

Grzegorz Rudziński



<https://orcid.org/0000-0002-6224-1390>



grzegorz.rudzinski@uni.lodz.pl; grzegorzrudzinski@wp.pl



<http://dx.doi.org/10.18778/8220-114.7.02>



Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii
Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej
i Kulturowej, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź

HOMO LOQUENS A HOMO LUDENS GLOTTODYDAKTYCZNE REFLEKSJE NAD KONCEPCJĄ KULTURY JOHANA HUIZINGI

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, zabawa, kultura

Streszczenie. Z powodu przynależności do obszaru kultury glottodydaktyka jest formą zabawy podobnie jak (zgodnie z poglądami J. Huizingi) polityka, teatr i wojna. Większość twierdzeń Huizingi o istocie zabawy daje się przepisać z podstawieniem w miejsce rzeczownika *zabawa* wyrazów: *nauczanie języka, poznawanie języka, bez utraty ich sensowności*. Utożsamienie akwizycji języka z zabawą pozwala dokonywać opisu tej pierwszej w kategoriach tej drugiej. Sukces w zabawie i nauce języka odnoszą ci, którzy do obu przystępują z entuzjazmem, traktują obie poważnie, nie szczędzą wysiłku, szanują reguły, czynnie w nich uczestniczą i grają *fair*.

Glottodydaktyka jest zabawą. Nie składa się z zabaw. Nie „zawiera” elementów ludycznych. Jest zabawą. Jej żywą tkanką jest ludyczność. Jest zabawą tak samo jak teatr, szkoła, ruch olimpijski, wymiar sprawiedliwości, polityka, produkcja kapeluszy, dziennikarstwo i wojna – tak by to ujął Johan Huizinga.

Spośród wszystkich nadanych nam etykiet, takich jak *zoon politikon*, *zoon logikon*, *homo ridens*, *animal sociale*, *homo faber*, *animal rationale*, *homo viator*, *homo loquens*, *homo symbolicus*, *homo oeconomicus*, *homo sovieticus*, *homo electronicus* czy *homo ludens*, najpowszechniej stosowaną i akceptowaną jest, jak się zdaje, *homo sapiens* – nazwa gatunku umieszczona w klasyfikacji organizmów zapoczątkowanej przez Karola Linneusza (1707–1778). Nazwa ta, zbudowana według zasady binominalności,

zawiera nazwę rodzajową *homo* oraz epitet gatunkowy *sapiens*, który w tym terminie wyznacza (pomińmy kwestię, czy słusznie) granicę antropologiczną – linię oddzielającą świat ludzki od pozostałej sfery istot żywych.

Arkadiusz Żychliński, zajmując się właśnie kwestią różnicy antropologicznej konstatuje, że wprowadzone przez urodzonego w Morągu Johanna Gottfrieda Herdera (1744–1803) określenie *homo loquens* ‘człowiek mówiący’ opisuje najpełniej istotę *homo sapiens* (Żychliński 2009, s. 59). Nie chodzi przy tym o wstępne utożsamienie myśli i mowy, lecz równoważność granicy świata ludzkiego wyznaczonej przez myśl i tej wyznaczonej przez mowę. Etykiety *homo sapiens* i *homo loquens* można więc uznać za sygnalizujące ten sam zakres zjawisk – nazywany inaczej człowieczeństwem.

Jak ma się do przywołanej powyżej pary pojęć stworzone w latach 30. XX wieku przez Johana Huizingę określenie *homo ludens*?

Epitet gatunkowy *ludens* nie jest ani w zamiarze holenderskiego myśliciela, ani w świetle jego wywodów wyznacznikiem granicy antropologicznej. Wręcz przeciwnie, służy on raczej wykazaniu ciągłości światów zajmowanych przez człowieka i zwierzęta. Huizinga podkreśla, że zabawa jest wspólnym dziedzictwem ewolucji zarówno zwierzęcej, jak i ludzkiej: „zwierzęta (...) nie czekały wcale, iżby dopiero ludzie nauczyli je zabawy. Można wręcz spokojnie powiedzieć, że obyczajowość ludzka nie dołączyła do ogólnego pojęcia zabawy żadnych istotnych cech szczególnych. Zwierzęta bawią się zupełnie tak samo jak ludzie. Wszystkie podstawowe cechy zabawy są już urzeczywistnione w igraszkach zwierząt” (Huizinga 1985, s. 11). Zakres fenomenów wyznaczonych przez terminy *homo sapiens* i *homo loquens* jest zatem węższy, podrzędny względem wyznaczonego przez epitet *ludens*. Zabawa należy do ewolucyjnie starszych, bardziej fundamentalnych sfer postępowania niż ludzka mowa. Johana Huizingi koncepcja pochodzenia kultury wywodzi ją, przypomnijmy, w całości z zachowań zabawowych.

Radykalność tego poglądu spotykała się od początku (co nie umknęło świadomości samego Autora) z niedowierzaniem i niezrozumieniem. W przedmowie do pierwszego holenderskiego wydania *Homo ludens*, datowanej na 15.06.1938 r., Johan Huizinga wspomina swój o pięć lat wcześniejszy wykład rektorski w Lejdzie, który powtórzony potem w Zurychu i w Wiedniu w 1934 r., w 1937 przed prezentacją w Londynie otrzymał tytuł „The Play Element of Culture”, tj. ‘Zabawowy element kultury’. Jak pisze dalej: „Za każdym razem chciano z tego, co powiedziałem, zrobić *w kulturze: in Culture* i za każdym razem ponownie skreślałem przyimek i znowu przywracałem dopełniacz. Szło mi przy tym nie o to, jakie miejsce zajmuje zabawa pomiędzy pozostałymi

zjawiskami kulturalnymi, lecz o to, jak dalece sama kultura ma charakter zabawy” (Huizinga 1985, s. 8).

W programie studiów polonistycznych na Uniwersytecie Łódzkim w połowie lat 70. XX wieku studenci mieli zajęcia z socjologii kultury i książka Huizingi była wówczas lekturą obowiązkową. Z tamtego czasu wyniosłem dwa ugruntowane przekonania: pierwsze, że *Homo ludens* należy do powszechnie znanych, klasycznych tekstów humanistycznych, kreujących w skali globalnej wizję ludzkiej kultury; drugie, że kultura nie tyle wywodzi się z zabawy, jak rzeka ze źródła – co sugeruje podtytuł rozprawy, ile w każdym swoim przejawie naznaczona jest ludycznością, bo „rozwija się w zabawie i jako zabawa” (Huizinga 1985, s. 246).

Pierwsze z tych przekonań przyszło mi skonfrontować z faktem, że wielokrotnie przywoływane pojęcie *agon* – kluczowe dla zrozumienia poglądów Huizingi – nie znalazło się nigdzie w książce Lakoffa i Johnsona o metaforach, a w jej bibliografii nie ma żadnego odniesienia do koncepcji *homo ludens*. Gdy amerykańscy autorzy stwierdzają, że ARGUMENT IS WAR ‘Argumentowanie to wojna’, są przekonani, że „wiele z tego, co czynimy argumentując, kształtuje się częściowo przez pojęcia związane z wojną” (Lakoff, Johnson 2010, s. 30). Gdyby czytali omawianą tu pracę Huizingi, mieliby świadomość, że zarówno wojna, jak i dyskusja (obojętne: sądowa, naukowa czy polityczna) są kulturowymi realizacjami zabaw agonalnych – polegających na spotkaniu i konfrontacji. Jedna nie jest domeną drugiej, lecz obie mają wspólne źródło w głębi ewolucyjnych uwarunkowań rozwoju ludzkich kultur.

Przekonanie, że kultura może nie być traktowana jako wyrastająca z zabawy, musiałem na chwilę przyjąć, by móc *sine ira et studio* zapoznać się z poglądami Jamesa E. Combsa. Amerykański politolog, zajmujący się m.in. teorią komunikacji i rolą mediów, choć kilkakrotnie w swojej książce (Combs 2011) cytuje urywki z *Homo ludens*, i choć jak się wydaje jest niekłamany entuzjastą zabawy, należy, mimo dobrych chęci, do tych, którzy wbrew literze i duchowi poglądów Huizingi z uporem „dopisują przyimek”. Już na początku swych rozważań nad narodzinami „nowego wieku ludycznego” pisze:

Zwróćmy się zatem do muzy komedii, Talii, by prowadziła nas przez niebiańską krainę zabawy. To właśnie swobodne, beztrosko zabawowe nastawienie jest najlepsze do studiów nad zabawą. Ono najlepiej pozwoli nam docenić jej urok i zrozumieć naturę *homo ludens*. Pojęcie „człowiek bawiący się” obejmuje wszak tych z nas, którzy dobrze się bawią (s. 13).

Podzielając ludyczne nastawienie Combsa do pisania o zabawie, nie możemy przecież nie wytknąć Mu błędu. Wszak *homo ludens* to także ten, który źle się bawi. (Źle, czyli np. inaczej niż **MY**: wykrzykując

z deliryczną emfazą „*make love not war*” zamiast przykładowie, wręcz entuzjastycznie tłuc o ziemię podkutymi butami w rytm werbla lub w skupieniu i ciszy słuchając Mozarta, zamiast brać udział w kibolskiej ustawce). Jesteśmy też *homini ludenti* nawet wtedy, gdy myślimy, że wcale się nie bawimy i nie jest też prawdą, że o zabawie trzeba pisać zabawnie. Huizinga zwraca uwagę, że **powaga nie jest przeciwieństwem zabawy**, ale jej cechą konstytuującą. Uczestnicy zabawy zawsze z powagą traktują jej zasady i nie lubią tych, którzy zasad nie szanują, nie grają *fair* (por. *Święta powaga w zabawie*, Huizinga 1985, s. 34–39). Przykładem najpoważniej ujętego opracowania poświęconego zabawom jest choćby podręcznik dla nauczycieli języków obcych autorstwa Teresy Siek-Piskozub, *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego* (Siek-Piskozub 2001).

Wracając do rozważań Combsa czytamy: „Wystarczy spojrzeć na dzieci w szkole, by dostrzec ten kontrast i zrozumieć, co wolą. Czas spędzony nad zadaniami to (...) istotny wysiłek (...), a sama szkoła ma cechy więzienia, (...) wypuszczone na przerwę (...) biegają i igrają radośnie (...). Gdy zadzwoni dzwonek, więźniowie wracają do swoich cel (...)” (s. 25). Combs, postrzegając kontrast między tym, co sam uznaje za niezabawę, a zabawą, nie zauważa, że opisuje tu dwie różne zabawy: *zabawę w przerwę*, którą dzieci organizują sobie same i *zabawę w lekcję*, którą organizują im nierozumiejący potrzeb dziecka dorośli. Czy możliwa jest *zabawa w więzienie*? Oczywiście, że tak – udowodnił to i z podziwu godną wiwisekcyjną szczerością opisał Philip Zimbardo w *Efekcie Lucyfera* (Zimbardo 2008). Combs, obserwator poszerzania sfery zabawy kosztem „tych form działania, które można nazwać (nieco archaicznie) statecznymi” (Combs, *op. cit.*, s. 11), nie przyjmuje ze zrozumieniem rdzenia myśli Huizingi. Źródło takiej postawy tkwi być może w funkcjonującym w kulturze Zachodu stereotypie zabawy, opisanym przez Richarda Schechnera. Stereotyp ten, wywodzony z paradygmatu pozytywistycznego i protestanckiej etyki pracy (por. Chałupnik 2011, s. 221), ujmując zabawę jako „działanie skażone nierzeczywistością, nieautentycznością, podwójnością, udaniem, rozwiązłością, błazenadą i niekonsekwencją” (Schechner 2000, s. 34). Spojrzenie przez filtr takiego rozumienia zabawy na kwestię relacji zabawa – kultura może rzeczywiście ograniczać dostrzeganie zachowań ludycznych jako źródła wyższych zachowań symbolicznych.

Sam Johan Huizinga opisał efekt oddziaływania tego filtra, ukształtowanego do swej dzisiejszej postaci w wieku pary i elektryczności:

Wiek dziewiętnasty wydaje się pozostawiać niewiele miejsca dla funkcji ludycznej w procesie kultury. Coraz bardziej przeważać tu zaczynały tendencje, które zdają się tę funkcję wykluczać. (...) Praca i produkcja stały się ideałem,

a niebawem nawet bożyszcem. Europa przebrała się w strój roboczy. (...) Im dalej postępuje gwałtowny rozwój techniczny i przemysłowy, od maszyny parowej aż po elektryczność, tym bardziej stwarza on złudzenie, że na tym właśnie polega postęp kultury. (...) Przecenianie czynnika ekonomicznego w społeczeństwie i umyśle ludzkim było w pewnym sensie naturalnym skutkiem racjonalizmu i utylitaryzmu, które zniszczyły misterium, człowieka zaś uwolniły od winy i kary. Zapomniano jednak uwolnić go jednocześnie od głupoty i krótkowzroczności i wydawało się, że jest przeznaczony i sposobny, aby zbawić świat na wzór własnej banalności (Huizinga 1985, s. 270–271).

Nie bez znaczenia jest fakt, że wiek XIX to czas rozpełzania się po świecie pruskiego modelu edukacji, który na początku tamtego stulecia był racjonalnie dostosowany do potrzeb scentralizowanego, biurokratycznego państwa, kształcąc urzędników zdolnych do całodzienniej pracy przy biurku, a który przetrwał z niewielkimi modyfikacjami do dziś. Potrzeba przełamania narzucającego się stereotypu szkoły jako instytucji niehumanitarnej narasta już od dawna (por. Żylińska 2013, s. 227–235). Przemawia za tym nie tylko argumentacja neurologiczna Marzeny Żylińskiej wyłożona w przywołanej przed momentem pracy. Obserwacje etologa Norberta Sachsera (2004) wskazują, że młode ssaki opuszczają bezpieczne legowiska, by poprzez zabawę poznawać świat, mimo że wiąże się to z ryzykiem i wyższym zużyciem energii. Na powiązanie kształcenia z zabawą wskazuje nawet etymologia wyrazu *szkoła* – którego źródłosłów dla starożytnych Greków oznaczał czas wolny od udziału w wojnie, obowiązkach obywatelskich i ceremoniach, a zatem czas relaksu, tak wielowymiarowo związany z zabawą. Wszelka szkoła, jak każdy fenomen wyższej kultury, ma źródło w zabawie i nie zmieni tego optyka żadnych upartych dopisywaczy przyimków. Że wiele osób chętnie podpisałoby się pod słowami Tomasza Manna: „Nienawidziłem szkoły (...) i wcześniej zająłem wobec niej stanowisko, które było swego rodzaju literacką opozycją przeciwko panującemu w niej duchowi, dyscyplinie i metodom tresury” (Mann 1971, s. 28), świadczy tylko o tym, że ktoś popsuł im zabawę, jak arbiter stronniczo sędziujący mecz.

Zmierzając zatem wreszcie ku zadeklarowanej w tytule glottodydaktycznej refleksji nad koncepcją kultury Johana Huizingi, pragnę podkreślić, że moje widzenie relacji zabawa – glottodydaktyka jest tylko szczególnym przypadkiem Jego widzenia relacji zabawa – kultura. Tak jak On w odniesieniu do kultury, w odniesieniu do glottodydaktyki nie postrzegam zabawy i ludyczności jako jej składników, ale jako jej istotę. Innymi słowy: nie widzę zabawy pomiędzy innymi zjawiskami procesu glottodydaktyczno-glottopoznawczego, lecz rozważam, jak dalece sam ten proces ma charakter zabawy.

W co bawi się *homo loquens* przystępując do poznawania nowego (kolejnego?) języka; na ile współwyznaczająca granicę antropologiczną *sapientia* jest mu w tej zabawie pomocna? Jakie są warunki udziału w tej zabawie i jakich reguł powinien przestrzegać, gdy się w nią bawi?

Na początek jedna różnica. *Homo ludens* uczestniczy w zabawie, tak jak w niej uczestniczą zwierzęta, może naśladować dynamiczny pęd rozbrykanych żrebiąt lub tarmoszących się (z projektowaną na ich zachowanie radością) szczeniąt. *Homo loquens* wśród zwierząt nie znajdzie wzorca (pomijając papugowanie, które jest potwierdzającym regułę wyjątkiem). Do porównań pozostają jedynie ludzkie propozycje zabaw. Sięgnijmy po formę utrwaloną w kulturze, w świetle twierdzeń Huizingi wywodzącą się z turniejów krasomówczych i pokrewną teatrowi, który jest przecież olśniewającym diamentem w koronie kultury, tj. DIALOG.

JOHAN HUIZINGA: „Zabawa jako taka wykracza poza granice działalności czysto biologicznej” (s. 11).

HOMO LOQUENS: Zaiste! Ale także i dzieje się z przyswajaniem języka. Ktokolwiek kiedykolwiek pozyskuje mowę, czyni to poprzez swe biologiczne ciało, ale wykracza tym poza działania czysto biologiczne.

J.H.: „Każda zabawa coś oznacza. Jeśli aktywną zasadę, używającą zabawy swej istoty nazwiemy duchem, wówczas powiemy zbyt wiele; jeśli nazwiemy ją instynktem, to nie powiemy nic” (s. 12).

H.LOQ.: „Duch” to pojęcie rzeczywiście pojemne, choć w czasach *Burzy i naporu*, a potem romantyzmu wpierw Grimm i Herder, a potem Humboldt sensownie rozprawiali o Duchu Języka (Groth 2017, s. 127). Co do „instynktu” – nazbyt mi on naturalizmem trąci, a to byłby znak epoki, gdy, jak piszesz, Mistrzu, produkcja była bóstwem, a o zabawie zapominano.

J.H.: „Jakkolwiek byśmy to oceniali, zawsze ujawni się pewien niematerialny element samej istoty zabawy, ponieważ zabawa ma sens” (s. 12).

H.LOQ.: Tak jak uczenie się języka – to zawsze ma sens. Nawet, gdybyśmy potem z tym językiem zostali jak Himilbach z angielskim. W sensowność każdej zabawy jednak wątpię. Tak jak nie każda wypowiedź ludzka ma sens, choć oczywiście samo istnienie niektórych bełkotów jest sensowne i artystycznie uzasadnione.

J.H.: „Psychologia i fizjologia starają się obserwować, opisać i wyjaśnić zabawy zwierząt, dzieci i ludzi dorosłych” (s. 12).

H.LOQ.: Wobec procesów glottopoznawczych i glottodydaktycznych też tak czynią, choć raczej zajmują się tym u dorosłych i dzieci, kwestię „mowy zwierząt” uznając za problematyczną (o czym wzmiankowany wyżej Żychliński ze znanostwem pisze). Psychologia ma tu trudniejsze

zadanie, ale – jak się zdaje – umie o przedmiocie badań powiedzieć więcej niż fizjologia.

J.H.: To samo odnosi się do zabawy. Gdy prowadzimy jej badania możemy np. z punktu widzenia fizjologii orzec, jakie zmiany w ciele graczy powoduje, ale „wraz z zabawą poznajemy jednak, czy chcemy tego, czy nie – ducha. Zabawa nie jest bowiem substancją, niezależnie od tego, na czym właściwie polega jej istota” (s. 14).

H.LOQ.: Wracamy więc do kwestii ducha: czy *Spielgeist* i *Schprachgeist* są do siebie podobne poza tym, że (jeśli mamy prawo cokolwiek o nich sądzić) przenikają to, czego są duchami?

J.H.: „Wielkie pierwotne formy ludzkiego współżycia są wszystkie przeniknięte zabawą. Weźmy np. mowę, to pierwsze i najwyższe narzędzie, jakie kształtuje sobie człowiek, żeby się porozumiewać, nauczać, rozkazywać – mowę, za pomocą której rozróżnia, określa, stwierdza, słowem: nazywa, czyli unosi przedmioty w sferę ducha. Mowotwórczy duch, igrając, przeskakuje nieustannie od materii do myśli. Za każdym wyrażeniem oznaczającym coś abstrakcyjnego, kryje się jakaś metafora, w każdej zaś metaforze tkwi gra słów” (s. 16).

H.LOQ.: Pozwól zatem, Mistrzu, że to co mnie dotyczy, naukę mowy, spróbuję opisać tak, jak ją widzę: jako zabawę.

Małe dziecko nie wyznacza sobie miejsca na zabawę – bawi się tam, gdzie jest. Podobnie z mową: uczy się jej tam, gdzie właśnie przebywa i od tych, którzy tam są. Ale już jako dorosły wiąże jedno i drugie z wyznaczoną przestrzenią (por. Huizinga 1985, s. 23), mając do zabaw sceny i stadiony, a do nauki mowy klasy i laboratoria językowe. I podobnie jak czasem lepszą mamy zabawę z kawałka sznurka i patyka niż z budzącego zazdrość kolegów karabinu na wyczerpujące się baterie, tak czasem lepiej działają proste obrazki i ekspresja nauczyciela niż zestawy multimedialne z wymagającymi stałej opieki techników gadżetami.

Dziecko rozwój swej mowy traktuje z powagą, tak jak z powagą traktuje swoją zabawę. Z równą konsekwencją egzekwuje od dorosłych „fakt”, że jest lokomotywą (por. Huizinga 1985, s. 21), i że trzy zestawione krzesła są pociągiem, jak egzekwuje obowiązek udzielania odpowiedzi na niekończące się pytania, dzięki którym kreuje właściwe rozumienie wypowiedzi. Osoba świadomie i skutecznie ucząca się języka chętnie i „na poważnie” wciela się w rozmaite role – bez różnicy czy kurs biegnie trybem komunikacyjnym, czy zadaniowym.

Repetitio est mater studiorum – to motto nie tylko dla zakuwaczy słówek. Wiemy, że bez właściwie rozplanowanego i przeprowadzonego (np. w formie zabawy) powtarzania materiału nie uczymy się skutecznie. U Mistrza zaś czytamy: „We wszystkich niemal wyżej rozwiniętych

formach zabawy elementy powtarzania, refrenu, odmiany kolejności tworzą coś w rodzaju wątku i kanwy” (Huizinga 1985, s. 23).

Ludzie, bez względu na wiek, podejmują zabawę spontanicznie. „Nakazana zabawa nie jest już zabawą” (Huizinga 1985, s. 20). To jedno zdanie Mistrza wyjaśnia nieskuteczność nauczania języków w szkołach, ze szczególnym uwzględnieniem klęski nauczania języka rosyjskiego w okresie, gdy było ono politycznym obowiązkiem. Oczywiście w tych szkołach, które rozumie się jako obowiązek, bo zerwały więź ze swoją *arche*. Anaksymander, gdyby go bogowie pytali o sens *Homo ludens*, powiedziałby zapewne, że zdaniem Johana Huizingi zabawa jest *arche* kultury (por. Tatarkiewicz 1958, s. 27).

Czy stwierdzenie, że zabawa jest *arche* glottodydaktyki jest wystarczająco mocne, by zbudować na nim całą doktrynę nauczania-uczenia się języków obcych? Osobiście nie widzę ograniczeń, które zamykałyby nam drogę do porównań. Rola środków ludycznych w nauczaniu staje się jednak wtedy drugorzędna. Pierwszorzędne staje się natomiast całościowe podejście do nauczania. Od dawna (Ryan 1960) wiadomo, że czynniki powiązane ze skutecznym bądź nieskutecznym nauczaniem układają się w trzy nauczycielskie style, rozpięte między biegunami:

Warm and understanding versus cold and aloof.

Organized and businesslike versus unplanned and slipshod.

Stimulating and imaginative versus dull and routine¹.

(Perrot 1982, s. 1)

Dobrze zorganizowany i rzeczowy nauczyciel nie musi być koniecznie zwolennikiem szkoły wyrastającej z ducha zabawy. Ale jeśli chce przy tym być ciepły, rozumiejący, inspirujący i odwołujący się do wyobraźni, z pewnością sięgnie po zachowania ludyczne. Dotyczy to w takim samym stopniu nauczycieli języka obcego jak wszystkich innych przedmiotów. Z drugiej strony nudny rutyniarz z najciekawszej zabawy zdoła uczynić czynność mało atrakcyjną, szczególnie jeśli jeszcze przygniecie ją atmosferą przymusu. Nie chodzi więc o to, byśmy ucząc języków obcych (czy czegokolwiek), stosowali (nie daj Boże, z obowiązku) gry i zabawy dydaktyczne, ale abyśmy umieli w naszym nauczaniu zachować radość spontanicznej zabawy – o wyznaczonym czasie i miejscu, z obowiązującymi regułami, ale niewymuszonej, wciągającej, rozwijającej umiejętności. Czy to zagwarantuje nam sukces?

Glottodydaktyka jest jak tango. „Taniec jest czystą zabawą” (Huizinga 1985, s. 234). Równie ważne jak postawa nauczyciela jest podejście

¹ W moim przekładzie: 1. Ciepły i pełen zrozumienia wobec zimnego i zdystansowanego. 2. Zorganizowany i rzeczowy wobec chaotycznego i powierzchownego. 3. Stymulujący i odwołujący się do wyobraźni wobec nudnego i rutynowego.

uczniów. Czy zdołamy wychowanka ponurej patriarchalnej szkoły, w której uczył Pimko i jemu podobni, przekonać do ludycznego podejścia bez kar i nieustannego testowania? Ujęcie glottodydaktyki jako zabawy nie kończy się na oporze ucznia. Możemy korzystać z niego, jeśli nie wprost, to choćby metaforycznie.

Język obcy to jakby inna gra. Gra się w nią według innych reguł. Tenis przypomina badmintona, ale badmintonem nie jest. Slalom gigant to inna konkurencja niż zjazd alpejski – przy czym żadna z tych konkurencji nie próbuje być „lepszą” od drugiej; jest naprawdę inna. Takich metafor możemy użyć, gdy nauczamy bliskich sobie języków. Być może naszym studentom z Ukrainy czy Białorusi pozwolą one zrozumieć, że różnicy między *mam* i *u mnie jest* trzeba się nauczyć. Czy egzotyczny cudzoziemiec uparcie trzymający się wyćwiczonych w angielskim stałych struktur składniowych zmieni swoje podejście, gdy wytłumaczymy mu, że w butach idealnych na trawiaste korty Wimbledonu wchodzi na lodową taflę i próbuje rakieta trafić krążek? To są po prostu inne gry: nie da się wygrać meczu w hokeja, ba! – nie da się nawet „galancie pograć” w takich butach, ściskając z uporem rakieta. A zmiana dyscypliny sportu wymaga, co oczywiste, nie tylko poznania nowych reguł, ale też solidnego wysiłku podczas samodzielnego treningu, który polega na uczestniczeniu w grze i powtarzaniu jej stałych elementów, a nie na czytaniu o niej lub oglądaniu jej na ekranie.

Głęboko wierzę, że stwierdzenie, iż nauczanie języka obcego jest zabawą: traktowane jako przesłanie i zasada postępowania czy jako (tylko) metafora, ma szansę udoskonalić nasze nauczycielskie działania i podnieść ich skuteczność.

BIBLIOGRAFIA

- Chałupnik A., 2011, *Posłowie do wydania polskiego*, w: J. E. Combs, *Świat zabaw. Narodziny nowego wieku ludycznego*, tłum. O. Kaczmarek, Warszawa, s. 211–222.
- Combs J. E., 2011, *Świat zabaw. Narodziny nowego wieku ludycznego*, tłum. O. Kaczmarek, Warszawa.
- Groth M., 2017, *Translating Heidegger*, Toronto, Buffalo, London.
- Huizinga J., 1985, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka i W. Wirpsza, Warszawa.
- Lakoff G., Johnson M., 2010, *Metafory w naszym życiu*, tłum. T. P. Krzeszowski, Warszawa.
- Perrot E., 1982, *Effective Teaching. A Practical Guide to Improving Your Teaching*, Harlow.
- Ryan D., 1960, *Characteristics of Teachers*, Washington DC.
- Sachser N., 2004, *Neugier, Spiel und Lernen: Verhaltensbiologische Anmerkungen zur Kindheit*, „Zeitschrift für Pädagogik”, nr 50.

- Schechner R., 2000, *Przyszłość rytuału*, tłum. T. Kubikowski, Warszawa.
- Siek-Piskozub T., 2001, *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*, Warszawa.
- Tatarkiewicz W., 1958, *Historia filozofii*, t. 1. *Filozofia starożytna i średniowieczna*, Warszawa.
- Zimbardo Ph., 2008, *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?*, tłum. A. Cybulko, J. Kowalczevska, J. Radzicki, M. Zieliński, Warszawa.
- Żychliński A., 2009, *Homo loquens. O różnicy antropologicznej*, „Teksty Drugie”, nr 5, s. 56–84. Wersja pdf: http://rcin.org.pl/ibl/Content/50646/WA248_66400_P-I-2524_zychlinski-homo.pdf [15.04.2019].
- Żylińska M., 2013, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń.

HOMO LOQUENS VERSUS HOMO LUDENS. GLOTTODIDACTIC REFLECTIONS ON JOHAN HUIZINGA'S CONCEPT OF CULTURE

Keywords: language learning/teaching, play, culture

Summary. As far as teaching/learning of foreign languages belongs to the area of culture, it is a form of play as well as (according to J. Huizinga's point of view) the politics, drama and war are. There are several parallels between a language course and a game. Most of Huizinga's claims about the essence of play can be rewritten with the substitution: instead of the noun "a fun" we can write an expression "a learning a language" – without losing their meaningfulness. When we identify language acquisition as fun we can describe the first in terms of the second. The success in playing and learning a language is given to those who join both enthusiastically, treat both seriously, spare no effort, respect the rules, actively participate in them and play fair.