

Grażyna Zarzycka-Suliga

ZNACZENIE DIALOGU W NAUCZANIU JĘZYKA DRUGIEGO W KONTEKŚCIE KULTUROWYM

Pozwolę sobie rozpocząć swój artykuł od wyrażenia tezy, iż prawdziwy sens uczenia się języka obcego (drugiego) kryje się w indywidualnym (lub grupowym) dialogu uczącego się (uczących się) ze znaczeniami, które niesie tak język docelowy, jak i jego kultura – krótko – nowa linguakultura¹. Przyjęcie tej tezy prowadzić musi do wysunięcia postulatu, by w procesie nauczania (a również – w trakcie egzaminów językowych) przesunąć nacisk z produktu mowy (kodu) na uczącego się i jego interakcję z nową linguakulturą. Uważam, że jest to najważniejsze obecnie zadanie współczesnej lingwistyki stosowanej.

O tym, że sens uczenia się języka kryje się przede wszystkim w interakcji ze znaczeniami przezeń przenoszonymi, przekonałam się wielokrotnie, również wtedy, gdy sama występowałam w roli uczącego się. Ważnym dla mnie okresem okazał się pobyt w Indiach (1984–1985). Wtedy to przeżyłam swoją wielką przygodę z językiem angielskim zanurzonym w socjokulturze anglo-hinduskiej. Przygoda ta składała się z wielu epizodów socjo-językowych. Zapamiętałam szczególnie jeden z nich.

¹ Termin „linguakultura” (ang. *linguaculture*) został po raz pierwszy użyty przez antropologa Paula Friedricha w artykule *Language, Ideology, and Political Economy* „American Anthropologist” 1989, vol. 91, s. 295 dla zaznaczenia szczególnych relacji między tymi dwoma elementami, które w rzeczywistości tworzą jedno uniwersum; obecnie pojęcie to jest bardzo popularne w amerykańskich publikacjach o charakterze socjolingwistycznym; Michael Agar rozwija to pojęcie (nazywane u niego *linguaculture*) w doskonałej książce popularnonaukowej: *Language Shock. Understanding the Culture of Conversation*, William Morrow and Company, Inc, New York 1993.

Przeglądając antologię poezji anglojęzycznej, zetknęłam się po raz pierwszy z prostymi w formie, ale o ogromnym ładunku treściowym wierszami amerykańskiej poetki żyjącej w II połowie XIX w. – Emily Dickinson. Szczególnie zachwyił mnie (choć lepiej byłoby użyć tu określenia – poraził) wiersz, którego dwa pierwsze wersy brzmiały: „Because I could not stop for death; He kindly stopped for me”². „Ponieważ nie mogłam zatrzymać się dla Śmierci, ona uprzejmie zatrzymała się dla mnie...”). Podjęłam się tłumaczenia tego utworu na polski, ale nie mogłam sobie poradzić z formą zaimka „on”, którym poetka zastępuje w drugiej linijce słowo „śmierć”. W każdym razie, prowadziłam z tym tekstem wewnętrzny dialog. W dwa tygodnie po moim spotkaniu z wierszem Dickinson usłyszałam go w transmisji telewizyjnej z uroczystości ciałopalenia Indiry Gandhi, zabitej przez sikhijskiego fundamentalistę. Recytacja tego wiersza w tak szczególnej sytuacji sprawiła, że doznałam uczucia wyjątkowego zjednoczenia ze społecznością Indii oplakujących swoją przywódczynię. Pojęłam również, że śmierć, przynajmniej w tym szczególnym przypadku, znalazła sobie wykonawcę rodzaju męskiego – śmierć stała się *nim*. Spotkanie z wierszem Dickinson, moje dalsze z nim potyczki, kolejne z nim spotkanie w odmiennym kontekście kulturowym nadało moim poszukiwaniom językowym niezwykłą otoczkę i przybrało kształt jednego z najważniejszych w moim życiu doświadczeń międzykulturowych.

Ostatnie cztery lata (1993–1997) spędziłam w USA, gdzie pracowałam jako *visiting professor* w DePaul University w Chicago, prowadząc różnorodne zajęcia na temat kultury Europy Wschodniej i jednocześnie studiując mechanizmy komunikowania się. W trakcie tych studiów wyszukałam niewielką książeczkę *On Dialogue* Davida Bohma, książeczkę, która utwierdziła moje przekonania o dialogu jako technice poznawczej. David Bohm – brytyjski fizyk oraz filozof komunikowania się – jest rzecznikiem techniki grupowego dialogowania, którego celem ma być uzdrowienie stosunków międzyludzkich. Bohm sugeruje, by prowadzić sesje dialogowe bez konkretnego celu oraz – gdy dialog wyjdzie już z fazy wstępnej – również bez osoby prowadzącej. Zdaniem Bohma dialog rządzi się własnymi prawami, własnym rytmem i jeśli uczestnicy dialogu poddadzą się temu rytmowi, to będą w stanie wydobyć z siebie nowe wartości.

Bohm nadaje słowu „*dialog*” inne od potocznego znaczenie, przywołując przy tym znaczenie greckiego *dialogos*, gdzie *logos* oznacza *słowo*, a *dia* oznacza *przez*, a nie *dwa*.

Dialog – twierdzi Bohm – może przebiegać między dowolną liczbą osób, nie tylko pomiędzy dwiema. Nawet jedna osoba może mieć poczucie dialogu toczącego się w niej samej, jeżeli duch dialogu jest tam obecny. To pochodzenie słowa przywołuje na myśl strumień

² Fragment wiersza E. Dickinson cytowany według: *The New Pocket Anthology of American Verses*, ed. O. Williams, Pocket Books, Inc, New York 1955, s. 153.

znaczenia [ang. *stream of meaning*] przepływający wśród, przez i pomiędzy nami. On właśnie umożliwia przepływ znaczenia w całej grupie, a z tego właśnie może wynurzyć się nowe rozumienie. To coś nowego, co mogło jeszcze nie istnieć w chwili, gdy dialog rozpoczął się. To coś twórczego. I to wspólne znaczenie [ang. *shared meaning*] jest „klejem” lub „cementem” wiążącym ludzi i społeczeństwa³.

Czy propagowana przez Bohma teoria dialogu i dialogowania nie znajduje potwierdzenia w naszych spotkaniach ze studentami? Jedną ze słuchaczek mojego kursu na temat obrazu kobiet z Europy Wschodniej w literaturze i w filmie powieść Jerzego Kosińskiego *Kroki* zainspirowała do napisania konwersacji, której uczestnikami są związani ze sobą czarna kobieta i biały mężczyzna. Studentka, sama będąca Afroamerykanką, wykorzystując stylistykę i ciemną, sado-masochistyczną atmosferę opowiadań Kosińskiego oraz dodając inne elementy, charakterystyczne dla współczesnej Ameryki, przekazuje tym samym prawdę o samej sobie oraz o swoim partnerze. Inna uczestniczka mojego kursu, tym razem literackiego, pisze w stylu Gombrowicza absurdalny w zamierzeniu traktat filozoficzny. Jeszcze inna, której członkowie rodziny przeżyli europejski Holocaust, wykorzystuje pracę zaliczeniową do wykrzyżenia swojej niezgody na to, by teksty typu *Proszę państwa do gazu* interpretować tak, jak inne teksty literackie.

Co najmniej połowa słuchaczy z jednego z ostatnich kursów literackich wykorzystowała motyw i stylistykę *Kobiecego Dekameronu* – współczesnej powieści rosyjskiej pisarki Julii Voznesenskiej do napisania własnych „dekameronów”. Pisarka rosyjska stylizując swą powieść na *Dekameron* Boccaccia powołuje do życia kilkanaście postaci kobiecych, które spędzając 10 dni w szpitalu po powikłaniach porodowych, zabijają czas frywolnymi opowieściami obrazującymi skomplikowane relacje damsko-męskie w Związku Radzieckim. Amerykańskie „dekamerony” moich słuchaczy nie są dla mnie jedynie kolejnymi tekstami wykorzystującymi znaną stylistykę, ale przede wszystkim – spontanicznym udziałem młodych Amerykanów w dyskusji nad ważnymi wartościami, dyskusji zapoczątkowanej przez kogoś *stąd* – z naszej części Europy.

Produkcji moich słuchaczy nie można nazwać majstersztykami stylistycznymi czy nawet treściowymi – gdyby więc rozpatrywać je w kategoriach kodów jedynie, nie niosłyby ze sobą tylu ważnych znaczeń. Skierujemy jednak naszą uwagę na uczących się, a okaże się, że ich produkcje są efektami przekształceń, jakie dokonały się w ich sposobie myślenia. W sferze mentalnej narodziło się coś nowego; coś, co korzeniami dawno w tej sferze tkwiło, ale mogło się naprawdę narodzić dopiero po zadziałaniu nowego bodźca, którego my właśnie dostarczyliśmy. Narodzinom takim sprzyjają dyskusje polemiczne oraz refleksje nad tekstami o dialektycznej (dialogowej) naturze.

³ D. Bohm, *On Dialogue*, ed. L. Nichol, Routledge, London and New York 1996, s. 6.

Nietrudno jest znaleźć odpowiednie teksty czy tematy dyskusji, gdy nie ma między nami a słuchaczami bariery językowej lub też gdy poziom językowy naszych słuchaczy jest wysoki. **Czy jednak kreacja nowych znaczeń poprzez dialog jest możliwa również na średnim bądź nawet podstawowym poziomie nauczania języka drugiego (obcego)?** Zawsze wydawało mi się, że tworzenie to może odbywać się **jedynie** poprzez dialog, nigdy jednak jakoś nie udawało mi się metodycznie rozwiązać problemu: Jak nauczać języka drugiego wykorzystując dobrodziejstwo komunikowania się (dialogu, dyskursu)? lub inaczej – jak uczynić dialog podstawową techniką nauczania języka? Dziś uważam, że znalazłam odpowiedź na swoje pytania, a to dzięki książce, którą wyszukałam w ostatnich latach mojego pobytu w USA.

Jest nią wydana przez Wydawnictwo Uniwersytetu Cambridge w roku 1993 książka pt. *Context and Culture in Language Teaching* autorstwa Claire Kramersch, będącej profesorem języka niemieckiego oraz przyswajania języka obcego w University of California w Berkley. Obecnie jest to najważniejsza na rynku amerykańskim pozycja, która w powszechnym mniemaniu uchodzi za najciekawszą współczesną propozycję naukową związaną z nauczaniem języka obcego w kontekście kulturowym.

Kramersch czyni **language in discourse (język w stanie dyskursu, dialogu) centralnym punktem odniesienia** swojej nowej pedagogiki nauczania języka i stwierdza we wstępie swojej książki: „Między uczącym się a językiem, pomiędzy nauczycielem a uczącym się oraz pomiędzy uczącymi się zachodzi proces, poprzez który kreujemy [*create*], wiążemy [*relate*], organizujemy [*organize*] oraz urzeczywistniamy [*realize*] znaczenie”⁴. Konflikt, wyzwania intelektualne, kulturowe i wszelkiego rodzaju inne napięcia natury psychologicznej, społecznej, kulturowej i językowej, z którymi musi się zmierzyć uczący się w trakcie zmagania [a czym jest zmaganie, jeśli również nie dialogiem? – uwaga G. Z.] z materia i treścią nowego języka doprowadzają w rezultacie do budowy znaczenia⁵.

W nowej pedagogice lansowanej przez Claire Kramersch najważniejsze stają się „rozłam [*dissent*], dialog oraz wielogłosowy dyskurs”, a głównym jej celem – „wytworzenie kultury trzeciego typu, w której uczący się są w stanie wyrażać swoje własne znaczenia, nie będąc zakładnikami znaczeń ani własnej, ani docelowej społeczności mowy”⁶. Ta kultura, w której

⁴ Cytat z pracy P. Riley’a, *Discourse and Learning*, Longman, London 1985, s. 2, podany za Claire Kramersch (patrz przyp. 5).

⁵ C. Kramersch, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press 1993, s. 11.

⁶ *Ibidem*, s. 14. Zgodnie z definicją prekursora etnografii mowy Della Hymesa „społeczność mowy” (*speech community*) to „wspólnota dzieląca się zarówno wiedzą na temat sposobów wypowiadania się, jak i na temat interpretacji mowy”, cyt. za: D. Hymes, *Foundations in Sociolinguistic. An Ethnographic Approach*, University of Pennsylvania Press, 1974, s. 51.

uczący się jest w stanie w procesie uczenia się nowego języka wytwarzać znaczenia, jest też nazywana „trzecim miejscem”. **Doprowadzenie uczących się do tak określonego „trzeciego miejsca”** jest, zdaniem Kramsch, najważniejszym celem nauczania języka w kontekście kulturowym, przy czym należy zrozumieć, że w pedagogice Kramsch kontekst ten jest niczym innym jak dynamicznym, pełnym napięć i (międzykulturowych) zgrzytów dyskursem, jaki toczą osoby (ze sobą, z nauczycielami, z tekstami w obcym języku, z innymi uczącymi się...) zanurzające się w nową linguakulturę. Widzimy więc, że dojście do „trzeciego miejsca” uzależnione jest przede wszystkim od wysiłków uczącego się, od jego niezgody na to, by „powtarzać jedynie zdania z podręcznika, imitować wypowiedzi nauczyciela i dostosowywać się do wypowiedzi innych mówiących”, od jego uświadomionej bądź nieuświadomionej chęci, „by stać się autorem własnych słów”⁷.

Jaka jest więc rola nauczycieli w tak pojętej pedagogice? Kramsch uważa, iż „odpowiedzialność nauczyciela leży w udostępnianiu uczniom »przestrzeni« do wytwarzania własnych znaczeń oraz w ich asyście w interpretacji tych znaczeń”⁸. Jak się więc wydaje, odchodzi się w tym podejściu od koncepcji nauczyciela – przewodnika kulturowego⁹ na rzecz nauczyciela – strażnika wolnej twórczości uczących się.

Każdy z uczących się tworzy na swój indywidualny sposób. Osobę A być może pociągnie w przestrzenie tworzenia obcojęzyczna piosenka, osobę B zmusi do refleksji (a więc – do wytworzenia znaczenia) jakieś przedziwne (dyskusyjne, niezrozumiałe bądź początkowo – całkiem nie do zaakceptowania) zachowanie niewerbalne charakterystyczne dla innej linguakultury, osobę C – całkiem nieprzetłumaczalne wydawałoby się przysłowie, które – w jakimś momencie uzyskało sens. Osoba ucząca się, którą lepiej byłoby nazwać – **osobą w trakcie dialogu z nową linguakulturą** – wstępuje więc w obszar „trzeciego miejsca” za każdym razem, gdy dokonuje językowo-kulturowego odkrycia.

Dlaczego tak ważne staje się odkrycie „trzeciego miejsca”? Kramsch odpowiada i na to pytanie:

Uczenie się języka obcego to działanie, z którego mają wypływać: indywidualne znaczenia, przyjemności oraz moc. Ze zderzenia swojskich znaczeń zakorzenionych w kulturze rodzimej z nieoczekiwanymi znaczeniami kultury języka docelowego – znaczenia, które do tej pory przyjmowane były jako coś oczywistego – są nagle poddawane w wątpliwość, wyzwane, ujawniają swoją problematyczną naturę. Uczący się muszą wytworzyć swoje własne znaczenia na granicach między sensami rodzimego użytkownika danego języka, a sensami charakterystycznymi dla własnego życia codziennego. Osobiste przyjemności, które uczący się wydobywają

⁷ C. Kramsch, *Context...*, s. 27.

⁸ *Ibidem*.

⁹ O roli nauczyciela jako przewodnika kulturowego pisze S. Bochner w: *Cultures in Contact*, Pergamon Press, Oxford 1982.

z wytwarzania owych znaczeń biorą się ze zdolności [ang. *power*, z wewnętrznej siły – uwaga G. Z.] do ich wytwarzania”¹⁰.

Przedstawmy obecnie kilka pomysłów metodycznych, których zastosowanie może w praktyce pomóc uczącym się w znalezieniu ich „trzecich miejsc”. Wszystkie z tych pomysłów doskonale można wykorzystać już na średnim poziomie, a wiele z nich również na poziomie podstawowym; do praktykowania zarówno języka mówionego, jak i pisanie, rozumienia, obcowania z tekstami literackimi oraz z autentycznymi materiałami danego języka.

Chcę w tym miejscu nadmienić, że Kramersch nie krytykuje w swojej książce innych metod nauczania języków obcych, wielokrotnie jednak sugeruje, by w trakcie stosowania wypróbowanych metod położyć akcent na inne wartości. Autorka, pełna podziwu dla sukcesów osiągniętych przy zastosowaniu metody komunikacyjnej, zwraca uwagę, że prawdziwy potencjał tej metody może tkwić nie w jej funkcjonalnej użyteczności, ale „w umiejętnościach angażowania uczącego się w dialektykę wytwarzania znaczenia”¹¹.

Kramersch określa swoją metodę również jako **nauczanie języka jako (kon)tekstu** (*teaching language as (con)text*), a więc zgodnie z definicją kontekstu język (kod) w tej metodzie ma pełnić rolę podłoża, otoczenia wpływającego na kształtowanie znaczenia. W rozdziale na temat nauczania języka mówionego Kramersch pokazuje, wykorzystując socjolingwistyczny Hymesowski podział mowy (SPEAKING) na określone elementy: S – *setting* (otoczenie), P – *participants* (uczestnicy), E – *ends* (cele), A – *act sequence* (tok, porządek, kolejność wydarzeń, na co składają się treść i forma komunikatu), K – *key* (tonacja), I – *instrumentalities* (sposoby przenoszenia, czyli kanały), N – *norms* (normy rządzące interakcją oraz zasady jej interpretowania), G – *genres* (rodzaje)¹², w jaki sposób „można rozszerzyć i pogłębić kontekstualne parametry klasowego dialogu”¹³ po to, by umożliwić uczącym się wytwarzanie nowych znaczeń. Zmiana wartości któregośkolwiek z elementów mowy może wpłynąć na „udialogowanie”, zdynamizowanie komunikacji w L2.

Oto, jak na przykładzie ćwiczenia typu: „student A ma opowiedzieć historyjkę studentowi B”, Kramersch proponuje „udialogować” nauczanie języka obcego (L2):

1. Utrzymanie zarówno tekstu opowiadania, jak i uczestników biorących udział w wymianie komunikacyjnej, ale **zmiana elementów otoczenia** – A może opowiadać historyjkę siedząc raz naprzeciwko B, innym razem – tyłem, w obecności innych osób, na fikcyjnym lub zainscenizowanym przyjęciu, przez telefon itd... Uczestnicy mogą być poproszeni o wtrącanie swoich

¹⁰ C. Kramersch, *Context...*, s. 239.

¹¹ *Ibidem*.

¹² D. Hymes, *Foundations in...*, przyp. 6, s. 53–62.

¹³ C. Kramersch, *Context...*, s. 94.

uwag, o przerywanie mu, o stawianie pytań. Można wyznaczyć A czas pięciu minut lub dwóch minut na opowiadanie. Mimo więc pozostawienia tego samego tematu zwiększy się biegłość narracyjna studenta A, a także wszyscy uczestnicy zostaną uwrażliwieni na to, jak – wraz ze zmianami otoczenia – subtelnie może zmieniać się znaczenie, które przypisujemy danemu komunikatowi.

2. Student A może opowiadać tę samą historyjkę na przemian **różnym studentom**, a oni wystąpią w roli aktywnych interlokutorów – a więc będą wyrażać swoje zainteresowanie, prosić o wyjaśnienia pewnych fragmentów opowiadania. W tej sytuacji tekst tylko pozornie nie zmienia się – interakcja A z kolejnymi interlokutorami sprawia, że tekst ten staje się dyskursem.

3. Za każdym razem, gdy zmienia się **cel** danej wymiany komunikacyjnej, np. z opowiadania danego tekstu na wymianę opinii na temat danego tekstu lub jakiejś myśli w nim wyrażonej, zmienia się również stosunek uczących się do tego tekstu i do zawartych w nim znaczeń.

4. Opowiadanie, sprawozdanie, streszczanie może również przekształcić się w wieloznaczeniowy dialog, jeśli pozwolimy słuchaczom na wyrażanie w obrębie danej aktywności różnych funkcji komunikacyjnych – np. wyrażania opinii, prośb, rad, itd., czyli – gdy urozmaicimy **tok** danej wypowiedzi.

5. Zmiana **tonu** wypowiedzi z emocjonalnego na sensacyjny, ironiczny itp. daje następne możliwości ekspansji kreacji uczących się.

6. Język mówiony i pisany (jako różnorodne **kanały komunikacyjne**) mogą być ze sobą skonstrastowane po to, by zilustrować relacje między formą a znaczeniem. Można poprosić studenta A, by kolejno opowiadał historyjkę studentowi B, C i D, a następnie poprosić słuchaczy, by zapisali te historyjki. Zarówno sam akt pisania, jak i późniejsza interpretacja różnic w poszczególnych zapisach są punktami wyjścia do twórczej zabawy językowej.

7. **Zasady (normy)** prowadzenia danej wymiany komunikacyjnej różnicują się w zależności od sytuacji (otoczenia) oraz od statusu i ról, które pełnią w wymianie dani uczestnicy. Jeśli więc umówimy się, że B w czasie danej wymiany odegra rolę dziecka, C – profesora, to opowiadanie A powinno zasadniczo różnić się zarówno w warstwie leksykalnej, jak i w każdej innej.

8. Ten sam temat może przybrać całkowicie inną **formę rodzajową** – monologu, wywiadu, debaty, wykładu, listu etc... i tym samym dostarczyć doskonałych bodźców do tworzenia nowych sensów.

Z innych pomysłów metodycznych uważanych przez Kramsch za szczególnie przydatne w ujawnianiu dialektycznej natury języka wymienimy następujące:

– tzw. **reader's theater (teatr publiczności)** – jest to działanie, polegające na przekształcaniu danych tekstów na formę scenopisów, a następnie grupowe ich odczytywanie (odgrywanie) przed publicznością: zwróćmy uwagę, że kreowanie znaczeń odbywa się w tym działaniu co najmniej na kilku płaszczyznach: a) w umyśle każdego z uczestników grupy podczas pierwszego

indywidualnego czytania tekstu, b) wielokrotnie w czasie pracy nad scenopisem – gdy interpretowane są i negocjowane poszczególne „głosy”, c) w trakcie przedstawienia – gdy te wspólne znaczenia uzyskują kształt i formę;

– **orkiestracja** utworów poetyckich, a więc wyszukiwanie w króciutkich nieraz wierszach „głosów”, przestrzeni dialogowych (student A może się zidentyfikować z radosnymi, jasnymi elementami w wierszu, student B z posępnymi, student C – z głosem natury, itd., a wszystkie te działania – z uwięzieniem w formie czytania bądź recytacji danego utworu oraz z objaśnieniem sposobu takiej a nie innej recytacji – powodują twórcze zaangażowanie uczących się, ich zetknięcie się z materiałem tekstu oraz wzajemną interakcję osób pracujących nad daną orkiestracją. To opisane właśnie grupowe działanie Kramsch określa jako **czczenie (celebrating) poezji** i przeciwstawia je indywidualnemu czytaniu poezji, gdzie każdy czytający pozostaje wyspą dla samego siebie;

– innym działaniem twórczym, które możemy wykorzystać szczególnie podczas omawiania poezji jest transformacja danego utworu na inny rodzaj literacki – a więc wiersza współczesnego na haiku, protest-song, odezwę polityczną etc...; można też wykorzystać kompozycję danego wiersza, czy stosowaną metaforykę do wspólnego (bądź indywidualnego) poetyzowania;

– opisy i streszczenia danych wydarzeń (a również scen filmowych i literackich) z innego niż własny **punktu widzenia**; po obejrzeniu filmu lub po przeczytaniu opowiadania możemy poprosić studentów o zrelacjonowanie jakiegoś istotnego dla danego utworu wydarzenia tak, jak je widzi dana postać filmowa lub literacka. Student, przed którym stanie takie zadanie, musi więc wyabstrahować daną postać spośród innych, zinterpretować jej działania i motywy, zdystansować się do tych działań bądź też je poprzeć (a więc uczynić tę postać sympatyczną bądź nie), wreszcie nadać tej identyfikacji kształt językowy¹⁴.

Zastosowałam metodę nauczania języka jako dyskursu w czasie ostatniego mojego kursu języka polskiego (poziom średnio zaawansowany) w DePaul University w Chicago, kiedy to uczyłam trzy studentki polskiego pochodzenia. Większość z przedstawionych przed chwilą pomysłów dydaktycznych wprowadziłam w życie omawiając utwory literackie m. in.: Wisławy Szymborskiej, Tadeusza Różewicza, opowiadania Nałkowskiej ze zbioru *Medaliony*, filmy Zanussiego, Bugajskiego i Wajdy, także piosenki oraz przy okazji innych sytuacji lekcyjnych. Choć dziś, ze względu na ograniczenia czasowe, nie jestem w stanie przedstawić bliżej swoich własnych działań, pozwolę sobie na stwierdzenie, że jeśli uczący się kreujący nowe sensy trafiają do „trzeciego miejsca”, to osoba ucząca – strażnik ich wolnej twórczości – kieruje się w stronę „czwartego miejsca”. Jest to miejsce szczęśliwe, bowiem znajdujący się w nim nauczyciel uświadomił sobie, że jego działania mają głęboki sens.

¹⁴ *Ibidem*, omówienie rozdziałów 3–6.