

Daniela Dato

## JĘZYK DZIECKA: „ZABAWKA POETYCKA”

### SŁOWA I EMANCYPACJA

Don Milani w swoim *Liście do Pani profesor (Lettera ad una professoressa)* zaznaczył, że tylko „język zrównuje wszystkich [...], równym jest ten, kto potrafi wyrazić i rozumie wyrażenia innych”<sup>1</sup>, i że, jak to sprecyzował w innym swoim dziele, człowiekiem można nazywać tylko tego, kto stał się „panem własnego języka”<sup>2</sup>.

W przywołanych fragmentach tekstu pedagog podkreślał moc słowa, a także potrzebę panowania nad nim, po to by człowiek mógł wejść w werbalny kontakt z innymi ludźmi i wyrażać „nieskończone bogactwo umysłu”.

Zatem w dziełach i w działaniach tego pedagoga zawsze rozbrzmiewało echo dążenia do tego, by słowa stały się prawdziwym i właściwym narzędziem służącym do emancypacji i autorealizacji; narzędziem do aktywacji i rozwoju myśli, do uwolnienia z niewolnictwa, wyłączenia i marginalizacji. Według Don Milaniego wyłączenie z możliwości posiadania słowa i „dominowania” nad nim skazywało człowieka na realną przyszłość bycia manipulowanym i życia w opresji. Natomiast „posiadanie” języka oznaczało posiadanie podstawowego narzędzia, koniecznego do uwolnienia się z niewolnictwa, biedy, i szansę na aktywne uczestnictwo obywateli w życiu społecznym.

Zdaniem Don Milaniego – w sposób całkiem osobliwy – słowo mogło być stosowane niczym „zabawka poetycka”. I taką „zabawką” było, gdy ten ksiądz z Barbiany apelował o konieczność kultywowania wśród dzieci „żywego

---

<sup>1</sup> Don Milani, *Lettera a una professoressa*, Firenze 1967, s. 96.

<sup>2</sup> Idem, *Chiamo uomo chi è padrone della sua lingua*, [w:] *La lingua italiana oggi: un problema scolastico e sociale*, ed. L. Renzi, M. Cortelazzo, Bologna 1977, s. 39.

języka”, który byłby zrozumiały, komunikacyjny, łatwy do zinterpretowania, ponieważ bliski doświadczanej rzeczywistości. Tak pisał o swojej działalności alfabetyzacji: „zatrzymuję się na słowach, ćwiartuję je, sprawiam, by żyły jak osoby, które mają jakieś miejsce i datę urodzenia, rozwijają się, przekształcają, deformują”<sup>3</sup>, niczym narzędzie służące do zabawy w myślenie i komunikowanie. W tym celu dokończył „słownik z Barbiany”. Słownik ten był narzędziem, nie dążył do powielania metod i nie spełniał typowych funkcji słownika włoskiego, lecz zawierał wszystkie słowa wymyślone i utworzone przez dzieci Don Milaniego. Przekonany o przedawnieniu modelu językowego używanego w szkole, Don Milani próbował nawet podjąć się nowej interpretacji dzieła *Narzeczeni (Promessi Sposi)*, która pozwoliłaby jego dzieciom na łatwiejsze jego odczytanie.

Podobnie jak Don Milani, również Paulo Freire, odnosząc się do „słowa”, nie sprowadza jego znaczenia i funkcji do prostego przedmiotu alfabetyzacji, gdzie, przede wszystkim, dla badacza, alfabetyzacja oznacza odniesienie się do procesu dużo bardziej złożonego niż zwykłe opanowanie techniki czytania i pisanie, na której nie można poprzestać, lecz trzeba rozciągać ją na proces kulturowy włączania i uczestniczenia. Ten brazylijski pedagog pisał:

[...] odkrywając słowo, jako coś więcej niż zwykle narzędzie do realizacji dialogu, znajdujemy się w obliczu konieczności poszukiwania również jego elementów budujących. To badanie prowadzi nas do wychwytywania ze słowa dwóch wymiarów: działania i refleksji, tak bardzo zespolonych i złączonych ze sobą w radykalnej interakcji, że zaniedbując jeden z nich, drugi natychmiast ponosi na tym szkodę<sup>4</sup>.

Pomysłem jest wychowanie do „autentycznego słowa”, które począwszy od refleksji, realizuje się w dziele i staje się materialnym operatorem transformacji. To wszystko czyni ze słowa coś zupełnie innego w stosunku do „słowa nieautentycznego”, które jest tylko zwykłym „bla-bla-bla”, gadulstwem, nijakim „mówi się”, które nie tylko nie opiera się na myśli, lecz także neguje każdą jej postać najbardziej autentyczną i uczestniczącą, hamując w ten sposób proces rozmyślenia, krytyki, „buntowniczych wątpliwości”, analizy i planów na rzecz „skróótów” myśli, sloganów, które urzeczywistniają się w działaniach i w *formae mentis* homologowanych, stereotypowych i biernych.

<sup>3</sup> Idem, *Lettera a una professoressa*, s. 20.

<sup>4</sup> P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Torino 2004, s. 105.

Poprzez słowo, tłumaczy Freire, budujemy i przekształcamy świat, oddziałując na niego. Poprzez słowo dziecko, podobnie jak dorosły, wchodzi w relacje z innymi i buduje formy dialogu i współpracy, które mogą być autentyczne i uczestniczące tylko wtedy, jeśli będą unikać „zwodzeń i czarów słów”<sup>5</sup>.

Słowo (język) jest, ogólnie mówiąc, już od pierwszych lat życia narzędziem aktywnego i uczestniczącego obywatelstwa, pojmowanego jako możliwość *pronunciar o mundo*, czyli dawania słów, co oznacza nadawanie struktury i znaczenia światu.

Oczywistym jest radykalny zarzut Freirego – podobny do zarzutu Don Lorenza Milaniego – częstej dychotomizacji teorii/praktyki, szkoły/życia, wiedzy/doświadczenia: zarzut, który skierowany jest do wychowawcy chorego na werbalizm, którego słowo jest puste i „bez dążenia do transformacji”, jak i do wychowawcy chorego na powierzchowne działanie, przyzwyczajonego do działania przez działanie, do obniżania wartości roli myśli, refleksji, nauki. Analfabetyzm jest plagą kulturową, której najgorszym elementem jest właśnie ogólny mutyzm tego, kto pozbawiony jest podstawowego narzędzia, autentycznego słowa, pozwalającego na „odczytywanie” świata i historii i „pisanie” własnymi rękoma i własnym działaniem czegoś nowego. Czegoś, co przyczyniłoby się do nadania imienia samemu światu<sup>6</sup>.

Również Gianni Rodari, znany przede wszystkim ze stosowania słów niczym „zabawki poetyckiej”, wielokrotnie powtarzał i podkreślał „wartość uwalniania”, jaką można przypisać słowu: „«Wszechstronne stosowanie słowa dla wszystkich». Wydaje mi się, że jest to dobre motto, o pięknym oddźwięku demokratycznym. Nie po to, by wszyscy byli artystami, ale po to, by nikt nie był niewolnikiem”<sup>7</sup>.

Słowa zatem są dla dziecka narzędziem do mówienia, ale nie tylko. Są narzędziem do nauki myślenia, komunikowania, relacjonowania się, wyobrażania i tworzenia.

Zdaniem Freirego, podobnie jak Don Milaniego i Rodariego – autorów działających przecież w różnych kontekstach społecznych, historycznych i kulturowych, w których wymiary metodologiczny i intencjonalny słowa

<sup>5</sup> Zob. G.L. Beccaria, *Il mare in un imbuto*, Torino 2010.

<sup>6</sup> G. Milan, *L'educazione come dialogo. Riflessioni sulla pedagogia di Paulo Freire*, „Studium Educationis” Erickson, Trento, luty 2008, vol. 1, no. 1, s. 56.

<sup>7</sup> G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Trieste 2010, s. 10.

przyjmują znaczenia wzajemnie różne – władanie językiem jest również kompetencją społeczną. René A. Spitz, nawiązując do tej kwestii, pisał, że zdobycie zdolności komunikacji werbalnej wyraża „*exordium* humanizacji dziecka”. Ten „nieunikniony punkt zwrotny w filogenezie” okazuje się niezastąpioną kompetencją społeczną, wprowadzającą do stosunków międzyludzkich „możliwość zastąpienia nieprzyjaznej agresywności dyskusją”<sup>8</sup> i dialogiem. Poprzez dziewicze i twórcze stosowanie słowa dziecko może rozwinąć myśl dywergencyjną i giętką, która pomoże mu obserwować rzeczywistość ciągle to nowymi oczyma, a przede wszystkim pomoże mu rozwinąć jego kompetencję społeczną i komunikatywną.

Nie zaszkodzi w tym miejscu przypomnieć dziesięciu tez Giscela, które w drugiej połowie lat siedemdziesiątych we Włoszech, wyróżniając niektóre założenia teoretyczne o podstawach wychowania językowego i odpowiednie linie działania, podkreślały znaczenie języka werbalnego w życiu społecznym i indywidualnym podmiotu. Podkreślają one, że

[...] biorąc pod uwagę wiele związków z życiem indywidualnym i społecznym, oczywistym jest (ale może nie niezbędnym) stwierdzenie, że rozwój zdolności językowych zagłębia swoje korzenie w rozwoju całej i całkowitej istoty ludzkiej, od wieku dziecięcego do wieku dorosłego. Oznacza on możliwość wzrostu psychomotorycznego i socjalizacji w warunkach, gdzie panuje równowaga stosunków uczuciowych wraz z pobudzaniem i dojrzewaniem interesów intelektualnych i uczestnictwa w życiu, w kulturze i we wspólnocie.

Jest to zadanie skierowane do

[...] skutecznej pedagogiki językowej [która – D.D.] musi dbać o to wszystko: to znaczy o stosunek pomiędzy rozwojem ogółu zdolności językowych (teza III) a rozwojem fizycznym, uczuciowym, społecznym, intelektualnym osobnika (teza II), biorąc pod uwagę znaczenie decydujące języka werbalnego (teza I)<sup>9</sup>.

W odstępnie trzech lat we *Wskazówkach do programu przedszkolnego* na 2007 r., zredagowanego przez włoskie Ministerstwo Nauczania, sprecyzowano, że celem programu jest, by:

<sup>8</sup> R.A. Spitz, *Dialoghi dall'infanzia. Raccolta di scritti*, Roma 2000, s. 407.

<sup>9</sup> <http://www.giscel.org/dieciTesi.htm> [dostęp: 13.08.2013].

[...] dzieci uczyły się komunikowania werbalnego, opisywania doświadczeń własnych i świata, konwersacji i dialogu, odzwierciedlania językiem i zbliżając się do języka pisanego. Poprzez znajomość i świadomość języka ojczystego i innych języków wzmacniały tożsamość osobistą i kulturalną i otwierały się na inne kultury<sup>10</sup>.

## JĘZYK „BAWIĄCY”

Pedagogika i dydaktyka wyobraźni zrodziły się dzięki nieoczywistemu i niebanalnemu stosowaniu słów. Eksploracja zabawowa słów i ich możliwych i „niemożliwych” znaczeń prowadzi do odkrywania potencjału słów i stąd, jak to mówi Alicja w Krainie Czarów, jakaś rzecz „niemożliwa” może stać się „nieprzekraczalną”. Moc generatywna języka i słów odsłania zatem również swoją stronę „zabawną”, czyli twórczą, dywergentną, antydogmatyczną. Ponieważ w jej etymologii sama koncepcja zabawy niesie za sobą otwarcie się na możliwe, na dywergencję: bawić się<sup>11</sup>, czyli „obrać inny kierunek”, „skierować się gdzie indziej”.

Myśli się poprzez język, stąd tylko umiejętne stosowanie myśli w połączeniu z kompetencjami i z twórczością pozwala na tworzenie myśli oryginalnych, poprzez które wyraża się jednostkowa wyjątkowość każdego człowieka, ma-

<sup>10</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, [http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir\\_310707.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf) [dostęp: 20.02.2014]. W dalszej części tego dokumentu można przeczytać: „Cele rozwoju kompetencji: [celem programu jest, by – D.D.] dziecko rozwijało opanowanie języka włoskiego, wzbogacało i udoskonalało własne słownictwo. [By – D.D.] rozwijało zaufanie i motywacje w wyrażaniu i w komunikowaniu innym własnych emocji, własnych pytań, własnych rozumowań i własnych myśli poprzez język werbalny, stosując go w sposób zróżnicowany i właściwy w różnych działalnościach. [By – D.D.] opowiadało, wymyślało, wysłuchiwało i rozumiało opowiadania i czytane historie, rozmawiało, dyskutowało, prosiło o wyjaśnienia i samo wyjaśniało, stosowało język do planowania działań i określania reguł. [By – D.D.] rozwijało bogactwo językowe odpowiednio do doświadczeń i do tego, czego się nauczyło na różnych polach doświadczenia. [By – D.D.] rozważało nad językiem, porównywało różne języki, rozpoznawało, doceniało i doświadczało wielorakości językowej i języka poetyckiego. [By było – D.D.] świadome własnego języka ojczystego. [By – D.D.] formułowało przypuszczenia na temat języka pisanego i poznawało przypuszczenia innych”.

<sup>11</sup> Oryginalny tytuł tego podrozdziału brzmi *La lingua „di-vertente”*: lingua – język, *divertente* – zabawny. Autorka rozdziela termin *divertente*, wylaniając z niego słowo: *vertente*. W konsekwencji tego również w tekście termin *divertire*, czyli *bawić, rozbawiać*, zostaje rozdzielony na *di – vertire*, gdzie *vertire* przyjmuje znaczenie aktywności, z której biorą początek inne działalności.

łego i dużego. Rodari obdarowuje nas, zatem, słowami do myślenia, słowami do emancypacji z rzeczywistości, w tym znaczeniu, że pozwalają one stawiać hipotezy o innym świecie, spostrzegać nietypowe rzeczy z rzeczywistości, przewidywać alternatywy przeciwstawne do tego, co istnieje<sup>12</sup>.

Sama myśl zatem jest ćwiczeniem twórczego stosowania słów. Stąd według Rodariego:

Mamy słowa by sprzedawać,  
Słowa by kupować,  
Słowa do robienia słów.

Chodźmy i szukajmy razem  
Słów do myślenia.  
Chodźmy i szukajmy razem  
Słów do myślenia.

Mamy słowa by udawać,  
Słowa by ranić,  
Słowa by łaskotać.

Chodźmy i szukajmy razem,  
Słów by kochać.  
Chodźmy i szukajmy razem,  
Słów by kochać.

Mamy słowa by płakać,  
Słowa by milczeć,  
Słowa by hałasować.

Chodźmy i szukajmy razem,  
Słów do mówienia.  
Chodźmy i szukajmy razem,  
Słów do mówienia<sup>13</sup>.

Bawienie się słowami, choćby były w nich obecne błędy ortograficzne, stosowanie słów nie tylko do myślenia, lecz także do płakania (by wyrazić własne

<sup>12</sup> *Raccontare ancora. La scrittura e l'editoria per ragazzi. Vita e pensiero*, ed. S. Blezza Picherle, Milano 2007, s. 215.

<sup>13</sup> G. Rodari, *Il secondo libro delle filastrocche*, Torino 1996, s. 64.

negatywne emocje), do łaskotania (do pobudzania, do szukania kontaktu), do hałasowania (by oskarżać i przerywać ciszę), do pamiętania (by prowadzić do serca), do tworzenia ciszy (by „pieścić”, by nie hałasować, by wysłuchiwać, nie osądzając) jest koniecznym ćwiczeniem do tego, by nie rozpowszechniać między młodymi i mniej młodymi „słów niemyślanych” i „nieautentycznych”, by nie być ofiarami tego „werbalnego hałasu”, który – jak pisał Roberto Piromini – „jest nie-słowem, ale ciszą”, ponieważ przeszkadza w komunikowaniu, nie rozwija myśli, a wręcz hamuje ją, i nie informuje. „Hałas słowny”, który, paradoksalnie, jest owocem zubożenia słowa, jego przyswajania i powtarzania, jest nierzadko całkowicie imitacyjny i nieświadomy.

Zatem potrzebne jest oddziaływanie na wielorakie znaczenia i stosowanie słów w celu pomnażania możliwości komunikowania. I znowu powraca jak echo, że „minimum słów z maksymalną poliwalencją fonemów jest [już – D.D.] punktem wyjścia w zdobywaniu uniwersum leksykalnego”, jak również w komunikowaniu relacyjnym i społecznym<sup>14</sup>.

Można by powiedzieć – raz jeszcze za Freirem – w komunikowaniu życiowym, ponieważ zdobycie umiejętności „wypowiadania własnego słowa [oznacza – D.D.] przyjęcie na siebie [...] rolę podmiotu o własnej historii”<sup>15</sup>.

Tak jak to podkreśliła Franca Pinto Minerva, w podstawach wychowania językowego skierowanego na budowę wspólnot zgodnych i demokratycznych tkwi świadomość niezwyklej mocy kognitywnej, emotywniej, ekspresywnej i komunikatywnej słowa. Jeśli prawdą jest, jak pisał Paul Watzlawick, że niemożliwe jest niekomunikowanie i że wymiar pragmatyczny jest podstawą ustanowienia skuteczności procesu komunikacji, równie niemożliwe jest ignorowanie, że składnia i semantyka są tak samo ważne.

Pomimo iż zrozumienie jakiejś wiadomości jest powierzone tylko w 7% językowi werbalnemu, ponieważ ważną część funkcji rozumienia spełniają wymiary parawerbalne i niewerbalne, język werbalny staje się uniwersalnym pośrednikiem, kodem, poprzez który możliwe stają się interpretacja i jednocześnie wytlumaczenie innym własnych znaczeń, myśli, emocji itp. Język werbalny jest koniecznym warunkiem – chociaż niewystarczającym – wszystkich form doświadczenia.

<sup>14</sup> E.M. Fioril, *Imparare a parlare. Il metodo di alfabetizzazione di Paulo Freire*, [w:] P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, s. 187.

<sup>15</sup> P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, s. 77.

Poniżej zostanie przedstawiony dłuższy fragment odczytu przedstawionego przez Rodariego podczas konferencji w 1974 r., w którym podsumowuje on słowami bardziej niż trafnymi, przez co trudnymi do sparafrazowania, znaczenie wychowania językowego jako globalnego projektu integralnego rozwoju dziecka.

Gdy mówimy o formowaniu językowym dziecka – precyzuje Rodari – nie wyobrażamy sobie abstrakcyjnych ćwiczeń językowych, ale wyobrażamy sobie konkretne działalności językowe. To odbywa się w przedszkolu, niekiedy w szkole podstawowej czy w gimnazjum. Stopniowo, gdy znajomość procesów uczenia się będzie jaśniejsza i bardziej powszechna, stanie się jasnym, że język nie potrzebuje ćwiczeń abstrakcyjnych, ale potrzebuje wywoływania konkretnych sytuacji, konkretnych działalności językowych; a te odbywają się nie tylko wtedy, gdy planujemy jakąś specjalną działalność, by nauczyć jakiejś ilości słów, ale również wtedy, gdy dziecko bawi się, wymyśla coś, słucha czegoś, gdy pracuje. Język nie jest jakimś przedmiotem (jest nim jeszcze na świadectwie), nie jest przedmiotem odizolowanym od innych, o dokładnie rozdzielonych granicach: tutaj jest językiem, a tutaj geografią..., [przez co – D.D.] do geografii język nie wchodzi. Bez języka nie ma geografii, bez języka nie ma nauki, bez języka nie istnieje żadna z tych [rzeczy – D.D.], które wyróżniamy, klasyfikujemy i nazywamy przedmiotami. Język jest powietrzem, w którym żyją te wszystkie tzw. przedmioty. Nie mogą uczyć się historii bez języka, nie mogą uczyć się filozofii bez języka, nie mogą uprawiać polityki bez języka, nie mogą żyć bez języka [...]. Chcemy wyjść od języka, tzn. od kultury dziecka, i chcemy mu pomagać w budowaniu, na tym języku, jego wolnej i całkowitej ekspresji, języka jego samodzielnych poszukiwań i badań, języka komunikacji społecznej, nie języka, by mówić zawsze tak, ale języka, by mówić tylko te tak, które odczuwa jako własne, i mówić nie, kiedy odczuwa nie. Aby dziecko rozwinęło ten język, ważnym jest, by mogło więcej mówić niż słuchać, i to jest prawdą w przedszkolu, to jest prawdą w szkole, to jest prawdą w gimnazjum, jest prawdą w liceum, jest prawdą na uniwersytecie. Wszędzie jest ważniejszym mówienie od słuchania. Musimy chcieć dziecka, które będzie odczuwało pełne prawo do wszystkich swoich sposobów mówienia (są sposoby mówienia, które szkoła uważa za pełnoprawne, i inne, które eliminuje). Otóż dziecko musi mieć pełne prawo mówienia dla zabawy, jak i na poważnie, bez żadnej różnicy dla jego wartości. Mówi się zwykle: ważnym jest mówienie poważne, mówienie dla zabawy jest mniej poważne. Dla dziecka, w dziecku, ta różnica się nie wytworzyła i nie ma żadnego powodu do jej sztucznego tworzenia.



Mówienie, by pytać, jest tak samo ważne jak mówienie, by odpowiadać, jak mówienie, by dyskutować, by poszukiwać, by śmiać się, jak mówienie, by wyładować własne energie, by dać ujście własnej agresywności, jak mówienie, by czuć się wolnymi, innymi słowy: to jest język, jaki musimy dać naszym dzieciom, i to jest język, który dajemy im począwszy od przedszkola, gdy ich słuchamy, gdy uczymy się ich słuchać, gdy nagrywamy to, co mówią, nie po to, by zrobić z tego jakieś przedstawienie, ale by się nad tym zamyślić. [...] Mówienie dla zabawy nie jest mniej ważne od mówienia na poważnie, przede wszystkim w wieku, w którym zabawa jest jednym z podstawowych narzędzi, za pomocą których dziecko ustanawia stosunki z innymi, ze środowiskiem i z rzeczywistością, i gdy jest związane z wszystkimi innymi działaniami. Mówienie, by śmiać się, by wymyślać, by dać ujście własnej agresywności, potrzebne jest po to, by wyłonić stłumione treści, by otworzyć zawory (i tylko samo to otwarcie zaworów byłoby ważne), ale jest mu potrzebne przede wszystkim, by czuć się wolnym lub żeby znaleźć w sobie samym siłę i bodziec do działania, do uczenia się, do odkrywania, do zmierzania się z rzeczywistością, podążania do przodu i do wzrastania<sup>16</sup>.

Słowa tego długiego cytatu potwierdzają zatem, jak bardzo ważne dla wychowania językowego są nie tylko rozwój funkcji poznawczych i logiczno-kognitywnych związanych ze zdolnością dziecka do stosowania języka, by nadawać nazwy rzeczom, by wprowadzić porządek i jakąś klasyfikację pomiędzy nimi, lecz także dla rozwoju funkcji społecznych i komunikatywnych, do stosowania języka, który pozwoli dziecku nauczyć się tworzyć i rozumieć wiadomości werbalne i niewerbalne, potrzebne do wejścia w relacje ze światem społecznym i do rozwoju funkcji twórczych pozwalających mu na

[...] stosowanie języka jako środka do burzenia i przewracania do góry nogami kolejności porządku łańcucha mówionego, do tworzenia nowych słów, do stosowania w sposób zwykły i paradoksalny słów znanych i oczywistych, do bawienia się słowami i do stosowania języka niczym zabawy, by próbować, poprzez fantastyczne przeobrażanie słów i stosowanie metafor, wyobrazić sobie i wymyślać sposoby nowe i alternatywne<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> G. Rodari, *Perché ho dedicato il mio ultimo libro alla città di Reggio Emilia, conferenza tenuta il 17 aprile '74 a Reggio Emilia*, <http://www.rodaricentrostudiorivieto.org/site/9894/default.aspx> [dostęp: 13.08.2013].

<sup>17</sup> F. Frabboni, F. Pinto Minerva, G. Trebisacce, *La scuola degli alfabeti*, Firenze 1990, s. 91.

Oczywiste jest zatem, że monotonne i monofunkcjonalne stosowanie języka należy zastąpić programem pedagogicznym i dydaktycznym, który będzie miał na uwadze złożoność i żywiołowość języka mówionego i pisanego, jego „mnogogłosowość i mnogofunkcjonalność [...], by pozwolić dziecku na stosowanie znaków i słów w nieskończonym świecie kombinacji, dla nieskończonej gamy potrzeb”<sup>18</sup>.

## BAWIĆ SIĘ SŁOWAMI

Nie powinno dziwić połączenie, czasami niezwykle, pomiędzy zabawą a przyswajaniem języka: zabawa językowa, można powiedzieć, jest dyscypliną w znaczeniu przywołującym myśl Howarda Gardnera. Jest najlepszym sposobem i pomocą w rozwoju jakiegoś *formae mentis*, sposobu myślenia i tworzenia języka. Zresztą sam Jerome Bruner twierdził, że zabawy są właściwą okazją – może jedną z pierwszych – do osiągnięcia zdolności stosowania „systematycznego języka z dorosłym i oferują pierwszą okazję do eksploracji i robienia rzeczy za pomocą słów”<sup>19</sup>.

Uprzywilejowane strategie dydaktyczne do przyswajania języka werbalnego znajdują największe wyrażenie właśnie w zabawie i w podejściu eksperymentalnym. W takim kontekście, pedagogicznie „wysokim” i dydaktycznie zaprogramowanym na dawanie miejsca nowej, jeszcze „cieplej wiedzy”, życiu, relacji, mówienie staje się „zabawą twórczą”<sup>20</sup>, pozwalającą na bawienie się słowami, na otwarcie umysłu na ćwiczenia wyobrazeniowe, na możliwe, ale również na niemożliwe i na absurdalne.

W tym sensie Rodari pisał: „z dziećmi, w ich interesie, należałoby uważać, by nie ograniczać możliwości występowania absurdu. Nie wierzę, by ucierpiało na tym ich formowanie naukowe. Zresztą, również w matematyce, istnieją demonstracje wyłaniające się «z absurdu»”<sup>21</sup>.

W cytowanych poprzednio *Wskazówkach do programu* na rok 2007 można przeczytać, że

<sup>18</sup> Ibidem, s. 93.

<sup>19</sup> J. Bruner, *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara ad usare il linguaggio*, Roma 1999, s. 38.

<sup>20</sup> Zob. F. Pinto Minerva, F. Frabboni, *La scuola dell'infanzia*, Roma–Bari 2008.

<sup>21</sup> G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, s. 48.

[...] język [jest – D.D.] jakimś narzędziem, którym można bawić się w wyrażanie sposobów osobistych, twórczych i coraz bardziej złożonych; nad którym można zastanawiać się, by zrozumieć działanie; poprzez który można opowiadać i rozmawiać, myśleć logicznie, pogłębiać wiedzę, prosić o wytłumaczenie i tłumaczyć własny punkt widzenia, projektowania, zostawiania śladów<sup>22</sup>.

Zabawa, w tym znaczeniu, pozwala dzieciom stać się „speleologami słowa”, odkrywać to, co Roman Jakobson zdefiniował jako znaczenie wyobrażeniowe, skryte i ukryte, słów. Zabawa jest miejscem i czasem dającym możliwość „nadawania znaczenia edukatywnego językom werbalnym i niewerbalnym”,

[...] poprzez zabawę dziecko igra, burząc twórczo kolejność porządku rozmowy i tworząc dywergencję jako zdolność wymyślania sposobów oryginalnych w rozwiązywaniu problemów, interpretowaniu rzeczywistości, przebudowywaniu słów, wyobrażeń, dźwięków, wymyślaniu historii poprzez splecione stosowanie logiki i fantazji<sup>23</sup>.

Moglibyśmy powiedzieć – posługując się interpretacją Brunera – że zabawa i jej bohaterowie funkcjonują jako „system wspomagający w przyswajaniu języka”, co świadczy, między innymi, o charakterze „transakcyjnym” procesu przyswajania języka. Interpretacja ta spotyka się z twierdzeniem Rodariego, który uważa, że zabawa uruchamia słowa i wyobrażenia poprzez proces prawie magiczny.

Zgadzam się – pisał Rodari – z tym, kto uważa magię i znajomość języka za dwa składniki interakcji, na przykład dziecko, które uczy się mówić, urzeczywistnia również magiczne stosowanie języka<sup>24</sup>.

Poprzez zabawę słowa często są w stanie „odgrzebywać pola pamięci, które były pokryte kurzem czasu”, „uwalniają się z łańcuchów werbalnych, do których codziennie należą” aż do „wyzolowania się” i „zagubienia się”<sup>25</sup>.

A dzieje się tak, ponieważ

<sup>22</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, [http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir\\_310707.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf) [dostęp: 20.02.2014].

<sup>23</sup> F. Frabboni, F. Pinto Minerva, G. Trebisacce, *La scuola degli alfabeti*, s. 121, 67.

<sup>24</sup> G. Rodari, *Esercizi di fantasia*, Roma 1981, s. 78.

<sup>25</sup> Idem, *Grammatica della fantasia*, s. 12 i 21.

[...] słowo rzucone przypadkowo w umysł tworzy fale powierzchniowe, a na głębokościach powoduje cały szereg nieskończonych, łańcuchowych reakcji, wplątując w ich opadanie dźwięki i wyobrażenia, analogie i wspomnienia, znaczenia i sny, w ruchu, który dotyka doświadczenia i pamięci, fantazji i nieświadomości. Słowo zatem jest złożone, ponieważ sam umysł nie przygląda się biernie przedstawieniu, ale interweniuje bez przerwy, by akceptować i odrzucać, łączyć i cenzurować, budować i niszczyć<sup>26</sup>.

Zabawa zatem jest poważną rzeczą i potrafi wzbudzić ten „uśmiech pedagogiczny”, który upraszcza to, co oczywiste, który sprawia, że słowa stają się fantastycznie produktywne, aż do ich przekształceń; który sprawia ich rozbudzanie aż do emancypacji i relacji.

Dalecy jesteśmy od uważania zabawy za działalność mało zobowiązującą, mało poważną, niczym łatwy zawór dający ujście w celu odzyskania energii i błyskotliwości umysłu obciążonego trudem i zaangażowaniem wymaganym przez „ważne” działalności naszego (lub dla naszego) życia, jej radykalność i wszechobecność, jak twierdzi Eugen Fink<sup>27</sup>, stawia nas w obliczu konieczności rozpoznania w niej szczególnej formy zrozumienia rzeczywistości, właściwej dla istoty ludzkiej.

Taka opinia o zabawie zakłada jej „powagę” w momencie, gdy staje się ona przedmiotem badań. Właśnie jej natura wyznaczania (aczkolwiek symbolicznego) sensu życia jest w gruncie rzeczy domyślnym punktem wyjścia, pozwalającym na dostąpienie głębokiej lektury wzajemnych działań ludzkich i społecznych. Dominowanie w społeczeństwie jakiegokolwiek metody zabawowej – *agon*, *alea*, *mimicry* czy *ilinx*<sup>28</sup> – w rzeczywistości udziela klucza do

<sup>26</sup> Ibidem, s. 11.

<sup>27</sup> Zob. E. Fink, *Il gioco come simbolo del mondo*, Firenze 1991, szczególnie s. 51 n.

<sup>28</sup> „W *agon* osoba walczy z innymi, wykorzystując własne zdolności osobiste (siła, szybkość, pamięć) i czerpie przyjemność, gdy zostaje jej przyznana dominacja nad innymi. *Alea* – łacińskie słowo oznaczające „grę w kości” – znajduje podstawy w zachowaniu przeciwnym do poprzedniego, zaprzeczającym własnym zasługom i pragnieniom, ponieważ podmiot poddaje się losowi i stawia się w pozycji biernej [...]. *Mimicry* jest słowem angielskim odnoszącym się pierwotnie do mimetyzmu owadów [...]. Maską, wprowadzając element alienacji od codzienności, daje wielką przyjemność zmiany granic rzeczywistości, dezorientacji, stwarza możliwość kontaktu z tym, co zwykle nie jest dozwolone [...]. Ryzyko pojawia się w największym stopniu w *ilinx*, co w języku greckim oznacza [...] dosłownie „wir”. Chodzi o zabawy, takie jak taniec polegający na szybkim kręceniu się wokół siebie, skoki z góry, *roller coaster*, zjeżdżalnie, na których istnieje ryzyko utraty zwykłych punktów odniesienia i odczucia grawitacji, co powoduje chwilowe zeslizgiwanie się w przepaść” (P. Manuzzi, *Pedagogia del gioco e dell'animazione*, Milano 2002, s. 30).

stosownego odczytywania i diagnozowania dominujących (w tym społeczeństwie) charakterystyk, znaczeń, etyki leżącej u podstaw relacji międzyludzkich, jak również wyrazu społecznej akceptacji jednostki.

Zabawa ujawnia własne specyficzne powołanie pedagogiczne lub raczej, obok tradycyjnych celów pedagogicznych przyznawanych jej z racji przekazywania i podtrzymywania wzorców kulturowych, nie można zaprzeczyć, iż posiada ona aspekty czyniące z niej silne narzędzie kształcenia, potrzebne do promowania również zdolności jednostki do rozumienia, działania, radzenia sobie, przetwarzania własnej zdolności komunikatywnej, zarówno werbalnej, jak i niewerbalnej i parawerbalnej.

Zabawa zatem, odczytywana w takiej perspektywie, przedstawia się jako niezwykle miejsce spotkań funkcji przypisywanych inteligencji (eksploracyjnych, twórczych itp.) oraz tych bardziej specyficznych społeczno-uczuciowych, które ukazują możliwość promowania i kształtowania kompetencji i skutecznych zachowań społeczno-uczuciowych, a które znajdują podstawę w atmosferze relacji ukierunkowanych na dialog, na zrozumienie i na współpracę, pojmowanych nie tylko w kluczu akceptacji i szacunku dla idei i dla wartości innych, lecz także wzmocnienia tożsamości osobistej każdego.

Ważną rolę, w tym kontekście, odgrywa dorosły, który jest odpowiedzialny za przygotowanie tego wszystkiego, co potrzebne, by pozwolić zabawie odbywać się przy utrzymaniu jej „poważnej lekkomyślności”, tego wszystkiego, co potrzebne do przygotowania miejsca-czasu, w którym będzie można pielęgnować i pobudzać wielorakie inteligencje dzieci.

W tym znaczeniu dorosły staje się animatorem kontekstu:

[...] dorosły ma w stosunku do dziecka – pisze Rodari – podczas zabawy z nim przewagę posiadania bardziej rozległego doświadczenia, a więc posiada umiejętność przemieszczania się wyobraźnią w miejsca bardziej odległe [...]. Nie chodzi tu o zabawę „zamiast dziecka” [...], ale chodzi o oddanie się do jego dyspozycji. To ono rozkazuje. Zabawa jest „z nim”, „dla niego”, a jej zadaniem jest stymulowanie zdolności inwencji dziecka, po to by dostarczać mu nowych narzędzi przydatnych wówczas, gdy będzie bawiło się samo, po to by nauczyć je bawić się. A podczas zabawy rozmawiać i uczyć się od niego mówienia do zabawek, przydzielania im imion, funkcji, przekształcania błędu w „inwencję”, gestu w historię [...]; ale również – tak jak to robi dziecko – powierzania przedmiotom sekretów, tak by to one mogły powiedzieć mu, że je kochają, że może ono na nich polegać, że nasza siła jest jego siłą<sup>29</sup>.

<sup>29</sup> G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, s. 106.

Przy końcu tych refleksji jeszcze bardziej wytłumaczalne jest to, że idea wychowania językowego, przekraczając terytorium zabawy, fantazji, wyobraźni, a nawet błędu, staje się – jak utrzymywały siostry Agazzi – „ćwiczeniem życia w społeczeństwie”, pozwalającym dziecku na budowę relacji skutecznych, opierających się na empatii i na zrozumieniu. Tak jak istnieją badania mające na celu ukazanie związku pomiędzy rozwojem językowym a stylem ufnego przywiązania (matka-dziecko), tak niezaprzeczalne jest, że właśnie poprzez język dziecko i wychowawca lub nauczyciel mogą budować związek skuteczny i konstruktywny<sup>30</sup>.

Umysł jest tylko jeden. Jego twórczość powinna być pielęgnowana w każdym kierunku [...]. Wolne stosowanie wszystkich możliwości języka nie przedstawia niczego innego jak jeden z kierunków [...], w których może on rozwinąć się. [...] Wyobraźnia dziecka, pobudzana do wymyślenia słów, będzie stosować swoje narzędzia na wszystkich odcinkach doświadczenia, na których będą rzucane wyzwania w stosunku do jego działania twórczego<sup>31</sup>.

I jeszcze raz, niech nie dziwi to, że logika i fantazja, lekkomyślność zabawy i powaga lekcji zabarwią się niekiedy radością. Zapożyczmy jeszcze raz słowa Freirego, by przypomnieć, że rygor naukowy może dobrze współdziałać z radością. Ten brazylijski pedagog twierdził nawet, że:

[...] istnieje stosunek pomiędzy radością, konieczną do działania wychowawczego, a nadzieją. Nadzieja, jakiej nauczyciel i uczeń mogą się razem nauczyć, uczyć, z jaką mogą zadawać sobie pytania, tworzyć, i, zawsze razem, trwać w obliczu tego, co stoi na drodze naszej radości<sup>32</sup>.

I niczym echo brzmią słowa Rodariego, który dodaje, że jeśli ćwiczenie i rygor są koniecznymi, to „nie można zaniedbać [...] ich wyników radości. W naszych szkołach, ogólnie mówiąc, śmieje się za mało. Idea, że wychowanie umysłu powinno być rzeczą mroczną, jest jedną z najtrudniejszych do zwalczania”<sup>33</sup>.

*Przekład z języka włoskiego Jolanta Grębowiec-Baffoni*

<sup>30</sup> Zob. M.C. Caselli, P. Pasqualetti, S. Stefanini, *Parole e frasi nel „primo vocabolario del bambino”*, Milano 2007.

<sup>31</sup> G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, s. 164.

<sup>32</sup> P. Freire, *La pedagogia dell'autonomia*, Ega, Torino 2004, s. 58.

<sup>33</sup> G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, s. 23.

## BIBLIOGRAFIA

- Beccaria G.L., *Il mare in un imbuto*, Torino 2010.
- Bruner J., *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara ad usare il linguaggio*, Roma 1999.
- Caselli M.C., Pasqualetti P., Stefanini S., *Parole e frasi nel „primo vocabolario del bambino”*, Milano 2007.
- Don Milani, *Chiamo uomo chi è padrone della sua lingua*, [w:] *La lingua italiana oggi: un problema scolastico e sociale*, ed. L. Renzi, M. Cortellazzo, Bologna 1977.
- Don Milani, *Lettera a una professoressa*, Firenze 1967.
- Fink E., *Il gioco come simbolo del mondo*, Firenze 1991.
- Fioril E.M., *Imparare a parlare. Il metodo di alfabetizzazione di Paulo Freire*, [w:] P.Freire *La pedagogia degli oppressi*, Torino 2004.
- Frabboni F., Pinto Minerva F., Trebisacce G., *La scuola degli alfabeti*, Firenze 1990.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Torino 2004.
- La lingua italiana oggi: un problema scolastico e sociale*, ed. L. Renzi, M. Cortellazzo, Bologna 1977.
- Manuzzi P., *Pedagogia del gioco e dell'animazione*, Milano 2002.
- Milan G., *L'educazione come dialogo. Riflessioni sulla pedagogia di Paulo Freire*, „Studium Educationis”, Erickson, Trento luty 2008, vol. 1, no. 1.
- Pinto Minerva F., Frabboni F., *La scuola dell'infanzia*, Roma–Bari 2008.
- Raccontare ancora. La scrittura e l'editoria per ragazzi. Vita e pensiero*, ed. S. Blezza, Milano 2007.
- Rodari G., *Esercizi di fantasia*, Roma 1981.
- Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Trieste 2010.
- Rodari G., *Il secondo libro delle filastrocche*, Torino 1996.
- Rodari G., *Perché ho dedicato il mio ultimo libro alla città di Reggio Emilia*, Konferencja z 17 kwietnia 1974 r. w Reggio Emilia, <http://www.rodaricentrostudiorvietto.org/site/9894/default> [dostęp: 13.08.2013].
- Spitz R.A., *Dialoghi dall'infanzia. Raccolta di scritti*, Roma 2000.  
<http://www.giscl.org/dieciTesi.htm> [dostęp: 13.08.2013].

## JĘZYK DZIECKA: „ZABAWKA POETYCKA”

**Streszczenie:** Słowo (język) już od pierwszych lat życia człowieka jest narzędziem aktywnego uczestnictwa obywatelskiego, pojmowanym jako możliwość dawania słowa i nadawania znaczenia światu. W artykule zostaje podjęte studium dzieł Freirego, Don Milaniego, Rodariego, autorów, którzy na różne sposoby

podkreślają, iż opanowanie języka jest również kompetencją społeczną. Słowa są dla dziecka „zabawką poetycką” do mówienia, do bawienia się, do myślenia, komunikowania, relacjonowania się, wyobrażania, tworzenia.

**Słowa kluczowe:** język, słowa, dzieciństwo, komunikacja, aktywne obywatelstwo, uczestnictwo

#### THE CHILD'S LANGUAGE: „A POETIC TOY”

**Summary:** A word (a language) is, since the early years of life, a tool of active and participative citizenship, understood as the ability to give a word and meaning to the world. The article analyzes works of Freire, Don Milani, Rodari, who in various ways emphasize that mastering a language is also social competence. Reasuming, words are for a child „a poetic toy” through he or she speaks, plays, thinks, communicates, relates himself or herself, imagines and creates.

**Keywords:** language, word, childhood, communication, active citizenship, participation