

Janusz Morbitzer
janmor@up.krakow.pl
Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
Kraków

Szkoła w pułapce Internetu

1. Szkoła ery przemysłowej

Szkoła należy do najbardziej konserwatywnych instytucji społecznych. Wolno reaguje na zmiany zachodzące w otaczającej nas rzeczywistości, ignoruje fakt, że dzisiejszy uczeń pochodzi z innego, cyfrowego świata. Ma to swoje zalety, polegające na tym, że nie akceptuje bezkrytycznie wszelkich technologicznych nowości i stara się pielęgnować świat tradycyjnych wartości, jednakże stan permanentnej petryfikacji trudno już uznać za cechę pozytywną, jeśli w jej rezultacie szkoła słabo przygotowuje do praktycznego podejmowania zadań nowoczesnej, globalnej gospodarki. Coraz częściej kieruje się wobec szkoły zasadne zarzuty, że wzorowana na modelu właściwym dla społeczeństwa industrialnego – oferująca powszechną edukację, która pojawiła się wraz z produkcją masową, nastawioną na masowego odbiorcę z epoki środków masowego przekazu – nie spełnia już swojej podstawowej funkcji – przygotowania do życia i zawodowego funkcjonowania w społeczeństwie przyszłości. Co więcej, obecna szkoła wyposaża uczniów w wiedzę i umiejętności przydatne do funkcjonowania w świecie, który zanika i którego nie będzie już, gdy dzisiejsi uczniowie staną się pracownikami.

Przyszłość charakteryzuje się zawsze niepewnością i nieokreślonością. Uważany za najwybitniejszego myśliciela XX wieku w dziedzinie zarządzania i przemian cywilizacyjnych – amerykański ekonomista Peter F. Drucker (1909-2005) mawiał, że pewne jest tylko to, że umrzemy oraz że będziemy płacić podatki. O społeczeństwie przyszłości wiadomo z pewnością, że ważnymi wartościami ekonomicznymi będą w nim informacja i wiedza oraz że będzie to społeczeństwo ryzyka, zagrożeń i braku stabilności. Na taki scenariusz zwraca uwagę wiele dostępnych opracowań, dotyczących charakterystyki współczesności. Nie podejmując tu ich analizy, wymieńmy tylko najważniejsze. Niewątpliwie do takich należy praca jednego z najbardziej znanych obecnie socjologów niemieckich Ulricha Becka zatytułowana *Spółczesność ryzyka* [Beck, 2002]. Nazywając współczesne społeczeństwo społeczeństwem ryzyka autor wyjaśnia, że obecnie mamy do czynienia z ekspansją ryzyka i kumulacji różnego rodzaju zagrożeń. Przyczyn tego zjawiska należy upatrywać w modernizacji i rozwoju najnowszych technologii oraz w procesach globalizacji. Istotą społeczeństwa ryzyka nie jest jednak samo istnienie zagrożeń, ale utrata świadomości ich istnienia. Podobny pogląd wyraża Piotr Sienkiewicz, który tak charakteryzuje obecną rzeczywistość: *to, co człowieka dotyczy i otacza jest przede wszystkim grą, szansą, odwagą i ryzykiem, niepewnością i niebezpieczeństwem, zagrożeniem i nadzieją* [Sienkiewicz, 2010]. Wspomnieć też wypada, że światowej sławy polski socjolog Zygmunt Bauman

opublikował książkę pod zmiennym tytułem *Moralność w niestabilnym świecie*, odnoszącą się do zagadnień aksjologicznych w społeczeństwie ryzyka.

Świadomość wymienionych tu czynników w dużej mierze implikuje kierunek przemian w szkolnictwie. Dzisiejsza szkoła powinna przygotowywać do podejmowania zadań nowych, do pracy w warunkach zmienności i ryzyka, w zawodach często jeszcze nie istniejących. Wynika stąd, że najważniejsze jest wdrażanie człowieka do procesu nieustannego kształcenia, gdyż tylko ono zapewni niezbędną do utrzymania się na dynamicznym rynku pracy elastyczność.

Kanadyjski badacz Internetu i wpływu nowych technologii na innowacyjność – Don Tapscott zauważa, że obecny model edukacji nadal jest skoncentrowany na nauczycielu, który jest nadawcą – źródłem informacji, a uczeń – odbiorcą. Dominującą formą przekazu jest jednokierunkowy wykład oparty na zasadzie „jednego rozmiaru pasującego na wszystkich”, a zadaniem ucznia jest przyswajanie przekazywanych przez nauczyciela treści. D. Tapscott bardzo krytycznie określa wykład jako *proces, w którym treść notatek nauczyciela wędruje do notatek ucznia, nie przechodząc jednocześnie przez mózg ani jednego, ani drugiego* [Tapscott, 2010, s. 232]. Takie rozwiązanie mogło sprawdzać się w gospodarce nastawionej na produkcję masową, ale nie jest w stanie sprostać wyzwaniom gospodarki cyfrowej ani umysłowości sieci [Tapscott, 2010, s. 216].

W przeważającej większości polskich szkół hasła indywidualizacji nauczania ciągle pozostają niespełnionymi deklaracjami. Wydaje się, że największą przeszkodą w realizacji istniejących, znanych niekiedy od dawna koncepcji, takich, jak kształcenie do mistrzostwa B. Blooma, inteligencje wielorakie H. Gardnera czy dostosowanie prezentowanych treści do kanałów percepcyjnych uczniów, jest „ponadczasowy” system klasowo-lekcyjny.

Problem niedostosowania polskiego szkolnictwa do wymogów współczesności polega także – w dużej mierze – na niewłaściwej relacji między nauczaniem a uczeniem się. Szkoła ciągle opisywana jest jako instytucja nauczająca i z efektów tego nauczania jest rozliczana. Zapominamy o tym, że uczyć się każdy musi sam. Szkoła zatem, będąc miejscem nauczania, usiłuje być pasem transmisyjnym wiedzy, podczas gdy wymogiem współczesności jest, by stała się środowiskiem uczenia się i skoncentrowała swoje wysiłki na tworzeniu warunków i sytuacji, umożliwiających ten rodzaj aktywności i rozwoju. Przekształcenie szkoły ze środowiska nauczania w środowisko uczenia się jest ściśle związane z przyspieszoną ewolucją roli nauczyciela, który z głównego źródła wiedzy i „mędrca na katedrze” (ang. *Sage on the Stage*) musi stać się stojącym z boku doradcą ucznia, jego naukowym opiekunem, wspierającym ucznia w rozwoju intelektualnym (ang. *the Guide on the Side*). Wymaga to zgody nauczycieli na przekazanie przynajmniej części odpowiedzialności za własne (wy)kształcenie osobom uczącym się. Trzeba przypomnieć, że taki kierunek rozwoju szkoły lansował już w latach 80. ubiegłego stulecia Seymour Papert, twórca języka Logo i koncepcji konstrukcjonizmu – odmiany konstruktywizmu. Wydaje się jednak, że współczesne pokolenie sieci jest coraz słabiej przygotowane na przyjęcie takiej odpowiedzialności, gdyż – po pierwsze – kategorie aksjologiczne, wśród których odpowiedzialność zajmuje jedno z czołowych miejsc, ulegają w postmodernistycznym świecie coraz szybszej erozji, po wtóre – wszechogarniająca nas kultura obrazu powoduje,

że pojęcia abstrakcyjne, do jakich należy odpowiedzialność, są coraz mniej dla młodych ludzi zrozumiałe.

2. Wybrane charakterystyki współczesnego młodego pokolenia

Szczególnie istotnym pytaniem metodycznym jest dziś nie – jak dotąd – „jak nauczać?”, lecz „kogo nauczymy?”. Trzeba bardzo wyraźnie podkreślić, że dostępne w literaturze raporty i analizy dotyczące pokolenia sieci dostarczają wzajemnie sprzecznych danych.

Pierwszym znanym opracowaniem na ten temat był raport *Information Behaviour of the Researcher of the Future* opublikowany 16 stycznia 2008 roku. Raport ten pokazał, że młodzi ludzie, zwani „pokoleniem Google” (ang. *Google generation*) preferują media interaktywne z Internetem (i wyszukiwarką Google) na czele, doskonale się nimi posługują, ale mają problemy z dotarciem do wartościowych informacji i ich interpretacją [Pulak, 2008].

W raporcie z badań przeprowadzonych na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego przez profesor Ewę Filipiak z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy zawarta jest następująca opinia: *uczniowie uczą się niesystematycznie, zazwyczaj wtedy, kiedy muszą. Nie czerpią radości z poznawania. Są mało kreatywni. Inne badania potwierdzają to, co obserwujemy od dawna. Gimnazjaliści mają kłopoty ze rozumieniem pojęć, wnioskowaniem, planowaniem i podejmowaniem decyzji* [Kołodziejczyk, 2010]. Uczniowie najslabiej wypadli w testach sprawdzających umiejętność twórczego myślenia i kreatywności.

Szczególnie bogatą i ciekawą charakterystykę młodego pokolenia przedstawił cytowany już D. Tapscott. Przywołuje on m.in. słowa Marka Bauerleina, autora książki *The Dumbest Generation: How the Digital Age Stupefies Young Americans and Jeopardizes Our Future* (*Najbardziej tępe pokolenie. Jak życie w epoce cyfrowej ogłupia młodych Amerykanów i naraża na szwank naszą przyszłość*), który stwierdza, że młodzi ludzie nie mają pojęcia o niczym i ocenia pokolenie sieci jako obraz żywiołowej, nieskrępowanej ignorancji [Tapscott, 2010, s. 40; Bauerlein, 2001, s. 26]. D. Tapscott cytuje też wypowiedzi innych autorów, kreślących negatywny obraz pokolenia sieci – m.in. występujący u części młodego pokolenia zespół deficytu uwagi, zanik czytania i trudności z komunikowaniem się [tamże, s. 40]. Najostrzejsza jest wypowiedź Roberta Bly'a, który ocenia, że *Internet pozbawił młodych ludzi części kory mózgowej* [tamże, s. 475].

Sam D. Tapscott broni jednak młodego pokolenia, odrzucając powyższe zarzuty. Píše wręcz, że *pokolenie sieci ma szansę być najlepiej wykształconym pokoleniem Amerykanów w historii* [Tapscott, 2010, s. 217]. Wypada się zgodzić z jego stwierdzeniem, iż pokolenie sieci ma dwa oblicza. Są w nim jednostki utalentowane, dla których Internet jest znakomitym narzędziem rozwoju ich intelektualnych możliwości, są też jednostki, które radzą sobie słabo.

Interesujący obraz współczesnego młodego polskiego pokolenia kreśli Edwin Bendyk w artykule pt. *Sieciaki* [Bendyk, 2009]. Zwraca on uwagę, że pokolenie Internetu – owe tytułowe sieciaki, korzysta z globalnej sieci na trzy sposoby.

Po pierwsze, sieciaki traktują cyberprzestrzeń jako obszar konstruowania własnego świata pozostającego poza kontrolą dorosłych, prowadząc w niej szeroką działalność

komunikacyjną z wykorzystaniem telefonów komórkowych, komunikatorów, poczty elektronicznej i gier sieciowych. Wbrew opinii dorosłych, uważających te formy aktywności za stratę czasu, młodzi ludzie kształtują w ten sposób umiejętności współpracy w sieci i rozwijają nowe, nieznane dotąd zjawisko tzw. koleżeńskie uczenie się (ang. *peer learning*). Większość rodziców i nauczycieli nie zdaje sobie sprawy z faktu istnienia niejako drugiego życia szkoły – po obowiązkowych zajęciach w murach szkolnych uczniowie korzystając z nowoczesnych technologii wymieniają się uwagami, ściągami, plikami itp., mającymi ułatwić im odrobienie zadań. E. Bendyk przytacza wyniki badań prowadzonych pod kierownictwem prof. Barbary Fatygi z Ośrodka Badań Młodzieży Uniwersytetu Warszawskiego, z których wynika, że w Warszawie tylko 6 proc. młodzieży uważa nauczycieli za ważne źródło informacji, podczas gdy aż 77 proc. deklaruje, że więcej dowiaduje się od swoich kolegów lub z Internetu [Bendyk, 2010].

Drugi sposób wykorzystywania Internetu przez pokolenie sieci to aktywne eksperymentowanie, polegające na tworzeniu blogów, filmowaniu za pomocą telefonu komórkowego i umieszczaniu tych marniej jakości filmów na YouTube, ich przetwarzanie, montaż, przesyłanie itp. Zasadniczym walorem tych pozornie bezproduktywnych działań jest praktyczne uczenie się współpracy, podziału pracy oraz *wyrafinowanych norm umożliwiających współdziałanie* [tamże].

Dwa pierwsze sposoby wykorzystywania Internetu są znakomitą egzemplifikacją jednej z najważniejszych cech opisujących współczesny medialny świat – kultury konwergencji. Według twórcy tego pojęcia, amerykańskiego filologa i kulturoznawcy, pracownika naukowego MIT Henry'ego Jenkinsa, *konwergencja reprezentuje raczej zmianę kulturową, polegającą na zachęcaniu konsumentów do wyszukiwania nowych informacji i tworzenia połączeń pomiędzy treściami rozproszonymi w różnych środkach przekazu* [Jenkins, 2007, s. 9]. Konwergencję możemy dziś interpretować – zgodnie z etymologią tego słowa (łac. *convergere* – zbierać się, upodabniać się) – jako zbieżność i gotowość do podejmowania wspólnych działań w zakresie tworzenia, przetwarzania i redystrybucji internetowych treści na każdym poziomie jakości i ważności. Konwergencją jest więc zarówno współtworzenie internetowej encyklopedii *Wikipedia*, jak też wspólne pisanie opracowań przez uczniów, czy nawet społeczne wspieranie się przy pisaniu prac magisterskich. W odróżnieniu od pokolenia cyfrowych imigrantów, którzy będąc biernymi odbiorcami przekazów medialnych akceptowali programową ofertę zazwyczaj centralnych nadawców, cyfrowi tubylcy są aktywnymi prosumentami – współtworzą, zmieniają i wymieniają się multimedialnymi informacjami, często ignorując przy tym obowiązujące prawa autorskie.

Trzecim sposobem wykorzystania nowych mediów jest specjalizacja. Tylko dzięki Internetowi młodzi ludzie mający szczególne uzdolnienia bądź umiejętności w wybranym zakresie (np. grafika, programowanie czy po prostu znajomość tajników gry komputerowej) mogą występować w roli ekspertów na specjalistycznych forach czy innych formach sieciowych wspólnot. E. Bendyk zwraca uwagę, że wszelkie uzdolnienia, które jako niezgodne z programem szkolnym są przez dorosłych tłumione, w sieci znajdują znakomite podglebie do rozwoju, dostarczając tym samym satysfakcji ich posiadaczom [Bendyk, 2010].

Powyższą, pobieżną z konieczności charakterystykę młodego pokolenia trzeba uzupełnić dwoma bardzo istotnymi elementami. Po pierwsze – jak wykazały badania amerykańskiego neurologa, specjalisty ds. funkcji mózgu z Uniwersytetu Kalifornijskiego w Los Angeles dr. Gary Smalla, opisane w wydanej pod koniec 2008 roku w USA książce pt. *Jak przetrwać zmiany w naszym mózgu wywołane przez technologię* [Small, Vorgan, 2008] – pod wpływem długotrwałego kontaktu z Internetem nastąpiły zmiany w budowie mózgu u notorycznych internautów. Zmiany te u młodych ludzi są niekorzystne, m.in. powodują powstawanie tzw. hipertekstowych umysłów, co oznacza zmianę sposobu myślenia z dotychczasowego linearnego na hipertekstowy i wielowątkowy. Są oni niezdolni do głębszej refleksji, nie potrafią wyciągać ogólnych wniosków czy przyjąć szerszego punktu widzenia. D. Tapscott podchodzi jednak do tych konstatacji z optymizmem. Podkreślając, że mózg ludzki *cehuje się szczególną plastycznością w okresie dojrzewania*, który jest jednocześnie czasem *największego zanurzenia młodych ludzi w cyfrowych technologiach*, uważa, że ich *umysłowość [...] dopasowuje się do naszego okablowanego świata* [Tapscott, 2010, s. 473].

Drugą istotną cechą pokolenia sieci jest nagminne wykorzystywanie cudzych tekstów bez przywoływania źródła – plagiatowanie, czyli *de facto* kradzież własności intelektualnej. Niektóre źródła szacują, że nawet około 40% prac licencjackich i magisterskich to plagiaty [zob. *Co drugi student kopiuje*, 2010]. Z tego względu zasadne jest nazywanie sieciaków pokoleniem „kopiuj-wklej” [Mikołajewska, 2010]. Problem ten zasługuje na szersze omówienie, tu jednak ograniczymy się jedynie do jego zasygnalizowania i stwierdzenia, że plagiatowanie jest przejawem braku odpowiedzialności za własny rozwój intelektualny i zgodą na dobrowolną intelektualną degradację.

3. O usieciowieniu wiedzy

W tradycyjnym, dotychczas funkcjonującym ujęciu pod pojęciem „wiedzy” rozumiano treści utrwalone w umyśle ludzkim w rezultacie gromadzenia doświadczeń i uczenia się. [Okoń, 2001, s. 434]. Wszystkie klasyczne definicje lokalizują wiedzę w umyśle człowieka. Dobitnie świadczą o tym słowa Petera F. Druckera: *mądrość i wiedza nie zamieszkują w książkach, programach komputerowych czy w Internecie. Tam są jedynie informacje. Mądrość i wiedza są zawsze ucieleśnione w człowieku, są zdobywane przez uczącą się osobę i przez nią wykorzystywane* [Drucker, 1999, s. 171]. Wiedza stanowi zatem domenę człowieka, a nie maszyny, tylko człowiek może wiedzę zdobywać, doskonalić i przetwarzać. Nieuprawnione jest utożsamianie informacji z wiedzą. Dotarcie w Internecie do potrzebnej informacji jest pierwszym ogniwem w procesie ewentualnego przekształcania jej w wiedzę, a następnie bardzo długiego procesu kształtowania człowieka ku mądrości. Internetowa informacja jest zaledwie podstawowym budulcem – cegielką, którą można i należy wykorzystać do budowania wiedzy [Morbitzer, 2007, s. 280-281].

Rozwój technologii spowodował jednak zmianę rozumienia pojęcia „wiedza” i pojęć pokrewnych. Charakteryzując współczesne paradygmaty rzeczywistości L. W. Zacher podaje, że metaforą wiedzy jest sieć: rzeczywistość jest postrzegana jako sieć wzajemnych relacji między obserwowanymi zjawiskami bądź też informacjami [Zacher, 2007, s. 209].

Jeden z największych współczesnych autorytetów medialnych, uczeń i następca M. McLuhana – Derrick de Kerckhove wprowadził do literatury termin „inteligencja otwarta”. W swojej znanej książce tak definiuje to pojęcie: *Internet daje nam dostęp do quasi organicznego środowiska milionów ludzkich umysłów pracujących jednocześnie nad wszystkim, z którego wszystko jest potencjalnie ważne dla wszystkich. Tę nową kategorię poznawczą określam mianem „inteligencji otwartej”* [de Kerckhove, 2001, s. 21]. Z kolei współczesny francuski filozof sieci Pierre Lévy posługuje się nowymi pojęciami – „zbiorowa inteligencja” oraz „wspólnota wiedzy”, określając je następująco: [...] *w Internecie ludzie pożytkują dla wspólnego celu i realizacji wspólnych założeń zdobyte w jakiejś dziedzinie kompetencje eksperckie. Nikt nie wie wszystkiego, każdy wie coś. Całą wiedzę ma ludzkość. Zbiorowa inteligencja to właśnie zdolność wirtualnych społeczności do wykorzystania połączonych uzdolnień wszystkich ich członków. To, czego nie wiemy lub nie umiemy zrobić samodzielnie, możemy teraz zrobić razem z innymi.* P. Lévy nazywa taką organizację „wspólnotą wiedzy” [Jenkins, 2007, s. 33].

Wyraźnie rysuje się zatem tendencja, która powoduje rozmycie dawnego znaczenia pojęcia „wiedza”, wyprowadzając ją z ludzkiego umysłu do globalnej sieci, *de facto* jednak niemal utożsamiając wiedzę z informacją. Bez odpowiedzi pozostanie pytanie, jak mierzyć „inteligencję otwartą” czy też „wiedzę wspólną”, które dotychczas związane były z konkretną osobą, a nie – jak obecnie – z całą globalną społecznością.

Szczególnie istotnym dla edukacji przykładem migracji tradycyjnie interpretowanej wiedzy do Internetu jest zyskująca coraz większą popularność koncepcja uczenia się, właściwa dla epoki cyfrowej – **konektywizm**. Jego twórcy, kanadyjscy naukowcy George Siemens (Athabasca University) i Stephen Downes (National Research Council, Institute for Information Technology, Moncton), uwzględniając ogromny wpływ Internetu na życie i sposób uczenia się współczesnego człowieka przyjęli, że metaforą uczenia się jest generowanie połączeń między węzłami sieci [Siemens, 2005].

Kluczowe dla tej nowej koncepcji jest kontrowersyjne stwierdzenie, że wiedza może się znajdować w zasobach sieci, a więc poza umysłem człowieka. Przy takim założeniu najważniejszą kategorią edukacyjną jest „wiedzieć gdzie” (*know-where*), a nie – jak dawniej – „wiedzieć co” (*know-what*), czy „wiedzieć jak” (*know-how*). Szczególnie ważną kompetencją staje się umiejętność rozróżniania informacji istotnych od nieistotnych. Jak podkreślają autorzy nowej koncepcji, umiejętność sprawnego docierania do poszukiwanego zasobu wiedzy jest ważniejsza od zasobów wiedzy już posiadanej. „Wiedzieć gdzie”, czyli wiedza o źródłach wiedzy, a więc niejako metawiedza, staje się dziś wiedzą elementarną, podczas gdy wiedza właściwa, a raczej – w klasycznym rozumieniu – informacje, znajdują się w zasobach sieci. Trzeba podkreślić, że tak rozumiana wiedza nie jest już – jak dotąd – głównie produktem czy wytworem; staje się ona procesem przepływu multimedialnych treści i idei oraz nieustannych interakcji między członkami społeczności internetowej. Wiedza jako produkt (np. test czy wypracowanie) jest znacznie łatwiejsza do oceny i nie wymaga obecności jego autora, proces natomiast – rozumiany jako uporządkowany w czasie ciąg zmian i stanów – jest dla ewaluacji znacznie trudniejszy i długotrwały.

Konektywistyczna koncepcja uczenia się, reklamowana pod hasłem „połącz się, aby się uczyć” [Konektywizm, 2010], choć niewątpliwie interesująca, może być przyjęta

przez nauczycieli, zwłaszcza starszej generacji – „cyfrowych imigrantów” z dużą rezerwą. Burzy ona bowiem dotychczasowe rozumienie procesu uczenia się i posiadania wiedzy, ale jednocześnie przecież znakomicie odzwierciedla szkolną aktywność współczesnego ucznia, który – wykorzystując nowe technologie, głównie podłączony do Internetu komputer lub telefon komórkowy – poszukuje i selekcjonuje treści oraz opinie, przetwarza je, streszcza, wymienia się nimi z innymi uczniami, włącza do posiadanych zasobów (plików). W porównaniu do ucznia sprzed epoki cyfrowej jest to zupełnie inna aktywność. Szkoła musi uwzględniać rozwój cywilizacyjny i przemiany kulturowo-społeczne, a w szczególności fakt szybkiej dezaktualizacji treści i wynikającą stąd konieczność kształtowania u uczniów umiejętności permanentnego uczenia się, w celu bieżącego odbudowywania zasobów wiedzy, niezbędnej do dobrego funkcjonowania zawodowego i społecznego.

Konektywistyczna koncepcja uczenia się skłania do refleksji nad istotą wiedzy i misją szkoły. Z jednej strony, rodzi ona nadzieję na zmianę szkoły z instytucji informującej w tak często postulowaną instytucję uczącą poszukiwania i tworzenia wiedzy, preferującą prymat myślenia nad gotowością przyswajania wiedzy podanej w gotowej postaci.

Z drugiej jednak strony, konektywizm niesie z sobą ogromne niebezpieczeństwo zredukowania procesu uczenia się do bezmyślnego „klikania” w poszukiwaniu informacji. Jest to związane z interpretacją wiedzy. D. Tapscott, powołując się na angielskiego pisarza i leksykografa Samuela Johnsona, pisze o dwóch rodzajach wiedzy: *Jeden polega na tym, że sami dobrze poznaliśmy dane zagadnienie, a drugi, że wiemy gdzie znaleźć informacje na jego temat* [Tapscott, 2010, s. 479]. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z wiedzą rozumianą tradycyjnie, która jest *de facto* wiedzą elitarną, gdyż ze względu na zróżnicowane możliwości poznawcze poszczególnych ludzi nie jest ona dostępna dla wszystkich. W drugim przypadku chodzi o wiedzę egalitarną, w zakresie której możliwe jest zapewnienie równych szans wszystkim uczącym się. Jest to jednak raczej rodzaj metawiedzy, czyli wiedzy o źródłach wiedzy, a ściślej tylko informacji. Jest oczywiste, że od dostępu do informacji, choćby najwartościowszej, do jej zrozumienia i nabycia umiejętności wykorzystania droga jest bardzo daleka. Trudno więc zgodzić się, by sama umiejętność dotarcia do informacji była wystarczająca dla rozwoju i promowania ucznia na różnych szczeblach edukacji.

Warto zatem zastanowić się, czym naprawdę jest tak ostatnio modny konektywizm. Czy rzeczywiście jest to nowa koncepcja uczenia się w społeczeństwie sieci, czy też jedynie legitymizacja istniejącego, wymuszonego przez pokolenie cyfrowych tubylców stanu – znacznie uproszczonego sposobu uczenia się? Czy konektywizm wyjaśnia i wzbogaca mechanizmy uczenia się, a więc budowania wiedzy, czy też pod płaszczykiem teorii naukowej pozwala na niebezpieczne dla ludzkości wyprowadzenie wiedzy z umysłów uczniów do zasobów globalnej sieci, dostarczając pseudonaukowego wyjaśnienia dla uczniowskiego lenistwa, bierności i bezmyślności?

Próba odpowiedzi na te pytania wymaga głębokiej refleksji, znajomości mediów, wiedzy pedagogicznej i – co wydaje się szczególnie celowe – przeprowadzenia badań naukowych. Poszukiwanie tych odpowiedzi musi się odbywać w kontekście dwóch innych koncepcji uczenia się – konstruktywizmu i jego odmiany – konstrukcjonizmu. Znamienne jest bowiem, że konstrukcjonizm – w zamyśle swego twórcy, wspomnianego już S. Paperta

– powstał właśnie na potrzeby edukacji wspieranej komputerowo, jako koncepcja opisująca uczenie się w środowisku wyzwalającym aktywność i kreatywność. I choć nikt nie neguje dziś potrzeby kształtowania kreatywności, a nawet obserwujemy nadmierne eksponowanie tych potrzeb, chyba zbyt łatwo porzucamy to, co dobre, na rzecz tego, co tylko łatwiejsze.

Głównym przesłaniem konstrukcjonizmu jest *Children don't get ideas, they make ideas* (*Dzieci nie dostają idei, one je tworzą*) [Walat, 2007, s. 19-20]. Konstrukcjonizm głosi osiem wielkich idei, z których najważniejsze to uczenie się przez tworzenie, traktowanie uczenia się jako ostrej zabawy, koncentracja na nauczaniu uczniów jak się uczyć oraz założenie, że ewentualne niepowodzenia są elementem drogi do sukcesu. To ostatnie założenie doskonale wpisuje się w przygotowywanie uczniów do życia w społeczeństwie ryzyka, w warunkach niepewności i konieczności liczenia się z porażkami.

Łatwo zauważyć, że konektywizm i konstrukcjonizm sytuują się na przeciwległych biegunach *continuum* metod uczenia się, co ważne – uczenia się z wykorzystaniem nowych technologii informacyjnych. Musi zatem dziwić i skłaniać do refleksji fakt, że ta wartościowa i sprawdzona metoda przegrywa w konkurencji z metodą, która – trzeba to jasno powiedzieć – oznacza edukacyjny regres. Odwołanie się tu do leniwej natury człowieka i uleganie syndromowi przelatwienia życia wydaje się być zbyt uproszczonym wyjaśnieniem.

Prawdą jest, że – co podnosi wielu autorów – trzeba uczyć kreatywnego wykorzystywania nowych technologii, twórczego myślenia i umiejętności podejmowania decyzji. Zgodzić się trzeba, że konektywizm oznacza „uczyć się inaczej”, ale już nie ma potrzeby bezrefleksyjnie akceptować stwierdzenie, że oznacza również „uczyć się lepiej”¹.

Powszechny wśród młodego pokolenia i bezkrytyczny zachwyt konektywizmem jest raczej przedwczesny i szkodliwy. Sądzę, że właściwą dydaktyczną funkcją konektywizmu jest uzupełnianie i wzbogacanie konstruktywizmu czy konstrukcjonizmu na zasadzie narzędzia sprawnego docierania do informacji. Trzeba jednak pozwolić poddać te informacje metabolizmowi z wykorzystaniem umysłu uczącej się osoby. W przeciwnym razie sami redukujemy się do roli internetowej wyszukiwarki, być może w wydaniu inteligentniejszych jednostek – wzbogaconej o moduł wyszukiwania semantycznego.

4. Zakończenie

Na przestrzeni ostatnich kilku lat jesteśmy świadkami bardzo intensywnej wirtualizacji naszego życia, w tym także i przestrzeni edukacyjnej. Zjawisko to samo w sobie nie musi oznaczać nic złego. Zadaniem człowieka jest bowiem tworzenie coraz to doskonalszych narzędzi i ich wykorzystywanie. Skoro młode pokolenie żyje w świecie nowych mediów, w tym głównie komputerów, Internetu i telefonów komórkowych, to jest oczywiste, że te narzędzia muszą być stosowane także w edukacji. Pamiętać jednak należy, że każde narzędzie może być zarówno użyte, jak i nadużyte. Działania pedagogów muszą się ogniskować na tym, by minimalizować możliwość nadużyć i maksymalizować korzyści płynące z racjonalnego i odpowiedzialnego wykorzystywania narzędzi TI. Warunkiem

¹ Nawiązuję tu do cyklu artykułów J. P. Sawińskiego zatytułowanych w postaci pytań *Jak się uczyć konektywnie, czyli inaczej?*, a w dalszych częściach *lepiej, ciekawiej, skuteczniej*.
<http://www.edunews.pl> [dostęp 10.06.2010]

uzyskania takiego stanu jest równoległe kształcenie i kształtowanie człowieka w dwóch warstwach: technologicznej i aksjologicznej oraz przyjęcie wyjściowego założenia, że nie są one wcale wzajemnie sprzeczne.

Współczesna szkoła pozostaje pod ogromnym wpływem, wręcz dyktaturą Internetu. Co ciekawe, ulegają jej nie tylko uczniowie i studenci, ale także nauczyciele. Dzisiejsza edukacja, podobnie jak i w dużej mierze społeczeństwo, uległa technopolizacji, rozumianej tu jako podporządkowanie technice własnej aktywności intelektualnej [Pedagogika, 2004, s. 198]. Od wielu lat, w zasadzie od początku pojawienia się komputerów i nieco później Internetu, edukacja nieustannie dostosowuje się do świata technologii. A przecież sedno destruktywnej mocy technologii tkwi właśnie w zmonopolizowaniu przestrzeni mentalnej, w narzucaniu człowiekowi myślenia technicznego! Konieczne jest więc odwrócenie tej relacji: to nie Internet powinien kształtować oblicze szkoły, to obowiązkiem szkoły jest wskazywać cele oraz racjonalne obszary i optymalne metody wykorzystywania tego niewątpliwie bardzo użytecznego medium.

Jakie są drogi poprawy istniejącej sytuacji? Zachowujemy się jak pacjent, który mimo trafnej diagnozy dolegliwości, nie podejmuje skutecznego leczenia. Nie negując edukacyjnej potrzeby, a nawet konieczności korzystania z Internetu, może warto rozważyć wariant choćby częściowego powrotu do korzeni – do bezpośredniego dialogu, do świata wartości – w tym głównie do odpowiedzialności, uczciwości, dobrze pojmowanej wolności i dążenia do prawdy, do dostrzegania kontekstu społecznego i kulturowego naszej ziemskiej egzystencji, do świata, w którym istnieją autorytety i nie są nimi komputery czy Internet, wreszcie do świata, w którym jest miejsce na czytanie wartościowych książek i filozoficzne dysputy. A może, po prostu, wystarczy poprawnie odczytać, zinterpretować i respektować cele oraz cztery filary kształcenia, zarysowane w raporcie edukacyjnym *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*: uczyć się, aby wiedzieć, uczyć się, aby działać, uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się, aby być [Edukacja ..., 1998]? Wymienione tu różne aktywności w żadnym stopniu nie eliminują z życia ucznia Internetu, gorzej, że istnienie Internetu wyeliminowało te aktywności. Czas, by przywrócić ich pokojową koegzystencję, przede wszystkim dla dobra ucznia i – w szerszej perspektywie – całego społeczeństwa.

Trzeba uwolnić szkołę i umysły uczniów od pułapki i dyktatury Internetu!

Bibliografia

- Bauerlein M.: *The Dumbest Generation: How the Digital Age Stupefies Young Americans and Jeopardizes Our Future*. Penguin/Tarcher, New York 2001
- Bauman Z.: *Moralność w niestabilnym świecie*. Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 2006
- Beck U.: *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002
- Bendyk E.: *Sieciaki* (2009). <http://www.polityka.pl/nauka/278207,1,sieciaki.read> [dostęp 10.06.2010]
- Co drugi student kopiuje swoje prace z Internetu*. http://wiadomosci.gazeta.pl/Wiadomosci/1,80708,7611783,Co_drugi_student_kopiuje_swoje_prace_z_internetu.html [dostęp 10.06.2010]

- Drucker P. F.: *Spółeczeństwo prokapitalistyczne*. Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1999
- Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Raport pod przew. J. Delorsa. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998
- Jenkins H.: *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*. Wydaw. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007
- de Kerckhove D.: *Inteligencja otwarta. Narodziny społeczeństwa sieciowego*. Wydaw. MIKOM, Warszawa 2001
- Kołodziejczyk W.: *Edukacja 2.0 – wyzwaniem dla współczesnej szkoły*.
<http://edukacja.przyszlosci.blogspot.com/2010/02/edukacja-20-wyzwaniem-dla-wspoczesnej.html> [dostęp 10.06.2010]
- Konektywizm: połącz się, aby się uczyć*. Red. M. Polak.
http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=1068&Itemid=1 [dostęp 10.06.2010]
- Mikołajewska B.: *Pokolenie 'kopiuj-wklej'*. „Polityka” 2010, nr 21 (2757) z dnia 22.05.2010, s. 34-39
- Morbiter J.: *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*. Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007
- Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydaw. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001
- Pedagogika. Część 2*. Red. naukowa Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2004
- Pulak I.: *Pokolenie Google – fakty i mity*. „Konspekt” 2008, nr 1-2 (31), s. 30-32
- Siemens G.: *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age* (2005).
<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> [dostęp 10.06.2010]
- Sienkiewicz P.: *Spółeczeństwo „ryzyka” – wielorakie perspektywy*.
<http://konferencja.21.edu.pl/publikacje/4/3/20.pdf> [dostęp 10.06.2010]
- Small G., Vorgan G.: *iBrain: Surviving the technological alteration of the modern mind*. HarperCollins, New York 2008
- Tapscott D.: *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Wydaw. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010
- Walat A.: *Zarys dydaktyki informatyki*. Wydawca: Ośrodek Edukacji Informatycznej i Zastosowań komputerów, Warszawa 2007
- Zacher L. W.: *Transformacje społeczeństw – od informacji do wiedzy*. Wydaw. C.H. Beck, Warszawa 2007