniej bez względu

na rodzaj widowni i reakcję widzów. Nauczyciel przygotowuje wcześniej tekst i wypowiedzi jedynie modelowo, ponieważ musi uwzględnić konkretnego odbiorcę. Użycie konkretnych już słów i zwrotów wynika z sytuacji dydaktycznej. Dlatego też nauczyciel nie może, raczej nie powinien wyuczyć się napisanego wcześniej tekstu i wygłosić go bez względu na to, do kogo mówi, kiedy mówi i w jakiej sytuacji dydaktycznej się znalazł.

Kolejna kwestia dotyczy przekazu słownego. Jeżeli nauczyciel przekazuje "cudze myśli" (z wyjątkiem cytatów) posługuje się słowami (zdaniami) twórcy tych myśli, to następuje pośredniczenie między tekstem a odbiorcą, a więc mamy do czynienia z taką słowną działalnością nauczyciela, która nie jest potrzebna. Do pośredniczenia w przekazie słownym nie są potrzebne żadne kwalifikacje poza oczywiście umiejętnością czytania. W pośredniczeniu można wykorzystać o wiele tańsze niż nauczyciel środki techniczne. Podobnie zbędne jest odczytywanie przez nauczyciela tekstów zaczerpniętych z ogólnie dostępnych podręczników.

- W słownej działalności nauczyciela mieści się pewnego rodzaju twórczość. W żywym słowie bowiem zawarte są myśli wypracowane w konkretnej chwili uwzględniające obok przekazywanych treści nauczania również oddziaływanie na słuchaczy, co ważniejsze - oddziaływanie zamierzone i celowe. Słowo wypowiedane ma tę przewagę nad odczytanym, że przemawia nie tylko treścią, lecz oddziałuje na słuchaczy swoim oryginalnym brzmieniem, tonacją i barwą głosu. Mówieniu towarzyszą sytuacje pozwalające na pominięcie wielu różnych elementów słownych, korzysta się z mimiki i gestów, które podkreślają i dodatkowo uwydatniają to, co zamierza się szczególnie trwale przekazać. Mimika emocjonalna i gestykulacja prowadzącego zajęcia są bardzo ważnym uzupełnieniem słów - nadają im żywych treści. Uzupełniając wypowiedź, mogą ją jednocześnie modyfikować i to często w sposób nader istotny. W wojskowej praktyce dydaktycznej można często spotkać nie tylko niedocenianie gestów, ale wręcz walkę z tym objawem powodowaną przeświadczeniem, że najważniejsza jest postawa nauczyciela rozumiana jako sylwetka zbliżona do wymagań musztry. Nauczyciel nadmiernie zaangażowany emocjonalnie nierzadko do przesady gestykulując naraża się na negatywną ocenę nie tylko ze strony słuchaczy, ale także osób kontrolujących zajęcia i przełożonych. Trzeba przyznać, że w wielu wypadkach oceniający mają rację. Są tacy nauczyciele, którzy w imię nie wiadomo czego popisują się nadmierną gestykulacją, zwracając na siebie uwagę otoczenia. Jest to swoisty sposób demonstrowania własnej osobowości. W rzeczywistości takie nieudolne popisy narażają jedynie na śmieszność. Gestykulacja może wnieść wartości pozytywne jedynie i chyba wyłącznie wówczas, gdy jest naturalna i wynika z autentycznych przeżyć. A za-

tem nie powinno się ani nadmiernie gestykulować, ani też stać zbyt sztywno.

Nauczyciel stając przed większą lub mniejszą grupą słuchaczy, do których ma przemówić (wykład, zajęcia w sali grupowej, rozmowy podczas przerwy itp.) powinien pamiętać o tym by być sobą. On nie jest aktorem; aczkolwiek używa podobnych środków co aktor. Aktor gra, udaje innego człowieka niż sam jest. Nauczyciel pozostaje tym, kim jest. Zachowuje wszystkie sympatyczne, a nawet niesympatyczne cechy swej osobowości. Jest szczerzy i tą szczerością wywołuje zaufanie tak bardzo mu potrzebne. Zaufanie do nauczyciela stwarza u słuchaczy podatny grunt do utwierdzenia się, że to, co mówi nauczyciel, jest słuszne i prawdziwe. A więc tylko odrzuciwszy wszelką pozę można liczyć na sukces dydaktyczny.

Swoboda i naturalność przejawiają się w postawie, mimice emocjonalnej i geście. Niektórzy źle się czują stojąc nieruchomo, niechże więc się poruszają, oczywiście bez przesady. Chodzenie na przykład po sali zwłaszcza wzdłuż frontu jest niepożądane i niegrzeczne, rozprasza uwagę słuchaczy. W pewnych sytuacjach postawa statyczna bywa konieczna, niezbędne bywa również ograniczenie gestu i opanowany wyraz twarzy, ale to nie jest reguła. Stanowczo trzeba się wystrzegać wszelkich ruchów nawykowych, takich, jak np. machanie rękami, drapanie się po głowie, poprawianie krawata, rozpinanie i zapinanie kieszeni, bawienie się długopisem, zegarkiem, okularami, kluczami, wskaźnikiem i kredą, trzymanie rąk w kieszeniach itp. Koniecznym staje się także opanowanie wszelkich nerwowych trików twarzy. Podobno systematyczne i z uporem prowadzone ćwiczenia dają wspaniałe rezultaty. Nauczyciel musi się wystrzegać ośmieszenia, musi wyglądem i zachowaniem usposabiać do siebie przychylacie.

Wielu nauczycieli prowadzi zajęcia w otwartym terenie, co samo przez się stwarza warunki niesprzyjające. Wpływ takich czynników jak: kierunek wiatru, odgłosy, echo, pogoda, temperatura i inne - na sposób posługiwania się żywym słowem jest tyleż oczywisty, co konieczny do uwzględnienia. Starannie trzeba dobierać słowa i gesty w warunkach niesprzyjających, tj. zimna, deszczu i długiego stania. Zmęczony słuchacz nie tylko przestaje uważać, ale i nastawia się opozycyjnie do tego typu zajęć, no i do nauczyciela, który przecież jest sprawcą tego zmęczenia. Dlatego też, więźność myśli, oszczędność słów, celność słów i intonacja - stają się sprzymierzeńcami nauczyciela.

Rolą mimiki i szeroko rozumianej gestykulacji zajmuje się nauka zwana kinemiką. Podobna problematyka badawcza łączy się z proksemiką badającą znaczenie odległości między komunikującymi się osobami. Warto, jak sądzę, parę słów poświęcić i przytoczyć ciekawe wyniki badań proksemików amery-

kańskich. Otóż uważają oni, że większość ludzi przestrzega w kontaktach ze sobą następujących norm odległości: do 60 cm zajmuje strefa intymna, której naruszenie przez ludzi obcych odczuwa się jako agresję. Za nią - od 60 do 120 cm - rozciąga się strefa osobista przeznaczona do kontaktów z przyjaciółmi i bliższymi znajomymi. W następnej strefie, określonej mianem oficjalnej - między 120 a 250 cm - załatwia się wszelkie sprawy urzędowe i handlowe; w tej już bezpiecznej strefie składa się sprawozdania zwierzchnikom, zdaje się egzaminy i wysłuchuje upomnień ze strony władzy. W odległości powyżej 3 metrów rozciąga się strefa publiczna; typowym dla niej rodzajem komunikowania są przemówienia, odczyty, kazania itp.<sup>1</sup>

Przenosząc to na grunt naszych wojskowych kontaktów łatwo zauważyć, że regulaminowa odległość 3 kroków, czyli 150-210 cm mieści się w strefie oficjalnej, co jest zgodne z rzeczywistością.

Obserwując kontaktowanie się ludzi zauważyć można również wiele innych prawidłowości. W sytuacji trudnej dla wszystkich (grupa dowodzenia, sztab) - odległości między różnej rangi oficerami zmniejszają się, np. podczas dywagacji nad sytuacją bojową wokół mapy. Gdy jednak trudności zostaną pokonane - dystans wzrasta i podczas meldowania danych jest już wyraźnie widoczny. W kontaktach nauczyciel-słuchacz obserwuje się również ciekawe zjawiska. Podczas przerw w zajęciach słuchacze przeważnie skupiają się wokół nauczyciela tworząc coś w rodzaju zwartego kręgu. Ma to miejsce wówczas, gdy nauczyciel "żyje" przedmiotem i "kocha" słuchaczy. Bywa, że słuchacze się rozpraszają, nauczyciel odchodzi lub stoi sam. Jest to zjawisko wymowne, chociaż niektórzy uważają, że przerwa to rzecz święta i nie należy prowadzić dyskusji. No cóż, można i tak rozumować, ale rzeczywistość skłania do zgoła innych wniosków. Kontakt nauczyciela ze słuchaczami podczas przerw w zajęciach jest kontaktem samorodnym, nie nakazanym, spontanicznym, wynikającym z wielu powodów, do których przede wszystkim należy auctoritas rzeczowy i moralny nauczyciela.

Prowadzenie wszelkich zajęć dydaktycznych żywym słowem staje się warunkiem zasadniczym procesu nauczania. Trudno sobie wyobrazić niektóre rodzaje zajęć (grupowych, seminaryjnych), podczas których nauczyciel posługuje się notatkami czytając gotowe teksty, bądź nadmiernie zagląda do konspektu. Czytając nie sposób nawiązać żywego i bezpośredniego kontaktu ze słuchaczami. Nauczyciel zaabsorbowany czytaniem nie widzi słuchaczy, nie może reagować na ewentualne objawy dezaprobaty lub obojętności. Żałosny jest obraz wykładu czytanego.

-----  
1 W. Pisarek, Słowa między ludźmi. Warszawa 1985 r. s. 72

Słowo żywe ma to do siebie, że wymaga nie tylko logicznie uporządkowanych wiadomości rzeczowych, ale zarówno treść, jej kształt i forma, jak i środki przekazu głosowego muszą odpowiadać określonym wymogom. Jeśli żywe słowo powinno angażować emocjonalnie, przemawiać do wyobraźni słuchacza, pobudzać uwagę, to wymaga środków emocjonalnie angażujących, sugestywnych, obrazowo nakreślonych przykładów, odpowiednio przekonywającej argumentacji (racjonalnej i emocjonalnej).

Badania wykazują, że stosowanie zabiegów słownych przez nauczycieli nie należy do zjawisk powszechnych. Jedni nauczyciele stosują różnego rodzaju zabiegi na zasadzie wiedzy zdroworozsądkowej. Obserwuje się to zwłaszcza u nauczycieli doświadczonych. Inni nie stosują i nie próbują żadnych środków pobudzania uwagi. Składa się to na wiele przyczyn, głównie jednak przekora, niewiedza i upór uzasadniony przeświadczeniem jakoby ta kwestia leżała w gestii aktorów i błaznów. Tymczasem, zdaniem słuchaczy, nauczyciele nie stosujący w sposób przemyślany i celowy żadnych środków retorycznych są na ogół nudni i przez to także nie lubiani. Zjawisko to wiąże się również z popełnianiem błędów w mowie (w piśmie zresztą też). Popełnianie błędów językowych jest sprawą naturalną, ale znacznie mniej naturalnym wydaje się popełnianie błędów "rzucających się w oczy", czyli rażących. Można by się zastanawiać nad tym, jaki sens ma analiza postaw językowych, jakiemu celowi ma służyć. Otóż kultura języka nie może się opierać jedynie na wyczuciu, na poczuciu językowym. Powinna być podbudowana wiedzą i świadoma, kontrolowana. Kontrola, a właściwie samokontrola językowa powinna obejmować także postawy językowe wyznaczające ogólne kierunki naszych zachowań językowych. Kontrola ta ułatwia nam panowanie nad niepożądanymi reakcjami emocjonalnymi i pomoże określić granice naszej wiedzy o języku ojczystym, albowiem pewność siebie w sprawach językowych należy podbudować wiedzą, emocje zaś bywają złymi doradczyniami w sprawach poprawności i kultury języka.

## 2. FUNKCJE I CECHY MOWY

Funkcje mowy będziemy rozpatrywać pod kątem konkretnego aktu mówienia w działalności nauczyciela, a więc mówienia bogatszego niż sucha relacja: nadawca-tekst-kanal przekazu-odbiorca.

Nauczyciel bowiem przekazuje tekst przygotowany w odpowiedni sposób do określonego odbiorcy z uwzględnieniem sytuacji dydaktycznej. Innymi słowy nauczyciel mówiąc patrzy i ocenia reakcję słuchacza i do zaistniałej sytuacji dobiera słowa i odpowiedni sposób ich przekazu. A zatem przekazywanie tekstu w nauczaniu jest inne, bogatsze, ale również znacznie trudniejsze do wykonania niż np. przekazywanie tekstu przez radio do jakiegoś bliżej nie określonego słuchacza, którego reakcji nadawca nie odbiera bezpośrednio przy nadawaniu.

Wychodząc z takiego założenia spojrzymy na funkcje mowy właśnie pod kątem działalności nauczyciela w kontakcie ze słuchaczami. Wyróżnimy zatem trzy funkcje mowy tj. prezentatywną, ekspresywną i impresywną. W literaturze językoznawczej można również spotkać inne traktowanie funkcji mowy, mianowicie jako wartość mowy, np. wartość znaczeniową, wartość plastyczną (obrazowość), wartość emocjonalną (uczuciowe zabarwienie), wartość foniczną (brzmienie). Co prawda taki czy inny podział lub spojrzenie prowadzi do tego samego - do wykazania, że mowa to bogactwo przeróżnych możliwości oddziaływań na odbiorcę. Rozliczne są funkcje i wartości słów. Najważniejsze jest jednak to by umieć i chcieć z nich korzystać właściwie i celowo. Czytelnik rychło spostrzeże, iż niniejszy poradnik obejmuje również wspomniane wartości.

### 2.1. Funkcje mowy

Podstawową funkcją mowy jest funkcja prezentatywna zwana również funkcją przedstawiającą, przedstawieniową lub symboliczną. Polega ona na tym, że znaki językowe uporządkowane w danym tekście odnoszą się do rzeczywistości istniejącej realnie bądź w psychice nauczyciela. Jest to więc funkcja obiektywnego łączenia świadomości nauczyciela i słuchaczy z rzeczywistością, o której informuje tekst.

A zatem tekst w tym znaczeniu jest składnikiem niezwykle ważnym i z tego powodu warto o nim przytoczyć kilka zdań. Obserwacja zajęć dydaktycznych wykazuje, że wielu nauczycieli przekazuje tekst w sposób uproszczony, suchy, uwzględniający z reguły opis faktów, zdarzenia, normy, zasady, reguły itp. Inaczej mówiąc tekst budowany jest w formie odpowiedzi na pytania typu: co?, kto?, ile?, gdzie?, kiedy? Funkcja prezentatywna w nauczaniu wymaga również udzielenia odpowiedzi na pytania typu: jak?, a co ważniejsze - dlaczego? Obok tego funkcja prezentatywna nie znosi pozornych wzbogaceń tekstu zwłaszcza przymiotnikami i pustymi zwrotami nie mówiącymi. Tekst służy nauczycielowi do wyjaśniania istoty problemów i spraw. Aby to skutecznie czynić tekst powinien być zawsze starannie przygotowany, w tym zwłaszcza doskonale usystematyzowany pod względem logicznym, rzeczowym, psychologicznym, dydaktycznym i prakseologicznym. Jest to ciężka praca nauczyciela przygotowującego zajęcia, a zwłaszcza wykład.

Wyrazem funkcji prezentatywnej tekstu są także bardzo istotne walory, spośród których wyróżnimy kilka ważniejszych:

a. Żywy i bogaty język. Żywy język to taki, który przyciąga i zaciekawia słuchacza. Operowanie żywym językiem wymaga odczytania, treningu i doświadczenia. Żywy język ułatwia przekazanie najtrudniejszych nawet kwestii w sposób prosty i jasny. Nie może on być jednak celem w sobie. Język żywy to skuteczny środek do celu, ale tylko środek. Dlatego też popisy oratorskie z reguły nie służą żadnym celom i poza werbalizmem niczego nie wnoszą. W procesie dydaktycznym są nie wskazane. Bogaty język pozwala na dobór takich słów, które tłumaczą rzecz przejrzyście i skutecznie. A zatem bogactwo języka pozwala nauczycielowi przekazać dużo treści za pomocą małej liczby słów. Skrajnym przykładem bogactwa językowego są aforyzmy i tzw. złote myśli.

b. Przykłady przemawiające do wyobraźni. Każda nowa myśl (idea) powinna być w procesie kształcenia ilustrowana przykładem jeśli to oczywiście możliwe. Przykłady obrazujące istotę zagadnienia mają znaczenie szczególne, ułatwiają zrozumienie sensu i pobudzają do refleksji, a to z kolei poszerza wyobraźnię. Szerzej o przykładach i sposobach ich stosowania traktuje rozdz. 4.

c. Argumenty przemawiające do rozumu. Argumentowanie to szczególna cecha nauczania umiejętności dowodzenia. Umiejętność argumentowania podczas podejmowania i uzasadniania decyzji, rozwiązań i koncepcji jest umiejętnością tyleż wyższego rzędu co i niezbędną jeśli zważymy, że nauczyciel głosi prawdę. Z drugiej strony stosowanie argumentów w nauczaniu jest także celowe, ponieważ przyzwyczajają słuchaczy do logicznego podejścia

przy analizowaniu, ocenianiu, wnioskowaniu itp. Podczas argumentowania doбира się słowa, które łatwo wpadają w ucho, stosuje się także akcenty logiczne i emocjonalne.

#### d. Przedstawienie w sposób prosty i zrozumiały problemów złożonych.

Jakie to są problemy złożone, skomplikowane, trudne, łatwe, proste itp? Wiadomo, że o tym decyduje słuchacz, ponieważ ocena problemu należy do tego, kto go rozwiązuje. A zatem podejście nauczyciela do sposobów nasświetlania problemu powinno wynikać także ze znajomości słuchaczy, ściślej z ich stanu wiedzy w przedmiocie. Ten sam problem jest dla np. absolwenta CDO inny niż dla oficera bez ukończonego WKDO.

Tajemnica przedstawienia problemu w sposób zrozumiały dla wszystkich słuchaczy tkwi w tym, by dobrać słowa jednoznaczne, niewyszukane, budować zdania proste i krótkie, unikać upiększeń i przenośni, mówić językiem zrozumiałym dla słuchacza najmniej przygotowanego.

Funkcja ekspresywna polega na tym, że pewne cechy tekstu mówionego związane są przyczynowo-skutkowo z psychofizycznymi cechami nauczyciela. Tym samym są one dla słuchacza symptomami psychicznego i fizycznego stanu nauczyciela. Takimi cechami tekstu mogą być: barwa, wysokość i siła głosu, rytm i melodia wypowiedzi, charakterystyczny sposób wymawiania pewnych dźwięków, po których można w pewnym stopniu rozpoznać indywidualność nauczyciela. Cechy te nie są konwencjonalne, lecz naturalne i takimi powinny pozostać. Oznacza to, że nauczyciel nie powinien silić się na wyszukaną mowę, sztuczność bowiem zostaje szybko przez słuchaczy rozpoznana z przykrym dla nauczyciela skutkiem. Funkcja ekspresywna jest bardzo ważna w nauczaniu, kształtuje motywację, zbliża słuchaczy do przedmiotu i nauczyciela. Ma ona ścisły związek z pozostałymi funkcjami, a zwłaszcza z impresywną.

Funkcja impresywna to oddziaływanie na wolę i zachowanie się słuchaczy. Elementami obdarzonymi funkcją impresywną mogą być takie symptomy jak w odniesieniu do funkcji ekspresywnej (siła głosu, intonacja itp.), a także konwencjonalne znaki językowe i ich kategorie, np. tryb rozkazujący, znak zapytania, wykrzyknik itp.

Wymienione funkcje mowy mają wyjątkowo duże znaczenie w procesie nauczania. Jest to tak oczywiste, że nie wymaga dodatkowej argumentacji.

## 2.2. Cechy mowy

Obok poprawności językowej duże znaczenie przypisuje się estetyce mowy, jej wyrazistości w przekazie. Mowa wyraźna ułatwia odbiór i warunkuje zrozumienie treści zgodnie z intencją nauczyciela. Narządy mowy są instrumentem bogatym w przeróżne możliwości. Omówimy kilka ważniejszych

cech grupując je w dwa działy tj. statyczne i dynamiczne cechy mowy. Do statycznych cech mowy zalicza się: siłę głosu, długość trwania, wysokość i barwę.

Siła głosu to pierwsza, najważniejsza i najczęściej wykorzystywana możliwość wzbogacenia efektami dźwięków mowy. Siłą głosu posługujemy się w zależności od potrzeby, a rozpiętość dynamiki głosowej jest znaczna - od krzyku do szeptu. Natężenie siły głosu potrzebne jest do porozumiewania się na odległość, do przezwycięzania przeszkadzających porozumiewaniu się hałasów. W działalności nauczyciela praktycznie nie spotykamy się z sytuacją, w której natężenie siły głosu jest konieczne. Szept z kolei potrzebny jest wtedy, gdy chcemy celowo ograniczyć zasięg odbioru mowy. W nauczaniu zaś szept służy raczej jako środek uzyskania efektów emocjonalnych, pobudzających uwagę słuchaczy. Siła głosu (głośność) i szept są także wyrazem stanu emocjonalnego, wynikiem sytuacji, sposobem akcentowania - i w tym sensie należy się nimi posługiwać.

Drugą cechą głosu jest długość trwania poszczególnych jego składników, czyli głosek. Nie można regulować długości brzmienia spółgłosek zwartych (b, p, d, t, k, g), zwarto-szczelinowych (c, cz, ć, dz, dź, dż), ale głoski szczelinowe (f, w, s, sz, ś, z, ż, ź, ch) i półotwarte (m, n, ń, l, ł, r), no i oczywiście samogłoski z łatwością dadzą się przedłużyć. Efekt ten służy do nadania głosowi wyrazu emocjonalnego: zdumienia, rozpaczy, zniechęcenia, radości. Przykłady często spotykanych efektów przedłużania głosek: "Nieeee, tak być nie może"; "Nie trrrrwońcie czasu".

Trzecią cechą mowy jest wysokość artykułowanych dźwięków. Każdy człowiek dysponuje pewną skalą wysokości swego głosu od jakiegoś najwyższego tonu, jaki potrafi wydobyć, do jakiegoś najniższego. Nazywa się tę skalę rejestrem głosowym i jest to dyspozycja wrodzona. Rejestr głosowy każdego człowieka układa się na jakimś odcinku skali dźwięków. Mężczyzna, którego rejestr głosowy z natury układa się na niższych odcinkach skali dźwięków, posługuje się bądź głosem tenorowym, bądź barytonowym, bądź basowym. Kobieta odpowiednio: sopranem, mezzosopranem i altem. Wysokością tonu operuje się, nawet podświadomie, bardzo często. Czasem akcent wyrazowy zaznacza się nie siłą głosu (przyciskiem), lecz podwyższeniem i wydłużeniem tonu. Nadaje to mowie śpiewność, która jednakże z punktu widzenia pracy nauczyciela jest trochę niebezpieczna. Są tacy ludzie, którzy podwyższeniem lub obniżeniem tonu naturalnego "upiększają" swoją wymowę narażając się na śmieszność, dlatego też lepiej unikać stosowania takich zabiegów.

Czwartą cechą mowy jest barwa. Każdy mówiący ma własną indywidualną barwę głosu. Po barwie głosu poznajemy, kto mówi, gdy nie widzimy mówią-

cego. Urządzenia rejestrujące i przesyłające czy wzmacniające głos ludzki zmieniają jego barwę. O tym pamiętać powinni nauczyciele, którzy korzystają ze wzmacniaczy lub rejestrują głos na taśmie magnetofonowej.

Do wrodzonej indywidualnej barwy można dodać barwę odpowiadającą pewnym stanom uczuciowym. Przeżywany gniew, radość, zdumienie, zawód, smutek itp. odbijają się w głosie, zmieniając jego cechy, między nimi barwę. Korzystając z tego aktorzy, mówcy, kaznodzieje przedstawiają uczucia zmianą głosu, wykazując w tym nieraz wysoki kunszt. Nauczyciel nie potrzebuje stosować tego zabiegu między innymi dlatego, że z reguły nie potrafi bez specjalistycznego przygotowania zmieniać barwy głosu, a po drugie w głoszeniu prawdy jest to absolutnie zbędne.

Do dynamicznych cech mowy zalicza się tempo i pauzy.

Tempo - jak barwa głosu - bywa wrodzone, naturalne, i bywa świadomie, celowo nadane głosowi. Wrodzone tempo mówienia widoczne jest w objawach krańcowych: jedni ludzie zawsze mówią bardzo szybko, tak szybko, że ich zrozumieć często nie można, a znów inni mówią wolno, flegmatycznie. Tempo świadomie nadawane obejmuje raczej odcinki wypowiedzi, pewne zdania lub wyrażenia. Zdarzają się jednak sytuacje skłaniające do mówienia całej czas albo bardzo szybko, albo wyjątkowo powoli.

Osobną wzmiankę poświęcić należy tempu wykładu. Wykład wymaga szczególnie starannego mówienia - wyrazistego, odpowiednio głośniego i w tempie dostosowanym do możliwości odbioru słuchaczy, którzy zwykle notują. To trzeba uwzględnić. Powinno się też ważniejsze sformułowania po prostu dyktować, zaś nazwy, nazwiska i liczby pisać na tablicy.

Pauzy - to kolejna możliwość kształtowania wypowiedzi. Są pauzy nie zamierzone i są pauzy celowe. Nie zamierzone pauzy wywołuje namysł nad treścią, a głównie formą - nauczyciel poszukuje najodpowiedniejszych wyrażen i zwrotów dla wyrażenia skomplikowanej treści. Nie zamierzone pauzy wywołane bywają brakiem treningu w mówieniu, powierzchownym przygotowaniem się do zajęć, brakiem kultury językowej, małą sprawnością w operowaniu konstrukcjami składniowymi, frazeologią i słownictwem. Pauzy nie zamierzonych uniknąć się nie da i tylko zręczni (nie oznacza doświadczeni) nauczyciele potrafią nadać im charakter pauz celowych. Szerzej o pauzach i ich wypełnieniu traktuje rozdział 3.

W tym miejscu nie sposób nie wspomnieć o jeszcze jednym pojęciu, to jest o intonacji. Bardzo często termin ten jest używany, ale i nadużywany, przypisuje się mu różne znaczenie. Tymczasem intonacja to operowanie siłą, długością i wysokością tonu, barwą, tempem i pauzami. Jednym słowem w intonacji mieści się umiejętność użycia wszystkich cech języka mówionego. Obok tego intonacja to także, przekraczające potrzeby poradni-

ka, inne strony języka. Warto poświęcić kilka słów tej funkcji intonacji, która zajmuje się wartością dźwiękową znaków przestankowych. Można się spotkać z zarzutem - po co mówić o znakach przestankowych skoro nauczyciel nie powinien ani czytać wykładu, ani uczyć się na pamięć tekstów pisanych. Umiejętność mówienia bez umiejętności czytania jest umiejętnością żadaną. Na pozór jest to banalne stwierdzenie, ale okazuje się, że wielu ludzi uważa, iż umiejętność czytania polega na umiejętności składania liter w wyrazy, a wyrazy w zdania. Jest to bełkot czytany, taki sam jak mowa nieartykułowana, czyli bełkot myśli i mowy. Wrogiem numer jeden dla nauczyciela to bełkot wszelki.

Interpunkcja narzuca określoną intonację podczas głośnego czytania. Niemniej jednak intonacja jest o wiele bogatsza, dokładniej i subtelniej ukazuje nam strukturę tekstu. Wynika stąd, że dobrze wygłoszony wykład jest bardziej zrozumiały niż uważnie przeczytany tekst. Jeśli czasem bywa inaczej, to przyczyn należy szukać w warunkach, w okolicznościach i w sytuacjach, a także w tym, że nie każdy mówiący posiadał sztukę mówienia.

Jaką zatem wartość dźwiękową mają poszczególne znaki przestankowe:

kropka - ton opadający, pauza;

przecinek - ton równy, krótka pauza;

dwukropek - ton równy lub wznoszący się, pauza;

średnik - ton opadający lub równy, pauza;

myślnik - ton wznoszący się, pauza, zależnie od kontekstu;

wielokropek - ton równy lub wznoszący się, pauza, zależnie od kontekstu;

nawias - zmiana tonu, przejście na ton wyższy lub niższy, zmiana tempa, krótka przerwa, po nawiasie zamykającym powrót do tonu bądź tempa sprzed nawiasu;

cudzysłów - zmiana tonu i barwy, ewentualna imitacja innego głosu, pauza, po cudzysłowie zamykającym powrót do głosu sprzed cudzysłowu;

znak zapytania - intonacja pytająca, ton wznoszący się, pauza;

wykrzyknik - ton opadający, wzmocniony akcent, pauza.

W podsumowaniu tych kilku myśli o funkcjach i cechach mowy godzi się zauważyć, że wielu nauczycieli operuje zupełnie swobodnie i pięknie różnego rodzaju cechami mowy. Wynika to nie tyle ze znajomości tychże cech ile raczej z faktu dobrego przygotowania się do zajęć, gruntownej znajomości wykładanego przedmiotu, a nade wszystko z autentycznej miłości do pracy nauczycielskiej. Nawet mistrzowskie opanowanie cech mowy i opanowanie nimi w nauczaniu - nie mają takiej wartości jaką mają autentyzm, naturalna postawa i własna osobowość zaangażowanego nauczyciela.

### 3. ZABIEGI SŁOWNE W NAUCZANIU

Nazwa zabiegów słownych może budzić wątpliwości natury semantycznej, niemniej jednak należy ją widzieć jako nazwę zbiorczą figur retorycznych i stylistycznych, poczynając o znaczeniu wychowawczym (humor, partnerstwo) i waloryzacyjnym. Dlatego też proponuje się powyższe usprawiedliwienie traktować jako konwencję terminologiczną.

W poprzednich rozdziałach mówi się o potrzebie stosowania różnego rodzaju zabiegów słownych w procesie dydaktycznym. W tym rozdziale przyjrzymy się bliżej niektórym zabiegom, zdaniem autora ważniejszym i podstawowym. Wybierając zabiegi słowne kierowano się przede wszystkim ich wpływem na skuteczność nauczania, a także tym, że stosowanie ich nie wymaga specjalnych predyspozycji i umiejętności.

Akcent logiczny. Przez akcent logiczny rozumiemy wyodrębnienie wyrazu, na który chcemy zwrócić szczególną uwagę słuchaczy. Dlaczego logiczny? Bo dopiero dzięki niemu wypowiedź staje się jednoznaczna. Nazywamy go inaczej zdaniowym, bo operujemy nim w granicach zdania. Można go w zdaniu przesunąć, z tym, że każde takie przesunięcie zmienia sens całej wypowiedzi.

Przykłady: 1. "Dwoma batalionami rozbić odwód nieprzyjaciela". Jest to zdanie na pozór zrozumiałe. Gdy jednak położyć akcent na określonym wyrazie otrzymujemy cztery różne treści. I tak:

- jeśli podkreślić mocniejszym głosem wyraz "dwoma", będzie to oznaczać, że istniała alternatywa co do liczby batalionów lub ilości sił i że decyzja w tym względzie została podjęta;
- jeśli zaakcentować słowo "batalionami" wyklucza się ewentualne możliwości użycia sił w innym składzie, np. batalion i dwie kompanie czołgów itp.;
- kładąc akcent na wyrazie "rozbić" zaznacza się jednoznacznie w decyzji sposób postępowania (tzn. nie okręzać, nie rozcinać itp.);
- jeśli wreszcie akcent położyć na słowie "odwód" przeciwstawiamy się innej kolejności rozbicia sił nieprzyjaciela.

2. "Nasz przełożony jest bardzo tolerancyjny". Można w tym zdaniu wyeksponować pięć różnych treści:

- akcent na słowie "nasz" oznacza, że przy głoszonej tezie o nietolerancji przełożonych, naszego to nie dotyczy;

- akcent na "przełożony" wyodrębni określonego człowieka spośród innych, niekonicznie przełożonych;

- akcent na "jest" wskazuje na jednoznaczność opinii podwładnych (przy najmniej jednego);

- akcent na "bardzo" również jest wyróżnieniem szczególnym, ale może także oznaczać, że zdanie zostało wypowiedziane w obecności przełożonego, który wiele może;

- i wreszcie akcent na "tolerancyjny" wyjaśnia sens wypowiedzi, a także może być wnioskiem lub konkluzją wcześniej wypowiedzianych opinii lub wątpliwości.

Akcent logiczny niekoniecznie dotyczy jednego słowa w zdaniu. Często stosuje się go podkreślając kilka słów, bądź całe zdania w splocie myśli. Stosowanie w nauczaniu akcentów logicznych odnosi się do sytuacji, w której nauczyciel podkreśla sedno problemu, bądź też uwypukla istotne dla sprawy zagadnienie (pojęcie, słowa). Akcent logiczny ma wielkie znaczenie i zastosowanie w dowodzeniu, ułatwia jednoznaczne rozumienie przez wykonawców intencji dowódcy. Trzeba zatem wymagać od słuchaczy stosowania akcentów wszędzie tam, gdzie jest to celowe, zwłaszcza zaś podczas meldowania, stawiania zadań, organizowania współdziałania, uzasadniania decyzji itp.

Pytanie retoryczne - stanowi ważną figurę stylistyczną pozwalającą na uzyskanie efektu emocjonalnego. Pytanie retoryczne w istocie nie jest pytaniem, jest wypowiedzią oznajmującą, ale podaną w tonacji pytającej (nawet z partykułą pytającą). Służy ono tylko do podkreślenia i uwydatnienia tego, co w informacji najważniejsze; przyjmuje formę zdania pytającego, na które odpowiedź znajduje się w dalszej treści wystąpienia. Forma pytania pobudza słuchaczy, aktywizuje, zmusza do myślenia, do szukania odpowiedzi. Odpowiedź po chwili jakby podpowiada nauczyciel. Chwila ta jest bardzo ważnym momentem psychologicznym, nie bez znaczenia dla siły przekonywania. Oto przykłady wypowiedzi przekazanych w formie pytania retorycznego (w nawiasie podano wypowiedzi oznajmujące):

1. Dlaczego dowódca nie używa czołgów, jak to pierwotnie planował, na lewym skrzydle, lecz w środku ugrupowania? Właśnie dlatego, że teren przesądził o tym. (Z oceny terenu wynika, że użycie czołgów na lewym skrzydle jest niemożliwe, dlatego też celowym wydaje się użycie ich w środku ugrupowania).

2. W jaki sposób skuteczniej rozbić nieprzyjaciela w RABCE? - jeśli nie jednoczesnym uderzeniem sił głównych wzdłuż szosy, a części sił w skrzydło z kierunku lasu. (Skuteczne rozbitcie nieprzyjaciela w RABCE można osiągnąć poprzez uderzenie siłami głównymi wzdłuż szosy, a częścią sił w skrzydło z kierunku lasu).

Ta sama treść przekazywana w trybie oznajmującym jest przyjmowana najczęściej "do wiadomości" i nic poza tym. Natomiast zupełnie inna jest reakcja na wypowiedź zakończoną pytającą (antykadencją). Ona silniej absorbuje ucho, słyhać ją jako pytanie bezpośrednio adresowane do słuchacza zmuszając do reakcji. Informacja podana w intonacji oznajmującej jest dla naszego ucha (i myśli) słabszym bodźcem, niż gdy podana jest w intonacji pytającej. Nie oznacza to jednak, że trzeba mówić stosując wyłącznie pytania retoryczne, ale oznacza to, że trzeba je stosować w sposób przemyślany na przemian z innymi figurami i zawsze wówczas, gdy sytuacji dydaktyczna na to wskazuje.

Powtórzenie - jest akcentowaniem emocjonalnym określonej treści myślowej w jednym lub kilku zdaniach. Sytuacja dydaktyczna wymaga nieraz stosowania kilkakrotnych powtórzeń ważniejszych myśli w różnych formach i sposobach. Dla uniknięcia ewentualnego nieporozumienia należy wyjaśnić, że powtórzenie, o którym mowa, nie należy do czynności powtórnego dyktowania fragmentów tekstu, zdań, myśli, słów, których słuchacz nie dosłyszał, bądź nie zdążył zanotować. Tego rodzaju powtórzenia mają charakter formalny i nie mają związku z powtórzeniami, o których traktuje niniejszy poradnik.

Nauczyciele stosują powtórzenia zwłaszcza wówczas, gdy słuchacze nie docenili wpływu jakiegoś czynnika dla sedna problemu. Dla przykładu. Podczas zajęć nauczyciel ocenił, że decyzja podjęta przez słuchaczy nie jest uzasadniona, ponieważ nie uwzględniono należycie terenu. W podsumowaniu zastosował takie powtórzenie: "ocena terenu podpowiada użycie pododdziałów, ocena terenu wskazuje na rozmieszczenie SO artylerii, to właśnie z oceny terenu wynika stopień rozbudowy inżynierskiej, w ocenie terenu wreszcie szukamy odpowiedzi na pytanie którądy uderzyć, gdzie rozwinąć, jak podejść, gdzie minować i wiele innych ważnych elementów decyzji".

Stosowanie powtórzeń jest celowe również wtedy, kiedy wykładowca przekazuje nowe treści zwłaszcza trudniejsze do opanowania.

Obok powtórzeń stosuje się często charakterystyczną metodę podkreśleń przez tzw. analogię, która polega na powtarzaniu tych samych wyrazów na początku kilku po sobie następujących zdań, co wzmaga oddziaływanie na słuchaczy i pozostawia trwały ślad w pamięci. Przykład doskonale dobranej analogii: "Tam gdzie konieczny jest najwyższy wysiłek i precyzja dzia-

łania, tam gdzie powstają awaryjne sytuacje, tam gdzie trzeba honorowo oddać krew, tam jest i tam zawsze będzie żołnierz". (W. Jaruzelski, z przemówienia na VI Zjeździe PZPR).

Poza wspomnianymi zabiegami w przekazie słownym stosuje się wiele innych operacji głosowych związanych z artykulacją, frazowaniem, akcentowaniem, intonacją i modulacją. Wszystkie one stanowią składniki kultury żywego słowa, w kształceniu natomiast mają swoisty wpływ na atmosferę procesu dydaktycznego. Niektóre zabiegi słowne w zależności od sposobu ich wykorzystania mogą wpływać dodatnio lub ujemnie na proces kształcenia. Dla odróżnienia ich od pozostałych autor pozwala sobie nazwać je zabiegami o dwóch obliczach.

Jednym z nich jest pauzowanie, o którym wspomniano w rozdziale 2. Ma ono w przekazie słownym dwa oblicza. Jedno stanowią pauzy celowe - świadomie stosowany i niezwykle istotny element emocjonalny, ekspresji i impresji. Często znajduje zastosowanie wówczas, gdy nauczyciel chce (lub powinien) wypowiedzieć jakieś ważne słowo, za chwilę mając je już w gotowości, ale celowo zawiesza się głos, aby uaktywnić słuchaczy, spotęgować ich napięcie myślowe lub emocjonalne. Można również stosować pauzy przed partią materiału ważnego w danym tekście lub przed wygłoszeniem wniosku, konkluzji, oceny zjawiska, ważnych liczb i danych. Miejsce takiej pauzy musi być starannie wybrane. Jak dla oznaczenia krótkiej pauzy charakterystyczny jest przecinek, tak dłuższą pauzę narzucają inne znaki przestankowe. Ale zarówno krótka, jak i długa pauza mogą wypaść w miejscach, gdzie nie ma i nie można postawić żadnego znaku przestankowego. Na tym właśnie polega pauza, jej sens emocjonalny jeśli przerywamy głos bez intonacji, a po pauzie mówimy głosem tej samej wysokości. Pauzę powinna wypełnić cisza i tylko absolutna cisza. Gorzej, gdy pauzy wynikają z przerwy myślowej - i to jest drugie jej oblicze - wówczas bowiem najczęściej nauczyciel posługuje się tzw. zwrotami retardacyjnymi w ujemnym znaczeniu tego słowa. Są to wtrącenia typu: "że tak powiem", "prawda", "powiedzmy sobie" i wiele, wiele innych, a także parokrotne powtarzanie ostatnich 2-3 słów tekstu. Fatalnie prezentuje się nauczyciel, który częste pauzy wypełnia postękiwaniem, ciągnięciem głoski eeee..., chrząkaniem lub młaskaniem. Są to silnie zakorzenione odruchy, mówiący przeważnie sam ich nie słyszy, skłonny do gniewu przy zwróceniu uwagi. Dobry sposób na sprawdzenie się, to nagranie własnego głosu na taśmę magnetofonu.

Podczas prowadzenia zajęć zdarzają się także przerwy wymuszone przez jakiś incydent, chwilowy hałas, pytania, szmery itp. Umiejętność nawiązania do przerwanej toku jest dość trudna. Dlatego też nie należy się wstydić tego, że się "człowiek pogubił". Zamiast silić się na jakieś

niepotrzebne nawiązania do wątku, o wiele korzystniej zapytać słuchaczy, np. "na czym to ja przerwałem?"

Innym zabiegiem o dwóch obliczach jest stosowanie elementów humoru w procesie nauczania. Wyniki badań prowadzonych w szkołach różnych typów skłaniają do przytoczenia kilku wskazówek, które mogą mieć zastosowanie również w nauczaniu wojskowym.

Otóż nie każdy nauczyciel może stosować techniki humoru, trzeba mieć ku temu pewne dyspozycje psychiczne, a zwłaszcza: dużą wiedzę, umiejętność doboru wątków humoru do danej sytuacji, dużą elastyczność psychiczną, wyrobiony smak estetyczny, umiejętność posługiwania się słowem, a nawet odrobinę talentu.

W zajęciach dydaktycznych wykorzystuje się właściwości humoru w postaci redukcji napięć emocjonalnych, zwłaszcza przeżyć lękowych. Z przeżyciami lękowymi u słuchaczy spotkać się można dość często. Występują one bardziej wyraźnie w pierwszym okresie szkolenia podczas zajęć grupowych, zwłaszcza wówczas, gdy słuchacze mają występować w roli dowódcy, oficera sztabu itp. Lęk przyjmuje postać tzw. obawy przed zawstydzeniem. Można to stwierdzić po zachowaniu się słuchaczy, ich mimice, jak również po braku chęci wystąpienia jako pierwszy - "na ochotnika".

Pozytywną funkcję przypisuje się technice stosowania humoru dla pobudzenia uwagi zwłaszcza podczas zajęć kilkugodzinnych oraz ułatwienia zapamiętania materiału. Ogólnie rzecz biorąc, nauczyciel stosując techniki humoru powinien kierować się następującą zasadą: poprzez wywołanie przeżycia humoru zmierzać do wyeliminowania czynników utrudniających funkcjonowanie mechanizmów poznawczych słuchacza. Zatem nauczyciel nie zabiega przy tych manipulacjach o uatrakcyjnienie treści nauczania, czy nawet całego przedmiotu nauczania, lecz zapewnia jedynie niezbędne warunki przyswojenia tego co przekazuje.

Drugie oblicze stosowania wątków humoru może być fatalne w skutkach. Nie można w imię nie wiadomo czego opowiadać kawałów na zajęciach. Nauczyciel, który nie potrafi stosować humoru chcąc jednak "być na czasie" opowiada niby śmieszne sceny z życia wojskowego, w których z reguły on sam kreuje rolę bohatera, a swoich przełożonych ukazuje w krzywym zwierciadle. Przeważnie w następstwie takiego opowiadanka rusza lawina, słuchacze "aktywizują się" i opowiadają podobne scenki. Atmosfera luźna, wszyscy się odprężają, a czas leci tak szybko, że nie wiadomo kiedy minęła lekcja. W rezultacie takiej jałowej pogawędki nikomu i niczemu nie służącej traci się jedynie czas.

Nauczyciel, zwłaszcza niedoświadczony, jeśli ma najmniejszą wątpliwość co do sposobu stosowania humoru, powinien bez namysłu zrezygnować z te-

go. Można z całą stanowczością stwierdzić, że stosować wątki humoru z korzyścią dla procesu kształcenia mogą nieliczni.

Korzystnym zjawiskiem rozładującym napięcia jest stworzenie atmosfery partnerstwa w zajęciach. Pozytywną stroną tego zjawiska polega na swego rodzaju zbliżaniu się psychicznym nauczyciela do słuchaczy poprzez wspólne rozwiązywanie problemów. Nauczyciel anonując problem zachęca słuchaczy do aktywnych poszukiwań. Może to przyjąć postać: "zastanówmy się wspólnie..."; "spróbujmy razem odpowiedzieć sobie..." itp. Stosowanie takich zabiegów może wytworzyć w psychice słuchacza przekonanie o potrzebie skierowania uwagi na poszukiwaniu dróg rozwiązania problemu, co niewątpliwie rozładuje napięcie i oddala lęk.

Atmosfera partnerstwa w zajęciach bardzo szybko przekonuje słuchaczy, że warto się potrudzić by dojść samemu do odkrycia tego co przedtem było nieznanie oraz, że dążność do posiadania rozwiązań autorskich, czy też trafienia w "intencje" nauczyciela jest wątpliwą zdobyczą, nie przynosi żadnych korzyści, jest pozbawione wartości poznawczych.

Negatywne oblicze atmosfery partnerstwa, to różnego rodzaju poufałości, "poklepywanie się", a także zwracanie się przez "ty". Nie ma żadnego uzasadnienia moralnego ani pedagogicznego by nauczyciel zwracał się do słuchacza przez "ty". Jest to wulgarne i poniżające, jest tradycją ludzi prymitywnych.

#### 4. OBRAZOWANIE SŁOWA

Oddziaływanie powinno angażować emocjonalnie i aktywizować wyobraźnię słuchaczy, to zaś można osiągnąć przede wszystkim przez obrazowość języka. Co prawda celem oddziaływania słownego jest przekazanie określonych treści, ale jeśli treści te mają znaleźć swoje odzwierciedlenie w poglądach, postawach i praktycznym działaniu - słowa nauczyciela powinny być żywe, tzn. zdolne zbliżyć rzeczy dalekie, przeświecić tajemnicze, uprzyętnić zawile, odświeżyć zapomniane, a także stworzyć głębokie przekonanie o prawdzie. Obrazowanie naświetla myśl, odpowiednio ją barwi, czyni wyrazistą, ciekawszą. Celem obrazowania słownego jest nie tyle podawanie wiedzy, co dawanie świadectwa tej wiedzy. Umiejętne obrazowanie ożywia słuchaczy, podtrzymuje uwagę, pozwala wyjaśnić najbardziej zawile problemy, uchwycić i zapamiętać istotę zagadnienia. Nauczyciel używa obrazów nie tylko po to, by oświetlały jego słowa i fascynowały słuchaczy. O wiele ważniejsze jest by treść tłumaczyła się jasno i sugestywnie doprowadzając do najwyższego stopnia komunikatywności myśli.

Dlaczego obrazowanie słowne jest takie ważne? Otóż zdecydowana większość przedmiotów nauczania (w tym głównie) w uczelniach wojskowych o charakterze dowódczo-sztabowym ma ścisły związek ze zjawiskami pola walki. Praktycznie nie ma możliwości pokazania realnego pola walki, a na szczeblach oddział, związek taktyczny, związek operacyjny nawet ćwiczebnych jego elementów. Dlatego też posługujemy się zawsze mapami, rzadziej innymi pomocami (stół plastyczny, piaskownica, zdjęcia, filmy itp.). Do wyobrażenia sobie pola walki nie wystarczy mapa (stół plastyczny) i odpowiednie znaki taktyczne. Do tego jest potrzebna wyobraźnia ukształtowana przez wiele różnych czynników. Jednym z nich jest właśnie obrazowanie słowne.

Językoznawcy przedstawiają całe bogactwo możliwości obrazowania słownego, dokonując różnego rodzaju podziału i charakterystyki sposobów obrazowania takich jak, np.: metafory, przykłady, porównania, przypowieści, przenośnie, przeciwstawienia, alegorie itp. - mające zastosowanie w kulturze języka w ogóle, a w nauczaniu szczególnie niektóre.

Biorąc pod uwagę wartości dydaktyczne obrazowania słownego celowym jest wyodrębnienie takich sposobów, które znajdują szersze zastosowanie w nauczaniu przedmiotów wojskowych. Z tego też względu obrazowanie słowne ma zastosowanie jak gdyby w dwóch sferach.

Pierwsza sfera dotyczy nauczania zagadnień "nowych" bądź tych, które nie zostały właściwie zrozumiane przez słuchaczy. Aby spowodować właściwe i jednoznaczne zrozumienie problemu zagadnienia, zjawiska, procesu itp. nauczyciel może posługiwać się różnymi sposobami obrazowania słownego. Omówimy zaledwie niektóre z nich, ważniejsze w nauczaniu przedmiotów wojskowych.

Jednym z podstawowych sposobów obrazowania istoty zagadnienia jest stosowanie abstrakcji. Pozornie zachodzi tu pewnego rodzaju sprzeczność, bo jeśli abstrakcja polega na "odrzućeniu" niepotrzebnych rzeczy, zjawisk (a więc i słów) dla istoty sprawy, to obrazowanie (zdawałoby się) wzbogaca słowami tę treść. Otóż obrazowanie to nie koniecznie bogactwo ilościowe słów, ale przede wszystkim trafność użytych słów.

Posługiwanie się abstrakcją ma szerokie zastosowanie w nauczaniu wszelkich przedmiotów i jak się okazuje daje dobre rezultaty. Bez abstrakcji zresztą, proces myślenia byłby niemożliwy. Przy rozpatrywaniu jakiegoś problemu upraszcza się w pewnej mierze daną sytuację, nie troszcząc się wcale o te fakty (rzeczy, zjawiska), które uznaje się za nieistotne. Wyniki zaś rozumowania będą poprawne wtedy, kiedy obraz stworzony w wyobraźni będzie nie koniecznie idealnie dokładny, lecz wystarczająco dokładny z punktu widzenia założonego celu.

Studiując możliwości wykorzystania abstrakcji w procesie dydaktycznym dochodzi się do wniosku, że nie można się zadowolić abstrakcją w rozumieniu potocznym, ogólnym. W języku polskim wyrazowi abstrakcja (łacińskie: abstrahere) odpowiadają trzy różne czasowniki, co wiąże się z trzema odmianami abstrakcji. I tak: czasownik "odrywać" wiąże się z abstrakcją uogólniającą (generalizacją); czasownik "oddzielać" z abstrakcją izolującą (separacją) oraz czasownik "oddalać" z abstrakcją idealizującą (idealizacją).\*

Stosowanie abstrakcji w nauczaniu jak wykazuje obserwacja zajęć, jest sporadyczne. Nie wynika to bynajmniej z braku potrzeby. Wręcz przeciwnie. Chyba nie ma takich zajęć zwłaszcza w ćwiczeniach grupowych i seminaryjnych, w których nie rozpatruje się problemów pola walki.

-----  
\* Wyczerpujące wyjaśnienie istoty abstrakcji i jej odmian znajdzie czytelnik w interesującej książce A. Synowieckiego. Byt i myślenie. U źródeł marksistowskiej ontologii i logiki dialektycznej. Warszawa 1980 r. s. 220 i dalsze

W obrazowaniu słownym stosuje się często porównania. Jest to zestawienie zjawisk lub przedmiotów oparte na ich podobieństwie pod jakimś względem. Porównanie jest skutecznym środkiem zwiększającym ekspresywność mowy i ułatwiającym zrozumienie treści przekazu. W konstrukcji porównania występują między członami wyrazy porównawcze typu: jak, jakby, niby, podobnie, niż, na kształt - mające na celu wskazanie na podobieństwo pewnych zjawisk lub przedmiotów.

Przykłady zaczerpnięte z bydanych zajęć:

1. Podczas stawiania zadań pododdziałom do natarcia słuchacz pominął ważne informacje dotyczące czasu realizacji zadania i rubieży do opanowania. Wówczas nauczyciel naprowadził myślenie słuchacza stosując takie porównanie: "to tak, jakby umówić się z dziewczyną nie podając jej miejsca i godziny spotkania".

2. Podczas kierowania walką obronną oddziału słuchacz niesłusznie zdecydował się na wykonanie kontrataku. Kontratak był niecelowy ze względu na znaczną szerokość włamania się nacierającego. Nauczyciel posłużył się takim porównaniem: "to jest tak samo jakbyście chcieli zatkać otwór o średnicy półmetrowej zatyczką do butelki".

Podobnie jak porównania w nauczaniu stosuje się przykłady. Ze względu na swoją funkcję przykłady w nauczaniu bywają dwojakiego rodzaju. Jedne służą do wyjaśnienia istoty zagadnienia i mogą być dobierane z różnych dziedzin życia, byleby pomogły zrozumieć wyjaśnianą kwestię. Inne służą do poszerzenia zakresu wiedzy (przykłady historyczne, z ćwiczeń wojsk i uczelni) lub też potwierdzenia (udokumentowania) tezy, myśli czy zasady. W praktyce nauczania zwłaszcza przedmiotów taktycznych i sztuki operacyjnej na ogół stosuje się te ostatnie nawet do tego stopnia, że zaleca się ich stosowanie w zajęciach jako regułę.

Tymczasem przykłady (w pierwszym znaczeniu) spełniają ważną rolę w nauczaniu, służą bowiem pomocą podczas objaśnienia sedna sprawy, ułatwiają zrozumienie wielu różnych zawiłości. Przykład z zajęć:

Słuchacz w odpowiedzi dotyczącej kolejności pracy dowódcy po otrzymaniu zadania, wymienił wszystkie czynności, ale w niewłaściwej kolejności. Okazało się, że nie rozumiał w czym tkwi błąd. Nauczyciel chcąc ułatwić zrozumienie posłużył się przykładem: "otrzymaliście zadanie - wypisać z encyklopedii hasło wojna. Kolejność czynności będzie taka. Najpierw weźmiecie notes i udacie się do biblioteki, następnie pobierzecie odpowiedni tom encyklopedii i znajdziecie hasło, wreszcie przepisiecie je do notesu. Czy moglibyście najpierw przepisać hasło, a dopiero potem udać się do biblioteki?"

Druga sfera obrazowania słownego odnosi się bezpośrednio do sytuacji pola walki i dotyczy chyba tylko zajęć taktycznych (sztuki operacyjnej). W każdym zajęciach związanych z ćwiczeniami stosuje się tzw. wprowadzenie w sytuację bojową, które polega na przedstawieniu przez nauczyciela niezbędnych zjawisk i elementów sytuacyjnych stanowiących tło i podstawę rozważań (analiz, ocen itp.) w zajęciach. Ponadto niektóre zajęcia dotyczące zwłaszcza tzw. dynamiki walki, rozpoczynają się "dyktowaniem" przez nauczyciela sytuacji pola walki (kolejnego położenia walk). Jest to szczególnie okazja wykazania (i doskonalenia) umiejętności obrazowania.

Starsi, doświadczeni nauczyciele w większości mają bardzo dobry nawyk polegający na tym, że każde zajęcie rozpoczynają wprowadzeniem w sytuację ze wskazaniem na czynności dowódcy i ważniejszych oficerów sztabu, a także każde zajęcie podsumowują krótką informacją o dalszych czynnościach dowódcy i sztabu. Takie postępowanie ćwiczy wyobraźnię, wzbogaca zajęcia, skłania do refleksji - słowem jest że wszec miar celowe.

#### LITERATURA

1. D. BUTLER i inni. Kultura języka polskiego. Warszawa 1976 r.
2. S. GARCZYŃSKI. Sztuka myśli i słowa. Warszawa 1976 r.
3. W. KOCHAŃSKI i inni. Sekrety żywego słowa. Warszawa 1974 r.
4. Z. KLEMENTOWICZ. Ze studiów nad językiem i stylem. Warszawa 1969 r.
5. J. KRAM. Gawędy o żywym słowie. Warszawa 1976 r.
6. Kultura języka polskiego. Zbiorowe, WAP Warszawa 1978 r.
7. H. KURKOWSKA, S. SKORUPKA. Stylistyka polska. Warszawa 1959 r.
8. C. MATUSEWICZ. Humor, dowcip, wychowanie - analiza psychospołeczna. Warszawa 1976 r.
9. W. PISAREK. Słowa między ludźmi. Warszawa 1985 r.
10. J. VENDRYŚ. Język. Warszawa 1956 r.
11. K. SKARŻYŃSKA. Spostrzeganie ludzi. Warszawa 1981 r.
12. A. ZDANIUKIEWICZ. Z zagadnień kultury języka. Teoria-praktyka-szkoła. Warszawa 1973 r.

1282

Druk ASG WP OXV-10917 zam. 18 938 z dn. 09.06.87

