

Dorota Amborska-Głowacka

Uniwersytet Zielonogórski

RELACJE KOMUNIKACYJNE TYPU *INSTANT* W PRZESTRZENI DYDAKTYCZNEJ



Nie sposób nie dostrzec stale rosnącego zainteresowania problemem komunikowania (się) w różnych dziedzinach wiedzy. Zagadnienie to, z uwagi choćby na szybki rozwój technicznych środków komunikowania, staje się zjawiskiem nie tylko aktualnym, ale i koniecznym do zrozumienia uwarunkowań zachodzących w budowanych systemach edukacji, zwłaszcza w relacjach nadawczo-odbiorczych.

Nowa podstawa nauczania języka polskiego (z 2009 r.) kwestię tę reguluje w kilku zakresach poprzez:

- 1) podkreślenie znaczenia rangi przedmiotu język polski w ogólnym systemie;
- 2) integralne traktowanie w dydaktyce spraw języka, literatury, kultury i komunikacji;
- 3) dążenie do zachowania równowagi między wiedzą o języku a umiejętnościami językowo-komunikacyjnymi;
- 4) funkcjonalne podejście do gramatyki;
- 5) akcentowanie tekstocentryzmu;
- 6) dowartościowanie systematycznego rozwijania słownictwa ucznia¹.

1.

W sytuacji, gdy język polski stał się dla wielu uczniów „językiem obcym”, podkreślenie, że dbałość o status i model uprawiania języka ojczystego należy do obowiązków nie tylko polonistów, ale także wszystkich nauczycieli, ma istotne znaczenie wobec próby uporania się z zakorzenionymi w szkołach sądami. Powszechnie bowiem przyjmuje się, że polonista to ktoś od poprawiania błędów i stania na straży zasad pisowni. Przewartościowanie prezentowanych opinii pozwala zbudować przekonanie, że przyswajanie wiedzy językowej to proces odbywający się w ramach różnych zajęć szkolnych, a nie realizowanie treści wyznaczonych w granicach jednego przedmiotu kształcenia.

Wymieniony wyżej obszar rangi przypisanej przedmiotowi język polski wskazuje na konieczność wyposażania uczniów w świadomość, że język jest tworem przyczy-

¹ J. Bartmiński, *Nauka o języku w podstawie programowej*, http://www.lo5.resman.pl/v/apliki/apodstawaprogramowa/men_tom_2_jezyk_polski.pdf [14.04.2013].

niającym się do integracji użytkowników i sprzyjającym rozwojowi kompetencji społecznych. Wymaga więc tworzenia odpowiednich warunków realizacji. Te niestety, wraz z rozchwianiem w funkcjonowaniu wartości, gwałtownymi zmianami w życiu społecznym i kulturowym, stały się obiektem ciągłego reformowania, a niekiedy sprawiły wrażenie zaczynania wszystkiego od nowa.

Sytuacja, w jakiej znaleźliśmy się dziś – życie w pośpiechu i w „natychmiastowości” – wyzwala wiele nowych form i zachowań, które wzmacniane i utrwalane poprzez środki masowej komunikacji zaczęły procesy zmiany, zacierania i przemieszczania znaczeń nacechowane przyswajaniem nowych kontekstów i propozycji kulturowych². Ta asymilacja kultur powstająca w wyniku kształtowania nowej sfery komunikacji, budowanej poprzez język mediów, stała się dość znaczącym środkiem porozumiewania się, w którym uczestnicy utworzyli niezwykle skomplikowaną mozaikę. Wskazany kontekst wpłynął na znaczenie i istotę form kształtowania różnych konfiguracji w ramach kształcenia języka polskiego. Warto podkreślić przy tym, że nomenklatura, obejmująca treści nauczania i wspomniane procesy w obszarze omawianego przedmiotu, nie odzwierciedliła zasadniczych kwestii, mieszczących się w ramach obowiązującego nazewnictwa *język polski*.

2.

Życie w tymczasowości buduje, jak stwierdza Zbyszko Melosik, „kulturę typu instant”, czyli zespół uwarunkowań przyczyniających się do szybkiego zaspokajania własnych potrzeb, wynikających z panujących w społeczeństwie, w danym momencie, norm zachowań. Tak rozumiane pojęcie kultury z powodzeniem można odnieść do sposobów wyposażania uczniów w treści zawarte w *Podstawie programowej języka polskiego*. Przedmiot język polski, jak wynika z dokumentu, obejmuje wiedzę o literaturze i kulturze, a także naukę o języku (gramatykę, słownictwo, wymowę). Z przyrostem zasobu wiadomości we wskazanych dziedzinach macierzystych trudno sobie poradzić na gruncie szkolnym. Daleko idąca specjalizacja w dwóch kluczowych dyscyplinach: językoznawstwie i literaturoznawstwie, stanowiących podstawę przedmiotu język polski, wpływa dezintegrująco na niektóre procesy wprowadzania treści na poziom kształcenia szkolnego. Przykładem takiego oddziaływania jest model tak zwanej gramatyki szkolnej, wyrażający się w zbytniej obfitości terminów, definicji, niekiedy przesłaniających pragmatyczną celowość prezentowanej wiedzy³. Podkreślić należy, że integracja treści nie może się odbywać na zasadzie „all inclusive” („wszystko włączone”), gdyż tworzy

² Z. Melosik, T. Szukdlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2009, s. 56-57.

³ A. Dyduchowa, B. Dyduch, M. Jędrzychowska, *W stronę kompetencji. Zadania języka polskiego w szkole podstawowej*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, red. B. Chrzęstowska, Warszawa 1995, s. 42.

nieograniczone żadnymi formami, kryteriami połączenia treści przedmiotowych. Bywa, że kosztem zaniedbania, zniszczenia ważnego sensu, wymowy czy istoty omawianej rzeczy. Dotyczy to w dużej mierze instrumentalnego wykorzystywania dzieł ponadczasowych poprzez przypadkowe wplatanie ich fragmentów w ćwiczenia gramatyczne czy ortograficzne.

Trudno odnieść jednak to „all inclusive” do symbolu dostępności czy przystępności treści (informacji). Treści integrowane nie mogą być dodatkiem do omawianego na lekcji materiału, ale ustrukturyzowanym zespołem czynności, umożliwiającym sprawne poruszanie się w świecie kultury. Warto nadmienić, że opracowanie modelu integrowania treści nauczania, oprócz zasady *Non multa, sed multum*, musi odwoływać się do zasad przejrzystości i racjonalności, tak by nie były stapiane pojęcia przypadkowe, te, które nie domagają się wzajemności.

Oczywiście wymienia się różne kombinacje podawanych informacji czy ich układ, które w powszechnym odczuciu mają przygotować do sprawnego funkcjonowania w różnych obszarach kulturowych. W rzeczywistości jednak „pakiet” proponowany w *Podstawie programowej* zarezerwowany został dla niewielkiej grupy uczniów, którzy (często po dodatkowej opłacie ponoszonej w ramach popularnych korepetycji) są w stanie opanować to, co dotyczy materiału wprowadzanego w obieg na innych zasadach, niż to czyni test badania kompetencji. Choć wiele sprawności i kompetencji wpisanych w *Podstawę programową* wydaje się z punktu widzenia polonisty atrakcyjnych i zapewniających jednostce elastyczne poruszanie się po ważnych zakątkach kulturowych, to uczeń – jako „turysta” przemierzający wyznaczone trasy – niekoniecznie jest zadowolony z tak przygotowanej oferty. Coraz trudniej wykrzesać w nim entuzjazm poznawczy czy choćby krótkotrwałe zainteresowanie przygotowanymi wiadomościami.

Kwestia integrowania treści pozwala także bliżej przyjrzeć się problemom przygotowania nauczyciela do sztuki selekcjonowania i porządkowania wiedzy, umiejętności wyboru i podejmowania decyzji w sprawie pośredniczenia w przepływie informacji⁴. Należy zauważyć, że w środowisku szkolnym sposób przekazywania treści programowych podporządkowany został w znacznej części przygotowaniu do testu, a nie do ogólnie pojętego uczestnictwa w kulturze. To przesunięcie w sferze widzenia wartości uwarunkowane zostało oceną efektywności pracy dydaktycznej nauczyciela mierzoną osiągnięciami ucznia, jakie uzyskał on w wyniku testowania. Tymczasem pożądana byłaby sytuacja, w której wieloznaczność istnienia ucznia w kulturze zaznaczana byłaby częściej poprzez otwieranie się na myślenie, a nie „automatyczne” wypełnianie testów pod hasłem czytania ze zrozumieniem. Warto podkreślić, że izolowanie rozwiązań zawartych w rozkładach odbywa się już w fazie zaplanowanych godzin potrzebnych na opanowanie kompetencji z zakresu mówienia, słuchania, czytania czy pisania.

⁴ *Ibidem*, s. 45.

Oczywiście wymienia się dodatkowe formy (godziny będące w gestii dyrekcji szkoły), indywidualny tok pracy, koła zainteresowań, ale te często prowadzone po dużej dawce innych zajęć, na przykład o godzinie 17.00, działają w odwrotnym niż zamierzony kierunku. Także przepełnione pod względem liczebności grupy tworzą iluzję scalania społeczności i uniemożliwiają zbadanie w sposób pełny, obiektywny systematycznego przygotowywania oraz utrudniają sposoby nakreślenia warunków istnienia ucznia w obszarze budowanej wiedzy.

Zmianie koncepcji uczenia pod egzamin mogą służyć odwołania do podstawowych umiejętności, sprzyjających podnoszeniu kompetencji komunikacyjnych wychowanków, czyli:

- Umiejętność krytycznego myślenia i rozwiązywania problemów.
- Kreatywność i innowacyjność.
- Współpraca, praca zespołowa i umiejętności liderkie.
- Funkcjonowanie i porozumiewanie się w środowisku wielokulturowym.
- Biegłość w komunikowaniu się.
- Korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnej.
- Samodzielność w uczeniu się i planowaniu kariery⁵.

Oczywiście będą je wzmacniać elementy związane z doświadczeniem, cechami charakteru, czynnikami emocjonalnymi, a także ukształtowanymi wzorami moralnymi wypracowanymi w otoczeniu społecznym.

3.

Przyspieszony sposób wymiany informacji zmusza nieustannie do rewidowania posiadanych umiejętności. „Rozwój nowych technik przekazywania informacji (na przykład komputer włączony do Internetu, elektroniczne bazy danych lub wideo interaktywne) doprowadził do rozwoju interaktywnego nowego systemu ikonoczno-symbolicznego, który z kolei stwarza nowe możliwości wyrażania i komunikowania”⁶. Techniki te zyskały w systemie kształcenia znaczenie strategiczne i pozwoliły zróżnicować przekaz komunikacyjny. Co więcej, z biegiem czasu zmieniły światy percepcyjne i sposoby postrzegania jego granic. Wytworzenie nowych jakościowo przestrzeni wokół pojęć, mogących sprzyjać rozwojowi jednostki, stało się pożytecznym i niezbędnym czynnikiem w rozumieniu tożsamości kulturowej współczesnej młodzieży⁷.

⁵ Za: E. Strawa, *Polonistyczne projektowanie*, [w:] *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 230.

⁶ S. Juszczak, *Rola pośredniej komunikacji interpersonalnej w edukacji*, [w:] *Homo communicus. Szkice pedagogiczne*, red. W. Kojas, Ł. Dawid, Katowice 2000, s. 74.

⁷ P. Petrykowski, *Tożsamość kulturowa a przestrzenie, miejsca, symbole*, [w:] *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem*, red. A. Cybal-Michalska, Poznań 2011, s. 106.

Każda epoka, jak zgodnie twierdzą Zbyszko Melosik i Tomasz Szkudlarek, wypracowuje swój model tożsamości, który wyznaczany jest w trakcie praktyk społecznych. Typ tożsamości reprezentatywny dla epoki nowoczesnej oparty na zasadzie: „musisz być taki a taki” zastąpiony został przez ponowoczesność zasadą: „możesz być każdy”⁸. Rygory budowania określonej tożsamości zostały rozluźnione i poddane dynamicznym zmianom.

Szkoła stała się specyficznym miejscem, w którym dochodzi do nieustannej wymiany sensów w różnorodnych obszarach wiedzy i w stosunkowo szybkim tempie. Uczeń przemieszcza się wśród wielu przedmiotów, a więc wśród różnych tekstów i uwarunkowań, jakie one tworzą. To od wrażliwości i kompetencji odbiorcy zależeć będą przebieg i efekty odbioru tak zróżnicowanych obszarów, które nakreślone są w tekstach poprzez kształtowanie różnych modeli kształcenia⁹.

Przemieszczanie się podmiotów edukacji (ucznia – nauczyciela) w systemie szkolnym odwołuje nas do niezwykle skomplikowanych relacji, istniejących w tak zwanym niskim i wysokim kontekście¹⁰. Niski kontekst cechuje to, że większość informacji musi być zawarta w przekazie po to, aby komunikujący się był w stanie uzupełnić braki. Odwołanie do kontekstu wysokiego pozwala dostrzec, że różne postaci komunikowania cechują się uprzednio zaprogramowanym zespołem informacji, kierujących wysiłek jednostki w stronę osiągnięcia większej stabilności¹¹. Jest to długotrwały proces, którego nie można przyspieszyć, ale można go zmieniać, kształtować, udoskonalać. Uwydatnia się on poprzez uczestniczenie osób w różnych formach komunikacji, wywierających wpływ na rozwój tożsamości. Wymaga zaprojektowania kompleksu czynności mniej lub bardziej złożonych, a także opracowania skutecznego eliminowania barier komunikacyjnych poprzez zaplanowanie ćwiczeń pod określonym kątem. I choć przyjmuje się nadal, że potrzeba wyrażania siebie poprzez język jest jednym z kluczowych atrybutów człowieka, to w praktyce szkolnej trudno o zachowanie właściwych proporcji między poszczególnymi działaniami literaturoznawstwa, kultury i językoznawstwa, na niekorzyść – jak stwierdza Jerzy Bartmiński – komponentu lingwistycznego. Z kolei prowadzenie osobnych lekcji z nauki o języku w procesie dydaktycznym często przyczynia się do wyizolowania, realizowanych zagadnień i nie sprzyja integrowaniu płaszczyzny problemowej zawartej w złożonym tworze, jakim jest język polski jako przedmiot.

4.

Funkcjonalne podejście do gramatyki w omawianym dokumencie oznacza „uwzględnienie roli form gramatycznych w szerszym kontekście wypowiedzi, wiązanie zjawisk flek-

⁸ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *op. cit.*, s. 58.

⁹ H. Cybulska, *Dziecko jako uczestnik komunikacji literackiej*, [w:] *Homo communicus...*, s. 124.

¹⁰ E.T. Hall, *Poza kulturą*, Warszawa 1984, s. 146.

¹¹ *Ibidem*, s. 143.

syjnych, słowotwórczych, składniowych z intencją danego gatunku i stylu”. W ramach wprowadzanych treści wskazane operacje myślowe nawiązują do kształtowania świadomości językowej, choć – jak zaznacza Marian Bugajski¹² – wiedza o nich, czyli wiedza gramatyczna, w tym znajomość terminologii, nie jest wyraźnie artykułowana w *Podstawie programowej*. W odwołaniu do założeń podstawy przywołane sposoby wpływania na kształtowanie świadomości językowej dają się sprowadzić do dwóch tendencji: systemowości i interdyscyplinarności¹³.

Podjęcie systemowe nawiązuje do zasad integrowania poszczególnych części składowych języka w system. Chroni ono przed cząstkowością oglądu rzeczywistości językowej i przed trudną dla ucznia sytuacją anektowania wielu pojęć i terminów, które są niełatwe do opanowania nawet dla specjalisty. Tendencja ta przyczynia się do systematyzowania nagromadzonej wiedzy. Spojrzenie zaś z interdyscyplinarnej pozycji pozwala dostrzec odbiorcę, a także służy doskonaleniu refleksji nad jego działaniami językowymi.

5.

Szkoła jako instytucja przygotowuje ucznia do odbioru spreparowanych, czasami sztucznie wykreowanych na użytek edukacji, tekstów. Z jednej strony, intertekstualność, współobecność różnych ujęć poznawczych, prowadzi do zatarcia indywidualnego sposobu doświadczenia świata. Z drugiej zaś, w świecie fikcji – tej szkolnej – tkwi znaczący potencjał emancypacyjny¹⁴. Twórcy nowej *Podstawy programowej* założyli, że tekst kultury („rozumiany jako świadomy wytwór umysłowości człowieka, stanowiący całość, uporządkowany według określonych reguł to np. utwór literacki, publicystyczny, medialny, dzieło sztuki malarskiej, spektakl teatralny, film, a także wszelkie działanie artystyczne, realizujące jakiś utrwalony wzorzec kulturowy”¹⁵) stanowi łącznik między dyscyplinami budującymi przedmiot język polski. Zaproponowany model kształcenia oscylujący wokół różnych odmian tekstów, a także działań zmierzających do sztuki tworzenia i doskonalenia własnych wypowiedzi w połączeniu z ich świadomym odbiorem, uczynił tekst punktem odwołań przy budowaniu perspektyw badawczych skupionych wokół:

- 1) odbioru (tu w szczególny sposób zwraca się uwagę na wiedzę ucznia o świecie i języku, a także poziom odczytania dzieła w kontekście);
- 2) czynności recepcyjnych odwołujących się do zasady hermeneutycznego koła;

¹² http://www.uz.zgora.pl/~mbugajsk/wp-content/plugins/downloads_manager/upload/Marian%20Bugajski,%20Co%20powinni%20wiedzie%C4%87....pdf [5.05.2013].

¹³ S. Gajda, *Co dzieje się we współczesnym językoznawstwie?*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty...*, s. 66.

¹⁴ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *op. cit.*, s. 117.

¹⁵ http://www.lo5.resman.pl/v/apliki/apodstawaprogramowa/men_tom_2_jezyk_polski.pdf [7.05.2013].

3) rozumienia (tu pojmowanego jako „zintegrowany proces językowy, poznawczy, emocjonalny i twórczy, którego struktura i efekty zależą od czytelnika, tekstu i warunków jego poznawania”¹⁶).

Na liście słów szczególnie cenionych w szkole znalazł się dialog, który poprzez odwołania do wymiany myśli pozwolił na weryfikowanie wartości i pomagał rozwijać sferę estetycznych doznań i emocjonalnych przeżyć. W różnych sytuacjach dydaktycznych obrósł on wieloma warstwami, a także przyczynił się do budowania bezokienności świata relacji.

6.

Rozwijanie słownictwa wpisuje się w ważne zagadnienie podkreślane w nowej *Podstawie programowej* i stanowi istotny element poszerzania perspektywy językowej użytkownika-ucznia. Niepokoi fakt (różne są jego przyczyny), że w naszej dobie coraz trudniej kształtować język tak, by wychowanek umiał „słowo”, a także by zdołał odwołać się do reguł percepcji, które pozwalają scalać i rozumieć świat przedstawiony.

Ćwiczenia w bogaceniu słownictwa pozwalają dostrzec moc sprawczą, jaka tkwi w słowie, a także uświadamiają zmianę znaczenia wybranych słów. Jak podkreśla Aniela Książek-Szczepanikowa, nie jest to zadanie proste, gdy kultura masowa podsuwa uczniom łatwe w odbiorze treści, zhomogenizowane, łatwe do „spożycia” produkty¹⁷. W tej sytuacji odbiorca-konsument zadowolona się zapamiętywaniem schematów poznawczych, które stają się przedmiotem oceny i przepustką do udziału w kształceniu na wyższych kondygnacjach.

Masowe zubożenie wobec problemu wykluczania ze sfery „dostępności” prezentowanych w podstawie programowej treści, które objawia się już na pierwszym etapie kształcenia w formie braku elementarnego przyswojenia podstawowych kompetencji skupionych wokół mówienia, pisania, czytania, słuchania, rozumienia, otwiera nas na proces pozorowania istnienia jednostki w świecie ustalonych norm, reguł czy standardów. Akceptowana w szkole tendencja „porównywania w górę” często wywołuje i wzmacnia poczucie wykluczenia czy poniżenia¹⁸. Sztuka stwarzania warunków zapewniających rozwój jednostki w odpowiednim kierunku zależna będzie od kompetencji nauczycielskich, usytuowanych w kilku obszarach¹⁹: prakseologicznym, pozwalającym

¹⁶ H. Cybulska, *Dziecko jako uczestnik komunikacji literackiej*, [w:] *Homo communicus...*, s. 132-133.

¹⁷ A. Książek-Szczepanikowa, *Poznawać czy odbierać? O encyklopedyzmie na lekcjach literatury*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty...*, s. 165.

¹⁸ I. Chrzanowska, *Osoba niepełnosprawna w przestrzeni społecznej*, [w:] *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem*, red. A. Cybał-Michalska, Poznań 2011, s. 149.

¹⁹ Podaję za: A. Bochenek, *Współczesny wychowawca fizyczny – kompetentny nauczyciel Europejczyk – dylematy i nadzieje*, [w:] *Europejska perspektywa edukacji człowieka. Pedagogika – przyszłość – tendencje*, red. B. Dobrowolska, A. Pawilonis, Siedlce 2010, s. 115.

dostrzec na etapie planowania elementy, które oświetlają się wzajemnie; współdziałania wypracowania i łączenia różnych form i stanowisk poprzez dialog; komunikacyjnym scalającym wiedzę o komunikowaniu interpersonalnym z umiejętnością słuchania ze skutecznym oddziaływaniem dydaktycznym na płaszczyźnie wiedzy o języku, literaturze i kulturze; kreatywności – tworzenie właściwych proporcji i wydobywanie różnych sensów pomiędzy dziedzinami budującymi przestrzeń przedmiotu, a także rozwiązywanie problemów w sposób twórczy; informatycznym umożliwiającym wprowadzanie w przestrzeń polonistyczną nowych tekstów, a także wypracowanie metod, które pozwolą ustosunkować się do problemu niespotykanego dotąd tempa narastania informacji. Przetwarzanie informacji, jej jakość i dostępność do niej są ważnymi czynnikami decydującymi o zmianie form kształcenia i metod oddziaływania na różne procesy poznawcze. Tworzy także warunki sprzyjające zintegrowaniu w system sprawności społecznie cenionych; w obszarze moralnym tworzącym wspólne interesy, normy budujące zbiorową tożsamość, więź wspólnotową, ale także służącym do kontrolowania zachowań członków danej społeczności²⁰.

Przypisywanie uczniowi ustalonych cech przesądza o tworzonej interakcji, a sposób oceniania go poprzez stereotypy – według Ervinga Goffmana – tworzy tak zwaną wirtualną tożsamość osoby, która często nie pokrywa się z rzeczywistą tożsamością²¹. Mimo że z jednej strony obserwuje się ogromny pęd młodzieży do zdobywania wyższego wykształcenia, niebywały wzrost zainteresowania uczeniem języków obcych, otwarcie na komunikację i wymianę ze światem poprzez różnorodne media, z drugiej zaś nie zmienia się zasadniczo oblicze poszczególnych piętér kształcenia. Nadal, jak wskazuje Zbigniew Kwieciński, budowany jest charakter szkoły „infantylniej, pamięciowo-encyklopedycznej, fragmentaryzującej informację, nie scalające się w operatywną wiedzę i mądrość, szkoły przekazującej, a nie uczącej poszukiwania, zdolności stawiania ważnych pytań i odpowiedzi na nie, dokonywania krytycznego wyboru osądu”²².

Przedstawione relacje komunikacyjne rozwijane w przestrzeni dydaktycznej umacniają systemowe ujmowanie rzeczywistości oraz interdyscyplinarne podejście do zjawisk językowych. Komunikacja daje wyjaśnienia znajdujące odzwierciedlenie w szeroko rozumianym kontekście społeczno-kulturowym zjawisk, występujących w sferze rozwiązań koncepcyjnych i pragmatycznych.

Osadzanie komunikujących się wciąż w nowych przestrzeniach, choć jest przedmiotem wielu refleksji, z uwagi na zmieniający się kontekst, wymaga przełamania i zrozumienia uwarunkowań, które wpływają na pełne zaistnienie w przestrzeni komu-

²⁰ W. Browarny, *Fikcja i wspólnota. Szkice o tożsamości w literaturze współczesnej*, Wrocław 2008, s. 40.

²¹ I. Chrzanowska, *Osoba niepełnosprawna w przestrzeni społecznej*, [w:] *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym...*, s. 141.

²² A. Ćwikliński, *Demokracja podstawowym warunkiem przemian edukacyjnych*, [w:] *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym...*, s. 62.

nikacyjnej podmiotu komunikującego (się) poprzez nowe typy tekstów. Odwoływanie się do kanonu dzieł w konfrontacji z coraz bardziej zróżnicowanym kontekstem pomaga ustalić nowy ogląd świata. Zwłaszcza że obserwujemy niespotykany dotąd proces wymiany komunikatów, prowadzący do zmiany stosunku wobec cenionych powszechnie wartości. W świecie, gdzie coraz częściej środki masowej komunikacji kształtują poczucie tożsamości, wartości odsłaniają nowe przestrzenie zmieniające sposób istnienia „ja”.

Hasła wysuwane przez dydaktyków w procesie kształcenia nakierowanego na rozwój *ja* w kontekście *innego* sprawiają, że ta szczególna troska o sprawność i kompetencję językową, akcentowaną mocno w ramach polonistyki szkolnej, pomaga odkrywać siebie poprzez różne teksty i decydować o sposobie istnienia podmiotu w świecie zewnętrznym. Odwołanie do tego zaistnienia odbywa się poprzez wiele operacji dokonywanych na tekście, m.in. sztukę interpretowania, poprzez kształtowanie działań i twórczej wrażliwości, wzmacnianie cech przydatnych w rozwoju i doskonaleniu relacji komunikacyjnych, m.in. dbałość o przejrzystość aksjologiczną, intencję, środki wyrazu, sposoby obrazowania świata, wyznaczane cele czy motywacje. Te zaś nakierowane są na konkretnych użytkowników oraz na ich sprawności nadawczo-odbiorcze, pozwalające tę samą rzeczywistość postrzegać w niekończących się projektach.

Bibliografia

- Bochenek A., *Współczesny wychowawca fizyczny – kompetentny nauczyciel Europejczyk – dylematy i nadzieje*, [w:] *Europejska perspektywa edukacji człowieka. Pedagogika – przyszłość – tendencje*, red. B. Dobrowolska, A. Pawilonis, Siedlce 2010.
- Browarny W., *Fikcja i wspólnota. Szkice o tożsamości w literaturze współczesnej*, Wrocław 2008.
- Chrzanowska I., *Osoba niepełnosprawna w przestrzeni społecznej*, [w:] *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem*, red. A. Cybal-Michalska, Poznań 2011.
- Cybulska H., *Dziecko jako uczestnik komunikacji literackiej*, [w:] *Homo communicus. Szkice pedagogiczne*, red. W. Kojsa, Ł. Dawid, Katowice 2000.
- Ćwikliński A., *Demokracja podstawowym warunkiem przemian edukacyjnych*, [w:] *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem*, red. A. Cybal-Michalska, Poznań 2011.
- Gajda S., *Co dzieje się we współczesnym językoznawstwie?, Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, red. B. Chrzęstowska, Warszawa 1995.
- Hall E.T., *Poza kulturą*, Warszawa 1984.
- Juszczak S., *Rola pośredniej komunikacji interpersonalnej w edukacji*, [w:] *Homo communicus. Szkice pedagogiczne*, red. W. Kojsa, Ł. Dawid, Katowice 2000.
- Książek-Szczepanikowa A., *Poznawać czy odbierać? O encyklopedyzmie na lekcjach literatury*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, red. B. Chrzęstowska, Warszawa 1995.
- Melosik Z., Szukdlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2009.

Petrykowski P., *Tożsamość kulturowa a przestrzenie, miejsca, symbole*, [w:] *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem*, red. A. Cybal-Michalska, Poznań 2011.

Strawa E., *Polonistyczne projektowanie*, [w:] *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.

Strony internetowe

http://www.lo5.resman.pl/v/apliki/apodstawaprogramowa/men_tom_2_jezyk_polski.pdf [14.04.2013].

<http://www.uz.zgora.pl/~mbugajsk/wp-content/plugins/downloadsmanager/upload/Marian%20Bugajski,%20Co%20powinni%20wiedzie%C4%87....pdf> [5.05.2013].

Dorota Amborska-Głowacka

Instant relationship in the educational communication

Summary

The concept discussed in the article is based on the assumption that Polish pupil's identity is built by autoreflexion. The subject creates attributing meaning to his life and the style of interpretation different texts of culture. The school communication of all cultural texts must be a goal in itself. In optimal reception in the school context is determined by objectively factors: teachers competence, syllabus compulsion, the nature of class conditions, method, etc. Many different crucial way of Polish language education must be connected structuring situations of creating meanings.