

ARTYKUŁY ORYGINALNE
NAUKI SPOŁECZNE

Natalia Wilk-Sobczak
Uniwersytet Warszawski

Dialog w świetle pedagogii Fernanda Deligny'ego

Wpłynęło: 28.05.2024 r.; zrecenzowano: 12.06.2024 i 16.08.2024 r.; zatwierdzono do publikacji: 31.08.2024 r.

Streszczenie: Artykuł ma na celu zapoznanie czytelnika z podstawowymi koncepcjami pedagogii Fernanda Deligny'ego, francuskiego pedagoga, artysty, pisarza i etologa żyjącego w latach 1913-1996 i pracującego z niemymi dziećmi autystycznymi oraz młodzieżą nieprzystosowaną społecznie. Artykuł podejmuje problematykę języka i komunikacji konwencjonalnej i komunikacji pozajęzykowej, bazującej na wspólnocie doświadczeń, odczytywaniu gestów i mowy ciała wychowanków, mapowaniu ich ruchów i aktywności oraz obrazowaniu ich rytualności. Powołując się na twórczość Deligny'ego oraz teksty innych badaczy, autorka formuje wskazówki i rozwiązania dla współczesnej edukacji podporządkowanej prawom rynku, paradygmatom skuteczności, użyteczności, praktyczności i towarzyszącego determinantom tej ekonomiki pośpiechu i merkantylizmu. Stojąc w opozycji do tak konstruowanej rzeczywistości, Fernand Deligny pragnie zwrócić naszą uwagę na te podmioty i grupy, który nie wpisując się w dominujący paradygmat, skłaniają do namysłu nad "innym sposobem bycia" i zwrócenia się w stronę wartości, o które - według autorki - współcześnie mogą zawalczyć już tylko edukacja i sztuka.

Słowa kluczowe: Fernand Deligny, komunikacja pozajęzykowa, nieme dzieci autystyczne, inny sposób bycia, mapowanie, wspólnota doświadczeń, język, normatywność, tworzenie okoliczności, pajęcza sieć, eko-krytyka, inkluzywność, różnica

1. Wprowadzenie

Celem mojego artykułu jest ukazanie sposobu, w jaki można rozszerzyć rozumienie dialogu w edukacji w świetle pedagogii Fernanda Deligny'ego (1913-1996), francuskiego artysty i pisarza, etologa i pedagoga pracującego z niemymi dziećmi autystycznymi i nieprzystosowaną społecznie młodzieżą.

Termin „dialog” pochodzi z języka greckiego: *dialegomai* - rozmawiać, *dialogos* - rozmowa, dialog. Dokładna etymologia wskazuje na dwa greckie wyrazy: *logos* - słowo, mowa oraz *dia* - przyimek, który oznacza przejście przez coś lub także ruch z jednego punktu do drugiego¹.

Wg definicji Słownika języka polskiego PWN dialog oznacza:

1. «rozmowę dwóch osób, zwłaszcza bohaterów powieści, sztuki lub filmu»
2. «utwór literacki niesceniczny, napisany w formie rozmowy»

¹ J. M. Prelezzo, C. Nanni, G. Malizna (red.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Torino 1997; L.A. Gallo, *Dialogo*, s. 288—289.

3. «szereg rozmów, negocjacji i innych działań mających doprowadzić do porozumienia między stronami konfliktu»².

W każdej z tych definicji widzimy, iż warunkiem zaistnienia dialogu jest użycie mowy. Tymczasem dialog u Deligny'ego nie jest wcale tak oczywisty, bowiem wydarza się poza mową i poza językiem. Daniel Trohler z Uniwersytetu Wiedeńskiego w swojej książce „Languages of Education” („Języki Edukacji”) przytacza za szwajcarskim lingwistą Ferdinandem de Saussure definicję języka i mowy: „(...) lingwistyka (...) składa się z dwóch części: pierwszej, która dotyczy się tego, co nazywamy *langue*, systemem językowym, pasywnym zbiorem, i drugiej, którą jest *parole*, mowa, czynna siła i prawdziwy początek zjawiska, które można dopiero dostrzec w języku”³.

Dalej Trohler dodaje za de Saussure'm, iż *langue* jest ustanowiony społecznie i nie zależy od jednostki, chociaż oczywiście zawiera w sobie ten istotny, indywidualny wymiar, kiedy jednostki posługują się językiem, po wcześniejszym zinternalizowaniu go i ustanowieniu subiektywnym środkiem wyrażenia siebie. W swoim społecznym wymiarze *langue* jest intersubiektywny, a zatem poprzez system bardzo konkretnych nawyków językowych pozwala ludziom zrozumieć innych i samych siebie, co uważa się powszechnie, iż powinno być jednym z celów edukacji. Zarysowuje się tu zatem interes techniczny Habermasa, gdy mówimy o tak skonstruowanej edukacji, która dostarczałaby narzędzi do ustanowienia języka umożliwiającego rozumienie siebie i innych podmiotów. Socjologia owe „inne podmioty” nazywa aktorami życia społecznego, natomiast Deligny nie miał na myśli jedynie komunikacji z ludźmi, lecz różnymi bytami w ogóle. Stąd postulował uwolnienie się spod władzy nawyków językowych, czyli mówiąc najprościej całej tej struktury językowej, która zamieszkuje nasze myślenie, przekonania, nasz sposób działania, funkcjonowania, percypowania świata, na podstawie których dokonujemy takich, a nie innych sądów, podejmujemy takie, a nie inne decyzje zarówno na poziomie prywatnym, jak i publicznym (politycznym, społecznym, gospodarczym, itp), prowadzimy w taki, a nie inny sposób konkretne dyskursy, w których reprezentujemy inne podmioty bądź byty żyjące w świecie, który zamieszkujemy wspólnie. Stąd krótka już droga do wywarcia przemocy na podmiotach/bytach, które nie są zdolne posługiwać się językiem, w jakim ustrukturyzowani są ci ludzie, którym konwencjonalnie przypisuje się tzw. normalność.

² Słownik języka polskiego PWN.

³ D. Trohler, *Languages of Education* Routledge 2006, s. 196.

Jak już wspomniałam wcześniej, de Saussure pisał także o *parole*, która (tak jak *langue*) zawiera w sobie społeczny i jednostkowy wymiar. Z jednej strony *parole* wyraża indywidualne, jednostkowe urzeczywistnienie języka w konkretnym akcie mowy, a z drugiej, w swoim społecznym wymiarze jest przestrzenią, w której odbywa się dialog międzyludzki, który generuje nowe znaczenia lingwistyczne zmieniające język. Przy okazji widzimy, jak *langue* i *parole* są ze sobą w skomplikowanej relacji, będąc od siebie zależne⁴.

2. Dialog z niemymi dziećmi autystycznymi w świetle pracy pedagogicznej Fernanda Deligny'ego

Jaki jest związek powyższego z kwestią dialogu w świetle praktyki Fernanda Deligny'ego i jakie znaczenie niesie ten związek dla edukacji? Żeby uchwycić ową zależność, należy odrzucić normatywne rozumienie języka i mowy, jako systemu znaków, więc paradoksalnie w jakimś stopniu należałoby odrzucić Saussure'owską definicję języka i mowy. Ale to nie do końca jest paradoksem. Ponieważ to, co jest szczególnie interesujące w jego definicji w kontekście pracy Deligny'ego z niemymi dziećmi autystycznymi to dwa konkretne momenty. Pierwszy, gdy, jak już wyżej wspomniałam, język opisany jako intersubiektywny umożliwia zrozumienie innych i siebie samych. Deligny pisał, że „jedynym obiektem transformacji jesteśmy my sami”⁵, w domyśle - *powinniśmy być my sami*. My, czyli dorośli, nauczyciele, wychowawcy, terapeuci, rodzice, itd. Praca z niemymi dziećmi autystycznymi i starania o to, by tworzyć (być może ciągle na nowo) alternatywne sposoby nawiązywania dialogu i relacji z nimi zmieniają wychowawcę, jego dotychczasowy sposób myślenia i działania, jego nawyki. W swojej praktyce pedagogicznej Deligny nie zamierzał poddawać wychowanka jakiejś konkretnej zmianie czy terapii; nie pragnął go normalizować, edukować, czy - za Florianem Znanieckim - urabiać do społeczeństwa, ale poprzez pracę z nim - którą rozumiał jako współgzystowanie w środowisku pozainstytucjonalnym i bliskim kontakcie z przyrodą - zmiana winna zachodzić w wychowawcy, w jego sposobie myślenia, działania, nawykowego funkcjonowania. Warunkiem podstawowym pracy wychowawców [*presence proches*], których Deligny zatrudniał do współbycia z wychowankami było przyznanie dziecku jego prawa do bycia sobą, do bycia w pełni akceptowanym.

⁴ D. Tröhler, *Languages of Education Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations*, Routledge 2013, s. 4.

⁵ F. Deligny, *The Arachnean and other texts*, Univocal Publishing 2015.

Ta pożądana przez Deligny’ego transformacja w wychowawcy poniekąd odnajduje swój wyraz w tym, gdy rodzic dziecka autystycznego wypowiada w rozmowie ważne zdanie w rodzaju: „To ja uczę się od mojego dziecka, uczę się go takim, jakim jest.”

We fragmencie dotyczącym Kanta, Gadamer pisze: „Właściwy bowiem moralności charakter nakazu z gruntu wyklucza refleksję porównawczą.(...) Jest (...) moralnie nakazane, by abstrahować od subiektywnych, osobistych uwarunkowań własnego sądu i przyjąć punkt widzenia innego”⁶.

Jaki jest punkt widzenia innego, który nie posługuje się żadnym znanym nam językiem, a jedynie takim sposobem komunikowania siebie, który musimy dopiero odkryć, nauczyć się go, a i tak nie będzie ten sposób ustanowiony raz na zawsze? Na odkrycie punktu widzenia innego musimy sobie zapracować, odrzucając nasze własne przedsady, przekonania, nawyki językowe, itd., porzucając żądzę narzucenia naszego punktu widzenia innemu.

W artykule „Sounds of Silence: narrative research with inarticulate voices” Tim Booth i Wendy Booth zwracają uwagę na zagrożenia, jakie płyną z tempa przeprowadzanych badań („fast research”) nastawionych na szybkie rezultaty. Postulują powrót do antropologicznej tradycji, która zakładała, że uczenie się komunikacji z badanymi podmiotami zajmuje po prostu dużo czasu⁷. Deligny uczył się tego przez niemalże 50 lat swojej praktyki. Co dziś o szaleńczym tempie prowadzonych badań powiedzieliby państwo Booth?

Belgijska filozof Isabel Stengers postuluje wprowadzenie figury idioty (nawiązanie do „Idioty” Dostojewskiego), jako kogoś, kto nas spowalnia, wyprowadza z pewności własnych sądów i obranej drogi⁸. Taka figura mogłaby sprowokować nas do obrania innego sposobu słuchania, rozumienia, wyrażania siebie. Przecież w jakimś głęboko humanistycznym i wcale nie pejoratywnym sensie wychowankowie Deligny’ego - nieme dzieci autystyczne i nieprzystosowana społecznie młodzież - pełnią funkcję figury retorycznej, oznaczającej każdego, kto wytrąca nas z ciepłego i ciasnego kąta własnych przekonań i konwencjonalnych, schematycznych działań.

Drugim momentem, który zainteresował mnie w Saussure’owskiej koncepcji lingwistyki jest to, gdy *parole* w społecznym wymiarze rozumiana jest jako przestrzeń tworzenia nowych znaczeń, które zmieniają język. W przypadku niemych dzieci autystycznych

⁶ H-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. Bogdan Baran, Kraków 1993.

⁷ T. Booth, W. Booth, *Sounds of Silence*, 1996, s. 67.

⁸ I. Stengers, *The cosmopolitical proposal*, in Bruno Latour & Peter Weibel (eds.), *Making Things Public*. MIT Press. pp. 994--1003 (2005),

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4108142/mod_resource/content/1/2%20-%20the%20cosmopolitical%20proposal%20Stengers.pdf

naturalnie nie mamy do czynienia z mową *per se*, ale z rodzajem komunikacji niewerbalnej, zachowaniami i przestrzeniami działania, które dopiero stają się miejscem generowania nowych znaczeń, alternatywnego dialogu, bez zapośredniczenia słowem i pismem.

Deligny odkrywał i tworzył alternatywne sposoby nawiązania dialogu z niemymi wychowankami z autyzmem, którzy pozostawali pod opieką jego i innych wychowawców w górach Cevennes we Francji. Nazywał siebie „twórcą okoliczności”. Jego praktyka i metodologia obejmowały kreatywne tworzenie okoliczności i środowiska (*milieu*) funkcjonowania dzieci autystycznych w taki sposób, by mogły angażować się w czy wykorzystywać swoje własne formy komunikacji i interakcji. Bez wątplenia ten rodzaj praktyki odzwierciedla szerokie, inkluzywne pojęcie dialogu nie ograniczanego standardowymi normami społecznymi, odwołaniem się do tradycji czy słownikowymi definicjami⁹. Oryginalny sposób rejestrowania funkcjonowania i interakcji dzieci autystycznych przez rysowanie rozlicznych map, z zaznaczeniem ich kierunków poruszania się i działania świadczy o unikalnym rozumieniu społecznych interakcji bardziej w kategoriach przestrzennych i behawioralnych wzorców niż czysto werbalnych transakcji. A zatem to nie mowa, a wspólna aktywność i wspólne doświadczenia, i współlistnienie we wspólnej przestrzeni, mogą być rozumiane jako dialog będący źródłem głębokich więzi.

Drugim - po *tworzeniu milieu* - rodzajem metodologii Deligny’ego było stworzenie koncepcji „pajęcznej sieci” („Arachnean network”) ¹⁰, która podkreśla sposób bycia polegający na włączaniu wszystkich w siatkę relacji, nadając - ponownie - zdecydowanie większe znaczenie czynnościom i doświadczeniom, niż językowi mówionemu. Obrazuje to jego alternatywną wizję życia społecznego, życia wspólnotowego (*communal living*) czy tego rodzaju społeczeństwa, które Deligny nazywał „primordial communism”, gdzie centralną osią są wspólna przestrzeń i wspólne doświadczenia, a jednostki żyją ze sobą w sposób, który zachęca do rozumienia się i troszczenia o siebie nawzajem¹¹.

3. Podsumowanie i wnioski

Widzimy zatem, jak powyżej zarysowane innowacyjne w swojej istocie podejście tego oryginalnego francuskiego myśliciela dostarcza nam głębokiego wglądu w potencjał alternatywnych form dialogu oraz społecznego zaangażowania, szczególnie w kontekście włączania takich podmiotów, jak nieme dzieci z autyzmem, czy w ogóle osób

⁹ F. Deligny, *The Arachnean and other texts*, Routledge 2015, s. 160.

¹⁰ Ibidem, s. 12.

¹¹ Ibidem, s. 88.

neuroróżnorodnych; a może jeszcze inaczej - wszelkich otaczających nas bytów. Pobrzmiewa tu dobrze słyszalna nuta ekokrytyki - kierunku, który traktuje o holistycznym rozumieniu naszych relacji z przyrodą i ze światem w ogóle. Wydaje mi się, że Deligny zgodziłby się z ekokrytykami, którzy podkreślają wartość i odpowiedzialność wynikającą ze wzajemnych powiązań w świecie, kładąc akcent na inkluzywność, różnorodność i rozumiejące relacje w szerszym, bardziej holistycznym kontekście. Obie strony są zwolennikami wspólnot wspierających i promujących te wartości - wspólnot, które zauważają i doceniają różnorodność istot i sposobów bycia oraz wzajemne połączenie we wszelkich formach życia.

Dzięki mapowaniu przez *presences proches*¹² wędrownych ścieżek i gestów podopiecznych, mamy nową możliwość, aby rozciągnąć granice naszego rozumienia i lepiej poznać ich sposoby funkcjonowania, co ilustrują liczne rysunki, które zasługują na miano sztuki prowokującej do myślenia na temat człowieka i każdej istoty żyjącej w kategoriach przestrzeni i aktywności oraz zrozumienia innego wymiaru ludzkiej i nie-ludzkiej egzystencji. Praktyka mapowania Deligny'ego, czyli śledzenia (*tracing*) ruchów dzieci autystycznych, pozwoliła na uchwycenie ich naturalnych linii wędrownych, które obrazują sposób, w jaki nawiązywana jest przez nich komunikacja, czy to z drugim człowiekiem, czy innym elementem świata ożywionego bądź nieożywionego.¹³ *Mapping* umożliwia znalezienie pewnych wzorców ukazujących, jak jednostki nawigują po relacjach z innymi i po otoczeniu. Ta metoda rezonuje z siecią pajęczą - arachnejską siatką informującą o układzie połączonych ze sobą i jednocześnie różniących się od siebie podmiotów.

Deligny pragnął stworzyć i de facto stworzył takie *milieu* które pozwoliło na uszanowanie i docenienie innego, unikalnego sposobu życia i komunikowania się niemych dzieci z autyzmem. Sprzyjające temu miały być środowisko wiejskie, bliski kontakt ze zwierzętami i naturą oraz proste, codzienne zajęcia, w które mogą włączyć się podopieczni. Film Deligny'ego i Renauda Victora „Ce gmain, la” (1976) ukazuje, jak wychowawcy i wychowankowie wspólnie wyprowadzają owce na pastwisko, karmią kury, szyją ubrania, przygotowują posiłki, kroją warzywa, wrzucają składniki do gotującej się wody w garnku, itp. Wszystko to odbywa się na świeżym powietrzu, przy akompaniamencie spokojnych, naturalnych dźwięków otoczenia, w towarzystwie ptaków, gór, rzeki, potoku, drzew, skał - elementów przyrody, które zajmowały uwagę niemych dzieci autystycznych.

¹² Ibidem, s. 109.

¹³ Ibidem, s. 54.

Tomasz Szkudlarek w swojej książce *On the Politics of Educational Theory* w sposób inspirujący prześwieśla metafory w dziełach Herbarta i Rousseau.¹⁴ Pisma Deligny'ego są utkane z metafor, które nie pełnią li tylko funkcji figur retorycznych, lecz są niejako dobrze spreparowaną bazą, fundamentem, który trzyma styl i przemyślenia Deligny'ego w ścisłą całość. Jako miłośniczka tkanin artystycznych, posłużę się terminologią krawiecką, a konkretnie pojęciem dekatyzacji, który w kontekście podjętych przeze mnie rozważań mógłby oznaczać, iż nawet po wykrojeniu czy wydobyciu prostych, wygodnych i jednoznacznych sformułowań, fundamentalne sensy tekst niesie w metaforach i tym, co między słowami, gdyż nimi właśnie i tą z pozoru niewidoczną treścią został przed „przemysłową obróbką” nasycony. Warto podkreślić, iż samo ćwiczenie odczytywania pism Deligny'ego jest praktyką pedagogiczną, a ściślej auto-pedagogiczną, czyli auto-transformującą, a owo ćwiczenie przekłada się w sposób naturalny na naszą lepszą zdolność odczytywania gestów, zachowań, mimiki, dźwięków Innego, innego ode mnie, innymi słowy na wszelkie relacje z podmiotami/bytami komunikującymi się w niekonwencjonalny sposób.

Nierzadko zdarza się, że w konwencjonalnej komunikacji ludzie dopuszczają się - czasem nieświadomie, a czasem z absolutną premedytacją - przeinaczeń, które prowadzą do nieporozumień, zakłamań, a nawet przemocy; do poczucia supremacji nad tymi, którzy są „inni”, etc. Widzimy zatem, jak przy okazji wyłania się tu interes emancypacyjny Habermasa. Deligny przez całą swoją karierę nauczyciela i wychowawcy dopatruje się (w pierwszej połowie XX w.) mechanizmów zniewalających i konformizujących społeczeństwo, i w tym duchu - krytyki kapitalizmu oraz zinstytucjonalizowanych form edukacji, wychowania i leczenia nastawionych na „wyprodukowanie” mas użytecznych, pragmatycznych, skutecznych, nastawionych na zysk - prowadzi swoją praktykę pedagogiczną do końca swoich dni.

Słowem zakończenia, to, co możemy współcześnie „wziąć” z pedagogii Deligny'ego jest nasze refleksyjne staranie o to, by:

1. poprzez praktykę pedagogiczną i relację z innymi, przeobrazić siebie samych i wyzwolić ze struktur, które narzucają nam sposób myślenia i działania w obszarze edukacji;
2. odkrywać nowe języki i inne sposoby komunikacji¹⁵ z podmiotami innymi od nas;

¹⁴ T. Szkudlarek, *On the Politics of Educational Theory. Rhetoric, theoretical ambiguity, and the construction of society*, Routledge 2016.

¹⁵ E. Meijer, *Języki zwierząt*, Marginesy 2016.

3. tworzyć nową teorię pedagogiczną mającą potencjał wpływać na działania edukacyjne i politykę edukacji¹⁶ a co za tym idzie, kształtować dyskursy i relacje społeczne.

Stworzyć nową teorię pedagogiczną oznacza w świetle pedagogii Deligny'ego zrekonfigurowanie pojęcia dialogu i relacji, do czego ten francuski myśliciel, zdaje się, zachęca nas dzisiaj całym swoim pedagogiczno-artystycznym dorobkiem.

¹⁶ T. Szkudlarek, *On the Politics of Educational Theory*. w rozdz. I ,Theory, (in)visibility, ad totality

THE DIALOGUE ACCORDING TO FERNAND DELIGNY'S PEDAGOGY

Abstract: The aim of the article is to make a reader familiar with basic concepts of Fernand Deligny' pedagogy. Deligny (1913-1996) was a pedagogue, an artist, a writer and an ethnologist. He worked with mute autistic children and socially dysfunctional youth. The article covers the problems of the language (as a structure determining our ways of thinking), conventional communication and non-verbal communication consisting of the community of experiences, reading mute children's gestures and body language, mapping their movements and activities, depicting their rituality. Referring to Deligny's works and other research, the author formulates possible guidelines and solutions for contemporary education determined by the paradigms of economy such as: efficiency, utility, practicality, but also rush and profitability. Contrary to such paradigms, Deligny draws our attention to these subjects, and groups which do not represent the requirements of modern economy. He wants us to reflect on "another way of being" and take care of the values, which currently only education and art can take care of.

Keywords: Fernand Deligny, non-verbal communication, mute autistic children, another way of being, mapping, tracing, community of experiences, language, normativity, circumstances, milieu, network, eco-criticism, inclusiveness, difference.

Bibliografia:

1. Booth T. Booth W., *Sounds of Silence*, 1996.
2. Deligny F., *The Arachnean and other texts*, , Routledge 2015.
3. Gadamer H-G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. Bogdan Baran, Kraków 1993.
4. Meijer E. *Języki zwierząt*, Marginesy 2016.
5. Prelezio M., Nanni C., Malizna G. (red.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Torino 1997; L.A. Gallo, Dialogo
6. Słownik języka polskiego PWN
7. Stengers I., *The cosmopolitical proposal*, in Bruno Latour & Peter Weibel (eds.), *Making Things Public*. MIT Press. pp. 994--1003 (2005),
[/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4108142/mod_resource/content/1/2%20-%20the%20cosmopolitical%20proposal%20Stengers.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4108142/mod_resource/content/1/2%20-%20the%20cosmopolitical%20proposal%20Stengers.pdf)
8. Szkudlarek T., *On the Politics of Educational Theory. Rhetoric, theoretical ambiguity, and the construction of society*, Routledge 2016.
9. Tröhler D., *Languages of Education. Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations*, Routledge 2013.