

**JADWIGA KOWALIKOWA**  
**UNIwersYTET JagIELLOŃSKI**  
**KRAKÓW**

## **FUNKCJA LUDYCZNA JĘZYKA W EDUKACJI**

Język jako uniwersalny środek porozumiewania się, który obsługuje wszelkie umotywowane intencją, celem oraz sytuacją formy społecznego obcowania, jest w stanie zaspokajać komunikacyjne potrzeby swych użytkowników. Owa przydatność wynika z jego swoistej natury, lecz ujawnia się wtedy, gdy zaczyna on funkcjonować jako celowo uruchomiony instrument. Wprawdzie dopiero konkretne użycia pozwalają tę pożądaną cechę opisywać, mierzyć i badać, ale jako potencjalna zdolność została ona wpisana w język jako taki i to w obydwu jego składniki, tj. w jego gramatykę oraz słownictwo. Natomiast to, w jakim stopniu i w jakim zakresie jego użytkownicy wykorzystują wszystkie możliwości, jakich zawiązki zawiera w sobie, zależy już od nich samych. Ich wolę ograniczają wszakże czynniki składające się na tzw. kompetencję językowo-komunikacyjną. Wymienionym pojęciem posłużono się tutaj w znaczeniu, w jakim funkcjonuje ono w edukacji, a więc jako określeniem nabytego przez podmioty uczące się i poddające się nauczaniu przygotowania do tworzenia, nadawania i odbierania wszelkich komunikatów werbalnych we wszystkich teoretycznie możliwych oraz konkretyzowanych przez życie codzienne sytuacjach oraz potrzebach. Nosi ona niekiedy również trafnie nadane miano kompetencji nadawczo-odbiorczej, w którym odzwierciedlają się pełnione naprzemiennie role uczestników wszystkich interakcji.

Wspomniane przygotowanie jest całością złożoną. Przy tym powstanie i trwanie tej kompetencji warunkują wszystkie nieodzowne konstytuanty i zarazem należące do niej integralnie składniki. To oznacza, że pierwotny brak któregośkolwiek sprawi, że ona po prostu w ogóle nie powstanie, zaś wtórny deficyt spowoduje, że faktycznie przestanie jako zjawisko istnieć. Kompetencja językowo-komunikacyjna ma zgodnie z podaną wyżej definicją charakter sprawnościowy. Przejawia się jednak nie tylko w obszarze umiejętności stanowiących o warsztacie tekstotwórczym jej posiadacza. Bez niej nie mógłby on w ogóle trafnie rozpoznawać i identyfikować poszczególnych sytuacji porozumiewania się, co zmniejszałoby jego szansę na skuteczne pełnienie przypadającej mu jako uczestnikowi interakcji roli. Zaznacza swą obecność również w sferze motywacji i woli, w której rodzą się świadome decyzje o wyborze takich a nie innych zachowań językowych.

Natomiast podmioty, które dysponują tak właśnie szeroko rozumianą zdolnością do porozumiewania się za pomocą języka, zasługują na miano nadawców i odbiorców w jakimś sensie uniwersalnych. Potrafią przekazywać swym partnerom rozmaite informacje. W jednych zostanie zapośredniczony świat zewnętrzny jako taki, tj. właściwe mu zjawiska oraz cechy. W innych znajdzie wyraz osobisty do niego stosunek wynikający z aktów poznawczych i aksjologicznych, a także z emocjonalnego przetworzenia poczynionych spostrzeżeń i dokonanych ocen. W jeszcze innych bezpośrednio lub pośrednio związane z treścią obu kategorii wypowiedzi intencje i życzenia przekazywane ich adresatowi.

Dostosowawszy w sposób adekwatny środki językowe do celu oraz sytuacji porozumiewania, inicjatorzy interakcji przesądzą w znacznej mierze o jej powodzeniu. Potrafią wzbudzać u odbiorców podobne stany emocjonalno-wolicjonalne, w jakich sami się znajdują. Są zdolni do wpływania na ich poglądy i do „wymuszania” na nich określonych zachowań za pomocą słownych środków perswazji.

Język to narzędzie podporządkowujące się swym użytkownikom oraz społeczliwie. Ale zdarzają się też przypadki „zdrady”, kiedy wymyka się ono niejako spod ich kontroli, przekazując pewne inicjatywy samoistnie. Bywa mianowicie, że pragną oni świadomie ukryć własne ego w cieniu samego komunikatu, a tymczasem on wbrew intencjom autorów okazuje się niedyskretny. W rezultacie to, co miało być „utajnione”, staje się jawne. I tak, choć tego wcale nie chcą, przekazują rozmówcom za sprawą słownictwa czy wymowy informacje o środowisku, z jakiego się wywodzą, czy też o swym wykształceniu. W melodii, rytmie i tempie mówienia uzewnętrzniają wbrew swej woli stany psychiczne, których nie chcieliby ujawniać partnerom, np. niepewność, zakłopotanie czy lęk, oraz rozmaite uczucia, takie jak radość, podniecenie, gniew, zachwyt, do których poznania nie zamierzali ich dopuścić. Tego rodzaju nieoczekiwany i niepożądany „bunt” ze strony języka, skutkujący „wykolejeniem” komunikacyjnym o niekorzystnych następstwach, staje się bardziej realny w przypadku osób o niskim poziomie kompetencji w zakresie posługiwania się nim. To zaś przemawia jednoznacznie na rzecz jej rozwijania i doskonalenia, czemu ma służyć właśnie edukacja szkolna.

Prowadzone na szeroką skalę i rozmaicie przy tym problematyzowane, a także uwzględniające różne punkty widzenia oraz perspektywy, badania nad użyciami języka potwierdzają, iż pełniąc podwójną rolę, tj. tworzywa oraz medium, sprawdza się on w pełni jako wierny depozytariusz oraz sprawny przekaziciel zapośredniczonych w nim informacji. Przypadki, które wskazywałyby na jego niewydolność komunikacyjną, obciążają natomiast nadawców i odbiorców dotkniętych deficytami w zakresie wiedzy i umiejętności.

Z potwierdzonego empirycznie założenia, iż język potrafi obsługiwać skutecznie rozmaite sytuacje komunikacyjne zgodnie z interesem uczestników interakcji, należy wysnuć wniosek, iż pozwala on również na spełnianie naturalnych u ludzi i powszechnie odczuwanych potrzeb ludzycznych. Pojawiają się one w różnym natężeniu i rozmaicie się manifestują. Wyraża się w nich umotywowane fizjologią i psychologią dążenie do rozładowania napięcia, by poprawić funkcjonowanie organizmu oraz samopoczucie. Rodzi się z niego pragnienie rozrywki i zabawy. Potrzeby te ze względu na swą wyrazistość oraz powszechność uprawniają do tego, aby doszuki-

wać się szczególnie, mianowicie ludycznej, funkcji języka zapewniającej ich zaspokajanie. W pierwszej chwili może się wydawać, iż mieści się ona w rozumianej szeroko Bühlerowskiej funkcji ekspresywno-impresywnej. Jednak w istocie jest ona zakotwiczona również w funkcji przedstawieniowej. Biorąc pod uwagę późniejsze klasyfikacje i przyjmując za płaszczyznę odniesienia porządkująco-opisowe propozycje Renaty Grzegorzczukowej (1991), wypada ponadto stwierdzić, iż sytuuje się ona jednocześnie po stronie systemu, w który zostały niejako już z góry wpisane jej składniki, jak też po stronie jego konkretnych użyć, czyli wypowiedzi, gdzie w trakcie ich tworzenia oraz transmisji elementy stają się operatorami.

Funkcja ludyczna przejawia się z jednej strony przez działania językowe świadomie ją realizującego nadawcy, mające w jego zamiśle skutkować wykreowaniem zdarzenia komunikacyjnego nasyconego humorem i komizmem, a z drugiej przez nacechowaną empatią reakcję partnera świadczącą o poprawnym odbiorze zakodowanej intencji. Zjawisko ma więc w założeniach wymiar dyskursywny i podwójny. Dlatego dopiero wtedy, gdy ujawni ono swą dwuaspektowość, można mówić o sukcesie interakcji. Dobrze znamy sytuacje, kiedy warunek ów nie zostaje spełniony, co skutkuje niepowodzeniem komunikacyjnym. Dzieje się tak między innymi, gdy mówcy nie udaje się mimo widocznych i celowo podejmowanych wysiłków rozśmieszyć słuchaczy. Zamiast pożądanej reakcji pojawiają się zachowania kształtowane przez różne czynniki natury sytuacyjnej, a zwłaszcza przez stosunek odbiorców do niefortunnego nadawcy. Gdy jest on życzliwy, spróbują złagodzić porażkę. W tym celu będą mniej lub bardziej przekonująco udawać, że swój cel osiągnął. W przeciwnym razie nie zadadzą sobie trudu, by ukryć zaskoczenie czy rozczarowanie. W przypadkach skrajnych powiadomią go w sposób demonstracyjny, nie bez ujawnienia osobistej satysfakcji, o fiasku ludycznego przedsięwzięcia.

Za charakterystyczną cechą aktu ludycznego można uznać swoistą rekurencję. Przejawia się ona w uzewnętrznianiu przez jego inicjatora stosunku do własnych zachowań. Życząc sobie mianowicie określonej reakcji ze strony partnera, na przykład rozbawienia spowodowanego dostrzeżeniem znamion śmieszności, absurdalności czy groteskowości w przedstawionym obiekcie czy zdarzeniu, a następnie dokładając wysiłku przez dobór stosownych środków językowych i wykorzystanie czynników sytuacyjnych, by plan swój osiągnąć, sam często doświadcza przeżyć, jakich pragnąłby dostarczyć innym. Widać to wyraźnie, gdy obserwuje się zachowania niektórych osób opowiadających dowcipy. Niekiedy trudno im opanować śmiech, co w skrajnych przypadkach upośledza nawet warstwę informacyjną komunikatu, a w konsekwencji uprawdopodobnia niebezpieczeństwo rozminięcia się zamysłu ze skutkiem, czyli fiasko komunikacyjne.

Jedynie dla porządku wypada przypomnieć, iż również w wypowiedziach tworzonych z myślą o generowaniu oraz transmitowaniu funkcji ludycznej, podobnie jak we wszystkich innych, język zgodnie ze swą naturą i przeznaczeniem odgrywa podwójną rolę. Z jednej strony dostarcza tworzywa dla utkania wypowiedzi zawierającej operatory rozbawienia czy wesołości. Z drugiej sprawdza się jako medium, które swymi środkami przynależnymi warstwie brzmieniowej, fleksji, słowotwórstwu, słownictwu, składni przekazuje intencje i ich realizacje w formie, która prowokuje odbiorcę do sugerowanych mu reakcji.

Humor i komizm jako wykładniki ludyczności wymykają się niekiedy autorowi danego komunikatu spod kontroli. Dzieje się tak, podobnie jak w przywołanych wcześniej przypadkach niezamierzonego przekazywania przez nadawcę informacji o nim samym, gdy wspomniane elementy zabarwiają jego zachowania językowe bez udziału woli, pojawiając się spontanicznie i nieoczekiwanie. Niewkalkulowane uprzednio w realizację komunikacyjnego zamysłu, wywołują silne, potęgowane przez zaskoczenie, przeżycie ludyczne. Czasem jest ono wspólne wszystkim uczestnikom interakcji, kiedy indziej jej inicjatorzy mają, jak w przypadku wszelkiego rodzaju lapsusów językowych i sytuacyjnych gaf, mniej powodów do zadowolenia i rozbawienia.

Skoro edukacja językowa ma na celu, zgodnie z deklaracjami i postulatami zawartymi w podstawie programowej i realizowanymi przez autorów podręczników i poradników, rozwijanie wszechstronnej kompetencji językowo-komunikacyjnej uczniów, to w dydaktyce szkolnej nie może zabraknąć również takich działań, które będą świadomie i celowo bezpośrednio i pośrednio nastawione na to, by ich uwrażliwiać na sygnały oraz operatory funkcji ludycznej. Za jej wykładniki uważa się humor i komizm. Spojrzenie na interakcje z perspektywy zgodnej z ich funkcjonalną i pragmatyczną istotą ujawnia rolę wymienionych jakości w odniesieniu zarówno do jednostek, jak i grup społecznych. Dzięki nim udaje się bowiem uzyskać dystans poznawczy, aksjologiczny i emocjonalny wobec podmiotów i przedmiotów postrzeganych zarówno jako składniki opisywanego świata, jak i jako elementy współtworzące środowisko komunikacyjne. Włączona w obręb działań edukacyjnych funkcja ludyczna wymaga wzięcia pod uwagę pozycji autora i nadawcy wypowiedzi, jak i jej odbiorcy. W pierwszym przypadku chodzi o pokazanie, jak przekłada się ona na procesy tworzenia i nadawania, w drugim zaś – jak wpływa na recepcję przekazu.

Podejście, które uwzględnia różne pełnione przez partnerów interakcji role społeczno-komunikacyjne, oznacza konieczność uczulenia osób uczących się na istnienie dwóch obszarów zakotwiczenia funkcji ludycznej. Pierwszy z nich to sam tekst i jego językowe utkanie, drugi – sytuacja, w jakiej dokonuje się obieg informacji. Nadawca musi zdobyć wiedzę o tym, jakie możliwości daje mu każdy z wymienionych obszarów w zakresie sterowania wspomnianą funkcją. Jako potencjalny odbiorca powinien nauczyć się rozpoznawać jej wykładniki oraz na nie w sposób adekwatny reagować. Nie tylko po to, aby przyczynić się do skuteczności porozumiewania się. Również dla doznania zakodowanej w komunikacie za pośrednictwem trafnie odczytanych „ludemów”, czyli dających się wyodrębnić nośników funkcji ludycznej, przyjemności, która przez wprowadzanie w stan rozbawienia wywiera wpływ terapeutyczny.

W pierwszej chwili podejście dydaktyczne wydaje się wykluczać możliwość potraktowania doświadczenia ludycznego jako elementu nauczania. Proces ów kojarzy się przecież z przymusem, powagą i odpowiedzialnością, a nie z zabawą i żartem. Wchodzi przynajmniej na pozór w sprzeczność z naturalnym związkiem, jaki łączy wspomniane doświadczenie z rozluźnieniem nakazów i rygorów formalizujących zachowania językowe. Sceptycy zakwestionują także sens i potrzebę podejścia poznawczo-instrumentalnego. Jednak obserwacja zachowań językowych skłania do konkluzji, iż wiele osób zdradza znaczne deficyty w zakresie zarówno recepcji funk-

cji ludycznej obecnej w tekście cudzym, jak i wpisywania jej operatorów w tekst własny. Zaś brak poczucia humoru upośledza, co wcześniej podkreślono, kompetencję językowo-komunikacyjną dotkniętej nim jednostki. Zubaża społeczne obcowanie o ważny aspekt i pozbawia podmiot nieposiadający wrażliwości na oznaki funkcji ludycznej dobrodziejstw naturalnej terapii za pomocą żartu, śmiechu i zabawy. Warto, by fakt ów mieli na uwadze zarówno twórcy dokumentów programowych, którzy formułują cele kształcenia i wychowania oraz dostarczają nauczycielowi konkretny materiał służący ich realizacji, jak i autorzy podręczników i poradników dokonujący egzemplifikacji haseł ogólnych za pośrednictwem mniej lub bardziej trafnie dobranych tekstów.

Językowym środkiem kreowania humoru oraz komizmu poświęcono wiele prac. Jedne koncentrują się wyłącznie na sygnalizowanym zagadnieniu jako przedmiocie opisu oraz rozważań. Inne traktują je jako składnik wywodu rozwijającego szerszy temat. Niektóre, przyznać trzeba, nieliczne, wyrosły z badań nad językiem uczniów, na przykład nad dowcipem językowym w ich wypowiedziach. Jednak składnik dydaktyczny zaznacza się w nich słabo i najczęściej ustępuje miejsca deskrypcji. W traktowanych jako wspólna, chociaż wewnętrznie zróżnicowana kategoria tekstach znalazły wyraz zarówno próby ujęć o charakterze całościowym, monograficznym, jak i rozważania skupione na wybranych zagadnieniach szczegółowych. Autorzy prac podchodzą do wspomnianych zagadnień zgodnie ze swą specjalnością. Opisują je więc ze stanowiska poetyki, stylistki, lingwistyki, socjologii. Ich poglądy są znane, a dzieła dostępne i dlatego, mając na względzie ograniczenie miejsca i czasu, zrezygnowano z ich szczegółowego omawiania, założywszy ponadto, iż polonista szkolny zetknął się z tego rodzaju pozycjami, a może nawet sięga do nich, jeżeli nie na co dzień, to w razie potrzeby. W konsekwencji postanowiono, aby w dalszej części rozważań pozostać zgodnie z zapowiedzią zawartą w tytule artykułu przy aspekcie edukacyjnym funkcji ludycznej, żywiąc nadzieję, że poczynione konstatacje oraz refleksje okażą się przekładalne na określone rozstrzygnięcia dydaktyczne.

„Upotrzebnianie” wyników badań lingwistycznych i literaturoznawczych nad funkcją ludyczną języka dokonuje się często w sposób bezpośredni. Staje się ona wtedy głównym przedmiotem zainteresowań uczestników procesu dydaktycznego, sytuując się w centrum interakcji jako powód jej zainicjowania. Dzieje się tak na przykład wtedy, gdy następuje przeniesienie informacji teoretycznych ze sfery prezentacji i opisu do sfery działań. Ściśle, gdy dochodzi do aplikacji wiedzy na ich temat w obrębie określonych operacji nauczycieli i uczniów. Za klasyczny, typowy dla polonistyki szkolnej przykład może posłużyć analiza i interpretacja lektury. Często uwzględnia ona problematykę humoru i komizmu potraktowaną bądź jako temat lekcji bądź jako okazjonalnie poruszane zagadnienie. Gdy polonista pragnie dać swym wychowankom gruntowną wiedzę, która będzie procentowała w udanych zastosowaniach, uczuli ich na morfologię utkania językowego zawierającego rozmaite „ludemy”, na funkcję użytych przez autora tekstu w określonym celu środków językowych przy uwzględnieniu relacji, jaką tworzą zamysł i skutek, wreszcie na możliwość kategoryzacji zarówno uzyskanych efektów, jak i nacechowanych nimi wypowiedzi.

Wspomniana problematyka może zaistnieć w ramach pracy nad utworem literackim również w sposób pośredni. Z tym drugim wariantem mamy do czynienia na przykład wtedy, gdy na wykładniki ludyczności patrzy się jak na swoiste operatory wyrażania ogólnej, nadrzędnej intencji nadawcy oraz sygnalizowania adekwatnej do niej reakcji odbiorcy.

Aplikacja refleksji teoretycznej podbudowanej naukową empirią nie nosi oczywiście cech przeszczepu całościowego. Transformacji towarzyszy bowiem świadomy wybór dokonywany z myślą o określonych celach oraz o określonych warunkach nadawania i odbierania. O charakterze stosowania, jak i o jego zakresie, decyduje także nakaz przestrzegania podstawowych zasad sformułowanych na gruncie dydaktyki ogólnej, wśród nich szczególnie ważnej zasady przystępności.

Uwzględnienie aspektu ludycznego w pracy nad doskonaleniem kompetencji językowo-komunikacyjnej uzasadniają również potrzeby w zakresie kształcenia literackiego. Wzięcie go pod uwagę oznaczałoby ponadto czynne urzeczywistnianie idei nauczania zintegrowanego. Ów proces scalania zasługuje na to, aby został doceniony i włączony w system działań dydaktycznych. W przekonaniu wielu specjalistów, zarówno teoretyków nauczania, jak i praktyków, daje to szansę jeżeli nie na pełne przewyciężenie jednego z najpoważniejszych kłopotów polonisty, to z pewnością na jego złagodzenie. Obiecuje mianowicie możliwość podejmowania działań skutecznych, mimo że ich pole wyznacza rama, której składniki pozostają względem siebie w faktycznej sprzeczności. Warto sprawdzić tę nęcącą obietnicę rozładowywania przez nauczanie zintegrowane konfliktu między obszernością materiału nauczania i bardzo ograniczoną liczbą lekcji przewidzianych w siatce godzin na jego realizację.

Odwołując się do konkretnych przykładów z praktyki szkolnej, które w sposób najbardziej wiarygodny wskazują na potrzeby uczniów w zakresie reagowania na funkcję ludyczną języka, zarówno z pozycji autora i nadawcy wypowiedzi, jak i jej odbiorcy, wypada sformułować i skierować pod adresem nauczyciela następujący postulat – wskazówkę. Działania służące zaspokajaniu owych potrzeb, czyli w rzeczywistości wyrównywaniu deficytów, i programowo zanurzone zarówno w kształceniu literackim, jak i językowym, powinny uwzględniać kilka obszarów. Pierwszy to uzyskiwanie wiedzy o możliwościach języka jako operatora humoru i komizmu, drugi – jej weryfikowanie na konkretnych przykładach, trzeci – projektowanie i realizacja. We wszystkich otwiera się przestrzeń, którą trzeba wypełnić.

Analiza uczniowskich tekstów własnych o tekstach cudzych pokazuje, że ich autorzy nie potrafią odkryć wszystkich zawartych w aktualnie czytanych i omawianym utworze literackim sygnałów funkcji ludycznej. W znacznej mierze dlatego, że nie umieją ich rozpoznać. Nie są w stanie ich zidentyfikować i nazwać. Po prostu nie wiedzą, czego mają szukać. Drugi powód to deficyty w zakresie wrażliwości na obecność humoru i komizmu oraz ich różnorodne przejawy. Świadczą o nich między innymi pisane przez uczniów wypracowania, wśród nich szkice maturalne. Ponieważ sygnalizowane braki grożą jednocześnie upośledzeniem recepcji postrzeganej całościowo i kompleksowo, interwencja ze strony nauczyciela, zarówno o charakterze terapeutycznym, jak i profilaktycznym, wydaje się nieodzowna. Może ona być zaplanowana, co znajdzie odzwierciedlenie w tematach lekcji poświęconych humo-

rowi i komizmowi w literaturze oraz w życiu, jak również doraźna, na przykład przy okazji interpretacji danego utworu czy też w ramach komentarza do aktualnej, spontanicznie rozwijającej się sytuacji komunikacyjnej.

Funkcji ludycznej języka postrzeganej z perspektywy dydaktycznej poświęcano dotąd niezbyt wiele miejsca. Przy tym w owym ogólnie skromnym dorobku o wiele więcej powiedziano i napisano na temat językowych nośników humoru i komizmu mających źródło zarówno w samym systemie, jak i w jego użyciach, skutkujących tekstami. Znacznie rzadziej zajmowano się okolicznościami sprzyjającymi „aktom ludycznym” oraz nimi samymi. Szkoda, gdyż obie grupy zagadnień wpisują się w sposób naturalny w dyskurs edukacyjny. To znaczy mogą i powinny być wpi-sywane weń celowo. Szczególnie upominają się o uwagę najpierw badaczy, a potem praktyków, dwie sprawy. Pierwsza – morfologia „ludemu”, czyli najprostszego wykładnika funkcji ludycznej komunikatu, zawierającego pierwiastek językowy oraz sytuacyjny. Druga – sama sytuacyjność, rozumiana podwójnie, tj. jako rezultat spożytkowania elementów danej sytuacji do kreowania wydarzenia ludycznego oraz jako cecha polegająca na dostosowywaniu zachowań nacechowanych humorem i komizmem do wszystkich determinantów i składników sytuacji komunikacyjnej.

Potwierdzenia sygnalizowanej dysproporcji dostarczają nie tylko teksty naukowe, co można usprawiedliwić zainteresowaniami ich autorów, ale także podręczniki szkolne oraz prace poradnikowo-metodyczne, co daje powód do ubolewania. Uważna lektura wymienionych materiałów ujawnia mianowicie, iż ich autorzy biorący pod uwagę istnienie w tekście takich zjawisk, jak humor i komizm, a w najlepszym razie je doceniający i podchodzący do nich z pozycji badacza, który zarówno opisuje morfologię, jak i interpretuje ich funkcje, zdecydowanie po macoszemu traktują aspekt ludyczny samych interakcji edukacyjnych. Zapominają o korzyściach wynikających z uwzględniania go przy ocenie i projektowaniu zachowań i działań nauczycieli oraz uczniów. Trudno byłoby też znaleźć dowody na to, iż zarówno oni, jak i osoby bezpośrednio przekładające zapisy programowe na praktyczną realizację, zawsze pamiętają o tym, iż istnieje możliwość świadomego i celowego zapośredniczenia w wypowiedziach uczestników procesu dydaktycznego funkcji ludycznej po to, by wprzęgnąć ją w służbę nauczaniu i wychowaniu.

Tymczasem za wykorzystywaniem niedocenianej możliwości przemawiają zarówno wspomniane na początku potrzeby psychiczne każdego człowieka, jak i względy natury edukacyjnej. Obydwie raczej łączy zresztą wspólny mianownik, którym jest antropocentryczna koncepcja kształcenia w szkole. Dzieje się tak też za sprawą naturalnego rytmu ludzkiej aktywności. Wyznacza go następowanie po sobie naprzemiennie dwóch faz, mianowicie wysiłku oraz odpoczynku. Nie ulega wątpliwości, iż uczenie się, podobnie jak nauczanie, to forma aktywności. A więc do obu procesów winna odnosić się przywołana zasada dwufazowości. Wynika z niej wniosek, iż wysiłek związany z pracą na lekcji wymaga zrównoważenia fazą relaksu. Ten ostatni wiąże się zaś w sposób naturalny z funkcją ludyczną.

Wśród uzasadnień wypada wreszcie wymienić popularne hasło-dewizę zachęcające szkołę do tego, aby uczyła, bawiąc. Warto mu się przyjrzeć tym bardziej, iż brzmi ono nieco kontrowersyjnie. Zwolennicy szkoły przyjaznej oraz bezstresowej wiążą z nim nadzieje, wierząc, iż jego wcielenie w życie przyczyni się do rozładowa-

nia napięć spowodowanych przymusem oraz poprawy nie zawsze pozytywnie motywującej atmosfery. Ten sam postulat u innych osób zajmujących się teorią nauczania budzi wątpliwości. Ich zastrzeżenia wywodzą się z tradycyjnego przeciwstawiania sobie pracy i zabawy. Nie są chyba całkowicie bez racji, gdyż teoretycznie rzecz biorąc, w każdym wypadku mamy do czynienia z innym rodzajem aktywności. Z drugiej strony nie brak również dowodów na to, że te same czynności mogą w zależności od czynników zewnętrznych, a zwłaszcza od celu, któremu służą, jawić się raz jako wykładniki wysiłku, a innym razem rekreacji. Dlatego na przykład działania związane z uprawą ziemi są przez wykonującego je w ramach obowiązków zawodowych rolnika postrzegane jako trud, prowadzący do zmęczenia, gdy tymczasem właściciel domowego ogródka znajdzie w nich wytchnienie i urozmaicenie po godzinach spędzonych w biurze czy przy bankowym okienku. O płynności i względności granicy między pochopnie przeciwstawianymi obszarami przesądza również oczywisty fakt, iż zabawa jako charakterystyczne zajęcie dziecka w wieku przedszkolnym to jednocześnie rodzaj pracy. Świadczy o tym koncentracja oraz wysiłek, jaki uwidacznia się na jego twarzy, gdy na przykład wznosi z klocków budowlę, układa z elementów określoną całość, rysuje czy lepi z plasteliny figurki wyobrażające ludzi i zwierzęta. Podobnie obecnością obydwu składników są nacechowane wszelkiego rodzaju gry towarzyskie w tzw. inteligencję uprawiane przez nastolatków.

Może więc jednak sformułowany wcześniej postulat łączenia, a nie przeciwstawiania, zabawy i pracy w ramach nauczania ma rzeczywiście sens? Jeżeli udzielimy na to pytanie odpowiedzi pozytywnej, to będzie ona skutkować wnioskiem, iż język, w którym jest zanurzona cała edukacja szkolna, obsługujący proces dydaktyczny w sposób adekwatny do jego kompleksowej heterogeniczności, powinien pełnić obok innych funkcji również funkcję ludyczną. Są dowody, że potrafi być w niej skuteczny. Obserwując dynamikę klasycznej i typowej lekcji, którą bez wątplenia wypełnia praca nauczyciela i uczniów, zauważymy, że nierzadko towarzyszą jej rzeczywiście elementy zabawy sygnalizowanej zarówno werbalnie, jak i pozawerbalnie. Ich częstotliwość, rodzaj oraz natężenie zależą od szeregu czynników, takich jak: wiek uczniów, osobowość nauczyciela, stosowane przez niego metody, przedmiot, temat lekcji i jej problematyka, rozmaite uwarunkowania sytuacyjne. Oba rodzaje zachowań, tj. pracę i zabawę, jednoczy nie tylko wspólna rama czasowa, przy zachowaniu odrębności celów. Niekiedy również cele stają się wspólne, ponieważ ich uwikłanie w edukację podporządkowuje sobie pozostałe elementy interakcji edukacyjnej, wyciskając piętno na wszystkich zachowaniach językowych ich uczestników. Jeżeli dodamy do tego stwierdzony przez psychologów fakt, iż uczeń nie jest zdolny do intensywnej pracy dłużej niż przez 15–20 minut, gdyż tylko na tyle pozwala mu jego zdolność koncentracji, okaże się, że wspomniane zachowania werbalne w interwale przewidzianym na odreagowanie wcześniejszej intelektualnej koncentracji wręcz upominają się niejako o to, by je nasycić funkcją ludyczną. O „męczliwości” ludzkiej uwagi wiedział dobrze Melchior Wańkowicz. Jako uczestnik licznych spotkań autorskich z czytelnikami bardzo się z tą fizjologiczną właściwością liczył. Zwierając się ze swych doświadczeń i udzielając wskazówek dziennikarzom i pisarzom, wyznał, iż swój sukces prelegenta wiąże w znacznej mierze z faktem, że sam zawsze bacznie obserwuje reakcje swych słuchaczy. Kiedy zaś zauważy u nich



oznaki znużenia, zawiesza swój wywód, po to, by publiczność „odeśmiać”. Nie należy oczywiście traktować jego słów jako zaleceń, aby nauczyciele opowiadali w czasie lekcji dowcipy, chociaż nie byłby bezzasadny postulat włączenia w obręb rozmaitych nabywanych w szkole umiejętności także przygotowania ucznia do roli żartownisia czy facecjonisty. Jej skuteczne pełnienie sprzyja bowiem często sukcesowi komunikacyjnemu.

Hospitacja różnych lekcji zapewnia wystarczające przesłanki, aby sformułować wnioski, iż realizacja funkcji ludycznej języka wpisanej w edukację nie musi ograniczać się jedynie do potrzebnego i uzasadnionego intermedium. Może zostać również wpleciona w tok głównych części. O tym drugim wariancie winien pamiętać nauczyciel, występując w roli zarówno nadawcy, jak i odbiorcy. Jego realizacja nie jest jednak łatwa, ponieważ obserwacja pokazuje, iż uczniowie mają trudności z przełączeniem się z powrotem z zabawy na pracę. Wprowadzone elementy humoru i komizmu wykorzystują, aby przedłużyć sobie stan relaksu. A to oznacza nieuchronnie niezaplanowaną stratę czasu. Nie można się więc dziwić, że poloniści raczej unikają demobilizujących interludii. Istnieje natomiast możliwość wplatania nacechowanego humorem komentarza do rozmaitych wydarzeń, chociaż nie jest to łatwe. Wymaga intuicji, a także pełnej akceptacji nauczyciela przez wychowanków. Niesie jednak korzyści natury wychowawczej, przyczyniając się do wytworzenia w klasie takiej atmosfery, w której wszyscy czują się potrzebni i akceptowani. Autorka artykułu miała na przykład możliwość wielokrotnego obserwowania zachowań językowych nauczycielki mającej zwyczaj łagodzenia przykrości wynikających z otrzymania przez ucznia złej oceny. Jeżeli musiała mu ją postawić, uciekała się do umiejętnie wykorzystywanych elementów humoru, na przykład delikatnie pokpiwając z delikwenta, by obudzić w nim ambicję. Starła się przy tym zawsze, aby żart nie umniejszał wagi i słuszności samego surowego potraktowania osoby, która nie wywiązała się ze swych obowiązków, ale jednocześnie komunikował, że jest ona traktowana nadal z sympatią i zyczliwością. Doceniając funkcję ludyczną wypowiedzi, uczyła jednocześnie swych podopiecznych, że stopień niedostateczny to wykładnik wymierzonej sprawiedliwości, a nie forma kary służącej pogębieniu i zadaniu cierpienia.

Mówiąc o funkcji ludycznej wypowiedzi w aspekcie edukacyjnym, nie można pominąć zjawiska, które, nasiliwszy się w polszczyźnie potocznej, przenika wraz z nią coraz częściej i odważniej do szkoły. Chodzi mianowicie o wulgaryzmy. Można je usłyszeć nie tylko przed szkołą czy na przerwie, lecz również w klasie. Młodzi ludzie, zapytani o przyczyny, dla których ich używają, wymieniają jako pierwsze potrzebę odreagowania stresu oraz wprowadzania do wypowiedzi elementów humoru. Według nich wyrazy brzydkie są jego nośnikami. Na dalszych miejscach znalazły się jako uzasadnienia chęć zademonstrowania określonej postawy i stosunku do innych osób oraz działania nawykowe. Sam problem wymaga szerszego potraktowania zarówno w obszarze diagnozy, jak też terapii i profilaktyki, jako temat do odrębnych rozważań. Tutaj został jedynie zasygnalizowany, ponieważ „wymusza” na nauczycielu pilną potrzebę zajęcia się w ramach nauczania i wychowania szeroko rozumianą ludycznością w wymiarze komunikacyjnym, obyczajowym, estetycznym, poprawnościowym.

## Literatura

GRZEGORCZYKOWA R., 1991, *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy*, [w:] J. Bartmiński, R. Grzegorzycykowa (red.), *Język a kultura*, t. 4: *Funkcje języka i wypowiedzi*, Wrocław, s. 11–28.

### Education and the ludic function of language Summary

The ability to encode and decode signals that have ludic function is part of linguistic and communicative competence acquired at school. The signals under discussion belong both to language system and to language usage. The realization of the ludic function of language is also inherent in educational discourse as it is connected with the natural rhythm that characterizes various activities with their alternate phases, i.e. work and entertainment. Students need to be aware of the potential of language for generating humour and comedy. The article points to the necessity of research into the structure of *ludeme*, i.e. the most basic element of play, combining linguistic as well as situational aspects. It is also necessary to analyze the feasibility and possible implications of the postulate to teach while playing, which is often propounded to teachers and schools.