

Światy równoległe a poczucie wspólnoty w przestrzeni edukacyjnej*

Parallel Worlds and the Sense of Community in the Educational Space

MAŁGORZATA RZESZUTKO

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Polska

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5416-3724>

e-mail: malgorzata.rzeszutko@mail.umcs.pl

Abstract. The aim of the article is to show the manifestations of the functioning of parallel worlds and the ways of creating a community in the educational space during classes in multinational and multicultural groups. Understanding a person and the phenomena occurring in the surrounding world means reaching the values that are important for a given group, nation, culture. The community includes solidarity understood as the collective and individual responsibility of a specific group for all joint activities. The sense of community and co-responsibility results from axiological commitment, from the convergence of views and aspirations while being aware of the existence of different points of view. Allowing learners to do what they want to do and really like, in which they feel competent, increases motivation, commitment, responsibility for their own learning process, and also builds a sense of community and dialogue in the educational space.

Keywords: dialogue, educational space, community, culture, axiological commitment

* Publikację tomu sfinansowano ze środków Instytutu Językoznawstwa i Literaturoznawstwa UMCS. Wydawca: Wydawnictwo UMCS. Dane teleadresowe autora: Instytut Językoznawstwa i Literaturoznawstwa UMCS, pl. M.C. Skłodowskiej 4a p. 217, 20-031 Lublin, Polska; tel.: (+ 48) 81 537 51 90.

Abstrakt. Celem artykułu jest ukazanie przejawów funkcjonowania światów równoległych i sposobów kreowania wspólnoty w przestrzeni edukacyjnej na zajęciach w grupach wielonarodowościowych i wielokulturowych. Zrozumienie człowieka i zjawisk zachodzących w otaczającym go świecie oznacza dotarcie do wartości istotnych dla danej grupy, narodu, kultury. Wspólnota to m.in. solidarność rozumiana jako zbiorowa i indywidualna odpowiedzialność określonej grupy za całość wspólnych działań. Poczucie wspólnoty i współodpowiedzialności wynikają z zaangażowania aksjologicznego, ze zbieżności poglądów oraz dążeń przy świadomości istnienia różnych punktów widzenia. Umożliwianie uczącym się wykonywania tego, co chcą robić i naprawdę lubią, w czym czują się kompetentni, zwiększa motywację, zaangażowanie, odpowiedzialność za własny proces uczenia się, a także buduje poczucie wspólnoty i dialogu w przestrzeni edukacyjnej.

Słowa kluczowe: dialog, przestrzeń edukacyjna, wspólnota, kultura, zaangażowanie aksjologiczne

W naturze ludzkiej drzemie [...] nie tylko załątek potrzeby porozumiewania się z innymi, nawiązania z innymi kontaktu, ale także równie „kreatywny” załątek opcji odwrotnej.
(Gruca, 1996, s. 20)

Odpowiedzialna wolność zakłada, że ograniczenia wynikają nie z zawężania obszaru wolności, ale z rozszerzania obszaru odpowiedzialności.
(Morbitzer, 2004, s. 174–185)



Zmienność, żywiłość, rozwarstwienie, różnorodność to cechy charakteryzujące wspólnotę we współczesnej przestrzeni edukacyjnej. Jednocześnie dynamika modyfikacji zasad organizujących sferę edukacji przy niestabilności postaw, autorytetów, standardów społecznych, kulturowych prowadzi zarówno do działań wzajemnie się wykluczających, jak i dopełniających. Świat XXI wieku jest postrzegany przez pryzmat ekologii różnorodności¹, jako jedność w różnorodności². Tak również obecnie jest pozycjonowana przestrzeń edukacyjna, którą znamionuje ambiwalencja ruchu i zmiany, dynamiczny stan równowagi, „swoisty wynik napięcia między dawnym a nowym, między tym, co skostniałe, ustabilizowane, stare [...], a tym, co nowe, inne, radykalnie odmienne” (Ożóg, 2013, s. 59–60).

Podstawę materiałową niniejszego artykułu stanowią własne doświadczenia w nauczaniu języka polskiego jako obcego i drugiego. Autorka posiada wieloletni staż w pracy z osobami uczącymi się z całego świata, studium na filologiach słowiańskich, filologiach polskich, kierunkach związanych z badaniem realiów historyczno-politologiczno-kulturowych Europy Środkowo-Wschodniej, doktorantami-słuchaczami Kolegium Polskich i Ukraińskich Uniwersytetów, uczestnikami programów wymian międzynarodowych, np. Erasmus+, studentami ścieżek anglojęzycznych na polskich uniwersytetach. Prowadziła zajęcia w ramach projektów³, których nadrzędnym celem było jednoczesne przekazywanie nowych treści w ramach konkretnych bloków przedmiotowych, nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego, a zatem kreowanie możliwości dialogu i współpracy międzynarodowej, czyli budowanie wspólnoty w przestrzeni edukacyjnej.

Dużą część w ramach ww. doświadczeń dotyczy bloku zagadnień językoznawczych, językowych oraz związanych z szeroko pojmowaną kulturą i nauką, realizowanych na zajęciach specjalistycznych, m.in. *nauka o języku* w grupach dla kandydatów na studia filologiczne w Polsce (filologia polska, lingwistyka stosowana), *ćwiczenia stylistyczno-redakcyjne, wiedza o kulturze Polski, teksty prawnicze*

¹ J. Smolicz (1996, s. 106) używa tego pojęcia w stosunku do sytuacji Australii zarówno w odniesieniu do systemu instytucji politycznych, jak i dziedziny kultury.

² Stwierdzenie to w swej istocie nawiązuje do idei dialogu warunkującej powstanie uniwersytetów. *Universitas* bowiem oznacza jednoczesną ‘powszechność’ i ‘różnorodność’ (Misiąsek, 1995, s. 160–161; Marody, 2014; Sztompka, Matuszek, 2014). Na temat kultury akademickiej, poczucia wspólnoty por. też. Sztompka, 2014.

³ W latach 1999–2016 kierowała projektami: Kurs Języka i Kultury Polskiej, Kurs Polonistyczny, Kurs Humanistyczny dla najlepszych studentów lektoratów języka polskiego na całym świecie; Wymiary polskości – warsztaty dla działaczy i animatorów środowisk polonijnych; Wymiary polskości 2015 – warsztaty dla animatorów środowisk polonijnych; Wymiary polskości 2016 – warsztaty dla animatorów środowisk polonijnych; Język polski ponad granicami – wsparcie polskiej mniejszości w Brazylii (2020–2021). Do chwili obecnej współpracuje przy realizacji projektów/grantów w obszarze współpracy międzynarodowej, prowadzi zajęcia dotyczące języka polskiego i kultury polskiej dla cudzoziemców – słuchaczy różnych kierunków studiów na UMCS.

dla kandydatów na studia prawnicze w Polsce, *second foreign language study*. Sposoby pracy posiadały formę przede wszystkim stacjonarną, ale przybierały też postać zdalną oraz hybrydową.

Celem artykułu jest ukazanie przejawów funkcjonowania światów równoległych i sposobów kreowania wspólnoty w przestrzeni edukacyjnej na zajęciach w grupach wielonarodowościowych i wielokulturowych.

Czym są tytułowe „światy równoległe”? To metaforyczne określenie dotyczy świata konkretnego ucznia, studenta, świata uczniów, studentów jako grupy, świata konkretnego nauczyciela, świata nauczycieli, a zatem każdego uczącego się oraz uczącego. Odnosi się do całości czynników psychologicznych, osobowościowych, kulturowych, poznawczych kształtujących jednostki i grupy. „Świat” zatem to z jednej strony ‘otaczająca kogoś przestrzeń’ (SJP PWN) oraz ‘grupa ludzi, których coś łączy’ (SJP PWN).

Przestrzeń edukacyjna natomiast to sfera, w której dokonują się procesy edukacyjne. Jest rozumiana jako racjonalna, jednolita konstrukcja uporządkowania działalności społecznej, oparta na „subiektywno-obiektywnej percepcji rzeczywistości społecznej, u podstaw której znajduje się system szkolnictwa i działalność edukacyjna, której głównym celem jest kształtowanie osobowości” (Surina, 2012, s. 14) uczących się. Zgodnie z przyjętą przez autorkę niniejszego artykułu francuską optyką analizy dyskursu⁴ jest to przestrzeń dyskursywna, przy czym dyskurs stanowi typ praktyki społeczno-językowej, dziedzinę ludzkiej aktywności. Konsekwentnie zatem wobec przywołanego nurtu badawczego pojęcie przestrzeni dyskursywnej obejmuje swym zakresem także pojęcie przestrzeni społecznej i tym samym mieści w sobie pojęcie przestrzeni edukacyjnej. Dziedzina ludzkiej aktywności związana z edukacją to zatem dyskurs edukacyjny, który „odbywa się w określonej przestrzeni w obrębie całej przestrzeni komunikacyjnej kulturowo nacechowanej” (Rzeszutko-Iwan, 2015, s. 63), czyli przestrzeni edukacyjnej.

Współczesne badania różnych aspektów przestrzeni edukacyjnej dowodzą, że sama przestrzeń jest zmienna, posiada pewną strukturę, którą tworzą z jednej strony wymagania państwa, z drugiej strony – potrzeby i oczekiwania społeczne. Elementami przestrzeni edukacyjnej są: infrastruktura edukacyjna, instytucje różnych szczebli zaliczające się do systemu szkolnictwa, systemy edukacyjne, edukacja jako instytucja społeczna, standardy kształcenia, grupy społeczne uczestniczące w działalności edukacyjnej (agenci), rynek edukacyjny, w tym także zakres i jakość oferty usług edukacyjnych, wzajemne oddziaływanie elementów przestrzeni itd. (Surina, 2012, s. 16).

⁴ Por. Grzmil-Tylutki (2010; 2012); szerzej nt. różnych szkół i ujęć dyskursu por. Rzeszutko-Iwan (2015, s. 47–69).

Pojęcie przestrzeni edukacyjnej rozwija się i ewoluuje. Jest ona obecnie definiowana zarówno jako fizyczne miejsce, lecz także jako wirtualna przestrzeń do organizacji procesu edukacyjnego (Levinson, 2010). Należy tym samym wskazać fakt ciągłego rozszerzania się przestrzeni edukacyjnej. Jak stwierdza J. Morbitzer (2011), współczesna przestrzeń edukacyjna ulega wirtualizacji, co oznacza, iż w coraz większym stopniu tworzą ją także internetowe zasoby informacyjne. Powstające w ten sposób porządki jawią się jako uwikłane w określone realia kulturowe, zaś ład w tak pojmowanej przestrzeni edukacyjnej, dyskursie edukacyjnym, stanowiony jest m.in. poprzez język. Ponownie przywołując francuską szkołę analizy dyskursu, należy dodać, iż utrzymaniu ładu i harmonii w tej dynamicznie zmieniającej się przestrzeni edukacyjnej służy m.in. kategoria wiedzy⁵. Zgodnie z ujęciem M. Foucaulta, z którego ustaleń czerpie francuska szkoła analizy dyskursu, wiedza pojmowana jest dwojako: 1) jako interpretacja, 2) jako poznawanie.

Podstawową operację związaną z kategorią wiedzy stanowi szukanie podobieństw (podobieństwo to podstawowa kategoria wiedzy – Foucault, 2006, s. 60), a dopiero później dochodzi do różnicowania, czyli pełnego poznania (poznawać to znaczy rozróżniać – Foucault, 2006, s. 61). Należy jednocześnie dodać, iż w sferze wiedzy występują wielorakie konfiguracje różnych form poznania empirycznego i w konsekwencji ich kumulacja prowadzi do stwierdzenia, iż „wiedza rodzi wiedzę” (Foucault, 2006, s. 11) (Rzeszutko-Iwan, 2015, s. 50).

Można w tym miejscu przywołać Borgesowskie postrzeganie egzystencji jako niekończący się labirynt bez wyjścia, przez pryzmat metafory biblioteki, która jest „nieograniczona i periodyczna [...] te same tomy powtarzają się w takim samym chaosie (który, powtórzony, byłby jakimś porządkiem: Porządkiem)” (Borges, 1972, s. 65–73). Świadomość zachodzących przemian nieuchronnie prowadzi do otwarcia współczesnej przestrzeni edukacyjnej w wymiarze: a) architektonicznym – przestrzeń fizyczna i architektoniczna, b) technologicznym (wirtualność, TiLK) – przestrzeń wirtualna, c) społecznym (współpraca z otoczeniem) – przestrzeń społeczna i kulturowa. „W przestrzeni edukacyjnej można wyodrębnić następujące poziomy: osobisty, grupowy i instytucjonalny. Przestrzeń edukacyjna na poziomie osobistym i grupowym kształtuje się w codziennym życiu jej uczestników” (Surina, 2012, s. 15). Wewnątrz przestrzeni edukacyjnej tworzą się wielorako uwarunkowane różnego rodzaju więzi, zachodzi w niej wzajemne oddziaływanie między uczącymi się i uczącymi. To wzajemne oddziaływanie determinuje sposób funkcjonowania światów równoległych. Rozumienie uczącego się i uczącego,

⁵ Zgodnie z teorią M. Foucaulta (2006) immanentny ład przejawia się poprzez kategorie wiedzy i władzy, a te kategorie potwierdzają ów ład.

zjawisk zachodzących w otaczającej ich przestrzeni stanowi o kreowaniu wspólnoty w przestrzeni edukacyjnej.

Podstawy funkcjonowania wspólnoty w przestrzeni edukacyjnej opierają się na mechanizmie interakcji. „Partnerzy tworzą właściwą dla danego środowiska wspólnotę dyskursu, scharakteryzowaną m.in. ze względu na postawy, zachowania, reguły oraz normy obowiązujące w procesie komunikacji w danej grupie (wspólnocie dyskursywnej)” (Rzeszutko-Iwan, 2015, s. 98). Interakcja w konkretnej przestrzeni edukacyjnej przy zachowaniu poczucia wspólnoty przybiera różne postaci, odcienie i głębokości, od powierzchownego kontaktu, przez komunikowanie się, rozumienie, zrozumienie i porozumienie, do zaangażowanej współpracy. W tej przestrzeni znajduje się uczeń i nauczyciel oraz ich światy. Według R.I. Arendsa (1995, s. 36, 310) *skuteczny nauczyciel* to taki, który pojmuje naukę jako ustawiczny proces. Skuteczny pedagog posiada zatem rzetelną wiedzę z zakresu przedmiotu nauczania, realizuje w praktyce efektywne i skuteczne sposoby postępowania pedagogicznego, wykazuje postawy i umiejętności niezbędne do systematycznej refleksji, rozwiązywania problemów i podejmowania wyzwań. Efektywne nauczanie wymaga więc nie tylko ludzi doskonale znających przedmiot nauczania, ale nade wszystko takich, którzy mają na uwadze dobro uczących się. Nauczyciel umiejący zadbać o poczucie wspólnoty w przestrzeni edukacyjnej to człowiek, dla którego miarą sukcesu pedagogicznego jest osiągnięcie dojrzałości przez uczących się, wzmacnianie ich umiejętności krytycznego myślenia. Tylko taki nauczyciel może sprawić, że w konkretnej przestrzeni edukacyjnej zaistnieje poczucie wspólnoty. Uczący się (uczniowie/studenti) tworzą grupę, która z samej swojej natury (jako grupy) oraz formuły instytucjonalnej i organizacyjnej sfery edukacji, stanowi świat równoległy wobec świata nauczycieli, grupy nauczycieli. To jednak pozycja, a przede wszystkim osobowość nauczyciela ma kluczowe znaczenie, czy w ramach danej lekcji, przedmiotu, warsztatów, konwersatoriów, zajęć stacjonarnych bądź online te całoroczne cykliczne spotkania dadzą wszystkim uczestnikom poczucie wspólnoty, czy też – niestety – nie.

Najbardziej pożądanym stanem w dyskursie edukacyjnym jest porozumienie i zaangażowana współpraca, a to oznacza konieczność nieustannego negocjowania znaczeń. Przy czym, jak zauważa Franciszek Grucza (1996, s. 14), „na razie nie wiemy, ani jakie dokładnie warunki wpływają pozytywnie na rozwój międzyludzkich potrzeb kontaktowo-komunikacyjnych, a jakie negatywnie, ani co trzeba zrobić lub czego nie należy czynić, jeśli chce się spotęgować ludzkie dążenia do wzajemnego porozumienia”. Jednocześnie niewątpliwie dla poczucia wspólnoty i budowania wspólnoty bardzo ważne są motywacja i nastawienie partnerów interakcji. Wspólnotowość to stan, kiedy uczestnicy myślą o sobie przez pryzmat kategorii „my”, zauważają różnorodność, odrębność, ale dążenie do wspólnego celu stanowi dla nich wartość nadrzędną. Niezwykle istotne przy kreowaniu poczucia

wspólnoty w przestrzeni edukacyjnej jest przyjmowanie perspektywy drugiej osoby i to nawet nie w formule *nie czyni drugiemu, co tobie niemiłe*, tylko w myśl „platynowej zasady” (Chochinov, 2022): *nie czyni drugiemu, co jemu niemiłe*. Zatem o poczuciu wspólnotowości decydują relacje, nastawienie, zainteresowania, obustronne niwelowanie lęku przed innością, słabością, niższością, porozumienie ponad (wykluczającymi) podziałami. Według Harveya Maxa Chochinova (2022) doświadczenia życiowe, wrażliwość spotykających się osób mogą być bardzo odległe i w takiej sytuacji traktowanie własnych odczuć jako punktu odniesienia staje się nieskuteczne dla zaistnienia harmonijnej komunikacji. Co więcej, wysiłek podejmowany przy próbach zrozumienia drugiego człowieka świadczy o umiejętności krytycznego spojrzenia na własne zachowania, decyzje, poglądy, wybory.

Budowaniu poczucia wspólnoty sprzyja podejście do uczenia/uczenia się bazujące na przekonaniu o spójnym łączeniu wiedzy i umiejętności, co wyraźnie prezentuje piramida Benjamina Blooma (1956)⁶. Istotę procesu uczenia/uczenia się można bowiem przedstawić w następujący sposób:

1) WIEDZA	TEORIA
ZAPAMIĘTYWANIE – podstawa;	
ROZUMIENIE – możliwość porównania, przeciwstawienia, opisanie, podania przykładu;	
2) UMIEJĘTNOŚCI	PRAKTYKA
STOSOWANIE – umiejętność praktyczna (poprzez bazowanie na wiedzy umiejętność rozwiązania zadania, uzupełnienia brakujących informacji, sklasyfikowania);	
ANALIZA wiedzy, aż do stwierdzenia „wiem, czego nie wiem”;	
OCENA – swobodne poruszanie się w określonym obszarze wiedzy, usystematyzowanie, synteza, dodanie pierwiastka „ja”;	
KREATYWNOŚĆ – swobodne poruszanie się w dowolnym obszarze wiedzy, usystematyzowanie, synteza, dodanie pierwiastka „ja”, wytworzenie czegoś własnego, oryginalnego, niepowtarzalnego (Rzeszutko-Iwan, 2016a, s. 335–336).	

Podstawę procesu uczenia/uczenia się stanowi zdobycie wiedzy (zapamiętywanie i rozumienie). Etap kolejny związany jest z nabyciem określonych umiejętności, które następnie umożliwiają analizę, ocenę, rozwiązywanie problemów, kreatywne działania. Założenia Blooma bardzo wyraźnie korespondują zarówno z refleksjami M. Foucaulta, jak i z twórczością Jorge Luisa Borgesa. Na lektoracie języka polskiego jako obcego i drugiego język traktowany jest jako sposób poznawania świata, jako narzędzie komunikacji i kontaktu z drugim człowiekiem, czyli tworzenia wspólnoty. Zgodnie z dewizą, że „najwięcej uczymy się, słuchając i czytając”

⁶ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*: „Nie ma obecnie na tyle powszechnej, popartej badaniami naukowymi zgodności co do sposobu, w jaki uczymy się, aby jakakolwiek teoria mogła stać się podstawą *Europejskiego systemu opisu*” (podrozdz. 6.2.2 *W jaki sposób uczymy się języka?*), najlepsze rozwiązania to te, które są skuteczne (2003, s. 124); Janowska (2011, s. 143–145).

(Seretny, Lipińska, 2005, s. 188), a wiedza stanowi nieodzowny element twórczego myślenia, warto poprzez działanie, rozwiązywanie problemów i zadań wprowadzać różnorodne, potrzebne i ciekawe dla uczących się zagadnienia. Zdobywanie umiejętności językowych jest paralelne do trudu, jaki łączy się z dążeniem do zrozumienia drugiej osoby i przez to spojrzenia przez pryzmat innego na własne działania, interpretacje.

Wieloletnia praca autorki artykułu z osobami z różnych, często odległych kręgów kulturowych potwierdza fakt, iż indywidualne podejście do uczącego się stanowi najbardziej efektywną formę uczenia/uczenia się, niezależnie, czy będzie to praca w parach, grupach, zajęcia konwersatoryjne, warsztatowe etc.⁷ Na budowanie wspólnoty w przestrzeni edukacyjnej w bardzo dużym stopniu bowiem wpływają zdolności zarówno uczących się, jak i uczących, polegające na elastycznym reagowaniu na pojawiające się zachowania komunikacyjne i podejmowaniu działań w danym momencie interakcji. Umiejętność adekwatnego zareagowania w konkretnej sytuacji to zatem możliwość szybkiej reakcji na pojawiające się zmiany. Wskazując na skutecznego nauczyciela, można porównać go do stratega, który „łączy w sobie sprzeczne, a nawet wykluczające się cechy: systematyczność i spontaniczność, praktycyzm (pragmatyzm) i wizjonerstwo (dalekowzroczność), ostrożność i odwagę, wiedzę i intuicję, umiejętność analizy i wyobraźnię, zdolność kalkulacji i zaangażowanie” (Rzeszutko-Iwan, 2015, s. 104). Przywołane atrybuty pozwalają budować mu poczucie wspólnoty w przestrzeni edukacyjnej na poziomie zarówno indywidualnym, jak i grupowym. Mądry pedagog, zdający sobie sprawę z różnic pomiędzy nim a uczniami, ale też i samymi uczniami „w zakresie wiedzy, doświadczeń życiowych itd., a także z tego, że niektórych z tych różnic (istniejących np. w zakresie doświadczeń życiowych) nie sposób wyrównać” (Grucza, 1996, s. 27), przyjmuje sposób i styl komunikacji nastawiony na współpracę. Preferuje orientację dialogu, wzajemności i zrozumienia. Dąży w ten sposób do harmonijnego współlistnienia światów równoległych w przestrzeni edukacyjnej. Co warto podkreślić, każdy uczestnik posiada trwałe predyspozycje genetyczne (wrodzone) oraz społeczne, regulujące jego zachowania. Działania nauczyciela, dbającego o budowanie poczucia wspólnoty, powinny być nakierowane na

⁷ Por. doświadczenia w pracy ze studentami na wiodących uniwersytetach światowych, np. Uniwersytecie Harvarda, Uniwersytecie Cambridge oraz King's College London w Wielkiej Brytanii, a także Massachusetts Institute of Technology (MIT) oraz Stanford University w USA. Na temat indywidualnego podejścia w kształceniu zob. np. Sztompka, Matuszek (red.) 2014, a także wystąpienia podczas *Ogólnopolskiego Kongresu Tutoringu*, zorganizowanego przez Collegium Wratislaviense, Warszawa, 15–16 maja 2014 roku. Na temat walorów pracy w parach, grupach na przykładzie różnych typów prezentacji, pracy z tekstem pisanym (czytany) oraz metodą dramy por. Rzeszutko-Iwan, 2016a; 2016b.

wzmacnianie i kreowanie postawy podmiotowej u uczących się i tym samym eliminowanie postawy adaptatywnej⁸. Budowaniu postawy podmiotowej służy komunikacja uczeń–nauczyciel oparta na zaufaniu i szacunku. Uczący się dostają kredyt zaufania, ale jednocześnie wiedzą, że można ten kredyt stracić. Nauczyciel poprzez swoje zachowanie pokazuje, jak ważna jest świadomość ponoszenia odpowiedzialności za własne słowa i świadomość ich sprawczej mocy. Nauczyciel stosuje nagrody zamiast kar, a karą jest brak nagrody. Indywidualizacja w podejściu do uczących się, bogactwo form uczenia się i nauczania oraz wskazywanie zadań do rozwiązania, a nade wszystko funkcjonowanie grupy w oparciu o wspólnie wykreowane normy, zasady, akceptowane wartości buduje poczucie wspólnoty w przestrzeni edukacyjnej. Wspólnotę bowiem kreują językowo-komunikacyjne potrzeby i dążenia. Niszczą ją natomiast błędne odczytania wysyłanych przez drugą stronę sygnałów, wysyłanie fałszywych sygnałów, uprzedzenia, stereotypy, ale też niemające oparcia w rzeczywistości myślenie życzeniowe. Niezwykle istotnym warunkiem budowania poczucia wspólnoty w przestrzeni edukacyjnej jest wrażliwość językowa, czyli indywidualne predyspozycje w zakresie używania języka, umiejętności dialogowania, argumentowania. Bycie w relacji z innym to świadomość istnienia przesłanek i założeń, które posiada partner interakcji, to także brak przekonania o aprioryczności własnych poglądów, to dbałość o właściwą interpretację stanowisk, a nawet nastawienie samokrytyczne.

Podejmowanie decyzji prowadzących do osiągnięcia poczucia wspólnoty to zawsze nastawiona na współpracę orientacja dialogu i wzajemności. Zakłada osiągnięcie wspólnego celu. Stan osiągnięcia kompromisu między partnerami interakcji sprzyja budowaniu poczucia wspólnoty. Kompromis wprowadza zatem sytuację, kiedy interlokutorzy znajdują miejsca wspólne, ustępują w pewnych aspektach. Każdy uczestniczący zgadza się na pewne rozwiązania, określone interpretacje. Kompromis przypomina rodzaj umowy społecznej i zmierza ku budowaniu poczucia wspólnoty. Jednak dopiero sytuacja zgody w pełni wprowadza stan poczucia wspólnoty w przestrzeni edukacyjnej. Wszyscy uczestnicy dyskursu edukacyjnego

⁸ „Postawa podmiotowa wiąże się z występowaniem „jednostki bogatego i stale rozwijającego się repertuaru potrzeb, z realizacją i przekraczaniem własnych możliwości, poszerzaniem ich zakresu. Postawa ta przekłada się także na relacje wobec innych ludzi. Jednostki cechujące się osobowością podmiotową starają się zaspokajać własne potrzeby i oczekiwania bez naruszania dobra innych. W sytuacji konfliktu nie dążą do starcia, lecz wybierają drogę negocjacji i szukania porozumienia. Osoby, które reprezentują typ postawy podmiotowej, posiadają także określone predyspozycje intelektualne: zdolność myślenia abstrakcyjnego, twórczego, alternatywnego. Postawa adaptatywna natomiast cechuje ludzi, u których nie została zaspokojona podstawowa potrzeba bezpieczeństwa. Wyznacznikiem i motorem ich działań jest zatem uczucie lęku, prowadzące do wyzwalania ciągłych konfliktów lub wycofywania się i poddawania nawet bez próby ochrony własnych dóbr” (Rzeszutko-Iwan, 2015, s. 103–104).

biorący udział w interakcji w całości lub w części zgadzają się na coś. Zgoda wnosi silne zaangażowanie indywidualne, autentyczną akceptację czegoś, zinterioryzowanie tego i przyjęcie jako własne. Badacz komunikacji interkulturowej Fred Casmir (1978, 1996) nazywa taki stan „wzajemnością”, „współistotnością”, „trzecią strefą”, czyli budowaniem poczucia wspólnoty w przestrzeni dyskursu. Jest to stan wzajemnie korzystny, oparty na kooperacji i niestwarzający sytuacji zagrożenia. Wymaga on jednak wysiłku, polegającego na nieustannym negocjowaniu znaczeń.

Taka interakcja charakteryzuje się wysiłkiem ciągłego dbania o wzajemne poczucie komfortu i bezpieczeństwa uczestników komunikacji. Zgoda łączy się też z prawdziwym dialogiem. Jest to bycie w relacji z innym, wymagające odwagi, gdyż strony podejmują ryzyko i, otwierając się na partnera, nie wiedzą, jaki może być finał tej interakcji. Prowadzenie gruntownych, wspólnych poszukiwań może bowiem doprowadzić do zmiany własnych zapatrywań i poglądów [...]. Formy, cele, wartości, reguły [...] wypracowywane są na bieżąco, powstają w czasie trwania i rozwoju interakcji [...]. Zgoda zakłada przejście od oddzielnych stanowisk do poglądu syntetyzującego, ujmującego ważne części poszczególnych stanowisk składowych [...], pojawia się interakcyjny obopólnie korzystny proces twórczy, proces wymiany (Rzeszutko-Iwan, 2015, s. 115).

Poczucie wspólnoty zależy od wzajemnie uzgodnionych potrzeb, akceptacji wartości uznanych za ważne dla zainteresowanych partnerów interakcji w określonej przestrzeni edukacyjnej.

Reasumując, złożoność i zmienność, cechujące współczesną przestrzeń edukacyjną, nie wykluczają stabilności komunikacyjnej i poczucia wspólnoty, gdyż dzięki wspólnemu fundamentowi podzielanych wartości można utrzymać równowagę i harmonię między „dynamizmami tworzącymi sferę wspólnoty oraz sferę odrębności” (Smolicz, 1996, s. 110). Aktywny nauczyciel-partner, dbający o dobre relacje w przestrzeni edukacyjnej, podkreślający wagę wolności uczącego się i jego wyborów, daje tym samym możliwość bycia aktywnym, otwartym uczniem/studentem. Budowaniu poczucia wspólnoty sprzyjają:

- motywacja oparta na pozytywnych relacjach i emocjach,
- odczuwanie satysfakcji i przyjemności z nabywania nowych umiejętności,
- zaspokajanie ciekawości,
- chwalenie i nagradzanie wysiłku (zasada „chwalić na forum, krytykować w cztery oczy”),
- wspólna praca (pary/trójki/zespoły), dyskusja, dzielenie się zadaniami, relacjonowanie sobie nawzajem i na forum grupy,
- korzystanie z nowych technologii.

Umożliwianie uczącym się wykonywania tego, co chcą robić i naprawde lubią, w czym czują się kompetentni, zwiększa motywację, zaangażowanie,

odpowiedzialność za własny proces uczenia się, a także buduje poczucie wspólnoty w przestrzeni edukacyjnej.

BIBLIOGRAFIA/REFERENCES

- Arends, Richard. (1995). *Uczymy się nauczać*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bloom, Benjamin, Stern, George, Stein, Morris. (1956). *Methods in personality assessment*. Glencoe, Illinois: The Free Press.
- Borges, Jorge Luis. (1972). *Biblioteka Babel*. W: Jorge Luis Borges, *Fikcje* (s. 65–73). Warszawa: PIW.
- Casimir, Fred. (1996). Budowanie trzeciej kultury: zmiana paradygmatu komunikacji międzynarodowej i międzykulturowej. W: Alicja Kapciak, Leszek Korporowicz, Andrzej Tyszka (red.), *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania* (s. 28–57). Warszawa: Instytut Kultury.
- Casimir, Fred (red.). (1978). *Intercultural and International Communication*. Washington DC: University Press of America.
- Chochinov, Harvey Max. (2022). Seeing Ellen and the Platinum Rule. *JAMA Neurology*, 79 (11). DOI: 10.1001/jamaneurol.2022.2400.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. (2003). Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Foucault, Michael. (2006). *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria.
- Gruca, Franciszek. (1996). O przeciwstawności ludzkich interesów i dążeń komunikacyjnych, interkulturowym porozumiewaniu się oraz naukach humanistyczno-społecznych. W: Franciszek Gruca, Krystyna Chomicz-Jung (red.), *Problemy komunikacji interkulturowej: Jedna Europa – wiele języków i wiele kultur* (s. 11–33). Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Grzmil-Tylutki, Halina. (2010). *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu. Historia, tendencje, perspektywy*. Kraków: Universitas.
- Grzmil-Tylutki, Halina. (2012). Francuska analiza dyskursu i jej recepcja w Polsce. W: Tomasz Piekot, Marcin Poprawa (red.), *Analiza dyskursu. Centrum – peryferie* (s. 45–61). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Janowska, Iwona. (2011). *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*. Kraków: Universitas.
- Levinson, Paul. (2010). *Nowe nowe media*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Marody, Mirosława. (2014). O społecznym zakorzenieniu kultury uniwersytetu. W: Piotr Sztompka, Krzysztof Matuszek (red.), *Idea uniwersytetu. Reaktywacja* (s. 135–141). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Misiaszek, Kazimierz. (1995). Kościół a dialog międzykulturowy. W: Alicja Kapciak, Leszek Korporowicz, Andrzej Tyszka (red.), *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i impresje* (s. 159–169). Warszawa: Instytut Kultury.
- Morbitz, Janusz. (2004). Świat wartości w Internecie. W: Waldemar Furmanek, Aleksander Piecuch (red.), *Dydaktyka informatyki: problemy metodyki* (s. 174–185). Rzeszów: Wydawnictwo URZ.
- Morbitz, Janusz. (2011). W poszukiwaniu nowej przestrzeni edukacyjnej. W: Jacek Migdałek, Anna Stolińska (red.), *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela: nowe wyzwania edukacyjne* (s. 42–51). Kraków: Wydawnictwo UP.
- Ożóg, Kazimierz. (2013). Dawne i nowe w komunikacji językowej przełomu XX i XXI wieku. Napięcie i współistnienie. W: Małgorzata Karwatowska, Adam Siwiec (red.), *Komunikacja. Tradycja i innowacje* (s. 54–67). Chełm: Wydawnictwo PWSZ.

- Rzeszutko-Iwan, Małgorzata. (2015). *Zarys paradygmatu strategii w przestrzeni dyskursu publicznego (przesłuchania sądowe a/i wywiady radiowe)*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Rzeszutko-Iwan, Małgorzata. (2016a). Pedagogika CLIL, czyli o nauczaniu językowo-przedmiotowym na lektoracie języka polskiego jako obcego. W: Wiola Próchniak, Magdalena Smoleń-Wawrzusiszyn (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Tradycje i innowacje* (s. 331–347). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Rzeszutko-Iwan, Małgorzata. (2016b). Przekaz wiedzy, czyli nauczanie specjalistycznej odmiany języka – w kontekście pedagogiki CLIL. *Acta Universitatis Lodzensis*, 23, s. 97–115.
- Seretny, Anna, Lipińska, Ewa. (2005). *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Smolicz, Jerzy. (1996). Demokracja kulturowa po australijsku – w poszukiwaniu narodu wielokulturowego. W: Alicja Kapciak, Leszek Korporowicz, Andrzej Tyszka (red.), *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania* (s. 105–131). Warszawa: Instytut Kultury.
- Surina, Irina. (2012). Rozważania o przestrzeni edukacyjnej – od teorii do praktyki edukacyjnej. W: Irina Surina (red.), *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych* (s. 13–27). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sztompka, Piotr. (2014). Uniwersytet współczesny; zderzenie dwóch kultur. *Nauka*, 1, s. 7–18.
- Sztompka, Piotr, Matuszek, Krzysztof (red.). (2014). *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

Data zgłoszenia artykułu: 26.03.2023

Data zakwalifikowania do druku: 18.05.2023