

RZECZYWISTOŚĆ HYBRYDALNA

PERSPEKTYWA
WYCHOWAWCZA

REDAKCJA
SYLWIA
JASKUŁA

RZECZYWISTOŚĆ HYBRYDALNA



RZECZYWISTOŚĆ HYBRYDALNA

PERSPEKTYWA WYCHOWAWCZA

POD REDAKCJĄ
SYLWII JASKUŁY



Kraków 2023

Sylvia Jaskuła
Akademia Łomżyńska
📧 <https://orcid.org/0000-0003-2033-5097>
✉ sjaskula@al.edu.pl

© Copyright by individual authors, 2023

Recenzja
dr hab. Marek Rembierz, prof. UŚ

Opracowanie redakcyjne
Dorota Ilnicka

Projekt okładki
Marta Jaszczuk

ISBN 978-83-8138-961-7 (druk)
ISBN 978-83-8138-962-4 (PDF)
<https://doi.org/10.12797/9788381389624>

Publikacja sfinansowana przez Ministerstwo Edukacji i Nauki w ramach programu: Społeczna odpowiedzialność nauki. Projekt: Wychowanie w świecie wirtualnym, umowa nr SONP/SP/512696/2021

WYDAWNICTWO KSIĘGARNIA AKADEMICKA

ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel.: 12 421-13-87; 12 431-27-43
e-mail: publishing@akademicka.pl
<https://akademicka.pl>

SPIS TREŚCI



Wstęp	7
-------------	---

ROZDZIAŁ I. ZNACZĄCE KOMPONENTY WYCHOWANIA W RZECZYWISTOŚCI HYBRYDALNEJ

Anna Matuchniak-Mystkowska , Wychowanie historyczne, wychowanie patriotyczne. Muzeum realne i wirtualne – na przykładzie Centralnego Muzeum Jeńców Wojennych w Opolu/Łambinowicach	15
Maria Groenwald , Zaufanie w relacjach uczniów i nauczycieli w rzeczywistości hybrydalnej	45
Anna Walulik , Towarzystwo wychowawcze wobec wirtualnego świata	61

ROZDZIAŁ II. SZTUCZNA INTELIGENCJA A WYCHOWYWANIE W RZECZYWISTOŚCI HYBRYDALNEJ

Leszek Korporowicz , W poszukiwaniu sztucznego człowieczeństwa	79
Sylwia Jaskuła , Sztuczna inteligencja w procesach kształcenia i wychowania	95

Tadeusz Kowalewski, Znaczenie kultury cyfrowej w wychowaniu w rzeczywistości hybrydalnej 113

ROZDZIAŁ III. WYZWANIA
WSPÓŁCZESNEGO PROCESU WYCHOWAWCZEGO

Anna Brosch, Prawo do bycia zapomnianym w kontekście kreowania wizerunku dzieci w mediach społecznych 129

Łukasz Buksa OFM, Uzależnienie od Internetu i fonoholizm wśród adolescentów..... 143

Joanna Truszkowska, Determinanty realizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej – wybrane aspekty 175

ROZDZIAŁ IV. WSPÓŁCZESNA RZECZYWISTOŚĆ WYCHOWAWCZA

Małgorzata Bandach, Świat wirtualny w rzeczywistości wychowawczej dziecka w wieku przedszkolnym..... 201

Olga Modzelewska, Ewa Chłudzińska, Wychowanie na odległość. Doświadczenia i refleksje nauczycieli po „pierwszym szoku” zdalnego nauczania w pandemii COVID-19 221

Joanna Wysmułek, Technologie w kształceniu i wychowaniu 239

Jacek Szymański, Hybrydowość, hybrydalność, hybrydyczność sztuk pięknych w poszerzaniu horyzontów kulturowych 259

Indeks nazwisk..... 279

WSTĘP



Wychowanie jest procesem, który obecnie jest objęty licznymi studiami i bogatą literaturą. Nie oznacza to jednak, że ów zbiór badań i monografii jest już zamknięty. Wraz ze zmianą świata modyfikacji podlegają czynniki egzo- i endogenne, mające wpływ na transformację procesów wychowawczych, w kontekście potrzeb i wyznaczanych celów. Przemiany kultury implikują konieczność stałej refleksji nad wychowaniem, zarówno jako pojęciem, jak i procesem. Tylko permanentne nadążanie za zmianami, a jeszcze bardziej – ich wyprzedzanie może skutecznie wspierać rozwój społeczeństwa.

Wychowanie „spełnia [...] swe zadania należycie wówczas, gdy przygotowuje młode pokolenia do uczestnictwa w życiu i kulturze społeczeństwa, narodu i ludzkości, do mądrej przebudowy tegoż życia i tej kultury, gdy przyczynia się do wytwarzania więzi pożądanых ze społecznego punktu widzenia, integrujących społeczeństwo, naród, ludzkość”¹. Ta postawiona ponad 60 lat temu przez Wincenta Okonia teza nie straciła na swojej aktualności. Rozumienie zachodzących zmian, uwrażliwienie na różnorodność perspektyw, gotowość do podejmowania dialogu i zwrotów w myśleniu mogą być dobrą podstawą transformacji procesów wychowawczych ukierunkowanych na rozwój jednostek i społeczeństw. Potrzeba ta w epoce rozwoju technologii, a jeszcze bardziej w epoce sztucznej inteligencji, wydaje się istotniejsza niż we wcześniejszych okresach rozwoju cywilizacyjnego.

.....
¹ W. Okoń, *Problemy osobowości nauczyciela*, [wstęp w:] J.W. Dawid et al., *Osobowość nauczyciela. Rozprawy*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959, s. 5.

Szybkość zachodzących zmian wymusza pilne refleksje nad współczesnym wychowaniem.

Dzisiejszy świat, w którym obecny jest człowiek, to przestrzeń połączonych dwóch wymiarów – klasycznego i wirtualnego. Pierwszy z nich – od zawsze wykorzystywany i systematycznie w coraz szerszym zakresie zagospodarowywany – jest jednocześnie tradycyjną przestrzenią budowania wyzwań, celów czy marzeń jednostek i całych społeczności. Człowiek od zarania dziejów był zainteresowany przekraczaniem ustalonych granic i doświadczaniem wciąż nowych potencjałów, a wymiar klasyczny, w zakresie fizycznych możliwości, mocno ogranicza te potrzeby. To, co nieodkryte i nieskończone, a jednocześnie w zasięgu możliwości prawie każdego, to nowa wirtualna przestrzeń wygenerowana przez współczesne technologie. Pozbawiona klasycznych parametrów fizycznych, umożliwia jednostce nie tylko bycie w niej, choć w sposób zapośredniczony, ale przede wszystkim kształtowanie jej. W nowym wymiarze człowiek nie istnieje w tradycyjnym byciu, ale istnieją tu jego reprezentacje, obrazy, symulakry. To „nie-istnienie” pozwala na wyzwolenie od cielesnych ograniczeń, na przebywanie i podejmowanie działań w dowolnych „nie-miejscach” oraz przemieszczanie siebie, przedsięwzięć i ich rezultatów na dowolne „nie-odległości”².

Niezależnie od toczących się od wielu lat rozważań nad naturą wymiaru wirtualnego jest on przestrzenią realną, prowadzącą do realnych konsekwencji. Według Michaela Heima „rzeczywistość wirtualna jest prawdziwa nie w rzeczywistości, ale w efekcie”³. Nie może być więc interpretowana jako pseudorzeczywistość czy rzeczywistość nierealna. Co więcej, jest to wymiar wchodzący w coraz szerszym zakresie w interakcje z przestrzenią klasyczną. Dzisiaj już trudno jednoznacznie określić, który z nich mocniej wpływa na zmiany drugiego. Wzajemna wymiana i przenikanie stały się obecnie prawie naturalnym procesem. Ta obopólność utworzyła nowy rodzaj interakcji, określa-

² M. Kamińska, *Rzeczywistość wirtualna jako „ponowne zaczarowanie świata”*. Pytanie o status poznawczy koncepcji, Wydawnictwo Naukowe Bogucki, Poznań 2007, s. 28-29, *Studia Kulturoznawcze. Monografie*, 5.

³ M. Heim, *The Metaphysics of Virtual Reality*, Oxford University Press, New York, NY 1993, s. 109.

ny nazwą „rzeczywistość hybrydalna”, która jest zróżnicowaną funkcjonalnie konfiguracją wymiaru klasycznego i wirtualnego. Układ ten umożliwia dynamiczną koegzystencję tych dwóch przestrzeni i swobodny przepływ pomiędzy nimi, przy zachowaniu ich odmienności i względnej niezależności⁴.

Nowa rzeczywistość hybrydalna niesie ze sobą potrzeby nowych prądów oraz idei wychowawczych. Coraz szybszy postęp techniki dokonuje zmian w zakresie wiedzy, ale także w rodzajach umiejętności wymaganych w przeistaczanym świecie. Już dzisiaj istnieje potrzeba przeanalizowania kompetencji, jakie będą potrzebne w rzeczywistości hybrydalnej. Nowo tworzone programy, czy całe modele wychowawcze, muszą przygotowywać do życia w świecie odmiennych niż dotychczas interakcji i znacznie szybciej zachodzących zmian. Jednocześnie powinny uwrażliwiać na wyzwania i zagrożenia, jakie on generuje. Jest to niezmiernie trudne zagadnienie, ale i zarazem wyzwanie, którego sednem jest stworzenie takiego systemu wychowawczego, którego aktualności nie zmieni bieżąca i przyszła transformacja świata.

Połączenie wymiarów tradycyjnego i wirtualnego wymaga wspólnie reorganizacji kultury wychowania. Teza Floriana Znanieckiego, opisana na przełomie lat 20. i 30. poprzedniego stulecia w *Socjologii wychowania*⁵, już wtedy zakładała, że wychowanie jest procesem społecznym. Nie odbywa się jedynie na drodze interakcji między wychowankiem a wychowawcą i nie zależy tylko od przygotowania wychowawcy oraz od podejmowanych na tej podstawie oddziaływań. Istotnym elementem jest wpływ środowiska, zarówno wewnętrzny, jak i zewnętrzny. Planując proces wychowawczy, należy uwzględnić zarówno to, gdzie on przebiega, jak i jakie czynniki na niego oddziałują. Współcześnie jest to szczególnie trudne, głównie dlatego, że przestrzeń wygenerowana przez Internet jest wciąż w wąskim zakresie zbadana i opisana. W przypadku tego nowego wymiaru mamy też do czynienia z odwrotnym porządkiem poznawczym. Doświadczenie przestrzeni wirtualnej często odbywa się w odwrotnej kolejności niż w przypadku tradycyjnego wymiaru, który najpierw poznawany jest

⁴ S. Jaskuła, *Hybrydalna wędrówka między wymiarami*, „Journal of Modern Science” 2021, Vol. 46, No. 1, s. 41-55.

⁵ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1-2, Książnica-Atlas, Warszawa 1928-1930.

przez wychowawców, a następnie tłumaczony wychowankom. Świat, który powstał w wyniku rozwoju technologii, często jest lepiej zidentyfikowany i w wyższym stopniu wykorzystywany przez wychowanków niż wychowawców. Nie oznacza to jednak, że młode pokolenie jest tym samym przygotowane do odgrywania odpowiednich ról społecznych i poprzez odpowiednie funkcjonowanie w swojej społeczności potrafi wpływać na jej rozwój.

Znaniński nie wszystkie formy zmiany kulturowej uważał za równie wartościowe. Najbardziej cenił tę, którą w jednej ze swoich prac nazwał „reorganizacją twórczą”. Jej istotą jest wprowadzanie nowych norm i wzorców przy jednoczesnym pielęgnowaniu i rozpowszechnianiu zastanej tradycji i dziedzictwa kulturowego. Animatorzy reorganizacji twórczej starają się uszlachetniać i udoskonalić dotychczas funkcjonujące wzorce i normy kulturowe. Podstawowym faktem reorganizacji twórczej jest zatem akt twórczy.

Znaniński w swych koncepcjach dotyczących natury kultury zawartych w *Naukach o kulturze* konsekwentnie, podobnie jak w wielu innych dziełach, podtrzymuje swoje przekonanie o ściśle indywidualnym, personalnym charakterze twórczych zmian w kulturze, które zawsze mają swoich autorów – świadome podmioty projektujące taki, a nie inny kształt zmiany zarówno kulturowej, jak i społecznej. Jak pisze: „[...] nowe ideały są zapoczątkowane przez myślicieli, którzy uświadamiają sobie uporczywe konflikty wewnątrz zbiorowości ludzkich lub też między nimi i wierzą, że realizacja ich ideałów doprowadzi do tego, że miejsce konfliktu zajmie harmonia”⁶. Podstawową cechą podmiotu twórczej reorganizacji kultury jest więc przede wszystkim zdolność do dokonywania czynności twórczych. Podobnie we współczesnej rzeczywistości hybrydalnej potrzebujemy wychowawców, którzy z jednej strony zrozumieją charakter obecnych zmian, a z drugiej – wykażą się twórczą aktywnością.

We współczesnym hybrydalnym świecie potrzebujemy twórczej reorganizacji kultury wychowania, a więc nie tej opartej na schemacie działania, ale poszukującej rozwojowych, dynamicznie zmieniających

⁶ F. Znaniński, *Nauki o kulturze. Narodziny i rozwój*, przeł. J. Szacki, wstęp J. Szczepański, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971, s. 368, *Biblioteka Socjologiczna*.

się rozwiązań. Autorzy niniejszej publikacji nie odpowiadają na pytanie, jak wychowywać, ale wskazują czynniki determinujące zmiany w procesie wychowania, podkreślają znaczenie relacji społecznych w „odcieśnionym” świecie, wskazują na zagrożenia wychowawcze nowego wymiaru leżące w sferze wartości, tożsamości i osobowości człowieka w warunkach rzeczywistości hybrydalnej, a także podejmują próby eksperymentalnego wdrażania i opisu nowych metod oraz technik oddziaływania wychowawczego.

Niniejszy tom jest kontynuacją książki pt. *Rzeczywistość hybrydalna. Pomiędzy bytami*, która ukazała się w 2022 r., a której głównym zadaniem jest pobudzenie do refleksji nad rozumieniem rzeczywistości hybrydalnej, możliwościami jej wykorzystania, a także kontrolowania. Stanowi element wyjściowy do rozważań nad kondycją współczesnego człowieka, jego tożsamością i poczuciem przynależności do grupy czy społeczeństwa. Zawiera także wskazówki pozwalające na zaprojektowanie działań edukacyjnych, ale przede wszystkim wychowawczych, które wykreują nowego człowieka żyjącego w rzeczywistości hybrydalnej.

Sywia Jaskuła

ROZDZIAŁ I

ZNACZĄCE KOMPONENTY
WYCHOWANIA
W RZECZYWISTOŚCI HYBRYDALNEJ



WYCHOWANIE HISTORYCZNE, WYCHOWANIE PATRIOTYCZNE

MUZEUM REALNE I WIRTUALNE – NA PRZYKŁADZIE CENTRALNEGO
MUZEUM JEŃCÓW WOJENNYCH W OPOLU/ŁAMBINOWICACH¹



Anna Matuchniak-Mystkowska 
Uniwersytet Łódzki

TEORETYCZNE PODSTAWY BADAŃ

Socjologiczne podejście do problemu wychowania w świecie wirtualnym skłania do zajęcia się nie tyle wąsko rozumianą edukacją szkolną, co szerszym procesem socjalizacji. Socjalizacja to proces uspołeczniania jednostki dokonujący się w grupach i instytucjach, rozpoczynający się w dzieciństwie i trwający przez całe życie². Ze względu na jego społeczne ramy wyróżnia się socjalizację pierwotną (w rodzinie) oraz socjalizację wtórną (w instytucjach edukacyjnych i zawodowych, a także w kręgach towarzyskich). Pomimo relatywnie krótkiego okresu wyłącznego oddziaływania rodziny, w której to jednostka w dzieciństwie uczy się języka ojczystego, podstawowych norm i przyswaja pewną wiedzę, jej wpływ pozostaje dominujący. Na socjalizacji pierwotnej, kształtującej – według Pierre’a Bourdieu – habitus pierwot-

.....
¹ Badania prezentowane w tym tekście zostały już omówione w innym artykule: A. Matuchniak-Mystkowska, E. Wejbert-Wąsiewicz, *Filmy dokumentalne a postawy młodzieży. Kultura historyczna w rzeczywistości hybrydalnej*, „Perspektywy kultury” 2023, t. 42, nr 3, s. 143-164.

² B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.

ny, nadbudowuje się socjalizacja wtórna i kolejne habitusy wtórne (szkolny, uniwersytecki, zawodowy)³.

Holistycznego ujęcia edukacji i socjalizacji poprzez wskazanie współoddziaływania różnych kręgów, grup, instytucji społecznych oraz przekazów kultury symbolicznej dokonał Florian Znaniecki, twórca socjologii wychowania⁴. Szkoła jest elementem szerszego środowiska wychowawczego, w skład którego wchodzi: wczesne środowisko wychowawcze (rodzina, otoczenie sąsiedzkie, grupy rówieśnicze), instytucje wychowawcze (nauczanie szkolne, nauczanie indywidualne) oraz instytucje wychowania pośredniego (książki, prasa, film, teatr, muzeum). Internet – główne medium świata wirtualnego – można zakwalifikować do instytucji wychowania pośredniego.

Opracowana przez Antoninę Kłoskowską koncepcja układów kultury, w których dokonuje się transmisja kultury, także uwzględnia wszystkie wątki wymienione przez Znanieckiego. Układ I, oparty na komunikacji bezpośredniej, „twarzą w twarz”, pierwotny w życiu jednostki, to przede wszystkim rodzina oraz grupy rówieśnicze. Następny to układ instytucji kultury i edukacji, takich jak Kościół, muzea, teatry, centra kultury, szkoły, określane mianem układu II (w przypadku instytucji lokalnych) lub IV (wobec instytucji ponadlokalnych, w tym tzw. narodowych instytucji kultury, przyciągających szerszą publiczność). Układ III to środki masowego przekazu, posługujące się mediami technicznymi i elektronicznymi (książki, prasa, radio, telewizja) – umożliwiają one kontakt pośredni nadawcy i odbiorcy, a tym samym przekraczanie granic czasowych i przestrzennych w komunikowaniu⁵. W procesie edukacji centralną rolę odgrywa szkoła, przy współdziałaniu rodziny, instytucji kultury oraz mediów. Kłoskowska zajęła się ich oddziaływaniem na upowszechnianie kultury wyższej i kultury narodowej, podejmując krytykę i obronę kultury masowej, inspirującą dla współczesnych badań komunikacji sieciowej⁶.

³ A. Matuchniak-Krasuska, *Zarys socjologii sztuki Pierre'a Bourdieu*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010.

⁴ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1-2, wstęp J. Szczepański, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973, *Biblioteka Socjologiczna*.

⁵ A. Kłoskowska, *Spoleczne rany kultury. Monografia socjologiczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972; eadem, *Socjologia kultury*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.

⁶ Eadem, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964.

Bogusław Sułkowski rozwija tę koncepcję z uwagi na zmiany technologiczne i społeczne systemów komunikowania, wprowadzając pięć układów, są to: A – kultura komunikacji bezpośredniej, B – kultura stowarzyszeń i wolontariatu, C – kultura instytucji lokalnych, publicznych i prywatnych, D – kultura masowa i kultura popularna, E – cyberkultura, kultura społeczeństwa sieci. Tłumaczy:

Ogólnie mówiąc, projektowane przez nas układy: A (obyczajowość), B (stowarzyszenia) i C (instytucje), łączy fakt przypisania przestrzennego, geograficznego, co jest kompensowane wszechstronnością komunikacji bezpośredniej. Natomiast media masowe (D) i sieć internetowa (E) pokonują przestrzeń i czas, kosztem ograniczenia komunikacji zmysłowej⁷.

W układach D i E sytuuje się nauczanie wirtualne, które może łączyć się z układem A czy C w zależności od miejsca kontaktu z Internetem (dom czy szkoła). Sylwia Jaskuła analizuje tę koegzystencję, używając określenia „rzeczywistość hybrydalna”, którą definiuje w następujący sposób:

Współczesną rzeczywistość hybrydalną należałoby rozumieć jako zróżnicowaną funkcjonalnie konfigurację przestrzeni realnej i wirtualnej, umożliwiającą ich dynamiczną koegzystencję i swobodny przepływ, przy zachowaniu ich odmienności i względnej niezależności. Tym samym rzeczywistość hybrydalna zespała wymiar realny z wymiarem wirtualnym⁸.

Badanie rzeczywistości hybrydalnej wymaga podejścia interdyscyplinarnego i nowej metodologii. Wątki te są uwzględnione w niniejszej analizie.

⁷ B. Sułkowski, „Społeczne ramy kultury” czterdzieści lat później. Pięć modeli komunikacji kulturowej, „Kultura i Społeczeństwo” 2011, t. 55, nr 2-3, s. 17.

⁸ S. Jaskuła, *Rzeczywistość hybrydalna*, [w:] *Studia kulturowe*, red. L. Korporowicz, A. Knap-Stefaniuk, Ł. Burkiewicz, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2022, s. 335, *Słowniki Społeczne*.

MUZEA – INSTYTUCJE KULTURY

Muzea to instytucje kultury zróżnicowane pod względem rodzaju, wielkości i walorów zbiorów, popularności, finansowania, rozmieszczenia przestrzennego. Ponieważ cieszą się zainteresowaniem i prestiżem, zapomina się niekiedy, że powstały dopiero u schyłku oświecenia i rozwijały w XIX w., choć sztuka istnieje przecież od czasów prehistorycznych, a kolekcje prywatne – od starożytności. Na początku wieku XXI w Polsce istniało ponad 600 muzeów, w kolejnych latach ich liczba systematycznie wzrastała – w 2021 r. funkcjonowało już 939 placówek. Wzrastała też liczba wystaw (w 2021 r. przygotowano 2529 wystaw stałych i 3569 wystaw czasowych), co oznacza wzrost odpowiednio o 19% i 3,3% w porównaniu z 2020 r. Najwięcej wystaw czasowych (1300) zorganizowały muzea historyczne. Poza działalnością wystawienniczą w 2021 r. muzea zorganizowały 75,6 tys. imprez, w których uczestniczyły 3 mln odbiorców, a także prawie 50 tys. lekcji muzealnych dla około 1 mln uczniów. Znacznie wzrosła liczba zwiedzających: z około 18 mln w 2005 r. do ponad 25 mln w 2021 r., co jest związane raczej z turystyką niż edukacją, gdyż liczba młodzieży szkolnej wśród publiczności muzealnej utrzymuje się na stałym poziomie około 5 mln osób. W 2021 r. prawie połowa muzeów (38,6%) ograniczyła działalność z powodu pandemii, a równocześnie realizowała część oferty za pośrednictwem Internetu i mediów społecznościowych. Ponad 500 takich wystaw obejrzało 1,2 mln widzów, a 3,9 mln osób skorzystało z 7,2 tys. imprez *online*. Wypada podkreślić, że w 2021 r. odnotowano wzrost liczby zwiedzających o ponad 50% w porównaniu z rokiem poprzednim⁹.

Z socjologicznego punktu widzenia muzea to lokalne oraz ponadlokalne instytucje kultury, z II i IV układu kultury według terminologii Kłoskowskiej. Warto zauważyć, że muzea to najbardziej popularne z elitarnych instytucji kultury, najliczniejsze, funkcjonujące na terenie całego kraju, tanie i dostępne dla widzów – wielomilionowej publiczności. W Polsce funkcjonuje około 100 muzeów historycznych

⁹ *Rocznik statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2017; *Rocznik statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2021.

(10% wszystkich takich placówek), a kilka z nich to muzea pamięci – muzea martyrologiczne, w tym jenieckie muzea *in situ*.

Jednym z najważniejszych muzeów tego rodzaju jest powstałe w 1965 r. Centralne Muzeum Jeńców Wojennych (CMJW), mające dwie siedziby (Opole, Łambinowice) i zajmujące się przede wszystkim jeńcami wojennymi z II wojny światowej – ofiarami niemieckiego i radzieckiego totalitaryzmu, terenami poobozowymi, nekropoliami oraz dokumentami i pamiątkami po jeńcach (archiwalia i muzealia) – *vide* fotografie. To muzeum *in situ*, które prowadzi działalność wystawieniową, edukacyjną, naukową, publikacyjną. Jest współprowadzone przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, ma zatem charakter lokalny i zarazem ponadlokalny, ze względu na podległość, zwiedzających z całej Polski i ze świata, a także zbiory dowodzące, że to dziedzictwo regionalne, narodowe, europejskie.



1. Budynek CMJW w Opolu



2. Budynek CMJW w Łambinowicach



3. Muzealia – pamiątki jenieckie



4. Muzealia – pamiątki jenieckie



5. Tereny poobozowe z wieżą strażniczą



6. Tereny poobozowe z barakami



7. Pomnik martyrologii na cmentarzu



8. Logo CMJW na folderze

Prezentując tę placówkę, trzeba przypomnieć realia historyczne. W latach II wojny światowej Niemcy założyli na terenie Rzeszy oraz na ziemiach okupowanych 800 obozów jenieckich dla 10 mln jeńców wojennych z wielu krajów: oflagi dla oficerów, stalagi dla podoficerów i żołnierzy szeregowych. Łamsdorf/Łambinowice k. Opola był jednym z największych niemieckich kompleksów jenieckich w Europie – przetrzymywano w nim około 300 tys. żołnierzy koalicji antyhitlerowskiej wielu narodowości, m.in. Brytyjczyków, Polaków, Francuzów, Jugosłowian, Belgów, Włochów (stalagi: VIII B, 318/VIII F, 344 Łamsdorf). Największą grupę stanowili jeńcy radzieccy – około 200 tys.; prawie 40 tys. nie przeżyło niewoli, nic dziwnego, że w Łambinowicach jest największa jeniecka nekropolia. W lesie zachowały się pozostałości poligonowej zabudowy.

Zwiedzanie terenów obozowych, wystaw stałych i czasowych, lekcje muzealne, spotkania i uroczystości, różne działania połączone

(historyczno-przyrodniczo-artystyczne) pełnią – w rozmaity sposób – wobec publiczności trzy funkcje: informacyjną, estetyczną, emocjonalną. Rysują się tu trzy dylematy, wymagające wyboru alternatywnego lub zastosowania zasady „złotego środka”. Pierwszy dylemat „wiedza *versus* emocje” ujmuje konkurencyjność funkcji poznawczych i emotywnych. Drugi dotyczy funkcji poznawczych – formy przekazywania informacji: poprzez materialne świadectwa (zabytki, dokumenty) lub/i poprzez symulację przeszłości (wizualizacje, rekonstrukcje historyczne). Tu sytuuje się, podjęta w tym badaniu, kwestia nauczania wirtualnego poprzez wykłady, lekcje muzealne, fotografie i filmy historyczne zamieszczone w Internecie na stronie CMJW oraz na portalach ogólnych, takich jak YouTube czy Facebook. Trzeci zaś odnosi się do treści, przeciwstawiając muzeum – *templum* ukazujące historię oręża i chwały oraz muzeum – *forum* skoncentrowane na historii społecznej¹⁰. Zawsze niezbędna jest estetyzacja miejsca pamięci, ale bez nastawienia na rozrywkę, gdyż jest to świat powagi. Centralne Muzeum Jeńców Wojennych znajduje różnorodne i właściwe rozwiązania tych problemów. Na terenie poobozowym w Łambinowicach postawiono ascetyczny monument – „Ścianę refleksji”, umożliwiającą indywidualną kontemplację, oraz wiele drewnianych sylwetek ludzkich, pozwalających zwiedzającym na odczucie stłoczenia wśród jeńców – w obozie nikt nigdy nie był sam. Istotny jest problem edukacji różnych publiczności (młodzieży, dorosłych, seniorów, profesjonalistów, potomków świadków historii, obcokrajowców). Szczególną kategorią zwiedzających są byli jeńcy wojenni oraz ich bliscy, występujący tu w podwójnej roli: informowanych o historii współtowarzyszy i przodków oraz dostarczających informacji, dokumentów historycznych i pamiątek. Nadmieniam, że pełnię te funkcje.

W minionym 2022 r. ponad 20 tys. osób zwiedziło CMJW realnie, ponad 40 tys. wirtualnie, a także więcej niż 500 tys. poprzez Facebook i Twitter. Dokładne dane z dokumentacji urzędowej placówki są następujące: wystawy stałe w dwóch siedzibach – Opolu i Łam-

¹⁰ K. Barańska, *Muzeum w sieci znaczeń. Zarządzanie z perspektywy nauk humanistycznych*, Wydawnictwo Attyka, Kraków 2013, *Biblioteka Zarządzania Kulturą*, t. 13; Z. Bogumił, *Miejsca pamięci versus symulacja przeszłości – II wojna światowa na wystawach historycznych*, „Kultura i Społeczeństwo” 2011, t. 55, nr 4, s. 149-170.



9. Ściana refleksji



10. „Jeńcy wojenni”

binowicach oraz Miejsce Pamięci odwiedziło 21 475 osób, w zdecydowanej większości byli to widzowie indywidualni (17 842 osób, w tym 787 młodzieży) oraz 3633 widzów w grupach zorganizowanych, w tym 2257 młodzieży. Uderza natomiast wielokrotnie większa liczba widzów zwiedzających muzeum wirtualnie – 43 679 (w tym 36 608 odwiedzających stronę internetową – 234 802 odsłon), oraz 8521 uczestników lekcji *online*. W 2022 r. na Facebooku było 450 448 wyświetleń/postów, a na Twitterze – 108 758 wyświetleń/wpisów. Jak ocenia dyrektor CMJW dr Violetta Rezler-Wasielewska: „Rok 2022 w naszym przypadku był czasem odzyskiwania odbiorców po pandemii”¹¹.

Muzea przekazują wiedzę historyczną i wartości patriotyczne poprzez zabytki, rekonstrukcje wirtualne, zajęcia edukacyjne, warsztaty, konkursy, łącząc uczestnictwo oraz poznawanie i emocje. Używając koncepcji Stanisława Ossowskiego, można stwierdzić, że bez wartości realizowanych i znanych nie jest możliwe funkcjonowanie wartości uznawanych i odczuwanych¹². Wartości historyczne to sfera konkretnych wartości znanych, a wartości patriotyczne to abstrakcyjna sfera wartości uznawanych i odczuwanych, nadbudowanych nad tymi historycznymi. Zabytki materialne i wiedza historyczna to korelaty kultury patriotycznej i świadomości społecznej.

¹¹ Cyt. za: Sprawozdanie z działalności muzeum – otrzymane dla potrzeb niniejszego opracowania.

¹² S. Ossowski, *Konflikty niewspółmiernych skal wartości*, [w:] idem, *Z zagadnień psychologii społecznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967, s. 71-102, *Dziela*, t. 3.

EKSPERYMENT PEDAGOGICZNY I BADANIE SOCJOLOGICZNE

W październiku i listopadzie 2022 r. w dwóch miejscowościach przeprowadziłam badanie dotyczące wirtualnego funkcjonowania muzeum pamięci (CMJW), a także kompetencji kulturowych (historycznych i artystycznych) 200 licealistów oraz transmisji wiedzy poprzez układy kultury: rodzinny, instytucji lokalnych i ponadlokalnych, mass mediów, Internetu. Podstawy teoretyczne to wspomniana koncepcja społecznych ram kultury Antoniny Kłoskowskiej (trzy rodzaje układów, typy I-IV) i Bogusława Sułkowskiego (pięć typów A-E), a także kompetencji artystycznej i kulturowej Pierre'a Bourdieu oraz Leszka Korporowicza. Kompetencja charakteryzuje jednostkę – twórcę i odbiorcę kultury, uczestnika życia społecznego. Bourdieu wykazuje, że kompetencja artystyczna to nie tylko wiedza o sztuce, ale i umiejętność jej wykorzystania do interpretacji nowych przekazów, do rozumienia kultury¹³. Korporowicz wychodzi od pojęcia kompetencji językowej, a następnie zwraca uwagę na szerszą kompetencję komunikacyjną, uwzględniającą wartości i emocje, umożliwiającą dialog kulturowy i międzykulturowy¹⁴.

Uczniowie obejrzelili prezentację na temat muzeum (formę wirtualnego zwiedzania) oraz 1-2 krótkie filmy dokumentalne zrealizowane w CMJW i zamieszczone na stronie internetowej tej placówki, następnie odpowiedzieli na kilkanaście pytań ankiety audytoryjnej (czas – 2 lekcje).

Na uczestnictwo w kulturze mają wpływ przede wszystkim wiedza i zainteresowania (czynnik podmiotowy) oraz odległość od instytucji kultury (czynnik przestrzenny). Pierwsze miasto (M1) leży na pograniczu Śląska, niedaleko Opola i Łambinowic. Nic dziwnego, że wszyscy uczniowie byli w Opolu, choć tylko jeden uczeń był już w Łambinowicach, gdzie zwiedził CMJW. Ponadto właściwie nikt nie wiedział o istnieniu muzeum, nie poszukiwano więc informacji w Internecie – nie było doświadczeń ani z realnego, ani z wirtualnego zwiedzania.

¹³ A. Matuchniak-Krasuska, *op. cit.*

¹⁴ L. Korporowicz, *Kompetencje komunikacyjne, kulturowe, dialog międzykulturowy*, [w:] *Studia kulturowe*, s. 93-110.

Nikt nie znalazł terminu „oflag” (obóz jeniecki dla oficerów), będącego wskaźnikiem wiedzy historycznej. Po zajęciach wszyscy wyrazili chęć odwiedzenia tej placówki, co świadczy o skuteczności hybrydowego nauczania, łączącego kontakt osobisty „twarzą w twarz”, typowy dla instytucji II układu kultury (muzeum, szkoły) z przekazem fotograficznym i filmowym poprzez Internet (układ E). Drugie miasto (M2) leży w centralnej Polsce. Żaden z ankietowanych uczniów tej szkoły nie był w Opolu. Uczniowie IV klasy orientowali się w problematyce jenieckiej.

POZIOM KOMPETENCJI KULTUROWEJ

Za odpowiedzi na osiem pytań ankiety dotyczących oglądanych filmów, wiedzy historycznej, znajomości sztuki oraz uczestnictwa w kulturze można było uzyskać maksymalnie 40 pkt.

W każdej ze szkół najniższy poziom kompetencji zaobserwowano w klasach I, w dodatku na podobnym poziomie (średnia arytmetyczna 13 pkt M1, 14 pkt M2); wzrastał on wraz z wiekiem i czasem edukacji, osiągając poziom przeciętny około 20 pkt w klasach IV (21 M1, 25 M2). W podobny sposób wzrastała wartość mediany (M1 – 10, 19, 19, 20 pkt; M2 – 15, 15, 21, 25 pkt) oraz dominanty (M1 – 10, 17, 10 i 20, 20 pkt; M2 – 16, 13, 19, 29 pkt). Istnienie dwóch dominant w jednej klasie na bardzo niskim poziomie (10 pkt) i średnim (20 pkt) wykazuje zróżnicowanie uczniów na bardzo słabych i przeciętnych, co niewątpliwie kreuje problemy dydaktyczne. W M1 za „trudną” należy uznać klasę I, w M2 – klasę II. Natomiast zdecydowanie najlepsza jest klasa IV w M2, osiągająca wyższą punktację za kompetencję niż inne (średnia arytmetyczna oraz mediana 25 pkt, dominanta 29 pkt). Średnie arytmetyczne dla obu szkół różnią się nieco – 19 pkt M1; 16 pkt M2. Niemniej jednak przedziały punktów najniższych i najwyższych są podobne (M1 – 3-35 pkt; M2 – 2-32 pkt). W każdej ze szkół są „lepsze” i „gorsze” klasy, a ich wyniki wpływają na średnią całej szkoły.

WIEDZA HISTORYCZNA

Wskaźnikami wiedzy historycznej były odpowiedzi na dwa pytania – o nazwiska pięciu polskich bohaterów narodowych oraz o pięć wydarzeń historycznych wraz z datami.

Lista nazwisk polskich bohaterów narodowych wymienionych przez licealistów jest długa i liczy 66 pozycji, przy czym w przypadku pierwszej ze szkół (M1) to tylko 36 nazwisk, a w przypadku drugiej z M2 – aż 64. Można je uporządkować według kilku kryteriów: typów bohaterów według Znanieckiego, okresu historycznego oraz popularności, której wskaźnikiem jest liczba wyborów, a także powszechna znajomość nazwiska we wszystkich klasach szkolnych. W znakomitym dziele *Współczesne narody* Znaniecki wyróżnił cztery kategorie bohaterów¹⁵. Pierwszą stanowią legendarni bohaterowie ludowi (jak Lech, Piast, król Krak, królowna Wanda) – w badanej zbiorowości nie wystąpił żaden taki przypadek, zapewne z uwagi na wiek i zapomniane lektury z dzieciństwa (o ile w tym pokoleniu jeszcze były czytane w domu, przedszkolu czy szkole). Druga to bohaterowie religijni – święci, których kultem zajmuje się Kościół (św. Wojciech, św. Stanisław biskup, św. Stanisław Kostka, św. Andrzej Bobola, św. Maksymilian Kolbe); zaledwie kilku z badanych uczniów wymieniło św. Maksymiliana Marię Kolbego, św. Jerzego Popiełuszkę i św. Jana Pawła II – papieża Polaka.

Zgodnie z przewidywaniami najliczniej reprezentowana była kategoria trzecia – wielcy królowie i wojownicy, ponieważ to oni najlepiej uosabiają konotację pojęcia. Znaniecki wymienia przykładowo Tadeusza Kościuszkę, Józefa Piłsudskiego, kult Nieznanego Żołnierza. Uczniowie obu szkół podali kilkadziesiąt przykładów (odpowiednio M1 – 32 i M2 – 50 nazwisk), wskazujących na funkcjonowanie kanonu kultury narodowej przy równoczesnym rozproszeniu wyborów. Niemal wszyscy znają nazwisko Józefa Piłsudskiego (176 deklaracji na 203 uczniów), nawet jeśli nie piszą poprawnie imienia i nazwiska. Jedna czwarta badanych wymienia też innych „ojców polskiej niepodległości”, zwłaszcza Romana Dmowskiego i Ignacego Jana Paderew-

¹⁵ F. Znaniecki, *Współczesne narody*, wstęp J. Szacki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990, *Biblioteka Socjologiczna*.

skiego (po 50 wyborów), a także Wincentego Witos (12 wyborów), a pojedyncze osoby – Ignacego Daszyńskiego, Macieja Rataja, Wojciecha Korfantego, gen. Józefa Hallera. W gronie znanych znaleźli się też gen. Tadeusz Kościuszko i rtm. Witold Pilecki (a zatem było czterech bohaterów, z których każdy otrzymał po 50 głosów). Warto skomentować, że Kościuszko był i jest polskim bohaterem narodowym – znanym i uznanym. W ostatnich latach wzrosła znajomość postaci z czasów II wojny światowej – rtm. Witolda Pileckiego; wypada nadmienić, że wszystkim uczniom został on przypomniany w prezentacji historyczno-patriotycznej (tej samej we wszystkich klasach), a klasy III obejrzały także poświęcony mu film dokumentalny z CMJW. Nazwisko Pileckiego wymieniali uczniowie ze wszystkich klas, przy czym zdecydowanie więcej z tych, które oglądały wspomniany film. Na tym przykładzie można wskazać skuteczność metod audiowizualnych i wirtualnego zwiedzania muzeum w wychowaniu historycznym i patriotycznym.

Po kilkanaście wyborów (10-20) uzyskali Mieszko I, Zawisza Czarny, hetm. Stefan Czarniecki, gen. Jan Henryk Dąbrowski, Emilia Plater, Jan Bytnar – Rudy, Tadeusz Zawadzki – Zośka, a także prezydent Lech Wałęsa. A zatem 12 najbardziej popularnych nazwisk tworzy „wspólny mianownik” – kanon kultury narodowej, który jest stały, ale i zmieniający się w czasie¹⁶. Ten zestaw nazwisk wymaga komentarza. Wykorzystując typologię Znanieckiego, do kategorii „wielcy królowie i wojownicy” zostali dołączeni politycy (10 nazwisk), przy czym niektórzy z nich nie budzą wątpliwości, bo są to „wielcy Polacy” (Dmowski, Paderewski, Witos), innych zaś można zakwestionować (Lech Wałęsa, Tadeusz Mazowiecki, Zbigniew Brzeziński) i to nie ze względu na poglądy polityczne, ale logikę i semantykę. Widać, że uczniowie nie znają dobrze konotacji pojęć i utożsamiają każdego polityka, każdą znaną osobistość (a może i celebrytę) z bohaterem narodowym, traktując te słowa jako synonimy. Uwzględniając role społeczne bohaterów, można stwierdzić, że uczniowie pamiętają siedmiu królów: Mieszka I, Mieszka II (tu ciąg mnemotechniczny, a nie znajomość historii), Bolesława Chrobrego, Władysława Jagiełłę, Stefana Batore-

¹⁶ A. Szpociński, *Kanon kultury*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, t. 35, nr 2, s. 47-56.

go, Jana III Sobieskiego, Stanisława Augusta Poniatowskiego. Znają też nazwiska ponad 20 hetmanów, rycerzy, generałów, oficerów, powstańców i konspiratorów (Zawisza Czarny, Karol Chodkiewicz, Stefan Czarniecki, Jeremi Wiśniowiecki, Tadeusz Kościuszko, Kazimierz Pułaski, Józef Chłopicki, Jan Henryk Dąbrowski, Józef Sowiński, Józef Bem, Piotr Wysocki, Emilia Plater, Romuald Traugutt, Józef Haller, Tadeusz Kutrzeba, Władysław Sikorski, Władysław Anders, Stefan Grot-Rowecki, Tadeusz Komorowski-Bór, Leopold Okulicki, Witold Pilecki, Stanisław Burza-Karliński, Rudy, Zośka, Inka, Irena Sendlerowa). W wyborach uczniów uwzględniona jest „stara historia” (ta do XIX w. – około 20 nazwisk, tj. jedna trzecia listy) i „nowa” obejmująca XX i XXI w. (około 40 nazwisk, tj. dwie trzecie listy).

Wyraźny jest związek nauczania historii i języka polskiego, wzajemne wpływy wiedzy historycznej i literackiej świadczące o spójności programu szkolnego, a także umiejętności integracji wiedzy z różnych źródeł. Wypada podkreślić, że najbardziej popularną lekturą okazały się *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego, stąd nazwiska i pseudonimy Rudego, Zośki, Alka. Dziwić może słaba znajomość powieści historycznych Henryka Sienkiewicza, nie wspominając już o mniej znanym Stefanie Żeromskim. W wyraźny ciąg mnemotechniczny układają się bohaterowie wymienieni w polskim hymnie: Dąbrowski, Czarniecki i Bonaparte. Pojedynczy uczniowie wymienili nie tylko Napoleona Bonapartego, ale i Joannę d’Arc, wykazując, że termin „polski bohater narodowy” jest interpretowany nie tylko przez pryzmat narodowości tej postaci, ale i popularności w naszym kraju. Zjawisko to ilustruje też nazwisko Michała Anioła – podawanego jako przykład artysty polskiego. Czwarta kategoria bohaterów narodowych to genialni twórcy i wynalazcy (Mikołaj Kopernik, Adam Mickiewicz, Fryderyk Chopin, Maria Skłodowska-Curie), którzy też zostali tu wymienieni przez kilku uczniów, choć było oddzielne pytanie o artystów (i tam „królował” Mickiewicz).

Nieliczni nie odpowiedzieli na pytania o bohaterów narodowych (łącznie 15 osób) oraz o zdarzenia historyczne (6 osób), a zatem „niewiedza” cechowała tylko 10% uczniów. Odpowiedzi na te pytania świadczą przecież o znajomości historii. W obydwu szkołach (M1 i M2) ważny był też trend odpowiedzi pozytywnych, narastający od odpowiedzi słabych (wymienienie 1-2 bohaterów narodowych –

32 i 19 uczniów, oraz wydarzeń historycznych – 7 i 4 uczniów) do odpowiedzi pełnych (wymienienie 4-5 bohaterów – 38 i 82; oraz 4-5 wydarzeń – 71 i 94). W tym teście wyraźnie lepiej wypadła szkoła z M2. Na podstawie tych wskaźników można stwierdzić też relatywnie lepszą znajomość wydarzeń historycznych niż nazwisk bohaterów narodowych, co można wyjaśniać trudnością zadania – łatwiej odpowiedzieć na pytanie bardziej ogólne (o wydarzenia historyczne) niż szczegółowe (o bohaterów). Obserwację tę potwierdzają odpowiedzi na polecenie „Wymień 5 wydarzeń z historii Polski i podaj ich daty”, w których precyzyjne podanie dat okazało się trudniejsze niż podanie hasła typu „II wojna światowa”. Często brakowało dat, bywały błędne, podawano oddzielnie daty rozpoczęcia i zakończenia wojny, uzyskując w ten sposób pełną, pięcioelementową odpowiedź.

Łącznie uczniowie wymienili około 40 wydarzeń historycznych z różnych okresów w dziejach Polski – dwa razy więcej licealiści z M2 (18 M1, 41 M2). Określenie „około” jest związane ze sposobem agregacji danych, np. kategoria „rozbiory i zabory” obejmuje określenia ogólne, a także szczegółowo wymieniane kolejne rozbiory Polski. Kategorie „I wojna światowa” oraz „II wojna światowa” obejmują daty rozpoczęcia i końca, podawane łącznie lub rozdzielnie. Możliwe jest także wspólne ujęcie różnych wydarzeń z tych samych czasów, np. dodanie do szerokiej i dobrze znanej kategorii „II wojna światowa” (wymienianej przez połowę respondentów) także „powstania warszawskiego” (wymienianego przez kilkunastu uczniów) czy „napaści ZSRR na Polskę 17 IX 1939 r.” i „bitwy nad Wizną” (wymienianych przez pojedyncze osoby).

Najlepiej znanymi wydarzeniami (ponad 100 zgłoszeń) okazały się: II wojna światowa – 167, I wojna światowa – 102, chrzest Polski – 122. Kilkadziesiąt zgłoszeń dotyczyło: bitwy pod Grunwaldem (88), odzyskania niepodległości w 1918 r. – 65, powstania listopadowego – 54, styczniowego – 40, warszawskiego – 40, rozbiorów – 30. To „kanon” wiedzy historycznej. Kilka wydarzeń zebrało po kilkanaście głosów (10-20): koronacja Bolesława Chrobrego, zjazd gnieźnieński, Konstytucja 3 maja oraz zdarzenia z historii najnowszej, przed transformacją 1989 r. i po niej (stan wojenny, wybory czerwcowe, upadek/obalenie komunizmu, Okrągły Stół, dołączenie Polski do NATO oraz do Unii Europejskiej). Pewna skumulowana wiedza doty-

czy początków państwa polskiego (chrzest, koronacja Bolesława Chrobrego, zjazd gnieźnieński, Mieszko I). Pojedynczy uczniowie wymienili różne wydarzenia z dawnej i nowszej historii Polski. W tej pierwszej kategorii mieści się podział dzielnicowy, sprowadzenie Krzyżaków do Polski, najazd Krzyżaków, pokój toruński 1411 r., powstanie Uniwersytetu Jagiellońskiego, sejm piotrkowski 1496 r., konstytucja *nihil novi* 1505 r., hołd pruski, pierwsze wybory elekcyjne, potop szwedzki, insurekcja kościuszkowska, Wiosna Ludów, a także bitwy pod Oliwą czy Kircholmem. W tej drugiej, oprócz już wymienionych, znalazły się: powstania śląskie, prowokacja gliwicka 31 sierpnia 1939 r., konferencja w Jałcie, powstanie PRL, Polska 51. państwem ONZ. Nieliczni uczniowie wymieniali zdarzenia z II wojny światowej inne niż początek i koniec, uwzględniając napaść Niemiec na Polskę 1 września 1939 r. i napaść ZSRR – 17 września 1939 r. Nie wspomniano wojny z bolszewikami z 1920 r., choć zapamiętano „cud nad Wisłą”.

Natomiast brak dat wydarzeń lub błędne daty (w tym bitwy pod Grunwaldem czy powstań w XIX w.) świadczą o niedostatkach wiedzy oraz ściąganiu i podpowiadaniu – praktykach łatwych do zaobserwowania przez badacza.

Podsumowując, jedynym wydarzeniem znanym prawie wszystkim uczniom jest II wojna światowa. Pozostałe, tak oczywiste, wymienia tylko połowa czy jedna czwarta uczniów, co świadczy o słabym funkcjonowaniu kanonu wiedzy historycznej. Nie jest też dobrze znana historia lokalna – w szkole imienia Powstańców Śląskich powstania z 1919, 1920 i 1921 r. wymienia tylko kilku uczniów, podobnie neliczni przypominają sobie patronkę szkoły Marię Skłodowską-Curie, a nikt nie pamięta noblisty Władysława Reymonta, choć szkoła jest usytuowana przy takiej ulicy. Kilku uczniów jednej ze szkół wymienia wydarzenia lokalne istotne dla historii kraju (sejm piotrkowski) oraz nazwiska sławnych Polaków związanych z tym regionem (Stefan Grot-Rowecki, Zbigniew Blichewicz, Ludwik Czyżewski, Stanisław Burza-Karliński).

WIEDZA O SZTUCE

O znajomości sztuki i społecznego świata sztuki (czyli kompetencji artystycznej) świadczą wymienione nazwiska artystów polskich, a także tytuły książek oraz filmów.

Łącznie uczniowie wymienili prawie 70 nazwisk artystów, w tym 50 klasyków oraz około 20 muzyków i piosenkarzy współczesnych. Klasycy różnych dziedzin sztuki, zwłaszcza literatury (25 nazwisk literatów, 15 plastyków, 5 muzyków, 2 filmowców), są znani i uznani, wymieniani przez kilkudziesięciu, względnie kilkunastu odbiorców. Największą popularnością cieszyło się 7 artystów: Adam Mickiewicz (76 wyborów), Jan Matejko (52), Juliusz Słowacki (44), Fryderyk Chopin (33), Jan Kochanowski (24), Henryk Sienkiewicz (21), Stanisław Wyspiański (19 – tylko jako literat, nigdy jako malarz). Trzeba podkreślić, że ci najbardziej znani wymienieni są zaledwie przez jedną trzecią, jedną czwartą czy nawet jedną piątą uczniów. Na długiej liście literatów znaleźli się też wybrani przez pojedynczych uczniów: Ignacy Krasicki, Zygmunt Krasiński, Cyprian Kamil Norwid, Eliza Orzeszkowa, Bolesław Prus, Henryk Sienkiewicz, Stefan Żeromski, Zofia Nałkowska, Witkacy, Kazimierz Przerwa-Tetmajer, Leopold Staff, Krzysztof Kamil Baczyński, Aleksander Kamiński, Tadeusz Borowski, Witold Gombrowicz, Zbigniew Herbert, Konstanty Ildefons Gałczyński, Julian Tuwim, Jan Brzechwa, Wanda Chotomska, Czesław Miłosz, Wisława Szymborska, Olga Tokarczuk, Remigiusz Mróz, Jacek Dukaj. Warto zauważyć, że uczniowie nie znają dobrze konotacji pojęć, używając określeń: „literat”, „pisarz”, „poeta” jako synonimów, nie zawsze zgodnie z *emploi* artysty.

Na krótszej liście artystów plastyków znaleźli się malarze i rzeźbiarze: Olga Boznańska (14), Zdzisław Beksiński (11), Jacek Malczewski (5), a z pojedynczymi wyborami: Tadeusz Makowski, Wojciech Weiss, Xawery Dunikowski, Magdalena Abakanowicz, Aleksandra Waliszewska, Wit Stwosz. Nazwiska muzyków, oprócz Chopina, podała wyłącznie uczennica interesująca się muzyką, wymieniając Ignacego Jana Paderewskiego, Karola Szymanowskiego, Mieczysława Karłowicza. Reżyserów filmowych wymieniło niewielu uczniów – Andrzeja Wajdę – ośmiu, a Patryka Vegę tylko jeden.

Natomiast względnie popularni piosenkarze pop kultury znaleźli się na tej liście głosami kilkunastu pojedynczych odbiorców (Dawid Podsiadło, Dawid Kwiatkowski, Mata, White, Bedoes, Zenon Martyniuk, Viki Gabor). Są też pamiętani „starzy współcześni”, tacy jak Maryla Rodowicz, Czesław Niemen, Anna Jantar, Zbigniew Wodecki, Krzysztof Krawczyk, oraz bardowie, tacy jak Jacek Kaczmarski czy Przemysław Gintrowski. Warto zauważyć, że młodszy uczeniowie ograniczają się do kanonu kultury, starsi łączą kanon i pop, co jest przejawem eklektycznego omniworyzmu – homogenizacji subiektywnej, charakteryzującej odbiorców kultury¹⁷.

Koncepcja homogenizacji subiektywnej nadaje się do analizy wyborów literackich i filmowych, wskazując na obecność kanonu literatury polskiej i obcej (zwłaszcza w pierwszej dziedzinie sztuki), a rozproszenie wyborów w przypadku drugiej z nich (filmy polskie, zagraniczne, fabularne, dokumentalne, seriale telewizyjne, dramaty wojenne, komedie), przy czym wspólnym mianownikiem okazuje się opisywanie i obrazowanie II wojny światowej. Z pytań świadczących o kompetencji artystycznej najłatwiejsze okazało się pytanie o nazwiska artystów, nieco trudniejsze było pytanie o tytuły filmów, a najtrudniejsze – o tytuły utworów literackich (odpowiednio M1: braki danych – 4, 3, 7; tylko 1 odpowiedź – 2, 12, 35; 4-5 odpowiedzi – 59, 21, 6). W M2 wyniki są podobne, choć braki danych większe (19, 20, 22), odpowiedzi słabe (3, 14, 32) oraz odpowiedzi dobre (52, 11, 5) są na podobnym poziomie, ale uczniom najłatwiej było podać tytuły książek, raczej lektur szkolnych.

Gorzej wypada znajomość imion i nazwisk postaci z dzieł literackich, świadcząca o powierzchownej wiedzy i prawdopodobnie o zapoznawaniu się z omówieniem utworu, a nie jego samodzielną lekturą. Nawet poemat *Pan Tadeusz* nie ułatwiał wskazania imienia i nazwiska tytułowej postaci. Pojedyncze osoby wymieniały Alka, Rudego, Zośkę – bohaterów *Kamieni na szaniec*, Nemezcza z *Chłopców z placu broni*, Kmicica i Bilewiczównę z *Potopu* czy Odyseusza z *Odysei*.

¹⁷ A. Kłoskowska, *Kultura masowa...*; B. Lewicka, M.S. Szczepański, *Obraz i społeczeństwo. Społeczne ramy kultury artystycznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020.

Rozkład odpowiedzi w poszczególnych szkołach i klasach jest następujący: w liceum w M1 13 uczniów (a zatem 1 na 10 badanych) nie potrafiło odpowiedzieć na pytanie o tytuły utworów literackich traktujących o wojnie; dominowały odpowiedzi dostateczne (tylko 1 tytuł książki wymienia 35 uczniów, tj. jedna trzecia badanych, a 4-5 – tylko 6 uczniów). Lepiej wypadła kompetencja filmowa: brak danych jest o połowę mniejszy (6 wobec 13), liczba odpowiedzi słabych (1 tytuł – 12 uczniów) jest mniejsza, a liczba odpowiedzi pełnych – znacznie większa (4-5 tytułów wymienia 21 uczniów). Uczniowie klasy II wymienili tylko 10 tytułów książek, a 21 filmów, w klasie III to odpowiednio 11 i 27, a klasie IV – 15 i 20 (co jest układem wyrównanym). Ogólnie uczniowie wymienili dwa razy więcej tytułów filmów niż książek, co wskazuje, że film jest dziedziną lepiej znaną, choć nie jest przedmiotem edukacji szkolnej.

W liceum w M2 22 i 20 uczniów (tj. jedna czwarta) nie potrafiło wymienić tytułów utworów literackich oraz filmowych traktujących o wojnie, nie ma tu żadnej różnicy w wynikach nieznanomości obu dziedzin sztuki. Jeden tytuł literacki wymienia 32 uczniów, a filmowy – tylko 14; kilka tytułów – odpowiednio 5 i 11 uczniów. Uczniowie klasy II wymienili 5 tytułów literackich i 10 filmowych, uczniowie klasy III odpowiednio 21 i 25, klasy IV – 8 i 18. A zatem trudno ocenić, czy w liceum z M2 lepiej wypada wiedza o literaturze (szkolna) niż ta o filmie.

We wszystkich klasach obu szkół najbardziej popularną lekturą okazały się *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego (wymieniane przez połowę respondentów), choć nazwisko autora oraz pseudonimy bohaterów (Rudy, Alek, Zośka) pojawiały się rzadko, gdyż każde pytanie szczegółowe jest trudniejsze niż to ogólne. Pojedynczy uczniowie wymieniali też inne utwory: *Pieśń o Rolandzie*, *Konrad Wallenrod*, *Śmierć pułkownika*, *Reduta Ordon*, *Dywizjon 303*, *Miasto 44*, *Kolumbowie*, *Pamiętnik z powstania warszawskiego*, *Zdażyć przed Panem Bogiem*, *Medaliony*, *Inny świat*, *Twierdza szyfrów*, *Lista Schindlera*, *Wielka ucieczka*, *Hiroszima*, *Campo di Fiori*, *Tatuażysta z Auschwitz*, *Chłopiec w pasiastej piżamie*. Pojawia się też klasyka polskiej literatury: *Pan Tadeusz*, *Quo vadis*, *Ogniem i mieczem*, *Potop*, *Lalka*, *Przedwiośnie*, oraz tej światowej, jak *Odyseja*. Wśród pamiętanych dzieł literackich niewiele jest powieści historycznych z XIX i XX w., ale traktujących o ważnych postaciach

i wydarzeniach z dziejów Polski (np. książek Sienkiewicza, Prusa, Żeromskiego, Kraszewskiego, Dąbrowskiej), przeważa literatura dotycząca II wojny światowej, co niewątpliwie jest związane z programem szkolnym.

Pominięcie wymogu koniunkcji w pytaniu i potraktowanie wskazanych problemów (wojna i rodzina, wojna i miłość) oddzielnie tłumaczy wymienienie dzieł o rodzinie, jak *Treny* Kochanowskiego, czy o miłości, jak *Romeo i Julia*, *Dzieje Tristana i Izoldy*, *Hymn o miłości*. Podawane były też tytuły książek i filmów przygodowych, młodzieżowych, jak *Chłopcy z placu broni*, *Titanic*.

Na dłuższej liście ponad 30 filmów dominują produkcje polskie, najczęściej (tj. przez połowę uczniów) wybierane były: *Dywizjon 303*, *Kamienie na szaniec*, *Miasto 44* (każdy po prawie 30 głosów). Warto zauważyć, że nieliczni uczniowie wymieniali też różne filmy o II wojnie światowej, fabularne i dokumentalne (*Katyn*, *Wołyń*, *Bitwa o Anglie*, *Bitwa warszawska*, *Kanał*, *Eroica*, *Hubal*, *Lista Schindlera*). Kilku uczniom znane są też produkcje zagraniczne, jak *Hiroszima, moja miłość*, *Czas honoru*, *Przełęcz ocalonych*, *Szeregowiec Ryan*, *Unbroken/Niezlomny*, *Downfall* (upadek Hitlera), *Wielka ucieczka*, *Przeminęło z wiatrem*, *Chłopiec w pasiastej piżamie*. Pamiętane są stare i nowe filmy/seriale telewizyjne (*Czterej pancerni i pies*, *Wojenne dziewczyny*, *Stulecie Winnych*).

RECEPCJA FILMÓW DOKUMENTALNYCH

Pytania o tytuły utworów literackich oraz filmów poświęconych rodzinie, miłości i wojnie sondują znajomość kontekstu kulturowego przedstawianych filmów dokumentalnych z CMJW, co jest określane przez Mieczysława Wallisa mianem „okola semantycznego”¹⁸. To wskaźniki kompetencji historycznych i artystycznych (terminy Bourdieu, Korporowicza), wartości znanych i uznawanych (terminy Ossowskiego), przekazywanych raczej poprzez szkołę i system edukacji. Warunkują one i ułatwiają uzyskiwanie nowych informacji z innych źródeł, w tym

¹⁸ M. Wallis, *Sztuki i znaki. Pisma semiotyczne*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1983.

filmów historycznych dostępnych w Internecie – przedsięwzięć muzeum wirtualnego.

W trakcie eksperymentu badawczego uczniowie obejrzeli pięć filmów: uczniowie klas I – dwa krótkie pięciominutowe filmy *Szkatułka z oflagu* oraz *Portret z niewoli*, pozostali po jednym 15-minutowym filmie – *Tatusiu, kiedy wrócisz* (klasy II), *Rotmistrz Witold Pilecki* (klasy III), *Kocham, do zobaczenia. Miłość czasu niewoli* (klasy IV). *Szkatułka z oflagu* i *Portret z niewoli* pokazują cenne przedmioty z czasów II wojny światowej, kiedyś pamiątki rodzinne, a obecnie – muzealia, przykłady sztuki użytkowej oraz sztuki czystej, świadczące o aktywności artystycznej jeńców. Historia przedmiotu jest pretekstem do przedstawienia historii ludzi, jeńców wojennych w oflagach oraz ich żon i dzieci żyjących pod okupacją niemiecką. Znam te historie z własnej rodziny (szkatułka to prezent por. Andrzeja Mystkowskiego dla żony Krystyny) oraz z pracy badawczej (portret Jana Wepy); opisałam je w książkach¹⁹. Filmy powstały nieco później, pokazują tytułowe przedmioty oraz inne archiwalia, jak stare fotografie i listy, a także potomków jeńców opowiadających o tych czasach. Te reportaże filmowe kojarzą mi się z *Historią żółtej cizemki* autorstwa Antoniny Domańskiej.

Film *Tatusiu, kiedy wrócisz* jest sprawozdaniem z wystawy objazdowej, pokazującej fotografie żołnierzy – jeńców wojennych, a także ich żon i dzieci, oraz korespondencję – listy i karty Kriegsgefangenenpost, koncentrując się na wątku relacji ojców i dzieci (stąd tytuł filmu, przygotowanego na Dzień Ojca). Są tam bohaterowie znani wszystkim (jak poeta Konstanty Ildefons Gałczyński) oraz ci znani nielicznym (jak mój dziadek kpt. Konrad Majcherski czy mój teść por. Andrzej Mystkowski), którzy wpisują się w sytuację realizmu rodzajowego, a nie tylko realizmu indywidualnego (terminy Ossowskiego), zaświadczać o historii powszechnej. Nie wszyscy przecież zachowali pamiątki i wspomnienia z czasów II wojny światowej, a na przykładzie cudzych losów można poznać i zrozumieć sytuację swo-

¹⁹ *Niewola i nadzieja. Korespondencja wojenna Andrzeja i Krystyny Mystkowskich*, oprac. A. Matuchniak-Mystkowska, J. Mystkowski, P. Stanek, Centralne Muzeum Jeńców Wojennych, Opole 2018, *Jeńcy Wojenni 1939-1945. Fakty, Dokumenty, Sylwetki*; A. Matuchniak-Mystkowska, *Sport jeniecki w Oflagach II B Arnswalde, II C Woldenberg, II D Gross Born. Analiza socjologiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2021.



II. Rtm. Witold Pilecki, jeńiec Stalagu Lamsdorf



12. Plakat wystawy

ich bliskich. Jest to film prezentujący nieruchome obrazy z dobrym komentarzem historyka – kuratora wystawy (widz tylko słyszy głos). Wystawa utrwalała losy wojenne Polaków, film zaś utrwala wystawę.

Film *Rotmistrz Witold Pilecki* prezentuje historię jednego z najważniejszych ludzi, bohatera II wojny światowej, oficera, jeńca wojennego, więźnia obozu koncentracyjnego, konspiratora, ofiary represji stalinowskich. W zwięzłej formie przedstawia Witolda Pileckiego, jego rodzinę, przyjaciół i wrogów, pokazuje fotografie, dokumenty, przekazuje wspomnienia, przyczyniając się skutecznie do upamiętnienia tej wybitnej postaci.

Natomiast film *Kocham, do zobaczenia. Miłość czasu niewoli*, przygotowany na walentynki, opowiada historie miłosne dwóch małżeństw, obydwie prawdziwe, szczęśliwe i smutne zarazem. Pierwsza wierna para to moi teściowie, opisani już w książce *Niewola i nadzieja. Korespondencja wojenna Andrzeja i Krystyny Mystkowskich*²⁰. Losy drugiej, lepiej znanej pary – Konstantego Ildefonsa i Natalii Gałczyńskich – pokazują wojnę, niewolę, zdradę, cierpienie, przebaczenie. W plenerze terenów obozowych Łambinowic widzimy dwóch narratorów opowiadających te historie, ilustrowane fotografiami i dokumentami.

²⁰ *Niewola i nadzieja...*

Niemal wszyscy licealiści dokonywali oceny filmu, większość formułowała oceny umiarkowanie pozytywne, ale zaledwie połowa zapamiętywała jakieś informacje dotyczące bohaterów i akcji filmu. Niemniej jednak wyniki eksperymentu nastrajają optymistycznie, dowodząc, że internetowa transmisja filmów historycznych uruchamia zarówno procesy poznawcze, jak i emocjonalne, a te ostatnie ułatwiają zapamiętywanie. Nowa forma pracy pedagogicznej, wykorzystująca kompetencje medialne młodzieży, wydaje się rozwiązaniem wartym zalecania, zwłaszcza że zwiedzanie muzeów wymaga więcej wysiłku (co pokazują dane w dalszej części wywodu). Muzeum wirtualne wspiera więc muzeum realne, a nie konkuruje z nim. Świadczą o tym wspomniane już wyniki badań ogólnopolskich, szczegółowe dane o publiczności Centralnego Muzeum Jeńców Wojennych w Opolu/Łambinowicach, a także relacjonowanego eksperymentu socjologicznego.

ZWIEDZANIE MUZEÓW

Zwiedzenie muzeum w trakcie ostatnich 12 miesięcy jest wskaźnikiem uczestnictwa w kulturze. Muzea są elitarnymi instytucjami kultury, bardziej popularnymi niż teatry dramatyczne i muzyczne, niestwarzającymi barier przestrzennych (wiele muzeów lokalnych) i ekonomicznych (tanie bilety, wejścia darmowe). Charakterystyczny dla polskiej i europejskiej publiczności jest „wakacyjny syndrom muzealny”, tj. zwiedzanie muzeów w czasie wakacji i urlopów, raczej tych ponadlokalnych (IV układ kultury)²¹.

Ponad połowa uczniów z M1 była w muzeum (54 osoby na 91), większość tylko raz (42), jedna trzecia (36) – nie była wcale. Najczęściej zwiedzano lokalne muzeum (31 osób), poza tym wybory są rozproszone, obejmując muzea ponadlokalne, usytuowane bliżej miejsca zamieszkania oraz te odległe. Liczba zwiedzanych placówek jest niewielka (5-11 placówek). Muzea usytuowane bliżej miejsca zamieszkania (wieża Piastowska, Muzeum Wsi Opolskiej w Opolu, Muzeum Ziemi Wieluńskiej w Wieluniu) oraz dalej: nad morzem (Westerplat-

²¹ P. Bourdieu, A. Darbel, *L'amour de l'art. Le Musée d'art européen et leur public*, Minit, Paris 1969; A. Matuchniak-Krasuska, *op. cit.*

te, Muzeum Narodowe w Gdańsku, Muzeum Morskie w Kołobrzegu), w Krakowie (kościół Mariacki, Wawel, Muzeum Czartoryskich, Muzeum Narodowe), Warszawie (Muzeum Narodowe, Wilanów), Łodzi (Muzeum Kinematografii), Oświęcimiu (Muzeum KL Auschwitz), Zakopanem, Sandomierzu, a także zagranicą (Muzeum Franza Kafki oraz muzeum figur woskowych w Pradze, klasztor w Grecji) – zwiedziły pojedyncze osoby. Można przypuszczać, że zwiedzanie lokalnego muzeum miało miejsce w czasie roku szkolnego i było związane z zajęciami szkolnymi, natomiast inne muzea krajowe i zagraniczne świadczą o wakacyjnym syndromie muzealnym.

W M2 nieco ponad połowa uczniów zalicza się do publiczności aktualnej, deklarując zwiedzenie chociaż 1 muzeum w ciągu ostatnich 12 miesięcy (67 na 112), przy czym poziom tej aktywności jest niski (44 osoby były w muzeum tylko raz, 17 – 2 razy, a tylko 6 – 3 i 4 razy). Najniższy poziom aktywności kulturalnej cechuje uczniów I klasy, w której absencja przeważa nad uczestnictwem w kulturze (21/11). Poczyszczające jest, że w kolejnych klasach sytuacja poprawia się, wskaźnik absencji jest niższy, a zdecydowana większość uczniów zwiedziła jakieś muzeum. Liczba zwiedzanych muzeów jest niewielka (6-11), przy czym interesujące muzeum lokalne odwiedziło tylko kilka osób (7), co świadczy o słabym funkcjonowaniu II układu kultury (lokalnego). Z IV układu kultury (ponadlokalnego) największym zainteresowaniem cieszyły się muzea w Warszawie (Muzeum Narodowe – 6 osób, Muzeum Powstania Warszawskiego – 5 osób, Muzeum Wojska Polskiego, Zamek Królewski), w Gdańsku i Gdyni (Muzeum II Wojny Światowej – 20 osób, Muzeum Emigracji – 7, Muzeum Solidarności – 6, Muzeum PRL – 1). Pojedyncze osoby deklarują zwiedzenie Jasnej Góry i innych muzeów w Częstochowie, Muzeum Czartoryskich w Krakowie, Muzeum Sztuki w Łodzi, Muzeum w Skierniewicach, muzeów ziemi poznańskiej, bursztynu, figur woskowych. Na liście znalazło się też Muzeum Pergamońskie w Berlinie, które zwiedziło 6 osób.

Wyniki badania licealistów w obu miejscowościach są podobne, w deklaracjach uczniów pojawia się 11 placówek. Niemniej jednak w M1 dominuje zwiedzanie lokalnego muzeum, a wizyty w muzeach ponadlokalnych są rozproszone (wiele placówek, pojedynczy widowie); natomiast w M2 niewielkie jest zainteresowanie muzeum lokal-

nym, natomiast znaczące niektórymi placówkami ponadlokalnymi, zwłaszcza Muzeum II Wojny Światowej w Gdańsku. Oceniając poziom kompetencji artystycznej, można stwierdzić, że licealistów charakteryzuje znikome korzystanie z instytucji kultury i powierzchowna wiedza o kulturze.

REFLEKSJE BADACZA

Ossowski wyróżnił „niewspółmierne skale wartości”, w tym wartości uznawane (to, co darzymy szacunkiem), wartości odczuwane (to, co się podoba), wartości realizowane (to, co wybieramy), wartości znane (to, co wiemy)²².

Wartości realizowane charakteryzują dwie konstatacje. Po pierwsze – niski poziom uczestnictwa w kulturze instytucjonalnej (II i IV układ kultury); nie wszyscy licealiści są publicznością aktualną muzeów (tylko połowa), nawet tych lokalnych znajdujących się w ich mieście, co oznacza też nieznaną kulturę regionalną. Po drugie – wyższy poziom korzystania z elektronicznych *mass mediów*, zwłaszcza telewizji i Internetu (tu widoczna jest biegłość poszukiwania informacji). Warto wykorzystać wirtualne zwiedzanie muzeum, gdyż odpowiada to młodemu pokoleniu. Taki pośredni sposób poznawania historii oraz sztuki (książki, albumy, reprodukcje, filmy) jest naturalny i praktyczny.

Wartości określane jako znane – w rzeczywistości są znane na przeciętnym poziomie. Badanie kompetencji kulturowej wykazało nienajlepszą znajomość historii Polski, której wskaźnikami były umiejętność wymienienia pięciu polskich bohaterów narodowych (główną postacią jest Piłsudski, ale nawet tego nazwiska nie zna każdy uczeń, a zaledwie jedna czwarta pamięta o Dmowskim, Paderewskim, Kościuszcze i Pileckim) oraz umiejętność podania pięciu wydarzeń z historii Polski wraz z datami (tu kanon wiedzy historycznej tworzą I i II wojna światowa, chrzest Polski, bitwa pod Grunwaldem, odzyskanie niepodległości w 1918 r.). Pomimo że kompetencja historyczna jest ograniczona, cieszy, że „niewiedza” cechuje tylko 10% licealistów.

²² S. Ossowski, *Konflikty niewspółmiernych skal...*

Kompetencja artystyczna też jest słaba – nie wszyscy wymienia pięciu polskich artystów oraz dziedziny sztuki, które reprezentują (brak danych dotyczy 10% uczniów, podobnie jak ww. przypadku). Dominuje wiedza szkolna, więc klasyka, a z dziedzin sztuki – literatura; najczęściej wymieniani są Mickiewicz, Słowacki, Matejko, Chopin, choć zaledwie przez połowę czy jedną trzecią uczniów. Liczy się także kultura popularna (seriale telewizyjne, piosenkarki). Liczniejsze są odwołania do filmów niż do literatury przy poszukiwaniu kontekstu analizowanego dzieła filmowego.

Widoczna jest ograniczona zdolność przyswajania nowych informacji, o czym świadczy recepcja dokumentalnego filmu historycznego (połowa uczniów zapamiętuje jakieś informacje).

Źródła informacji związane są ze społecznymi ramami transmisji kultury: rodziną, szkołą, instytucjami kultury, środkami masowego przekazu, Internetem. Podstawą jest edukacja szkolna, chyba niewykorzystywana w pełni przez młodzież. Badaczka zauważyła, że uczniowie indagowani o polskich artystów nie dostrzegali informacji o nazwiskach, dziełach, datach widocznych na planszach, fotografiach, reprodukcjach znajdujących się w pracowni polonistycznej czy plastycznej, w której odbywała się lekcja. „Ściągali” tylko z Internetu, nie rozstając się z telefonem. Słabe okazało się oddziaływanie rodziny (I układ kultury), tylko nieliczni uczniowie klas I potrafili wymienić i opisać pamiątkę rodzinną (obrazy, fotografie, medale), przekaz szedł od kobiet z najstarszego pokolenia (babki, prababki). Widoczne jest kumulatywne oddziaływanie wszystkich układów kultury u dobrych uczniów, a kompletna marginalizacja – połączona z brakiem aspiracji i aktywności – u słabych.

Świadczą o tym zajęcia w czasie wolnym, a raczej ich brak. Aż jedna piąta uczniów nie udzieliła odpowiedzi na pytanie „Czym się interesujesz i jak najchętniej spędzasz czas wolny?” (cytat: „Interesuję się niczym, a czas wolny spędzam, śpiąc”). Odpowiedzi pozytywne nie były zaskakujące. Dominujące (tj. wymieniane przez jedną czwartą uczniów) okazały się zainteresowania muzyką (słuchaniem muzyki oraz śpiewem i grą na instrumentach), sportem (czynnym uprawianiem piłki nożnej, siatkówki, lekkiej atletyki, pływania, jeździectwa), czytaniem książek i oglądaniem seriali, a także spotkaniami z przyjaciółmi czy w gronie rodzinnym oraz poszerzaniem wiedzy

z różnych dziedzin (w tym przedmiotów szkolnych, jak nauki ścisłe czy humanistyczne).

Z uwagi na fakt, iż zdobyta i posiadana wiedza zachęca do jej poszerzania i aktywności kulturalnej, wskazane jest wykorzystywanie wszystkich systemów transmisji kultury, przekazywanie konkretnej wiedzy o miejscach, zdarzeniach, ludziach i przedmiotach (wartości historyczne) w sposób budzący pozytywne emocje (wartości patriotyczne). Indywidualne biografie/historie ułatwiają poznanie i zrozumienie losów narodu. Istotne jest przekształcanie rodzinnej pamięci komunikacyjnej w pamięć kulturową poprzez poznanie historii swojej rodziny (imion, nazwisk, zawodów, losów, fotografii i pamiątek rodzinnych), a także powiązanie jej z historią regionu i kraju. Osobiste doświadczenie związane z codziennym życiem, kreujące więź nawiązaną z ojczyzną prywatną – małą ojczyzną lokalną, wzbogacone poprzez kulturę i edukację oraz turystykę (realną i wirtualną) w wiedzę i emocje prowadzi do uformowania więzi ideologicznej z ojczyzną ideologiczną – ziemią swojego narodu. Patriotyzm jest nie tylko wartością autoteliczną, ale ma wymiar egzystencjalny i pragmatyczny, co trafnie ujął znany wszystkim uczniom Józef Piłsudski: „Naród, który nie szanuje swej przeszłości, nie zasługuje na szacunek terażniejszości i nie ma prawa do przyszłości”.

Post scriptum – propozycja pedagogiczna dla uczniów, dotycząca przekształcania rodzinnej pamięci komunikacyjnej w pamięć kulturową:

1. Poznaj historię swojej rodziny
 - a. imiona, nazwiska, zawody, losy... – zapisz te dane;
 - b. obejrzyj rodzinne fotografie i z pomocą starszych opisz je („kto jest kim”);
 - c. sfotografuj i opisz rodzinną pamiątkę.
2. Poznaj historię swojego regionu – odwiedź muzeum, opisz jeden eksponat.
3. Poznaj historię Polski – odwiedź muzeum realnie i wirtualnie.

BIBLIOGRAFIA

- Barańska K., *Muzeum w sieci znaczeń. Zarządzanie z perspektywy nauk humanistycznych*, Wydawnictwo Attyka, Kraków 2013, *Biblioteka Zarządzania Kulturą*, t. 13.
- Bogumił Z., *Miejsca pamięci versus symulacja przeszłości – II wojna światowa na wystawach historycznych*, „Kultura i Społeczeństwo” 2011, t. 55, nr 4, s. 149-170, <https://doi.org/10.35757/KiS.2011.55.4.8>.
- Bourdieu P., Darbel A., *L'amour de l'art. Le Musée d'art européen et leur public*, Minuit, Paris 1969.
- Jaskuła S., *Rzeczywistość hybrydalna*, [w:] *Studia kulturowe*, red. L. Korporowicz, A. Knap-Stefaniuk, Ł. Burkiewicz, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2022, s. 335-352, *Słowniki Społeczne*.
- Kłoskowska A., *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964.
- Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Kłoskowska A., *Socjologia kultury*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.
- Kłoskowska A., *Społeczne ramy kultury. Monografia socjologiczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972.
- Korporowicz L., *Kompetencje komunikacyjne, kulturowe, dialog międzykulturowy*, [w:] *Studia kulturowe*, red. L. Korporowicz, A. Knap-Stefaniuk, Ł. Burkiewicz, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2022, s. 93-110, *Słowniki Społeczne*.
- Lewicka B., Szczepański M.S., *Obraz i społeczeństwo. Społeczne ramy kultury artystycznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020.
- Matuchniak-Krasuska A., *Zarys socjologii sztuki Pierre'a Bourdieu*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010.
- Matuchniak-Krasuska A., *Za drutami oflagów. Studium socjologiczne*, Centralne Muzeum Jeńców Wojennych w Łambinowicach–Opolu, Opole 2014.
- Matuchniak-Krasuska A., *Za drutami oflagów. Jeniec wojenny 613 X/A*, Centralne Muzeum Jeńców Wojennych w Łambinowicach–Opolu, Opole 2016.
- Matuchniak-Mystkowska A., *Sport jeniecki w Oflagach II B Arnsvalde, II C Wol denberg, II D Gross Born. Analiza socjologiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2021.
- Niewola i nadzieja. Korespondencja wojenna Andrzeja i Krystyny Mystkowskich*, oprac. A. Matuchniak-Mystkowska, J. Mystkowski, P. Stanek, Centralne Muzeum Jeńców Wojennych, Opole 2018, *Jeńcy Wojenni 1939-1945. Fakty, Dokumenty, Sylwetki*.
- Ossowski S., *U podstaw estetyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966, *Dzieła*, t. 1.

- Ossowski S., *Konflikty niewspółmiernych skal wartości*, [w:] S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967, s. 71-102, *Dziela*, t. 3.
- Ossowski S., *O ojczyźnie i narodzie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.
- Sułkowski B., „*Spoleczne ramy kultury*” *czterdzieści lat później. Pięć modeli komunikacji kulturowej*, „*Kultura i Społeczeństwo*” 2011, t. 55, nr 2-3, s. 5-35, <https://doi.org/10.35757/KiS.2011.55.2-3.1>.
- Rocznik statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2017.
- Rocznik statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2021.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.
- Szpeciński A., *Kanon kultury*, „*Kultura i Społeczeństwo*” 1991, t. 35, nr 2, s. 47-56.
- Wallis M., *Sztuki i znaki. Pisma semiotyczne*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1983.
- Znaniński F., *Socjologia wychowania*, t. 1-2, wstęp J. Szczepański, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973, *Biblioteka Socjologiczna*.
- Znaniński F., *Współczesne narody*, wstęp J. Szacki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990, *Biblioteka Socjologiczna*.

Fotografie i filmy pochodzą ze strony internetowej Centralnego Muzeum Jeńców Wojennych (<https://www.cmjw.pl>) i są wykorzystane za zgodą dr Violety Rezler-Wasielewskiej, dyrektor placówki.

ABSTRACT

***Historical Upbringing, Patriotic Upbringing:
The Real and Virtual Museum – as Exemplified
by the Central Museum of Prisoners-of-War in Opole/Łambinowice***

The sociological approach to the problem of upbringing in the virtual world prompts us to deal not so much with the narrowly understood school education as with the broader process of socialisation taking place in different groups, institutions and systems of culture characterised by F. Znaniński, A. Kłosowska, B. Sułkowski and P. Bourdieu.

The subject of this study includes one of the most important historical museums – the Central Museum of Prisoners-of-War with its two seats (Opole, Łambinowice), dealing especially with prisoners-of-war from World War II – victims of German and Soviet totalitarianism: post-camps areas, ne-

cropolises as well as documents and relics of prisoners (archives and museum collections). This is a museum *in situ*, active in the fields of exhibitions, education, science, and publishing, taking care of regional, national, and European heritage.

In autumn 2022, I conducted a study in two localities which concerned virtual functioning of the memorial museum (CMJW) as well as the cultural (historical and artistic) competencies of two hundred secondary school students and the transmission of knowledge through the systems of culture: families, local and supralocal institutions, mass media, internet. A pedagogical experiment and sociological study showing the limited knowledge of students but also interest in its broadening via new forms of communication in the hybrid reality.

Keywords: socialisation, systems of culture, real and virtual museum, documentaries

ZAUFANIE W RELACJACH UCZNIÓW I NAUCZYCIELI W RZECZYWISTOŚCI HYBRYDALNEJ



Maria Groenwald 

Akademia Ateneum w Gdańsku

W opracowaniach podejmujących tematykę edukacji zazwyczaj rozpatruje się zagadnienia dotyczące kształcenia, natomiast aspekty wychowania, choć równie istotne, pojawiają się incydentalnie, jako kontekst nauczania lub uczenia się. Dla potwierdzenia tej konstatacji wystarczy przywołać nieodległą przeszłość – okres pandemii COVID-19 i prowadzonej wówczas edukacji zdalnej lub hybrydowej, kiedy to „na gorąco”, na potrzebę chwili przede wszystkim szukano rozwiązań dydaktycznych. Zarazem jednak od tego właśnie momentu wyraziściej zaczęto dostrzegać również problemy wychowawcze: 1) doświadczane przez nauczycieli w pracy zdalnej z uczniami¹;

.....
¹ Przykładowymi opracowaniami nawiązującymi do kwestii wychowania w kształceniu zdalnym prowadzonym w czasie pandemii COVID-19 są m.in. publikacje: *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Wydawnictwo EduAkcja, Warszawa 2020 (e-book); *Pandemic and What Then?*, ed. A. Modrzejewski, „European Journal of Transformation Studies” 2020, Vol. 8, Supplement 1, https://journal-transformation.org/docs/issues/EJTS_2020_Vol_8_Supplement_1/EJTS_2020_Vol_8_Supplement_1.pdf (26.01.2023); G. Ptaszek et al., *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”*, Warszawa 2020; G. Ptaszek et al., *Edukacja zdalna. Co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańskie

2) będące pochodną przebywania na co dzień dzieci i młodzieży w świecie hybrydalnym. Świecie, który Sylwia Jaskuła charakteryzuje jako wielokontekstualną, nieograniczoną przestrzeń ludzkiej aktywności, tworzącą konstrukt wielowymiarowy, powstały z połączenia realności z wirtualnością, i stąd poznawczo niezwykle złożony². Prowadzone w nim wychowanie okazuje się skomplikowane, a trzeba pamiętać, że już w wymiarze realnym nie należy ono do łatwych, niejednokrotnie będąc dla nauczycieli i rodziców płaszczyzną wychowawczych porażek. W świecie wirtualnym staje się ono jeszcze trudniejsze również dlatego, że zależy od: 1) uzyskania przez wychowawcę zgody od wychowanków na współbycie z nimi w alternatywnej rzeczywistości; 2) determinacji tego pierwszego w dążeniu do przebywania w wirtualności razem; 3) akceptacji zakresu relacji, jaki zostanie przez wychowanków wskazany³.

Zdaniem Jacka Pyżalskiego kształcenie zdalne uświadomiło fundamentalne znaczenie relacji społecznych dla edukacji, pokazując, że „szkoła to nie budynek, w którym się naucza, tylko społeczność szkolna, którą tworzą nauczyciele i uczniowie”⁴, a wychowawcze oddziaływanie podejmowane w ramach łączących ich relacji – tak w „realu”, jak i w wirtualności – jest jak najbardziej rzeczywiste. W tym opracowaniu właśnie na nie zamierzam skierować uwagę, skupiając się na jednym z jego aspektów – na zaufaniu (nie)obecnych w relacjach uczniów i nauczycieli w środowisku hybrydalnym.

Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020, <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/19524> (12.09.2023).

² S. Jaskuła, *Hybrydalna wędrówka między wymiarami*, „Journal of Modern Science” 2021, Vol. 46, No. 1, s. 48-50; eadem, *Rzeczywistość hybrydalna*, [w:] *Rzeczywistość hybrydalna. Pomiędzy bytami*, red. eadem, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2022, s. 13-23.

³ S. Gałkowski, *Długomyślność. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Akademia Ignatianum–Wydawnictwo WAM, Kraków 2016, s. 209.

⁴ J. Pyżalski, *Edukacja zdalna pokazała, że szkoła stoi relacjami*, Dziennik.pl, 3.06.2020, <https://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/7727346,edukacja-nauczanie-zdalne-koronawirus-pandemia-szkola-relacja-nauczyciel-uczen.html> (12.09.2023).

ZDARZENIE KRYTYCZNE JAKO SCHEMAT ANALIZY PROBLEMÓW WYCHOWAWCZYCH

Do refleksji o zaufaniu w relacjach uczniowie – nauczyciele skłonił mnie artykuł Doroty Cybulskiej podejmujący kwestię skuteczności oddziaływania wychowawczego w kształceniu hybrydowym, realizowanym m.in. na godzinach wychowawczych⁵. Jednym z ujawnionych w nim zagadnień okazała się kwestia zaufania między nauczycielami a uczniami, a właściwie jego ograniczony zakres lub nawet brak (nieufność, choć nie była zwerbalizowana wprost, przejawiała się w opisach działań podejmowanych na lekcjach). Zarazem w literaturze przedmiotu podkreśla się znaczącą rolę tej wartości w kształtowaniu relacji społecznych i określa jako „zakład podejmowany na temat niepewnych, przyszłych działań innych ludzi”⁶ bądź oczekiwanie, że zachowają się z dobrą wolą wobec drugiego⁷. Z tych oraz wielu innych definicji wynika, że zaufanie jest najbardziej elementarnym aspektem społecznej więzi, istotnym dla jednostki (w wymiarze indywidualnym), ale też dla jej relacji z innymi ludźmi (w wymiarze grupowym lub ogólnospołecznym)⁸. W świetle tych konstatacji jego niedostatek w hybrydalnej rzeczywistości, m.in. sygnalizowany w pracy Cybulskiej, odebrałam w kategorii istotnego dla wychowania zdarzenia krytycznego. Zdarzenia, które w definicji Davida Trippa: 1) stanowi punkt

⁵ D. Cybulska, *Ocena skuteczności oddziaływania wychowawczego realizowanego w przestrzeni wirtualnej. Wprowadzenie*, [w:] *Rzeczywistość hybrydalna...*, s. 205-219.

⁶ P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007, s. 69-70; R. Hardin, *Zaufanie i społeczeństwo*, przeł. M. Krywult, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Boguni-Borowska, Wydawnictwo Znak, Kraków 2008, s. 526.

⁷ T. Szlendak, *Zaufanie*, [w:] *Fundamenty dobrego społeczeństwa. Wartości*, red. M. Boguni-Borowska, Wydawnictwo Znak, Kraków 2015, s. 332.

⁸ J.P. Reemtsma, *Zaufanie i przemoc. Esej o szczególnej konstelacji nowoczesności*, przeł. M. Kałużna, I. Sellmer, K. Śliwińska, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2011, s. 28, 63, *Poznańska Biblioteka Niemiecka*, 34; I. Jazukiewicz, *Wprowadzenie*, [w:] *Zaufanie jako sprawność moralna w wychowaniu*, red. eadem, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2015, s. 7-8, *Studia i Rozprawy*, t. 919, http://smww.usz.edu.pl/wp-content/uploads/Jazukiewicz_Zaufanie_jako_sprawnosnosc_LOGO.pdf (12.09.2023); A.J. Sowiński, M.J. Sowiński, *Zaufanie – fenomen twórczej edukacji*, [w:] *Zaufanie jako sprawność moralna...*, s. 11.

zwrotny w losach osoby, grupy społecznej, instytucji bądź organizacji; 2) przynosi ważne konsekwencje i dlatego skłania do podjęcia nad nim pogłębionego namysłu; 3) na pierwszy rzut oka stwarza wrażenie zdarzenia „typowego”, ale po osadzeniu go w szerszym kontekście i uwzględnieniu jego genezy odsłania swój krytyczny wymiar⁹. Tripp proponuje realizację analizy zdarzeń krytycznych w kilku etapach, które słusznie nazywa osądami, ponieważ na każdym z nich formułowane są oceny albo wypowiedzi oceniające różne wymiary rozpatrywanego zagadnienia. Są nimi osądy: 1) praktyczny, 2) diagnostyczny, 3) refleksyjny i 4) krytyczny. Zgodnie z tym schematem rozpatrzę wybrane aspekty zaufania uczniów i nauczycieli w świecie hybrydalnym.

ZAUFIANIE W CODZIENNOŚCI PRZEZ PRYZMAT OSĄDU PRAKTYCZNEGO

Na przedstawione przez Cybulską wyniki badań składają się opinie nauczycieli uczestniczących w sondażu diagnostycznym, w którym wypowiedzieli się oni na temat trudności w osiągnięciu satysfakcjonującej ich efektywności uczenia się uczniów w trybie zdalnym. Jako przyczynę tegoż wskazali: 1) niemożność objęcia pełną kontrolą uczniowskiej współpracy i ocenienia jej jakości, ponieważ po rozdzielaniu wychowanków do wirtualnych pokoi nauczyciel może obserwować pracę tylko jednej grupy; 2) brak warunków do: a) prowadzenia obserwacji reakcji uczniów w sytuacji zadaniowej; b) oceny skuteczności edukacyjnego oddziaływania; c) oszacowania skutków modyfikacji dydaktycznych dokonywanych stosownie do potrzeb ucznia; 3) niestawianie relacji z wychowankami lub ich wycofywanie się z niej wtedy, gdy tematyka zagadnień omawianych na godzinach wychowawczych (lub innych lekcjach) dotyczy ich emocji albo spraw związanych z rodziną; w tym ostatnim przypadku największą przeszkodą okazuje się obecność członków rodziny w trakcie lekcji w mieszkaniu lub nawet w pokoju; 4) ponoszenie głównie przez uczniów odpowie-

⁹ D. Tripp, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, przeł. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996, s. 44-59, *Literatura Pedagogiczna*.

działności za przebieg i efektywność edukacji realizowanej zdalnie lub hybrydowo; zdaniem badanych wychowankowie w rozwoju moralnym nie osiągnęli jeszcze odpowiedniej dojrzałości¹⁰.

Przedstawione badania, prócz informacji o trudnościach w kształceniu zdalnym, mówią również o niedostatku zaufania nauczycieli do uczniów, o czym świadczą wypowiedzi o zbyt małej kontroli nad pracą wychowanków podczas lekcji zdalnych oraz niedowierzanie w zdolność poniesienia odpowiedzialności za przebieg własnego uczenia się. Ujawniają ponadto nieufność uczniów do uczestników zajęć, wyrażoną np. w niechęci (niektórych) do rozmów na forum klasy o rodzinnych trudnościach.

Dodam, że postrzeżenie nieufności w relacjach uczestników zdalnej edukacji jako nierozwiązanego problemu wychowawczego pojawiło się w trakcie lektury bardzo szybko. Jednak z perspektywy modelu Trippa właśnie natychmiastowość ocen zdarzeń lub zjawisk jest cechą osądu praktycznego, gdyż formułująca go osoba w pierwszej chwili sięga do zasobów wiedzy potocznej jako tej, która jest zawsze „pod ręką”. Aczkolwiek już po chwili zauważa, że ta wiedza często oferuje odpowiedzi zdroworozsądkowe, czasem oparte na stereotypach w postrzeganiu ról ucznia i nauczyciela lub wyprowadzone z tzw. mądrości ludu¹¹ i w związku z tym niejednokrotnie błędne. Świadomość jej nieusystematyzowania oraz braku oparcia w nauce skłania do przejścia do drugiego etapu analizy zdarzenia krytycznego – do osądu diagnostycznego.

„KONDYCJA” ZAUFANIA W SZKOLE W ŚWIETLE OSĄDU DIAGNOSTYCZNEGO

Ten etap analizy stanowi kontynuację, ale i też pogłębienie dokonanych na etapie osądu praktycznego spostrzeżeń, które zgodnie z modelem Trippa należy poszerzyć o informacje opisujące istotę zjawiska,

¹⁰ D. Cybulska, *op. cit.*, s. 211, 217.

¹¹ W. Sztumski, *Mądrość ludu*, „Sprawy Nauki” 2017, nr 4(219), <https://www.sprawynauki.edu.pl/archiwum/dzialy-wyd-elektron/288-filozofia-el/3583-madroscludu> (12.09.2023).

przyczyny zaistnienia oraz jego możliwe skutki. Przywołany przez Cybulską przypadek niepełnego zaufania nauczycieli do uczniów początkowo wydaje się dotyczyć edukacji zdalnej, ale przegląd literatury przedmiotu i doniesień badawczych¹² uświadamia, że jego niedostatek w edukacji jest problemem zakorzenionym w niej od lat i jak wynika z danych – jest „w polskiej szkole towarem deficytowym”¹³. Przyczyn tego upatruje się w: 1) nadmiarze kontroli i wynikającym stąd niedostatku autonomii uczniów oraz nauczycieli, prowadzącym ich do wyuczzonej nieudolności; 2) braku demokracji w ustalaniu reguł obowiązujących w szkole; 3) ograniczeniu wolności, m.in. w doborze form i treści nauczania; 4) braku dialogu nauczyciela z uczniami i rodzicami, dyrektora z nauczycielami, zastępowanego przez pouczenie, rywalizację, przemoc, manipulację, gniew, dyscyplinujące notatki służbowe¹⁴.

Warto też zaznaczyć, że niedostatek zaufania wychowawcy do uczniów, jak również zwrotnie – ich do nauczyciela, jest w szkołach schematem powielanym od lat. Zgodnie z nim dziecko rozpoczyna uczenie się z potencjałem ufności wobec pedagogów wyniesionym z domu jako zaufanie pierwotne do rodziców¹⁵. Wraz z rozwojem społecznym jego krąg pierwotnych adresatów zaufania, czyli osób znanych z bezpośrednich relacji, poszerza się, obejmując również członków społeczności znanych pośrednio, których jednak zalicza do bliskich z jakiegoś powodu. W tym przypadku przestrzeń zaufania

¹² M. Plebańska, A. Szyller, M. Sieńczewska, *Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania. Czerwiec 2020*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2020, s. 30-31, https://kometa.edu.pl/uploads/publication/941/24a2_A_a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT.pdf?v2.8 (12.09.2023). Te badania przywołuję także dlatego, że nawiążę do nich w dalszej części tego opracowania.

¹³ A. Sobala-Zbroszczyk, *Polska szkoła potrzebuje zaufania. Po pierwsze, władz. Po drugie, obywateli*, Wyborcza.pl, 2.02.2021, <https://wyborcza.pl/7,162657,26746721,polska-szkola-potrzebuje-zaufania-po-pierwsze-wladz-po-dru-gie.html#:~:text=W%20szkole%20zaufania%20nie%20ma%20pogardy%20ani%20nienawi%20ści%2C,nieulegania%20stereotypom%20i%20podawania%20w%20w%20atpliwość%20utartych%20prawd> (12.09.2023).

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ H. Kwiatkowska, *Zaufanie w przestrzeni komunikacyjnej szkoły*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 22, s. 111, <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/5884/1/109-126.pdf> (12.09.2023).

rozrasta się o abstrakcyjne obiekty społeczne, instytucje, organizacje, państwo itd. Ciekawym przypadkiem jest obdarzanie zaufaniem osób wirtualnych: aktorów, gwiazd, innych idoli, którymi uczeń się interesuje lub fascynuje¹⁶. Zgodnie z kreowanym przez media ich pozytywnym wizerunkiem są ideałami oraz autorytetami, którym za pośrednictwem komunikatorów można się zwierzyć, a czasem nawet uzyskać pełną zrozumienia odpowiedź. W przeciwieństwie do młodzieżowych ulubieńców realnie istniejący nauczyciele okazują się mniej tolerancyjni, a rozmowy z nimi nie zawsze są wspierające, ponieważ – jak wskazują doniesienia badawcze – w relacjach z uczniami znacząco częściej, gdyż w ok. 57,6%, przekazują komunikaty negatywne (zawstydzają, grożą, wywierają presję, sprawiają przykrość), a tylko w ok. 8,6% przekazują komunikaty pozytywne (zrozumienie, wiara w ucznia, życzliwość); pozostałe to zachowania komunikacyjne neutralne (33,8%)¹⁷. Negatywny wydźwięk rozmów nauczycieli z uczniami pogłębia wzajemną nieufność oraz umacnia nierówność ich statusów w szkolnej społeczności.

Dla uczniów edukacja zdalna okazała się okazją do wyzwolenia spod ciągłej kontroli pedagogów. Część wychowanków w trakcie lekcji sięgała po przeróżne techniki jej unikania, tłumacząc to np. przerwą w łączności, nagłym uszkodzeniem sprzętu, awarią kamerki, uświadamiając wychowawcom, że uzyskanej nieoczekiwanie wolności w kształceniu nie potrafią przełożyć na większą samodzielność w uczeniu się. Zamiast niej sięgnęli po szerokie spektrum działań ją pozorujących, czyli po oszustwo. Jednak nie wszyscy, gdyż przed niektórymi zdalna edukacja otworzyła nowe możliwości kształcenia i ocenili je pozytywnie, co potwierdzają badania jakości edukacji zdalnej w czasie pandemii, z których wynika, że aż 35% uczestników chciałaby nadal uczyć się tym trybie, a 45% – hybrydowo¹⁸. Dodam, że w badaniach Marleny Plebańskiej wskaźnik aprobaty dla edukacji zdalnej jest jeszcze wyższy (sięga 46,6%), mimo doświadczanych w niej trudności wynikających

¹⁶ P. Sztompka, *op. cit.*, s. 104-105.

¹⁷ H. Kwiatkowska, *op. cit.*, s. 116.

¹⁸ S. Jaskulska et al., *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w doświadczeniach polskich uczniów i uczennic. Codziennosc i wizja przyszłości szkoły*, „Edukacja Międzykulturowa” 2022, nr 1(16), s. 157.

z „niskiej jakości sprzętu, braku dostępu do Internetu, ataków hakerów, niskiego poziomu kompetencji cyfrowych nauczycieli, a także braku umiejętności samodzielnej, systematycznej pracy uczniów, nadmiernego kopiowania, ułatwionego ściągania oraz braku kontaktów interpersonalnych z rówieśnikami i nauczycielem”¹⁹. Wskazanie przez młodzież na brak relacji społecznych jest tu znamienne, gdyż przypomina nauczycielom o spoczywającym na nich obowiązku nie tylko realizacji programu i „przerobienia podręcznika”, ale też troszczeniu się właśnie o relacje w pracy wychowawczej oraz budowanie ich na fundamencie zaufania. Jego brak w szkolnej codzienności, rekompensowany przez wychowanków ufnością lokowaną w osobach wirtualnych, można odebrać jako wychowawcze niepowodzenie.

ZNACZENIE ZAUFANIA W ŚWIECIE HYBRYDALNYM W OSĄDZIE REFLEKSYJNYM

Pytanie o znaczenie zaufania między uczniami w rzeczywistości hybrydalnej, jak również między uczniami a nauczycielami, prowadzi do kolejnego etapu w modelu Trippa, czyli do osądu refleksyjnego, który – jak pisze – nie przebiega w psychologicznej i społecznej puście. W jego ustalaniu wyraźnie pobrzmiewają szeroko rozumiane konteksty: społeczny, kulturowy, a nawet polityczny i gospodarczy, dopełniając tym samym osady praktyczny i diagnostyczny o nowe aspekty wyjaśniające problem²⁰. Uświadamiają one bowiem, że cyfrowi tubylcy darzą zaufaniem osoby lub obiekty w rzeczywistości wirtualnej (zamiast ludzi z świata realnego), ponieważ w niej: 1) zasady postępowania często są ustalane przez jej użytkowników; 2) cechuje ją ledwie symbolicznie zaznaczona obecność wychowawców – cyfrowych imigrantów²¹, niechętnie wkraczających w słabo dostępny im

¹⁹ M. Plebańska, A. Szyller, M. Sieńczewska, *op. cit.*, s. 45, 53.

²⁰ D. Tripp, *op. cit.*, s. 31.

²¹ M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon” 2001, Vol. 9, No. 5, MCB University Press, <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (12.09.2023).

wirtualny świat życia wychowanka²². W przestrzeni wirtualnej szczególnie trudne okazują się sytuacje wychowawcze swoiste dla tego wymiaru i zarazem nigdy wcześniej nie rozwiązywane w realu. Bywa, że wychowawcy, zagubieni kompetencyjnie i moralnie, wycofują się zeń, wyrażając tym samym zgodę na tzw. samoobsługę pedagogiczną młodzieży²³. I tu pojawia się paradoks: z jednej strony nie ufają wychowankom w zakresie uczenia się w świecie realnym (kontrolują ich na każdym kroku), ale zarazem z drugiej w świecie wirtualnym dają im całkowitą swobodę, stwarzając pozory darzenia zaufaniem.

Wśród sposobów postępowania prowadzących do sukcesywnego eliminowania zaufania z relacji łączących uczniów i nauczycieli w świecie hybrydalnym można, za Jackiem Filkiem, wyróżnić kilka ich rodzajów. Należy do nich nieprzytomność wobec braku zaufania („Nie wiedziałem”), oznaczająca świadome wypieranie go z relacji społecznych. Jeśli jednak przyjąć założenia absolutyzmu aksjologicznego²⁴, wówczas należałoby się zgodzić, że ufność – jako wartość – wciąż istnieje w sferze absolutu, ale z powodu braku zainteresowania nią przez człowieka nie może pojawić się w sferze bytów realnych, w relacjach osób egzystujących w wymiarze rzeczywistym. Postawą wobec niedostatku zaufania jest także obojętność („A co mnie to obchodzi”) ujawniająca się w rezygnacji z budowania go lub rekonstruowania przez wychowawcę w kontaktach z wychowankami. Jednak rozmyślne nieangażowanie się oznacza również zgodę na to, by młody człowiek przeniósł zaufanie z osoby ludzkiej na wirtualną – bardziej przewidywalną i mniej zawodną. Jeszcze inną niewłaściwą postawą wychowawcy jest bierność („A co ja mogę?”), będąca skutkiem decyzji o niepodejmowaniu działania. Wspierana przeświadczeniem o własnej niemocy stanowi prezentację bezradności wobec nasilającej się

²² A. Olubiński, „Świat życia” i „Mała ojczyzna” jako obszary procesów edukacyjnych, „Przegląd Pedagogiczny” 2020, nr 2, s. 9-29. Znaczenie tego pojęcia przyjmuję za autorem, który „świat życia” definiuje w kategoriach jakości życia, jego sposobów i stylów, rozpatrywanych przez pryzmat doświadczeń jednostkowych lub w kontekście społecznym, związanych z codzienną egzystencją w określonym środowisku.

²³ H. Kwiatkowska, *op. cit.*, s. 115.

²⁴ B. Trochimska-Kubacka, *Absolutyzm aksjologiczny. Rekonstrukcja oparta na aksjologii Rickerta, Schelera i Hartmanna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1999, *Acta Universitatis Wratislaviensis. Filozofia*, 35.

nieufności wobec uczniów. Tej bierności towarzyszy beczynne oczekiwanie, że sprawy automatycznie się rozwiążą, zaufanie odbuduje samoistnie, bez zaangażowania stron. W istocie oznacza to oczekiwanie na „cud”; jak się okazuje – nadaremnie. Postawy nieprzytomności, obojętności oraz bierności przepaja poczucie niewinności („To przecież nie ja”) wynikające z przeświadczenia, że młoda osoba – z udziałem wychowawczego zaangażowania nauczyciela, czy bez niego – i tak wkroczyłaby do świata wirtualnego. Zarazem niewykluczone, że dzięki przebywaniu w nim wyniesie różne korzyści. Choć taka argumentacja ma uzasadnienie tylko w myśleniu zdroworozsądkowym, pełni funkcję samousprawiedliwienia i samouspokojenia wychowawcy.

O NIEKTÓRYCH BŁĘDACH WYCHOWAWCÓW Z POZYCJI OSĄDU KRYTYCZNEGO

Ostatni etap analizy zdarzenia krytycznego Trippa przyjmuje formę osądu krytycznego, umożliwiającego zakwalifikowanie zdarzenia bądź problemu, wskazanie, czego jest on przykładem. W rozpatrywanym przypadku zaufania między nauczycielem a uczniami w sytuacji edukacji hybrydowej troska o nie bywa niejednokrotnie pozorna, co oznacza, że wszelkie działania w tym kierunku są podejmowane tak, by wszystko zostało po staremu²⁵. Prowadzą one do deformacji i procesu wychowania, i relacji międzyludzkich, które w związku z tym – za Filkiem – można określić jako działanie: nieadekwatne, fikcyjne, wyobcowane, zawładające²⁶. Wymienione jako pierwsze, wychowanie nieadekwatne ma miejsce w sytuacji, w której wychowawca podejmuje decyzję dotyczącą wychowanków, nie rozpoznawszy uprzednio zdarzenia wraz z towarzyszącym mu kontekstem kulturowym, co wpływa również na zaufanie i prowadzi do: 1) niezrozumienia znaczenia tej wartości dla dobrostanu wychowanków; 2) działania na oślep (nie-

²⁵ J. Lutyński, *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*, wstęp K. Lutyńska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990, s. 144, *Biblioteka Myśli Współczesnej. Plus Minus Nieskończoność*.

²⁶ J. Filek, *Filozofia jako etyka. Eseje filozoficzno-etyczne*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2001, s. 116, *Akademia*.

adekwatnie); 3) zwiększania w relacjach dystansu oraz narastającej nieufności. Można natomiast tego błędu uniknąć, na początek wykonując diagnozę stanu i potrzeb wychowawczych, w opracowaniu której pomocne okazuje się nauczycielskie badanie w działaniu²⁷ bądź choćby tylko wnikliwa obserwacja i pogłębione (nieformalne) rozmowy z uczniami. Podjęte na jej podstawie działanie niewątpliwie będzie cechowała większa trafność niż wtedy, gdyby realizowano je intuicyjnie bądź po omacku.

Wszelkie podejmowane przez nauczycieli decyzje, które przez wychowanków są odpierane lub respektowane pozornie (dla tzw. świętego spokoju), naznaczają wychowanie fikcyjnością²⁸, a pracę wychowawców – jałowym trudem. Jedni i drudzy, świadomi tej fikcji, wychowanie traktują jako rodzaj gry, w której uczestnicząc, uciekają się do działań pozornych²⁹, przykładowo – składaniu deklaracji, a potem niedotrzymywaniu obietnic. Niestety powtarzalność mistyfikacji w praktykach wychowawczych sprzyja generowaniu i utrwalaniu pseudozaufania. Ponadto fikcyjność w relacjach wychowawcy z wychowankami prowadzi do powiększania się dystansu międzypokoleniowego, naznaczając go wyobcowaniem i wzajemną nieufnością. Z jednej strony ów dystans wobec nauczyciela został już przez uczniów w większości przypadków oswojony i zaakceptowany w ciągu lat spędzonych w szkole, gdzie uczestniczyli w tradycyjnym kształceniu normatywno-instrukcyjnym (a takie w *gros* placówek dominuje³⁰), ale z drugiej – potrzeba bliskości i zaufania kieruje ich ku osobom wirtualnym, jako posiadającym szereg zalet, których pozbawieni są wychowawcy w realu.

²⁷ *Edukacyjne badania w działaniu*, red. H. Červinková, B.D. Gołębnik, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013.

²⁸ J. Filek, *op. cit.*, s. 107.

²⁹ *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, *Pałace Problemy Edukacji i Pedagogiki*. W opracowaniu autorzy opisują rozliczne aspekty i przypadki działań pozornych, ujmując je jako pałace problemy edukacji.

³⁰ B.D. Gołębnik, *Proces kształcenia*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019, s. 861-864.

Nierówność statusów nauczyciela i uczniów otwiera przestrzeń przed wychowaniem zawładającym, z właściwą mu hierarchicznością relacji, panowaniem jednych nad drugimi oraz egzekwowaniem posłuszeństwa dzieci i młodzieży³¹, również w zakresie zasad ich korzystania z Internetu. Jeśli te regulacje zostały nakazane autorytarnie, bez możliwości wspólnego ustalenia na płaszczyźnie otwartej dyskusji, wówczas wychowankowie (cyfrowi tubylcy) doświadczają niezrozumienia intencji narzucającego je wychowawcy, a rygoryzm w ich egzekwowaniu mogą odebrać jako lekceważące uprzedmiotowienie, brak dobrej woli w dążeniu do uzyskania konsensusu, co ostatecznie prowadzi do nieufności.

W TROSCE O WZAJEMNOŚĆ ZAUFANIA. ZAKOŃCZENIE

Niemal niepostrzeżenie dla dorosłych wychowawców dzieci i młodzież stały się obywatelami rzeczywistości wirtualnej, w której na co dzień funkcjonują równoległe do świata realnego, płynnie przemieszczając się pomiędzy tymi dwoma wymiarami. Przywrócenie przez wychowawców dawnego porządku albo ograniczenie bądź uniemożliwienie wędrówek cyfrowych tubylców między światami jest – jak pisze Filek – „jałowym trudem powstrzymywania wiatru”³². Dla uczniów bowiem owa rzeczywistość hybrydalna jest ich światem życia, w którym bez przeszkód nawiązują coraz więcej znajomości, powiększając tym samym liczbę osób, którym ufają, ale i też tych, których darzą nieufnością³³. W tej sytuacji zaufanie okazuje się wartością: 1) fundamentalną dla cyfrowego społeczeństwa, funkcjonującego w obu wymiarach – realnym i wirtualnym; 2) wręcz programowo wpisaną w wychowawcze działania; 3) wrażliwą na przekształcanie w nieufność.

³¹ J. Filek, *op. cit.*, s. 115.

³² *Ibidem*, s. 105.

³³ R. Hardin, *Zaufanie*, przeł. A. Gruba. Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2009, s. 117-119, *Key Concepts*. To spostrzeżenie wpisuje się w twierdzenie Jana Philippa Reemtsma: „O zaufaniu należy mówić dopiero wtedy, gdy istnieje praktyka społecznej nieufności” (J.P. Reemtsm, *op. cit.*, s. 34).

Dla utrwalenia zaufania i w trosce o jego nieustającą obecność między nauczycielem a uczniami potrzeba jeszcze tylko wzajemności w tych relacjach. Podobnie jak zaufanie, nie pojawia się w nich automatycznie, gdyż potrzebuje świadomego, intencjonalnego kształtowania, w wyniku którego może przybierać różne postaci, od altruistycznej (bezinteresownej), przez lojalnościową (cenną podczas współpracy), po jej brak w środowisku zdominowanym przez aksjologiczną anomie³⁴. Dzięki technologiom informacyjno-komunikacyjnym (ICT) może ona wzmacniać łączące ludzi więzi w nieograniczonym przestrzeni wymiarze, podnosić efektywność i niezawodność wzajemnej pomocy na skalę niespotykaną nigdy wcześniej. Czy wychowawcy i wychowankowie dołożą starań, by z tej możliwości korzystać na co dzień w budowaniu wzajemnego zaufania? To pytanie, na które tylko oni znają odpowiedź.

BIBLIOGRAFIA

- Cybulska D., *Ocena skuteczności oddziaływania wychowawczego realizowanego w przestrzeni wirtualnej. Wprowadzenie*, [w:] *Rzeczywistość hybrydalna. Pomiedzy bytami*, red. S. Jaskuła, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2022, s. 205-219, <https://doi.org/10.12797/9788381388337.11>
- Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Wydawnictwo EduAkcja, Warszawa 2020 (e-book).
- Edukacyjne badania w działaniu*, red. H. Červinková, B.D. Gołębnik, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013.
- Filek J., *Filozofia jako etyka. Eseje filozoficzno-etyczne*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2001, *Akademia*.
- Gałkowski S., *Długomyślność. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Akademia Ignatianum–Wydawnictwo WAM, Kraków 2016.
- Gołębnik B.D., *Proces kształcenia*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019, s. 857-960.

³⁴ M. Groenwald, *Wzajemność w uczeniu się*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2019, t. 64, nr 1(251), s. 85-98; H. Guzy-Steinke, *Relacja wzajemności w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2013, s. 15.

- Groenwald M., *Wzajemność w uczeniu się*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2019, t. 64, nr 1(251), s. 85-98, <https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.1842>.
- Guzy-Steinke H., *Relacja wzajemności w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2013.
- Hardin R., *Zaufanie*, przeł. A. Gruba, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2009, *Key Concepts*.
- Hardin R., *Zaufanie i społeczeństwo*, przeł. M. Krywult, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Boguni-Borowska, Wydawnictwo Żnak, Kraków 2008, s. 525-559.
- Jaskuła S., *Hybrydalna wędrówka między wymiarami*, „Journal of Modern Science” 2021, Vol. 46, No. 1, s. 41-55, <https://doi.org/10.13166/jms/139690>.
- Jaskuła S., *Rzeczywistość hybrydalna*, [w:] *Rzeczywistość hybrydalna. Pomiedzy bytami*, red. S. Jaskuła, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2022, s. 13-31, <https://doi.org/10.12797/9788381388337.01>.
- Jaskulska S. et al., *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w doświadczeniach polskich uczniów i uczennic. Codzienność i wizja przyszłości szkoły*, „Edukacja Międzykulturowa” 2022, nr 1(16), s. 151-163, <https://doi.org/10.15804/em.2022.01.10>.
- Jazukiewicz I., *Wprowadzenie*, [w:] *Zaufanie jako sprawność moralna w wychowaniu*, red. I. Jazukiewicz, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2015, s. 7-13, *Studia i Rozprawy*, t. 919, http://smww.usz.edu.pl/wp-content/uploads/Jazukiewicz_Zaufanie_jako_sprawnosc_LOGO.pdf.
- Kwiatkowska H., *Zaufanie w przestrzeni komunikacyjnej szkoły*, „Studia Edukacyjne” 2021, nr 22, s. 109-126, <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/5884/1/109-126.pdf>.
- Lutyński J., *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*, wstęp K. Lutyńska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990, *Biblioteka Myśli Współczesnej. Plus Minus Nieskończoność*.
- Pandemic and What Then?*, ed. A. Modrzejewski, „European Journal of Transformation Studies” 2020, Vol. 8, Supplement 1, https://journal-transformation.org/docs/issues/EJTS_2020_Vol_8_Supplement_1/EJTS_2020_Vol_8_Supplement_1.pdf.
- Olubiński A., „Świat życia” i „Mała ojczyzna” jako obszary procesów edukacyjnych, „Przegląd Pedagogiczny” 2020, nr 2, s. 9-29, <http://dx.doi.org/10.34767/PP.2020.02.01>.
- Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M., *Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania. Czerwiec 2020*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2020, https://kometa.edu.pl/uploads/publication/941/24a2_A_a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT.pdf?v2.8.
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon” 2001, Vol. 9, No. 5, MCB University Press, <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.

- Ptaszek G. et al., *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”*, Warszawa 2020, <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25737.67685>
- Ptaszek G. et al., *Edukacja zdalna. Co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020, <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/19524>.
- Pyżalski J., *Edukacja zdalna pokazała, że szkoła stoi relacjami*, Dziennik.pl, 3.06.2020, <https://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/7727346,edukacja-nauczanie-zdalne-koronawirus-pandemia-szkola-relacja-nauczyciel-uczen.html>.
- Reemtsma J.P., *Zaufanie i przemoc. Esej o szczególnej konstelacji nowoczesności*, przeł. M. Kałużna, I. Sellmer, K. Śliwińska, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2011, *Poznańska Biblioteka Niemiecka*, 34.
- Sobala-Zbroszczyk A., *Polska szkoła potrzebuje zaufania. Po pierwsze, władz. Po drugie, obywateli*, Wyborcza.pl, 2.02.2021, <https://wyborcza.pl/7,162657,26746721,polska-szkola-potrzebuje-zaufania-po-pierwsze-wladz-po-drugie.html#:~:text=W%20szkole%20zaufania%20nie%20ma%20pogardy%20ani%20nienawi%20ści%2C,nieulegania%20stereotypom%20i%20podawania%20w%20wątpliwość%20outartych%20prawd>.
- Sowiński A.J., Sowiński M.J., *Zaufanie – fenomen twórczej edukacji*, [w:] *Zaufanie jako sprawność moralna w wychowaniu*, red. I. Jazukiewicz, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2015, s. 51-72, *Studia i Rozprawy*, t. 919, http://smww.usz.edu.pl/wp-content/uploads/Jazukiewicz_Zaufanie_jako_sprawnosc_LOGO.pdf.
- Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, *Palące Problemy Edukacji i Pedagogiki*.
- Szlendak T., *Zaufanie*, [w:] *Fundamenty dobrego społeczeństwa. Wartości*, red. M. Boguni-Borowska, Wydawnictwo Znak, Kraków 2015, s. 331-363.
- Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Sztumski W., *Mądrość ludu*, „Sprawy Nauki” 2017, nr 4(219), <https://www.sprawynauki.edu.pl/archiwum/dzialy-wyd-elektron/288-filozofia-el/3583-madroscludu>.
- Tripp D., *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, przeł. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996, *Literatura Pedagogiczna*.
- Trochimska-Kubacka B., *Absolutyzm aksjologiczny. Rekonstrukcja oparta na aksjologii Rickerta, Schelera i Hartmanna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1999, *Acta Universitatis Wratislaviensis. Filozofia*, 35.

ABSTRACT

Trust in Student-Teacher Relationships Within a Hybrid Reality

The paper considers selected aspects of trust in relationships between students and teachers established in a hybrid environment. An analysis of existing data – from research reports and source literature – has been conducted according to David Tripp's 'critical incidents' approach. It allowed for the identification of confidence as a basic value connecting participants of hybrid education, which transforms, however, very easily into distrust, otherwise currently dominant in their relationships. Attention was drawn to mutuality and its significant role in shaping confidence – both its creation and preservation as well as in leading to its destruction.

Keywords: confidence, education in the hybrid reality, critical incident, students and teachers

TOWARZYSZENIE WYCHOWAWCZE WOBEC WIRTUALNEGO ŚWIATA



Anna Walulik 

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

W poszukiwaniu związków pomiędzy towarzyszeniem wychowawczym i światem wirtualnym pomocna może być opowiadka z Księgi Koheleta¹: „Małe miasteczko i mężów w nim niewielu. I naszedł je potężny król, a wokół je otoczywszy, zbudował przeciwko niemu wielkie maszyny oblężnicze. I znalazł się w nim człowiek biedny, lecz mądry, i ten uratował miasto dzięki swej mądrości. A nikt nie pamięta o tym biednym człowieku” (Koh 9, 14-15). Nietrudno uznać ją za metaforę tego, co dzieje się na styku świata „realnego” i „wirtualnego”² w odniesieniu do wychowania.

W niniejszym opracowaniu świat „realny” reprezentuje fenomen towarzyszenia wychowawczego w tradycji ignacjańskiej³. Świat „wirtualny” rozumiany jest jako środowisko symulowane komputerowo, „zaludnione” przez wielu użytkowników, którzy mogą się komunikować. Środowisko, które daje zdalnym uczestnikom poczucie wspólne-

¹ Księga Koheleta to jedna z mądrościowych ksiąg Pisma Świętego. Przytoczona opowiadka zapisana jest w rozdziale 9, wiersze 14-15, w tłumaczeniu *Biblii Tysiąclecia*.

² Oba terminy zapisuję w tym miejscu w cudzysłowie, mając świadomość coraz szerszej zakrojonej dyskusji nad realnością świata fizycznego i wirtualnego, choćby w kontekście sztucznej inteligencji.

³ Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2017, *Biblioteka Pedagogiki Ignacjańskiej*.

go miejsca i obecności⁴. Zestawienie obok siebie tych światów rodzi pytanie o kierunki wychowania, które służyłoby nie tylko mądrymu w nich uczestniczeniu, ale przede wszystkim mądrymu ich współtworzeniu. Za jeden z możliwych kierunków uznano wychowanie do twórczego życia, opierając się na modelu inspirowanym towarzyszeniem w tradycji ignacjańskiej.

TOWARZYSZENIE WYCHOWAWCZE W TRADYCYI IGNACJAŃSKIEJ

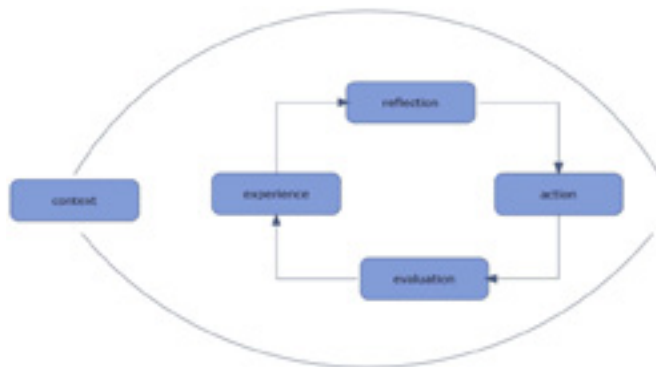
Towarzystwo wychowawcze w tradycji ignacjańskiej wywodzi się z ćwiczeń duchowych zaproponowanych przez Ignacego z Loyoli – XVI-wiecznego świętego, znanego głównie jako założyciela jezuitów. Zaproponował on formę rekolekcji, których celem jest uporządkowanie i połączenie przyjętej wizji człowieka ze światem nadprzyrodzonym. Chodzi o odkrywanie relacji między naturą i łaską, Stwórcą i stworzeniem, Zbawicielem i zbawionym światem. Proces ten ma pomóc osobie w zrozumieniu siebie i uregulowaniu swojego życia.

W procesie tym istotną rolę przyznaje Loyola kierownikowi duchowemu oraz pięciu składowym elementom tworzącym ten proces. Treść przypisana do tych elementów została adoptowana z rekolekcji do jezuickiego systemu edukacji. Są to: kontekst, doświadczenie, refleksja, działanie, ocena (ryc. 1). Rola kierownika duchowego zaadoptowana została do roli wychowawcy, a cały proces nazwany towarzyszeniem.

Ten model edukacji zakłada, że rozwój integralny osoby wymaga otwarcia się nie tylko na horyzontalny wymiar życia, ale także na jego wymiar wertykalny, teocentryczny. Zwraca się w nim uwagę na harmonijne oddziaływanie w wychowaniu czynników materialnych, społecznych, kulturowych i religijnych. Tworzą one kontekst doświadczeń ucznia i wychowawcy, gdyż procesy edukacyjne nie przebiegają w pustce aksjologicznej, ale raczej w określonych okolicznościach,

⁴ M. Lou Maher, *Designers and Collaborative Virtual Environments*, [w:] *Collaborative Design in Virtual Environments*, ed. X. Wang, J.J.-H. Tsai, Springer, London–New York, s. 3, *Intelligent Systems, Control and Automation. Science and Engineering*, Vol. 48.

Ryc. 1. Graficzna interpretacja pedagogiki ignacjańskiej



Źródło: opracowanie własne na podstawie Ignatian Pedagogy: A Practical Approach, https://www.sjweb.info/documents/education/pedagogy_en.pdf (13.09.2023).

które determinują ich przebieg. Znajomość tych kontekstów ma pomóc nauczycielowi w dotarciu do ucznia i nawiązaniu z nim relacji osobowych. Celem przywoływania doświadczeń jest wyzwianie aktywności wychowanka poprzez angażowanie jego sfery poznawczej, emocjonalnej, duchowej. Tym samym proces ten prowadzi do kolejnego etapu – refleksji, którego celem jest wydobywanie znaczeń z nagromadzonych doświadczeń, formułowanie określonych sądów, budowanie wiedzy, ale także zbadanie przyczyn i skutków dokonywanych wyborów oraz świadomości ich prawdopodobnych konsekwencji. Kolejnym składnikiem modelu jest działanie. Nacisk na działanie ma przygotować uczniów do inteligentnego i skutecznego ich wkładu w życie społeczne. Podkreśla się, że refleksja jest niewystarczająca i niepełna, jeśli nie prowadzi do konkretnego działania. Gotowość ucznia do działania jest kluczowa w odniesieniu do podejmowania decyzji życiowych. Ma prowadzić do stopniowej specyfikacji priorytetów wychowanka, która wynika z odkrytej prawdy. Z kolei etap oceny odnosi się do krytycznego spojrzenia wychowanka na swoje dotychczasowe osiągnięcia w poszczególnych sferach życia. Przy czym powinna to być ocena swojego wewnętrznego wzrostu w świetle nakreślonego ideału, a nie ocena doskonałości samej w sobie⁵.

⁵ Z. Marek, A. Walulik, *Ignatian Spirituality as Inspiration for a Pedagogical Theory of Accompaniment*, „Journal of Religion and Health” 2022, Vol. 61.

W modelu wychowawczym proponowanym przez jezuitów, oprócz wyzwań stawianych przed uczniem, ważna rola przypisana jest wychowawcy. Nie sprowadza się ona do pouczenia czy indoktrynacji, do sugerowania pewnych zachowań, gdyż te metody tłumią ducha. Rolą wychowawców jest dawanie świadectwa, czyli dzielenie się własnym spojrzeniem na życie – widziane z perspektywy ludzkiej i Bożej. Pokazuje, że towarzyszenie nie jest projektem, planem czy pomysłem. Polega na uwiarygodnieniu przekazywanych wychowankowi treści, wartości i postaw, aby odczuwać to, co myśli i robi oraz robić to, co myśli i czuje oraz posługiwać się jednocześnie językiem głowy, serca i rąk⁶. Dlatego rolę wychowawcy określa się mianem towarzyszenia.

WIRTUALNA RZECZYWISTOŚĆ, PRZESTRZEŃ CZY ŚWIAT, A MOŻE ŚRODOWISKO?

Przymiotnik „wirtualny” łączony jest z wieloma terminami: przestrzeń, rzeczywistość, świat, środowisko. Do każdego z nich *Słownik języka polskiego* podaje przynajmniej kilka znaczeń i są one często używane jako synonimy. Przyporządkowuje przymiotnik „wirtualny” terminowi „rzeczywistość”, wskazując jednocześnie, że w tym znaczeniu synonimem rzeczywistości jest świat⁷. Wielość terminów z jednej

⁶ F. Ambrogetti, S. Rubin, *Jezuita – papież Franciszek. Wywiad rzeka z Jorge Bergoglio*, przeł. A. Fijałkowska-Żydok, Dom Wydawniczy Rafael, Kraków 2013, s. 67-69.

⁷ W *Słowniku języka polskiego* „rzeczywistość” określana jest jako: to, co istnieje naprawdę; sytuację lub warunki, w których ktoś żyje, coś się odbywa. Natomiast „przestrzeń” to: nieograniczony obszar trójwymiarowy, w którym zachodzą wszystkie zjawiska fizyczne; część takiego obszaru objęta jakimiś granicami; miejsce zajmowane przez jakiś przedmiot; rozległa, pusta powierzchnia bez wyraźnie oznaczonych, widocznych granic; odległość między czymś a czymś; ogół zjawisk społecznych, politycznych itp. Z kolei „świat” to: Ziemia jako planeta; otaczająca kogoś przestrzeń; miejscowości będące poza miejscem czyjś zamieszkania; ogół ludzi żyjących na ziemi; ogół ciał niebieskich; każdy możliwy ośrodek życia lub cywilizacji we wszechświecie; wszelkie przejawy życia na ziemi; kraj, region, okolica odznaczające się czymś charakterystycznym; grupa ludzi, których coś łączy; zespół żywych organizmów lub przedmiotów mających wspólne cechy; dziedzina, sfera. Wreszcie „środowisko” to: grupa ludzi żyjących lub pracujących w podobnych warunkach; ogół elementów otoczenia; zespół czynników chemicznych, biologicz-

strony otwiera możliwości interpretacyjne, a z drugiej czyni je niedopowiedzianymi, czego przykładem jest to wszystko, co zostaje dookreślone przymiotnikiem „wirtualny”⁸.

Piotr Sitarski, odnosząc się do tego, co wirtualne, wyjaśnia, że spośród wielu terminów stosowanych z tym przymiotnikiem⁹ i używanych jako synonimy najbardziej popularnym jest „rzeczywistość wirtualna”¹⁰. Patrząc od strony językowej, sytuacja wydaje się wygodna, a konkluzja prosta. Dużo bardziej sprawa komplikuje się, gdy badacze społeczni podejmują próby opisanego poszczególnych aspektów wirtualnej rzeczywistości. Wielokrotnie podkreślają, że nie tylko istnieje wiele terminów¹¹, ale wręcz panuje „zamieszanie na tym obszarze”¹² i to nie tylko terminologiczne. Również sama definicja tego, co określane jest mianem „wirtualnej rzeczywistości”, podlega swoistej dynamice.

Wychodząc od znaczenia terminu „wirtualny”, można uznać, że rzeczywistość wirtualna to taka, która posiada wszystkie cechy „prawdziwego” świata oprócz jednej – istnienia. Ujawniają się w niej dwa podejścia do definiowania tej rzeczywistości – jedno skupione na stronie technicznej zjawiska, a drugie na aspektach psychologicznych.

nych i fizycznych umożliwiającą zachodzenie jakichś reakcji. Zob. *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, <https://sjp.pwn.pl> (13.09.2023).

⁸ Według *Słownika języka polskiego* „wirtualny” to: stworzony w ludzkim umyśle, ale prawdopodobnie istniejący w rzeczywistości lub mogący zaistnieć, lub wykreowany na ekranie komputera, telewizora, ale tak realistyczny, że wydaje się rzeczywisty. Zob. *ibidem*.

⁹ Na przykład rzeczywistość wirtualna, sztuczna rzeczywistość, sztuczne środowiska, światy wirtualne, cyberprzestrzeń.

¹⁰ Przy czym specjaliści poszczególnych dyscyplin nie identyfikują ich w ten sposób, np. „w odróżnieniu od rzeczywistości wirtualnej cyberprzestrzeń nie jest więc medium, ale raczej obszarem, pod pewnymi względami analogicznym do przestrzeni geograficznej. Rzeczywistość wirtualną można natomiast uznać za sposób transponowania tego obszaru na przestrzeń dostępną ludzkim doznaniom” (P. Sitarski, *Rozmowa z cyfrowym cieniem. Model komunikacyjny rzeczywistości wirtualnej*, Wydawnictwo Rabid, Kraków 2002, s. 11-13).

¹¹ B. Zeler, U. Żydek-Bednarczyk, *Homo communicans w świecie wirtualnym*, [w:] *Człowiek a światy wirtualne*, red. A. Kiepas, M. Sułkowska, M. Wołek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009, s. 83, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 2668.

¹² P. Sitarski, *op. cit.*, s. 7.

W pierwszym ujęciu rzeczywistość wirtualna jest funkcją wyposażenia technicznego, a jej istota tkwi w zestawie odpowiednich urządzeń. Sitarski, powołując się na Jonathana Steuera, wymienia trzy słabe strony takiego podejścia do rzeczywistości wirtualnej: „Po pierwsze kładzie ono nadmierny nacisk na określony zestaw przyrządów, dobierając go przy tym arbitralnie. Po drugie nie pozwala na analizę zjawiska od strony uczestnika, który nie ma przecież do czynienia z aparaturą, a właśnie z wirtualnym światem. Po trzecie rozumienie takie nie daje podstawy do porównania różnych systemów wirtualnych”¹³.

W refleksji nad wychowaniem bliższe jest podejście psychologiczne, w którym podkreśla się, że rzeczywistość wirtualna tworzy złudzenie przebywania w innym świecie i jest szczególnym rodzajem doznania. Przy czym definiowanie przestrzeni wirtualnej skoncentrowane na przeżyciach psychicznych również jest obarczone wadami, gdyż utrudnia lub wręcz uniemożliwia dokonywanie operacjonalizacji, np. doznania autentyczności czy realności mogą obejmować odmienne stany świadomości, wywołane chociażby przez środki chemiczne. Te, ustawione na dwu biegunach, podejścia wymuszają wręcz poszukiwanie takiego ujęcia, które pozwoliłoby uniknąć nieporozumień. Jest to o tyle skomplikowane, że definiowanie rzeczywistości wirtualnej dokonywane jest za pomocą pojęć, które ona sama wytwarza oraz warunkuje, a dodatkowo jest przedmiotem ideologicznym¹⁴.

Próby nadawania coraz to nowszych znaczeń dla rzeczywistości wirtualnej – ich niejednoznaczność i zmienność – można uznać za wspólną cechę ponowoczesnej rzeczywistości, w której realizowane jest wychowanie. Dzieje się ono niejako na styku tego, co określa się światem realnym i wirtualnym. Oznacza to, że tym, co łączy wychowanie i wirtualność, jest przekonanie o potrzebie, a może wręcz konieczności wychowania do twórczego życia, które stawia sobie za cel całościowy, pełny rozwój człowieka, a w konsekwencji sprzyja odnajdywaniu się w rzeczywistości, która zaskakuje i co więcej, kreowaniu jej. Na podstawie badań przeprowadzonych przez Iwonę Paślowską-Smęder¹⁵

¹³ *Ibidem*, s. 14.

¹⁴ *Ibidem*, s. 14-17.

¹⁵ I. Paślowska-Smęder, „Wychowanie do twórczego życia. Mediacyjne i moderacyjne uwarunkowania relacji między religijnością a zachowaniami twórczymi mło-

można zaryzykować stwierdzenie, że „zdrowe”¹⁶ funkcjonowanie w wirtualnym świecie wymaga twórczego życia w świecie realnym.

MODEL WYCHOWANIA DO TWÓRCZEGO ŻYCIA

Twórcze życie to coś więcej niż zachowania twórcze mierzone np. opracowanym przez Stanisława Popka Kwestionariuszem Twórczego Zachowania (KANH), za pomocą którego bada się zachowania bezpośrednio odnoszące się do twórczości: nonkonformizm i zachowania heurystyczne oraz analogiczne na drugim biegunie – konformizm i zachowania algorytmiczne¹⁷. Za wychowanie do twórczego życia uznaje myślenie i działanie, jak to nazywa Maria Grzegorzewska, ukierunkowane na „budzenie tego, co ludzkie w człowieku”¹⁸. W perspektywie chrześcijańskiej potrzebę odniesienia twórczości do całego życia człowieka wyraża w *Liście do artystów* św. Jan Paweł II, przekonując, że: „Zadaniem każdego człowieka jest być twórcą własnego życia: człowiek ma uczynić z niego arcydzieło sztuki”¹⁹.

W nurt myślenia o konieczności wychowania do twórczego życia wpisuje się model Paślowskiej-Smęder opracowany na podstawie badań empirycznych przeprowadzonych wśród młodych dorosłych²⁰. Teoretycznym zapleczem do jego skonstruowania stała się pedagogika towarzyszenia w tradycji ignacjańskiej²¹. Proponowany model prezentuje triadyczne ujęcie wychowania do twórczego życia opar-

dych dorosłych”, Kraków 2022 [niepublikowana rozprawa doktorska obroniona w Instytucie Nauk o Wychowaniu AIK].

¹⁶ Z. Marek, A. Walulik, *What Morality and Religion Have in Common with Health? Pedagogy of Religion in the Formation of Moral Competence*, „Journal of Religion and Health” 2021, Vol. 60.

¹⁷ R.E. Bernacka, S. Popek, M. Gierczyk, *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH III – prezentacja właściwości psychometrycznych*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia–Psychologia” 2016, t. 29, nr 3, s. 33-57.

¹⁸ M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2002, s. 131.

¹⁹ Jan Paweł II, *List do artystów* [LdA, 2], https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/letters/1999/documents/hf_jp-ii_let_23041999_artists.pdf (13.09.2023).

²⁰ I. Paślowska-Smęder, *op. cit.*

²¹ Z. Marek, A. Walulik, *Ignatian Spirituality as Inspiration...*

te na potrójnym wymiarze pedeutologicznym: Potrójny Nauczyciel, potrójna ontologia temporalna (Chronos, Kairos i Aion) i potrójna struktura związków przyczynowo-skutkowych (oddziaływania bezpośrednie, mediacyjne i moderacyjne). Wychowanie do twórczego życia jest zatem złożoną interakcją „między” i „w” obrębie tych procesów. Graficzną reprezentację tej idei przedstawia ryc. 2.

Ryc. 2. Model wychowania do twórczego życia



Źródło: I. Paślawska-Smęder, „Wychowanie do twórczego życia. Mediacyjne i moderacyjne uwarunkowania relacji między religijnością a zachowaniami twórczymi młodych dorosłych”, Kraków 2022 [niepublikowana rozprawa doktorska].

Liczba składowych tego modelu, ich rozmieszczenie oraz wzajemne odniesienia mogą rodzić wrażenie, że jest on zbyt skomplikowany i nieczytelny, aby mógł służyć wychowaniu. Jednak jego interpretacja jest na tyle prosta, że może on stać się nieskomplikowanym sposobem pedagogicznego myślenia i działania w bardzo skomplikowanej materii, jaką jest wychowanie do twórczego życia.

Kluczem do rozumienia modelu stały się odniesienia do podmiotów biorących udział w wychowaniu i tu odwołano się do idei Potrójnego Nauczyciela²². Są to: Nauczyciel Wewnętrzny, Nauczyciel Zewnętrzny i Nauczyciel Transcendentny. Zachodzi pomiędzy nimi koordynacja, współzależność, współdziałanie.

Nauczyciel Wewnętrzny to JA – własna osoba staje się nauczycielem samego siebie. Jest uposażony aksjologicznie w postaci sumienia oraz zdolności odczytywania własnych intuicji. Posiada zdolność gromadzenia doświadczenia, umiejętności wnioskowania i odróżniania wiedzy prawdziwej od wiedzy fałszywej, a dzięki temu – interpretowania rzeczywistości²³. Jest podmiotem uczącym się i nauczanym. Nauczyciel Zewnętrzny to osoba, która w sposób zaplanowany lub niezaplanowany uczestniczy w jakikolwiek sposób w bezpośrednich działaniach na rzecz kształcenia i wychowania. Nie jest nim tylko osoba prowadząca instytucjonalne działania wynikające z jej specjalistycznego przygotowania w zakresie dydaktyczno-wychowawczym, ale każda osoba zatroskana o dobro młodego człowieka. Nauczyciel Transcendentny jest bytem absolutnym wykraczającym poza świadomość Nauczyciela Wewnętrznego i Nauczyciela Zewnętrznego. Obecność Nauczyciela Transcendentnego w wychowaniu do twórczego życia daje pozostałym dwóm nauczycielom możliwość transcendowania ich dotychczasowej wiedzy i doświadczenia ku pełniejszemu rozumieniu życia własnego i innych. W chrześcijaństwie Nauczycielem Transcendentnym jest osobowy Bóg. Przekazując człowiekowi prawdę o sobie, zaprasza do współdziałania²⁴ w tworzeniu dobra i piękna, bo On sam jest Dobrem, Prawdą i Pięknem. Wspomagając człowieka w odkrywaniu wiedzy o sobie i rzeczywistości, wspomaga jego rozwój, jest natchnieniem dla twórców i artystów, a także jest źródłem piękna absolutnego, w tym piękna paradoksalnego. Jego misja wyraża się w motywowaniu do zachowań nonkonformistycznych i heurystycznych.

²² Eidem, *Pedagogika Dobrej Nowiny. Perspektywa katolicka*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2020, s. 77-79, *Biblioteka Pedagogiki Ignacjańskiej*.

²³ Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum–Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 89-116, *Biblioteka Horyzontów Wychowania*, 3.

²⁴ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny...*, s. 63-87.

Między tymi nauczycielami zachodzą (również trzy) relacje i każda z nich jest istotna dla wychowania do twórczego życia. Specyfiką tych relacji jest to, że w Nauczycielu Wewnętrznym i Nauczycielu Zewnętrznym ujawnia się Nauczyciel Transcendentny, w intencjach i czynach obejmujących swoim zakresem dobro, prawdę i piękno. Ta trójrelacyjność nabiera pełniejszego znaczenia w odniesieniach do Boga osobowego, gdyż uwrażliwia na wymiar *sacrum*, który w rozumieniu chrześcijańskim przenika to, co powszechnie uznawane jest za *profanum*²⁵.

Najbardziej możliwa do zaobserwowania i oceny jest relacja między Nauczycielem Wewnętrznym-wychowankiem a Nauczycielem Zewnętrznym. Nauczyciel Zewnętrzny posiada wiedzę, doświadczenie i kompetencje w stopniu wyższym niż Nauczyciel Wewnętrzny. Jeżeli Nauczycielem Zewnętrznym jest instytucjonalny wychowawca, to wykonywany zawód lokuje go w grupie zawodów zaufania publicznego, co wymaga najwyższych umiejętności, kompetencji i kwalifikacji etycznych²⁶. Relacja między Nauczycielem Wewnętrznym a Nauczycielem Zewnętrznym jest wielowątkowa, często złożona i przyjmuje postać od autorytetu i serdecznej przyjaźni, poprzez obojętność i formalny charakter wzajemnej relacji, aż do postaci konfliktu i walki²⁷. W tym znaczeniu również wychowanek staje się Nauczycielem Zewnętrznym.

Druga relacja – między Nauczycielem Zewnętrznym i Nauczycielem Transcendentnym – jest niezmiernie istotna dla Nauczyciela Zewnętrznego, ale jej skutki są również transferowane na relację z Nauczycielem Wewnętrznym – nie tylko w odniesieniu do wychowanka, ale również w stosunku do siebie.

Z kolei relacja Nauczyciela Wewnętrznego z Nauczycielem Transcendentnym jest oparta na współobecności i nie ma żadnych cech dominacji. Są to odniesienia oparte na towarzyszeniu wyrażającym się poprzez afirmację wartości i miłości. Relacja ta daje głębsze rozumie-

²⁵ W proponowanym modelu prawdę tę ilustrują przerywane linie, (nie)zamykające rzeczywistości Boga i człowieka.

²⁶ M. Szymańska, *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2019, s. 276-277.

²⁷ K. Smoter, Z. Sury, *Walka w ujęciu Karla Jaspersa jako sytuacja graniczna obecna w doświadczeniu nauczyciela. Refleksje na pograniczu filozofii i pedagogiki*, „Podstawy Edukacji. Graniczność, Pogranicze, Transgresja” 2017, t. 10, s. 81-98.

nie siebie i innych; poszerza rozumienie świata zdominowanego przez czas fizyczny i Chronos o dodatkowe wymiary – Kairos i Aion, które mają charakter sensotwórczy²⁸.

Kolejne składowe modelu to mediacje i moderacje, które zachodzą w kontekstach o charakterze kulturowym i religijnym. Budują one rozumienie oraz interpretację doświadczenia poprzez odwoływanie się do sfery wyznawanych wartości i odniesień transcendentnych.

Wychowanie do twórczego życia jest wielowymiarowym procesem, w którym temporalność jest zdefiniowana w trzech wymiarach określanych mianem: Chronos, Kairos i Aion²⁹. Rozwój harmonijny uwzględnia wszystkie trzy wymiary istnienia. Każda redukcja prowadzi do deformacji procesu wychowania do twórczego życia. Wychowanie to jest intencjonalną aktywnością obejmującą wychowanek i wychowawcę, występującą w terażniejszości z oczekiwaniem na odroczone skutki w przeszłości. Nie chodzi w nim o dążenie, by wychowanek nabył kolejny fragment wiedzy lub kolejną kompetencję, ale o przeciwstawienie się nietwórczemu życiu, rozumianemu jako trwanie, wręcz „wegetacja”, bądź pozorowane działanie inspirowane lękiem, niepewnością.

Nietwórcze życie to takie, w którym człowiek lęka się sensownej zmiany, nie ma poczucia własnego rozwoju i zinterioryzowanego systemu wartości, co uniemożliwia radzenie sobie w sytuacjach nietypowych. Nietwórcze życie ignoruje to, co kryje się za Kairos i Aion, ponieważ zostały unieważnione decyzje rozwojowe, a wszystkie istotne dla wartościowego życia obszary zostały zmarginalizowane. Przestrzeń wyznaczona przez Chronos i Aion zostaje sparametryzowana działaniami konkretnymi, których celem jest maksymalizacja zysków

²⁸ Chronos ma charakter linearny i jest policzalny, można go dzielić na części; Kairos jest niepoliczalny i niemierzalny. W Chronosie zdarzają się chwile wyodrębnione z monotonii czasu: wyjątkowe, niezwykle i niepowtarzalne momenty, które tym samym zyskują walor wyjątkowości. Aion odnosi się do trwania i wieczności. Zob. K. Bielawski, *Chronos – kairos – aion. Czas dla filologa*, [w:] *Boska radość powtórzenia. Idea wiecznego powrotu*, red. M. Proszak, A. Szklarska, A. Żymełka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 63-70.

²⁹ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa. Perspektywa antropologiczno-kerygmaticzna*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2019, s. 79-142, *Biblioteka Pedagogiki Ignacjańskiej*.

rozumianych najczęściej zasobowo, w tym finansowo; redukcją codzienności do statusu *homo oeconomicus* i uznaniem jej za perspektywę całościową lub nawet nieskończoną³⁰.

Często Nauczyciel Wewnętrzny i Zewnętrzny nie potrafią nie tylko ocenić wartości i znaczenia kontekstów, ale może pojawić się zagrożenie wzajemnej eliminacji Nauczyciela Wewnętrznego i Zewnętrznego przez zaprzeczenie, pominięcie lub niezauważenie. Pojawia się również zagrożenie przesunięcia Nauczyciela Transcendentnego w obszar zmarginalizowanych kontekstów. W tym znaczeniu współczesne konteksty wychowania do twórczego życia przypominają strukturalnie Internet ze współlistniejącymi prawdami, „ćwierćprawdami”, nieprawdami i kłamstwami. Konteksty tworzą amorficzny zbiór czynników i Nauczyciel Zewnętrzny wspomagany przez Nauczyciela Transcendentnego mogą być przewodnikami po tej przestrzeni.

ZAKOŃCZENIE

Zaprezentowany model wychowania do twórczego życia pokazuje, że działania prowadzące do nadania życiu twórczego charakteru nie mogą być incydentalne lub okazjonalne. Stąd postulat nadania twórczemu życiu codziennego charakteru. Wychowanie do twórczego życia jest złożoną interakcją „między” i „w” obrębie wielu procesów. Jest ono wielowymiarowe, ponieważ twórcze życie wykracza w swojej istocie ponad istniejący realizm.

Całościowa aktualność wychowania i samowychowania do twórczego życia skłania do traktowania tej problematyki w nurcie personalizmu chrześcijańskiego. Poprzez zwrócenie uwagi na godność osoby ludzkiej oraz jej wymiar duchowy dostarcza nowych objaśnień ludzkiej egzystencji i uzasadnia wyjątkowość człowieka wyrażającą się w jego twórczej obecności w świecie. Obecność ta ma charakter relacyjny i urzeczywistnia się w odniesieniach: do siebie, do innych

³⁰ A. Wałulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum–Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s. 33-34.

i do Boga, co wskazuje na rangę zarówno czynników wewnętrznych i zewnętrznych, jak też odniesień transcendentnych. To wieloaspektowe zróżnicowanie nabiera szczególnego znaczenia w sytuacji, gdy do czynników zewnętrznych – uznawanych za materialne i mierzalne – dołączają czynniki świata wirtualnego. Uświadamia to, jak bardzo czynniki warunkujące twórcze życie są rozproszone, a przez to wymagające szczególnej uwagi wychowawczej.

Wprowadzona do modelu koncepcja Potrójnego Nauczyciela sprzyja nie tylko przyswojeniu pewnych idei Nauczyciela Zewnętrznego, ale przy osiągnięciu odpowiedniej harmonii staje się motorem rozwoju zarówno wychowawcy, jak i wychowanka. Należy jednak mieć na uwadze, że na poszczególnych etapach życia, któryś z nich jest wyraźniej dominujący. Wychowanie do twórczego życia ma służyć rozumieniu podejmowanych zadań we wszystkich obszarach życia i brania za nie odpowiedzialności. Uznając, że celem życiowych przedsięwzięć jest uczynienie z własnego życia arcydzieła sztuki, wyraża przekonanie, że twórcze życie posiada wymiar egalitarny. Ten kierunek myślenia staje się wyzwaniem dla procesu wychowania. Wymogiem staje się poszukiwanie dróg, które ukształtują myślenie nie tylko o potrzebie twórczego rozwiązywania problemów, pozostawienia po sobie artystycznego dzieła, ale takiego życia, które będzie można uznać za spełnione i szczęśliwe.

BIBLIOGRAFIA

- Ambrogetti F., Rubin S., *Jezuita – papież Franciszek. Wywiad rzeka z Jorge Bergoglio*, przeł. A. Fijałkowska-Żydok, Dom Wydawniczy Rafael, Kraków 2013.
- Bernacka R.E., Popek S.L., Gierczyk M., *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH III – prezentacja właściwości psychometrycznych*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia–Psychologia” 2016, t. 29, nr 3, s. 33-57, <https://doi.org/10.17951/j.2016.29.3.33>.
- Bielawski K., *Chronos – kairos – aion. Czas dla filologa*, [w:] *Boska radość powtórzenia. Idea wiecznego powrotu*, red. M. Proszak, A. Szklarska, A. Żymelka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 63-70.
- Grzegorzewska M., *Listy do młodego nauczyciela*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2002.
- Ignatian Pedagogy: A Practical Approach*, https://www.sjweb.info/documents/education/pedagogy_en.pdf.

- Jan Paweł II, *List do artystów* [LdA, 2], https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/letters/1999/documents/hf_jp-ii_let_23041999_artists.pdf.
- Lou Maher M., *Designers and Collaborative Virtual Environments*, [w:] *Collaborative Design in Virtual Environments*, ed. X. Wang, J.J.-H. Tsai, Springer, London–New York, s. 3-15, *Intelligent Systems, Control and Automation. Science and Engineering*, Vol. 48, https://doi.org/10.1007/978-94-007-0605-7_1.
- Marek Z., *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2017, *Biblioteka Pedagogiki Ignacjańskiej*.
- Marek Z., *Podstawy wychowania moralnego*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum–Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, *Biblioteka Horyzontów Wychowania*, 3.
- Marek Z., Walulik A., *Ignatian Spirituality as Inspiration for a Pedagogical Theory of Accompaniment*, „Journal of Religion and Health” 2022, Vol. 61, s. 4481-4498, <https://doi.org/10.1007/s10943-022-01628-z>.
- Marek Z., Walulik A., *Pedagogika Dobrej Nowiny. Perspektywa katolicka*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2020, *Biblioteka Pedagogiki Ignacjańskiej*.
- Marek Z., Walulik A., *Pedagogika świadectwa. Perspektywa antropologiczno-kerygmaticzna*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2019, *Biblioteka Pedagogiki Ignacjańskiej*.
- Marek Z., Walulik A., *What Morality and Religion Have in Common with Health? Pedagogy of Religion in the Formation of Moral Competence*, „Journal of Religion and Health” 2021, Vol. 60, s. 3130-3142, <https://doi.org/10.1007/s10943-021-01279-6>.
- Pasławska-Smęder I., „Wychowanie do twórczego życia. Mediacyjne i moderacyjne uwarunkowania relacji między religijnością a zachowaniami twórczymi młodych dorosłych”, Kraków 2022 [niepublikowana rozprawa doktorska].
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Tysiąclecia*, Wydawnictwo Pallotinum, Poznań–Warszawa 1987.
- Sitarski P., *Rozmowa z cyfrowym cieniem. Model komunikacyjny rzeczywistości wirtualnej*, Wydawnictwo Rabid, Kraków 2002.
- Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, <https://sjp.pwn.pl>.
- Smoter K., Sury Z., *Walka w ujęciu Karla Jaspersa jako sytuacja graniczna obecna w doświadczeniu nauczyciela. Refleksje na pograniczu filozofii i pedagogiki*, „Podstawy Edukacji. Graniczność, Pogranicze, Transgresja” 2017, t. 10, s. 81-98, <http://dx.doi.org/10.16926/pe.2017.10.06>.
- Szymańska M., *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2019.
- Walulik A., *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum–Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.

Zeler B., Żydek-Bednarczuk U., Homo communicans w świecie wirtualnym, [w:] *Człowiek a światy wirtualne*, red. A. Kiepas, M. Sułkowska, M. Wołek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009, s. 83-91, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 2668.

ABSTRACT

An Educational Accompaniment in the Face of a Virtual World

The featured model of educating for creative living has a universal character since it refers to the basic ontology and the fundamental dimensions of social reality. The primary and contextual influences, in the presence of the Inner, Outer and Transcendent Teachers, occurring in measurable and infinite time; in the space of goodness, truth and beauty, on the one hand exhaust, and on the other hand open the space of thinking and acting within the categories of educating for creative living.

As a result of the co-operation of people participating in an educational situation understood in this way, a synergy is created which contributes a new quality to its understanding. It means that each participant in an educational situation is a teacher towards themselves and others. At the same time it is not a teacher-expert but a teacher-friend who opens up new dimensions of the understanding of themselves and the world.

Keywords: educational accompaniment, creative living, triple teacher, virtual world, synergy

ROZDZIAŁ II

SZTUCZNA INTELIGENCJA
A WYCHOWYWANIE
W RZECZYWISTOŚCI HYBRYDALNEJ



W POSZUKIWANIU SZTUCZNEGO CZŁOWIECZEŃSTWA



Leszek Korporowicz 
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

WSTĘP

Współczesna dyskusja o wyzwaniach edukacyjnych społeczeństw ponowoczesnych przypomina tę, którą rozpoczął Florian Znaniecki w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej jeszcze w latach 30. ubiegłego wieku, stawiając tezę, iż nie może się dokonać żadna poważna zmiana społeczna bez ukierunkowanych działań edukacyjnych. Edukacja amerykańska lat 30. wymagała bardzo poważnych reform, które byłyby w stanie zaspokoić potrzeby gwałtownie uprzemysławianego i urbanizowanego świata, przełamując jednocześnie schematy archaicznych modeli edukacji klasycznej. Znaniecki nie miał jednak wątpliwości, iż reformy te nie mogą ograniczać się do kształcenia zawodowego, a więc konkretnie sprecyzowanych umiejętności czy nawet jeszcze szerszej pojętej wiedzy. Muszą podjąć się zmian w obszarze osobowości, a idąc dalej – w sferze wartości, a tym samym wejść w sferę wychowania i postaw społecznych.

Skląniam się zatem ku temu – pisał w roku 1932 – żeby na pierwszym planie stawiać życie społeczne Ameryki, nie zaś jej życie gospodarcze lub techniczne, jako ten komponent amerykańskiej cywilizacji (a także każdej innej cywilizacji w historii), który miał relatywnie największy wpływ na całokształt obecnej sytuacji. Co za tym idzie, uważam, że racjonalną kontrolę nad

.....

tą sytuacją można uzyskać tylko dzięki modyfikacjom społecznym, a nie ekonomicznym, nawet jeśli głównym celem jest rekonstrukcja gospodarki¹.

Znanięcki nigdy jednak nie traktował działań społecznych w sposób instrumentalny, pragnąc wypracować taki ich model, aby mógł być zarówno biernym, jak i czynnym stymulatorem nadrzędnego systemu społecznego i gospodarczego².

Podobnie współcześnie stoimy wobec pytania o adekwatny rodzaj edukacji z wielką potrzebą zauważenia specyficznych cech procesu wychowawczego, który w warunkach rzeczywistości hybrydalnej, a więc przeplatania się wymiarów realnego i wirtualnego, z coraz większym komponentem sztucznej inteligencji, nie zagubi wartości niezbędnych w dojrzałym rozwoju człowieka. Dojrzałość procesów wychowawczych musi być rozumiana z uwzględnieniem wartości, które nie mają charakteru instrumentalnego, a więc wartości autotelicznych. Niestety stoją one często w jawnej sprzeczności z jednowymiarowo pojętą użytecznością, sprawnością i utylizaryzmem wychowania akcentującego aspekty poznawcze, kalkulatywne i funkcjonalne ludzkiej inteligencji oraz tego, co ma ją naśladować, a więc sztucznej inteligencji. Jej zasadniczo instrumentalny charakter przejawia się w jej coraz powszechniejszych aplikacjach, jakie znajdujemy w świecie wspomaganym lub wręcz opanowanym przez technologie cyfrowe i którą nazwać możemy cyberinteligencją. W sposób mniej lub bardziej ukryty modeluje ona i wymusza zachowania, następnie działania, a w końcu osobowość człowieka współczesnego, programowo uciekając od tych wartości (lub – mówiąc inaczej – redukując je), które trudno ustawić w kolejce oczekującej na realizację innych celów, innych potrzeb, innego zadania oraz innego sensu ludzkiej

.....

¹ F. Znanięcki, *Wychowanie dla demokracji*, przeł. E. Hałas, „Zoon Politikon” 2014, nr 5, s. 133. Tekst stanowi część szerszego raportu pt. *Education and Social Change*, powstałego na Columbia University, odnalezionego dopiero pod koniec lat 90. ubiegłego wieku przez Elżbietę Hałas i opublikowanego jako pierwodruk w języku angielskim przez wydawnictwo Peter Lang (Frankfurt am Main 1998).

² E. Hałas, *Wychowanie i kultura demokratyczna. Zarys poglądów Floriana Znanięckiego*, „Zoon Politikon” 2014, nr 5, s. 123-130.

rzeczywistości³. Stajemy więc wobec fundamentalnej sprzeczności i egzystencjalnego konfliktu pomiędzy realnością respektowaną przez dwa, często niewspółmierne, oblicza już nie tyle człowieka, co jego człowieczeństwa. W naturze tej odmienności leży pytanie o aksjologię wychowania zaawansowanej cywilizacji technicznej zdominowanej przez cyberinteligencję. Cywilizacji, która nie bierze pod uwagę, iż nie są możliwe sztuczna mądrość, sztuczne dobro i sztuczne człowieczeństwo, a więc także sztuczny czy też alternatywny rodzaj humanizmu. Tworzona w ten sposób era posthumanizmu staje wobec nieuniknionego pytania o swoje cele, a pośrednio – o cel nowoczesnych procesów wychowania.

CYBERINTELIGENCJA. UCIECZKA OD WARTOŚCI AUTOTELICZNYCH

Współczesne nauki humanistyczne i społeczne zrezygnowały z radykalnie zredukowanych koncepcji osobowości, kultury i edukacji, jak czyniły to orientacje behawiorystyczne, ale w znacznej mierze także różne warianty funkcjonalizmu, strukturalizmu czy odradzającego się ustawicznie neomarksizmu. Przywołane pojęcia rozumiane są w sposób mniej lub bardziej holistyczny. Uznaje się, iż obejmują one różne pola tak indywidualnej, jak i społecznej aktywności człowieka. Respektując to założenie, przyznać trzeba, że inteligencja, niezależnie od jej rodzajów, stanowi tylko część polimorficznej osobowości, mentalności i kompetencji kulturowych każdej osoby. Wychowanie, które pozwalałoby na dominację jedynie racjonalno-poznawczych komponentów osobowości, musiałoby popaść w jednostronny model rozwoju. Eliminowałby on elementy aksjonormatywne, emocjonalne, a w końcu całą baterię wartości autotelicznych, które w całości kształcie dojrzałej osobowości stanowią właśnie o jej spójności i rozwoju, a nie tylko o partykularnie ukierunkowanym wzroście⁴.

³ M.A. Krąpiec, *Człowiek jako osoba*, Polskie Towarzystwo Tomasa z Akwinu, Lublin 2005, *Biblioteka Filozofii Realistycznej*.

⁴ J.C. Alexander, *Znaczenia społeczne. Studia z socjologii kulturowej*, przeł. S. Burdziej, J. Gądecki, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2010, *Współczesne Teorie Socjologiczne*, 16.

Istotę wartości autotelicznych opisują zasadniczo trzy powiązane ze sobą atrybuty, których sens odczytać możemy poprzez prostą analizę etymologiczną pojęcia, odwołującego się do czegoś, co jest w swej naturze samodzielne (w języku greckim *auto*) i jednocześnie ukierunkowane na osiągnięcie spełniającego ten warunek celu (w języku greckim *telos*). Wartości autoteliczne są więc przeciwstawne do wszelkich wartości instrumentalnych, podporządkowanych realizacji innego celu, do którego są jedynie przybliżeniem, drogą lub wskazaniem. Nie służą więc, co jest zadaniem zarówno inteligencji naturalnej, jak i sztucznej, optymalizacji lub też wyborowi najbardziej adekwatnej drogi realizacji zadań pozwalających na minimalizację wysiłku, kosztów i zapewniającej szybkie i skuteczne osiągnięcie zaplanowanego efektu. Drugi z atrybutów, wynikający z pierwszego, oznacza, iż wartości autoteliczne to takie, które określają, że osiągniany cel jest celem samym dla siebie, celem ostatecznym, finalnym⁵. Nie wymaga on żadnego dodatkowego uzasadnienia, argumentacji powołującej się na zewnętrzne okoliczności i racje⁶. Trzeci z ważnych atrybutów dookreśla ten typ wartości jako niezamiennych, trudnych, a wręcz niemożliwych do zastąpienia, wypracowania substytutu, podróbki o analogicznych funkcjach i znaczeniu⁷.

Przykładami tego typu wartości, które spełniają wskazane warunki i posiadają opisane powyżej atrybuty, są: ludzka godność, honor, a w znaczącej mierze także wolność, miłość czy odpowiedzialność. Godności i honoru nie można zastąpić żadną inną wartością, nie można znaleźć dla nich zamienników, z których można złożyć ofertę, a tym bardziej wykupić je czy dokonać równowartej wymiany. Człowiek ma do nich nieredukowalne prawo, które definiuje jego człowieczeństwo bardziej nawet niż wynikające z nich, ale już nie w tak radykalny sposób samodzielna wolność, miłość i odpowiedzialność⁸. Te kolejne wartości mogą bowiem być uwikłane w wartości im przyległe i splecione z innymi wartościami-celami, o cechach służą-

⁵ W. Stróżewski, *Ponadkulturowe wymiary dobra, prawdy i piękna*, [w:] i d e m, *W kręgu wartości*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1992, s. 108-132.

⁶ Cz. Bartnik, *Personalizm*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013.

⁷ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1969.

⁸ T. Kobierzycki, *Osoba. Dylematy rozwoju. Studium metakliniczne*, Wydawnictwo Pomorze, Bydgoszcz 1989.

cych wartościom utylitarnym, egotycznym lub instrumentalnym, jak wolność słowa, miłość egotyczna czy odpowiedzialność zawodowa.

W polskiej myśli społecznej i humanistycznej jedną z najwybitniejszych postaci świata nauki, która poświęciła wartościom autotelicznym znaczącą część swojej twórczości, szczególnie w obszarze teorii i socjologii kultury, była Antonina Kłoskowska, która czerpała wszak swoje idee od Stanisława Ossowskiego⁹. Ten ostatni skłonny był nawet przyznawać wartościom autotelicznym sporą dozę hedonizmu, określając powiązane z nimi przeżycia jako „umiejętność życia chwilą”. Taki kierunek ich interpretacji, czego Ossowskiemu nie udało się uniknąć, eliminuje ich osobowy potencjał i rozwojowe znaczenie ich bardziej zaawansowanych funkcji. Przyznanie przez tego wybitnego socjologa, iż stymulują one postawy o charakterze kontemplacyjnym, nie likwiduje tyleż teoretycznej, co psychologicznej pułapki i degradować może rozumienie pełnego zakresu ich atrybutów. Wybiegają one znacząco poza doraźne i partykularne chwile ich egzystencjalnej i duchowej obecności, określane teleologicznym horyzontem rozumienia, ale nade wszystko doświadczenia istoty autoteliczności. Kłoskowska zwróciła uwagę na specyficzne funkcje wartości autotelicznych nie tylko w obszarze osobowości, ale także w kulturze symbolicznej każdej wspólnoty¹⁰. To one stanowią – według tej autorki – fundament tożsamości kulturowej, której nie sposób sprowadzić do funkcjonalnego mechanizmu przetrwania i umacniania wewnętrznej spójności grup społecznych. Na fakt ten wskazywano w polskiej tradycji humanistycznej już od wieku XV¹¹. Obecność i znaczenie godności jako wartości konstytuującej prawa narodów pojętych jako wspólnoty kulturowe opisywał były rektor Akademii Krakowskiej Paweł Włodkowiec¹². To właśnie on był pionierem w traktowaniu tego

⁹ S. Ossowski, *Ku nowej kulturze*, [w:] idem, *Z zagadnień psychologii społecznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967, s. 164-186, *Dziela*, t. 3.

¹⁰ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

¹¹ L. Korporowicz, *Podmiotowość i prawa narodów w dyskursie wartości i postaw*, „Perspektywy Kultury” 2023, t. 41, nr 2/2, s. 13-30.

¹² K. Ożóg, *Uczeni w monarchii Jadwigi Andegaweńskiej i Władysława Jagielly (1384-1434)*, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 2004, *Rozprawy Wydziału Historyczno-Filozoficznego – Polska Akademia Umiejętności*, t. 105.

typu wartości jako komponentu prawa narodów, blisko związanych z szerzej pojętą aksjologią praw człowieka oraz wynikających z nich praw kulturowych.

Cywilizacja współczesna – a szczególnie jej praktyki technokratyczne, zarządcze, polityczne i na końcu edukacyjne – daleka jest jednak od zachowania równowagi pomiędzy różnymi typami wartości. Społeczeństwa ponowoczesne zdetronizowały kultury religijne, które budowały fundamenty ich ładu społecznego, w to miejsce systematycznie i skutecznie budują wiarę w kult efektywności, skuteczności, produktywności, sprawności i funkcjonalnego wkomponowania w wymogi społeczeństw informacyjnych¹³. Drogą ku temu są aksjologiczne redukcje, które stają się koniecznością technologicznych transformacji¹⁴. Co ciekawe, transformacje te nie mają swojej jasno sprecyzowanej frazeologii, dokonują się niejako podskórnie i niezauważalnie. Wchodzą w codzienność nie tylko bez hałasu, ale nawet bez większego oporu, pozyskując sobie niczego nieświadomych zwolenników, sympatyków, a nawet entuzjastów. Drogę redukcji wyznacza więc zastąpienie takich pojęć, jak mądrość, znacznie bardziej wymierną kategorią wiedzy, tę z kolei nader często zastępując pojęciem informacji. Jeszcze większej redukcji dostąpiła klasyczna kategoria prawdy, którą zastąpiono jej wizerunkiem w postaci systemu akceptowalnych hipotez, a w końcu – pytań badawczych. Kategorię odpowiedzialności zastąpiono rozsądnym pragmatyzmem, a ten – miernikami potwierdzonej skuteczności. Wolność stała się już tylko autonomią, zredukowaną następnie do przedsiębiorczości. Piękno jawić się zaczęło jako doświadczenie estetyczne, aby stopniowo przeistoczyć się tylko w migotliwe wrażenie. Transcendencja jako zdolność kontemplowania i komunikacji z bytem nadrzędnego rodzaju stała się już tylko transgresją, umiejętnie unikającą pytania o swój sens i kierunek, aby dojść do nieokreślonego aktywizmu, żywotności i w najlepszym przypadku samorealizacji. Wychowanie zastąpiono socjalizacją, aby dojść

¹³ J.A. Bargh, K.Y.A. McKenna, *The Internet and Social Life*, „Annual Review of Psychology” 2004, Vol. 55, s. 573-590.

¹⁴ H. Mamzer, *Poczucie bezpieczeństwa ontologicznego. Uwarunkowania społeczno-kulturowe*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2008, *Socjologia – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, nr 58.

do adaptacji i odgrywania ról społecznych¹⁵. W takiej sytuacji znalazł się nieunikniony pomysł zaangażowania sztucznej inteligencji, która doskonalić może wszystko, co instrumentalne, co spaja i wiąże efekty wspomnianych redukcji. Jest to jednak konsekwentna strategia eliminowania wartości autotelicznych jako dysfunkcyjnych, nieobliczalnych i niepoliczalnych, trudnych do parametryzacji i sterowania. Pojawiają się wobec tego pytania: „Czy możliwa jest dojrzała, zawierająca komponent wychowawczy edukacja pomijająca wartości, które dają człowiekowi prawo do doświadczania wartości nieparametrycznych, ale odróżniających go od procedur optymalizacji, dająca mu możliwość odróżnienia się od wspomagających go jedynie narzędzi, jakimi są różne formy cyberinteligencji? Czy zaprojektowana przy jej pomocy edukacja nie zredukuje zbudowanych na wartościach autotelicznych postaw wspólnotowych? Czy zamiast poczucia tożsamości zaoferuje ona jedynie partykularne potrzeby przynależności i akceptacji grup? Czy tak pomyślane procesy socjalizacji nie pozbawiają ich uczestników prawa do patriotyzmu, godności i wolności?”.

KU SPOŁECZEŃSTWU NIBY-KOMUNIKACJI

Rzeczywistość wirtualna i hybrydalna jako informacyjna infrastruktura społeczeństwa sieci utożsamiana jest z zaawansowaną aplikacją wszelkich odmian cyberinteligencji, szczególnie w obszarze komunikacji. Wydaje się ona wręcz istotą społeczeństwa informacyjnego. Warto jednak tezę tę poddać bliższej analizie i ukazać jej wiele jedynie pozornie prawdziwych odniesień. Co ważniejsze, niosą one bardzo poważne konsekwencje w sferze postaw i wartości społecznych, zakresu i charakteru kompetencji komunikacyjnych, wspomnianych już praw kulturowych, kondycji procesów wychowawczych, na zdrowiu psychicznym kończąc¹⁶.

¹⁵ J.S. Pasierb, *Pionowy wymiar kultury*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1983.

¹⁶ L. Korporowicz, *Kompetencje komunikacyjne, kulturowe i dialog międzykulturowy*, [w:] *Studia kulturowe*, red. L. Korporowicz, A. Knap-Stefaniuk, Ł. Burkiewicz, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2022, s. 93-109, *Słowniki Społeczne*.

Aby uzasadnić krytyczny stosunek do jakości oraz istoty działań komunikacyjnych wspomaganých cyberinteligencją, konieczne jest zdemaskowanie dość powszechnie panującego przekonania, że komunikacja jest rodzajem przekazu informacji, jaki istnieje pomiędzy nadawcą i odbiorcą, a więc rodzajem jej transferu, obudowanego wieloma teoriami oraz praktyką oddziaływania i wpływu. Już jednak pobieżna analiza łacińskiego pojęcia *communicare* wyprowadza z tego rodzaju błędu¹⁷. Pojęcie to odnosi się do działania, które dalekie jest od jednokierunkowości i wyraźnie wskazuje na działania wspólne, czynione w relacji wzajemnej, które zdecydowanie mają charakter interakcyjny¹⁸. Znakomicie opisuje ono rzeczywisty sens zarówno komunikacji jako uporządkowanego systemu relacji, jak i komunikowania jako intencjonalnie ukierunkowanych czynności¹⁹. Gdyby przypisać poszczególnym częściom tego terminu, a więc przedrostkowi „inter” oraz drugiemu komponentowi – „akcji”, definiujące je atrybuty zgodne z duchem rozumienia pojęcia, jakie wypracowali starożytni, to byłyby to takie jakości, a jednocześnie wartości, jak: wspomniana już wzajemność, wymiana i współzależność, które charakteryzują pierwszy z komponentów kategorii, oraz podmiotowość, sprawczość i intencjonalność, jako cechy wynikające z drugiego²⁰.

Już pierwsze z trzech atrybutów właściwie rozumianej komunikacji jednoznacznie wskazują, że nie jest ona jedynie formą przekazu. Konsekwencją tej diagnozy jest przyznanie, iż nie jest w istocie komunikacją to, co nader często określa się jako „komunikację masową”, polegającą na przekazie wielkiej liczby informacji do równie wielkiej rzeszy odbiorców, jaka charakteryzuje kulturę i społeczeństwa masowe, nie mówiąc już o społeczeństwach informacyjnych. Współczesne sieci tej niby-komunikacji wypracowują zręby działań interakcyjnych, ale szansę na realną wymianę i współzależność mają tylko nieliczni,

¹⁷ É. Maigret, *Socjologia komunikacji i mediów*, przeł. I. Piechnik, Oficyna Naukowa, Warszawa 2012, *Disciplinae*, 8.

¹⁸ E. Hałas, *Symbol w interakcji*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.

¹⁹ L. Korporowicz, *Komunikacja jako rzeczywistość interakcyjna człowieka*, [w:] *Kultura – Media – Społeczeństwo. Księga jubileuszowa ku czci Ojca Profesora Leona Dyczewskiego*, red. D. Wadowski, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 69-84.

²⁰ M.A. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, przeł. A. Dziuban, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2013, *Współczesne Teorie Socjologiczne*, 23.

w relacjach o charakterze interpersonalnym, które nie mają wpływu na zasadniczy brak proporcji pomiędzy tym, co faktycznie jest mniej lub bardziej ukrywaną strategią urabiania, kształtowania i wspomnianego oddziaływania dopuszczającego się niestety częstych manipulacji²¹. Prawdziwy problem niby-komunikacji zaczyna się jednak poza formalnymi cechami procesu, a mianowicie wtedy, gdy podnosimy zagadnienie podmiotowości. Wówczas spotykamy się z przywołanymi wcześniej wartościami autotelicznymi, jak ludzka godność czy wolność, i z możliwością zachowania należytego poziomu sprawczości w realiach interakcyjnych nie tylko poziomu międzyosobowego, ale także w warunkach konkretnie funkcjonujących sieci²². Przewaga wymogów, jakie przyjąć musi uczestnik systemów informacyjnych, które tożsame są z systemami korporacyjnymi, nad jego własną możliwością dookreślania warunków i przebiegu interakcji stawia go niemal z definicji w roli petenta, a światy, które może stwarzać, muszą być przefiltrowane przez formalne oczekiwania i bariery przedsięwzięć, które symulują swój komunikacyjny charakter.

Jeśli powrócić do omawianego wcześniej problemu relacji wartości instrumentalnych i autotelicznych w określaniu wyznaczników ludzkiego człowieczeństwa, to udział tych pierwszych w procesach komunikacyjnych określa jednocześnie ich rzeczywistą rolę w modelowaniu współczesnego modelu cywilizacji²³. Warto zauważyć usilne próby zbudowania technologicznych możliwości rozwoju sytuacji interakcyjnych, jakie stają się elementem zaawansowanych społeczeństw sieci wraz ze wspomaganiami nowych form sztucznej inteligencji. Jednak nawet jeśli współczesne formy niby-komunikacji zostaną ograniczone przez rozwój form interakcyjnych, sam fakt ich upowszechnienia, a więc wzajemności, wymiany i współzależności, nie będzie zyskiwał na swym człowieczeństwie, jeśli treści stanowiące przedmiot wymiany pozbawione będą obecności wartości autotelicznych. Tylko wówczas komunikacja przyczynić się może nie do technokratycznych funkcji

²¹ G. Mathews, *Supermarket kultury. Kultura globalna a tożsamość jednostki*, przeł. E. Klekot, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005, *Biblioteka Myśli Współczesnej. Plus Minus Nieskończoność*.

²² J. van Dijk, *The Network Society*, Sage Publications, London 2005.

²³ L. Dyczewski, *Przestrzenie wzajemnego dopełniania*, „Politeja” 2012, nr 20/2, s. 14-24.

oddziaływania i realizacji instrumentalnych celów systemów zarządzania, sterowania lub operacyjnych zadań stosunków władzy, ale także do autentycznego wspierania ludzkiej podmiotowości²⁴. Być może będzie ona niezgodna z zasadami optymalizacji, socjotechniką zdobywania wpływów i dyrektywami cyberinteligencji, ale na tym polega wynikające z niej prawo do samostanowienia i doświadczania świata według własnego projektu wartości. Prawo do takiego typu komunikacji jest elementem praw człowieka, a mówiąc dokładniej – prawa do człowieczeństwa, którego z pewnością nie buduje niby-komunikacja.

Komunikacja pozorowana jest szczególnie wrogiem prawdziwego procesu wychowawczego. Nie uczy ona bowiem niewymuszonych, intencjonalnych i otwartych na drugiego człowieka interakcji. Wprost przeciwnie, uczy adaptacyjnych zachowań biernej percepcji i zaledwie dekodowania przekazywanych znaczeń, ale bez potrzeby ich wyboru na użytek własnego planu wymiany. Taki typ kompetencji komunikacyjnej jest w istocie typem niby-kompetencji, sprowadzonej do podwykonawcy czyjegoś projektu aneksji i ubezwłasnowolnienia każdego, kto wejdzie w orbitę jej kulturowej reprodukcji. Niby-komunikacja i niby-kompetencja stają się niestety trwałym i bardzo dynamicznie postępującym artefaktem otaczającej nas cyberrzeczywistości, jak również proponowanej przez jej inżynierów strategii niby-wychowania.

Postęp redukcyjnych praktyk epoki posthumanizmu, które odbijają się na aksjologicznej sferze wychowania, wynika z bardzo realnych procesów. Stanowią one prawdziwe wyzwanie w kształtowaniu umiejętności interakcyjnych, ważnych w – jak określa to Daniel Pink – konceptualnej erze przyszłości, w której to właśnie kompetencje kognitywne stanowią mają zasadniczy potencjał rozwojowy²⁵. Aby przygotować obecne i przyszłe pokolenia do radzenia sobie z ich wyzwaniami, niezbędne jest analityczne i krytyczne rozpoznanie następujących procesów i potrzeb:

²⁴ L. Korporowicz, *Polimorficzna przestrzeń tożsamości*, „Politeja” 2012, nr 20/2, s. 77-95.

²⁵ D. Pink, *A Whole New Mind: Moving from the Information Age to the Conceptual Age*, Riverhead Books, New York, NY 2005.

- narastania poziomu zróżnicowań kulturowych w przestrzeni realnej i hybrydalnej;
- wzrostu znaczenia każdego typu komunikacji i profilaktyki ich dysfunkcji²⁶;
- potrzeby nowych kompetencji, głównie międzykulturowych, oraz nowego rozumienia kompetencji informacyjno-komunikacyjnych²⁷;
- wzrostu znaczenia umiejętności niwelowania konfliktów i napięć w nowych przestrzeniach kultury²⁸;
- wzrostu znaczenia umiejętności dialogu, kooperacji i komunikacji międzykulturowej w różnych obszarach interakcji²⁹.

Przy bliższym spojrzeniu wszystkie te procesy prowadzą do odkrycia bardzo fundamentalnego progu, którego przekroczenie jest absolutnym warunkiem wymiany, dzielenia się, rozumienia, a w konsekwencji także wzajemności, respektowania swojej podmiotowości i sprawczości. Jest to poznanie wartości rdzennych komunikujących się osób i kultur, a to nie jest z kolei możliwe bez zidentyfikowania ich wartości autotelicznych, poprzez które uczestnicy procesu definiują samych siebie i bez których nie jest możliwe czynienie czegokolwiek wspólnie, a więc bez których nie istnieje najmniejszy choćby wymiar *communicare*. Wartości autoteliczne są filarami mostu, który umożliwić ma pokonanie przestrzeni pomiędzy podmiotami, jeśli faktycznie pozostają oni w tej roli, a więc przestrzeni izolującej. Metafora mostu jest tu szczególnie adekwatna, ponieważ most nie prowadzi do eliminowania brzegów, a więc zakresu i siły tożsamości stron. Komunikacja sprawia, że strony te nie muszą być sobie wrogami, do momentu

²⁶ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, *Biblioteka Współczesnych Problemów Edukacji*.

²⁷ R. Wiśniewski, *Transgresja kompetencji międzykulturowych. Studium socjologiczne młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2016.

²⁸ S. Jaskuła, *Information Culture in Intercultural Space. Moderation of Values*, „Politeja” 2016, t. 13, nr 5(44), s. 183-198.

²⁹ T. Paleczny, *Interpersonalne stosunki międzykulturowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.

wszak, w którym most zostanie przejęty i wykorzystany jedynie przez jedną z nich na użytek ekspansji lub kradzieży, redukując działanie wspólne. Ta niby-komunikacja będzie wówczas narzędziem dominacji i destrukcji tych, którzy staną się jej ofiarami³⁰.

Wobec tego rodzą się całkiem zasadne pytania: Na ile faktycznie i realnie cyberprzestrzeń staje się obszarem rzeczywistej komunikacji? Czy i w jaki sposób zaangażowana na jej użytek cyberinteligencja przyczynia się do poznania wartości autotelicznych, o ile stanowią one przedmiot jej zainteresowania? Na ile procesy i praktyki edukacyjne uwzględnić chcą jej funkcje wychowawcze, które poznawanie, wymianę i dzielenie się tego typu wartościami w ogóle zauważają, sięgając po technologie informacyjne ukierunkowane na inteligentne cele swoich działań?³¹ Co wówczas uznane będzie za obiekt, wartość lub działanie definiowane jako inteligentne? Czy skoro uciekamy w sferę trans- i posthumanizmu, pytania te będą jeszcze istotne? Być może odkryte zostaną w kolejnej odsłonie ludzkich dziejów, rewitalizując zagubiony sens humanizmu przez nowy rodzaj super- lub homo-inteligencji, w której edukacja stanie się antropologia, a wychowanie ponowną drogą do człowieczeństwa.

ZAKOŃCZENIE

Coraz częściej słyszymy, że archeologowie odkrywają artefakty naszych dziejów, sięgające daleko poza uznane do tej pory okresy świadomie tworzonych cywilizacji. Być może ponownie trzeba będzie napisać historię kultury, wierzeń, ale i tożsamości człowieka, który ciągle pyta o naturę swojego człowieczeństwa. Pojawiające się odkrycia zwiastują poważną rewolucję. Równie radykalny przewrót czeka jednak naszą wiedzę i pojmowanie nie tylko przeszłości, ale w równym

³⁰ S. Vertovec, R. Cohen, *Introduction: Conceiving Cosmopolitanism*, [w:] *Conceiving Cosmopolitanism Theory, Context and Practice*, ed. eidem, Oxford University Press, Oxford 2002, s. 1-22.

³¹ A. Panigrahi, V. Joshi, *Use of Artificial Intelligence in Education*, „The Management Accountant Journal” 2020, Vol. 55, No. 5, s. 64-67; H. Batorowska, *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2009, *Nauka, Dydaktyka, Praktyka*, 107.

stopniu tworzonej już dzisiaj przyszłości. Doskonalać swoje umiejętności i kondycję, człowiek chce działać znacznie bardziej skutecznie, myśleć, nie czyniąc błędów, widzieć to, czego nie widzi, być w stanie zapamiętać tyle, ile jeszcze nie potrafi, i wkomponować w swój mózg doskonalać go procesory. Zakładając, że wszystko to jest możliwe, w dalszym ciągu ambicje te odnoszą się do tego „czym”, a nie „kim” stajemy się w warunkach wymarzonego posthumanizmu i cyfrowego postczłowieka. Sztuczna inteligencja nie może bowiem stać się sztuczną mądrością, obecność wartości autotelicznych nie może być zastąpiona egotyczną potrzebą samorealizacji, komunikacja – praktyką i teorią przekazu, a wspomniany już postczłowiek zagubi się w pytaniu o atrybuty człowieczeństwa. Wszystkie te braki odzywają się już współcześnie w koncepcji cyberedukacji, w prostym pytaniu o różnice pomiędzy socjalizacją, edukacją i wychowaniem, w różnicy pomiędzy wiedzą, informacją i danymi oraz sensem kultury informacyjnej poza użyciem komputera.

BIBLIOGRAFIA

- Alexander J.C., *Znaczenia społeczne. Studia z socjologii kulturowej*, przeł. S. Burdziej, J. Gądecki, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2010, *Współczesne Teorie Socjologiczne*, 16.
- Archer M.A., *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, przeł. A. Dziuban, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2013, *Współczesne Teorie Socjologiczne*, 23.
- Bargh J.A., McKenna K.Y.A., *The Internet and Social Life*, „Annual Review of Psychology” 2004, Vol. 55, s. 573-590, <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141922>.
- Batorowska H., *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2009, *Nauka, Dydaktyka, Praktyka*, 107.
- Bartnik Cz., *Personalizm*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013.
- Dijk J. van, *The Network Society*, Sage Publications, London 2005.
- Dyczewski L., *Przestrzenie wzajemnego dopełniania*, „Politeja” 2012, nr 20/2, s. 14-24.
- Hałas E., *Symbol w interakcji*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.
- Hałas E., *Wychowanie i kultura demokratyczna. Zarys poglądów Floriana Znanieckiego*, „Zoon Politikon” 2014, nr 5, s. 123-130.
- Heim M., *Metaphysics of Virtual Reality*, Oxford University Press, New York, NY 1993, <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195092585.001.0001>.

- Jaskuła S., *Information Culture in Intercultural Space. Moderation of Values*, „Politeja” 2016, t. 13, nr 5(44), s. 183-198, <https://doi.org/10.12797/Politeja.13.2016.44.12>.
- Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Kobierzycki T., *Osoba. Dylematy rozwoju. Studium metakliniczne*, Wydawnictwo Pomorze, Bydgoszcz 1989.
- Korporowicz L., *Kompetencje komunikacyjne, kulturowe i dialog międzykulturowy*, [w:] *Studia kulturowe*, red. L. Korporowicz, A. Knap-Stefaniuk, L. Burkiwicz, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2022, s. 93-109, *Słowniki Społeczne*.
- Korporowicz L., *Komunikacja jako rzeczywistość interakcyjna człowieka*, [w:] *Kultura – Media – Społeczeństwo. Księga jubileuszowa ku czci Ojca Profesora Leona Dyczewskiego*, red. D. Wadowski, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 69-84.
- Korporowicz L., *Podmiotowość i prawa narodów w dyskursie wartości i postaw*, „Perspektywy Kultury” 2023, t. 41, nr 2/2, s. 13-30, <https://doi.org/10.35765/pk.2023.410202.04>.
- Korporowicz L., *Polimorficzna przestrzeń tożsamości*, „Politeja” 2012, nr 20/2, s. 77-95.
- Krąpiec M.A., *Człowiek jako osoba*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2005, *Biblioteka Filozofii Realistycznej*.
- Maigret É., *Socjologia komunikacji i mediów*, przeł. I. Piechnik, Oficyna Naukowa, Warszawa 2012, *Disciplinae*, 8.
- Mamzer H., *Poczucie bezpieczeństwa ontologicznego. Uwarunkowania społeczno-kulturowe*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2008, *Socjologia – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, nr 58.
- Mathews G., *Supermarket kultury. Kultura globalna a tożsamość jednostki*, przeł. E. Klekot, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005, *Biblioteka Myśli Współczesnej. Plus Minus Nieskończoność*.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, *Biblioteka Współczesnych Problemów Edukacji*.
- Ossowski S., *Ku nowej kulturze*, [w:] S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967, s. 164-186, *Dziela*, t. 3.
- Ozóg K., *Uczeni w monarchii Jadwigi Andegawskiej i Władysława Jagielly (1384-1434)*, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 2004, *Rozprawy Wydziału Historyczno-Filozoficznego – Polska Akademia Umiejętności*, t. 105.
- Palczyński T., *Interpersonalne stosunki międzykulturowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
- Panigrahi A., Joshi V., *Use of Artificial Intelligence in Education*, „The Management Accountant Journal” 2020, Vol. 55, No. 5, s. 64-67, <https://doi.org/10.33516/maj.v55i5.64-67p>.

- Pasierb J.S., *Pionowy wymiar kultury*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1983.
- Stróżewski W., *Ponadkulturowe wymiary dobra, prawdy i piękna*, [w:] W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1992, s. 108-132.
- Pink D., *A Whole New Mind: Moving from the Information Age to the Conceptual Age*, Riverhead Books, New York, NY 2005.
- Vertovec S., Cohen R., *Introduction: Conceiving Cosmopolitanism*, [w:] *Conceiving Cosmopolitanism Theory, Context and Practice*, ed. S. Vertovec, R. Cohen, Oxford University Press, Oxford 2002, s. 1-22.
- Wielecki K., *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrialnego. Między indywidualizmem a kolektywizmem*, Centrum Europejskie Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2003.
- Wiśniewski R., *Transgresja kompetencji międzykulturowych. Studium socjologiczne młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2016.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1969.
- Znaniński F., *Wychowanie dla demokracji*, przeł. E. Hałas, „Zoon Politikon” 2014, nr 5, s. 131- 233.

ABSTRACT

In Search of Artificial Humanity


A rapidly developing civilisation of advanced technologies, informational and conceptual societies increasingly refers to diverse forms of equally advanced forms of artificial intelligence. It becomes an integral part of the hybrid reality, exposing pragmatic and technocratic values of individual, community, and organisational activities. This process marginalises non-instrumental values which determine important aspects of human personality, defining not so much the man but his humanity. The article attempts to present the consequences of axiological reductions which occur in the planning and modelling of the modern and future culture as well as the forms of education, particularly educational processes, dependent on this culture. The elimination of values, called autotelic in social sciences, is also not indifferent in the sphere of communicational activities, important for education and upbringing. Reduced to forms of communication and an element of the mass society, these values become the denial of their interactive creation, adopting actually a form of pseudo-communication in the processes of pseudo-education and an increasingly intentional escape in the direction of the epoch of post-humanism and the post-human. However, the

experience and analysis of the resulting destruction, which will be the violation of the axiological balance between development processes through the humiliation of dignity and freedom of the man, give hope for the rediscovering and revitalisation of the humanistic potentials of man and humanity.

Keywords: autotelic values, cyber intelligence, communication, humanity

SZTUCZNA INTELIGENCJA W PROCESACH KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA



Sylwia Jaskuła 
Akademia Łomżyńska

WSTĘP

Rzeczywistość sztucznej inteligencji (SI) dokonuje się w szybkim tempie już od wielu lat. Współcześnie jest ona obecna w różnych dziedzinach, a perspektywy jej zastosowania stale ulegają rozszerzeniu. Rośnie również skala jej wykorzystywania w edukacji – na obecnym etapie istnieje coraz więcej możliwości skorzystania z platform dydaktycznych opartych na sztucznej inteligencji. Mogą one zapewnić uczniom spersonalizowane doświadczenia edukacyjne, dostosować się do indywidualnych stylów uczenia się i oferować szeroką gamę interaktywnych treści. Systemy te mogą również analizować postępy uczniów i przekazywać informacje zwrotne. Mogą indywidualizować zgromadzone dodatkowe zasoby i wsparcie w procesie uczenia się, pomagając przy tym zachować zaangażowanie i motywację. Oferują możliwość uczenia się we własnym tempie i na swój własny sposób, tworząc spersonalizowane plany nauki, umożliwiając uczniom skupienie się na indywidualnych potrzebach i celach. Duży potencjał stanowią te obszary, w których sztuczna inteligencja może zastąpić pracę nauczyciela, np. w celu odciążenia go od powtarzalnych i nużących zadań biurokratycznych. Może analizować osiągnięte przez uczniów rezultaty uczenia się i opracowywać indywidualny plan pracy z każdym uczniem.

W przyszłości sztuczna inteligencja być może pozwoli na zwiększenie jakości edukacji w masowym wymiarze, poprzez symulowanie zindywidualizowanych ścieżek kształcenia, dostosowanych do możliwości i potrzeb osoby uczącej się, ale też oczekiwań i wymogów społecznych. Problem ten nabiera coraz większego znaczenia w kontekście konieczności i wyzwań, jakie stoją przed współczesną edukacją. Systemy szkolnictwa masowego przestają się już sprawdzać i od dłuższego czasu poszukiwane są rozwiązania, które pozwolą na wypracowanie metod pracy zapewniających implementację modeli kształcenia zorientowanych na pojedynczego ucznia¹.

Skuteczność sztucznej inteligencji w wielu dziedzinach wciąż opiera się na zdolności do uczenia się na podstawie dostarczonych przez człowieka lub przez inne maszyny danych, w tym poprzez głębokie uczenie się (*deep learning*)². Jak dotąd nie zostały opracowane uniwersalne algorytmy uczenia się, zapewniające wydolność działania we wszystkich warunkach i środowiskach. Wciąż na początkowym etapie opracowywania i wdrażania jest proces wykorzystania SI w systemie edukacji w szerokim kontekście. Nie jest on pozbawiony wątpliwości i pytań, nie tylko o to, w jaki sposób może być zaimplementowany w tym obszarze, ale przede wszystkim – w jakim zakresie, z jakimi ograniczeniami i jakie mogą być długoterminowe konsekwencje wdrożenia. Uwzględniając fakt, że dziedzina edukacji jest szczególnie wrażliwa, następstwa popełnionych tu pomyłek są znacznie poważniejsze niż w innych sferach aktywności ludzkiej. Długotrwałość procesów kształcenia i wychowania wiąże się z długim czasem oczekiwania i w rezultacie analizowania efektów końcowych. Dlatego określenie zakresów zastosowania sztucznej inteligencji w edukacji wymaga sformułowania nie tylko potrzeb i możliwości, ale przede wszystkim namysłu nad – wynikającymi z jej wdrożenia – zagrożeniami, i to na wielu płaszczyznach jej potencjalnego przeznaczenia³.

¹ Zob. W. Holmes, M. Bialik, C. Fadel, *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*, Center for Curriculum Redesign, Boston, MA 2019.

² Y. Bengio, *Learning Deep Architectures for AI*, „Foundations and Trends in Machine Learning” 2009, Vol. 2, No. 1, s. 1-127.

³ Zob. S. Jaskuła, *Bezpieczeństwo kulturowe w świecie hybrydalnym. Aspekty teoretyczne i metodologiczne*, [w:] *Granice tożsamości nauk o bezpieczeństwie. Perspektywa materialna*

SZTUCZNA INTELIGENCJA W PROCESIE KSZTAŁCENIA

Wykorzystanie sztucznej inteligencji w procesach kształcenia, a jeszcze bardziej wychowania, wiąże się prawdopodobnie z największym ryzykiem w całej strategii jej rozwoju. Konsekwencje błędnego użytkowania sztucznej inteligencji w innych obszarach będą nieporównywalnie mniejsze. Potencjalne zagrożenia wynikają już z samej podstawowej funkcji sztucznej inteligencji, którą jest pomocniczość wobec człowieka. Priorytetowe zadania sztucznej inteligencji związane z ułatwianiem, wspomaganiami, a nawet wyręczaniem człowieka w jego zadaniach prowadzą do obniżania poziomu jego wysiłku. Konsekwencją tego mogą być zaburzenia umiejętności pokonywania trudności i podejmowania wyzwań o wyższym stopniu skomplikowania niż te dotychczasowe. Może to również utrzymywać różne deficyty rozwojowe, indywidualne i społeczne. Sztuczna inteligencja, wypełniając braki, będzie jednocześnie obniżała poziom motywacji do samodzielnego ich niwelowania. Wyręczanie przez sztuczną inteligencję być może będzie deformowało procesy samooceny i jednocześnie tłumilo rozwój kreatywności⁴.

Jednakże dość skostniały i przestarzały współcześnie system edukacji niewątpliwie potrzebuje nie tylko działań ewolucyjnych, ale wręcz rewolucyjnych⁵. Obecnie nie nadąża on za wyzwaniami teraźniejszości. Sama forma kształcenia jest niezmienna od wielu lat. Odbywa się głównie w „klasie”, w której jeden nauczyciel uczy wielu uczniów, zazwyczaj uśredniając cele, jakie mają osiągnąć. Metody kształcenia również nie są nowelizowane od długiego czasu. Pomijany jest fakt, że w szkołach właśnie uczy się pokolenie dzieci, dla których cyfrowy świat istnieje od zawsze. To pokolenie dorastające już w świecie nowoczesnych technologii jest w istotny sposób obecne w wymiarze

i formalna, red. T. Kośmider, W. Kitler, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2017, s. 202-218, *Bezpieczeństwo*.

⁴ M. Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, przeł. A. Lipiński, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2013, *Kontrasty i Kontrowersje*.

⁵ I. Roll, R. Wylie, *Evolution and Revolution in Artificial Intelligence in Education*, „International Journal of Artificial Intelligence in Education” 2016, Vol. 26, s. 582-599.

wirtualnym, który jest w wielu przypadkach dla nich ważniejszy niż tradycyjny. Coraz częściej właśnie poprzez ten wymiar uczestniczą w przestrzeni tradycyjnej. W świecie wirtualnym łatwiej im podejmować aktywność, nawiązywać kontakty, szukać rozwiązań problemów itd. Niewątpliwie wymiar ten powinien być szeroko wykorzystywany w procesach kształcenia. Już dzisiaj rośnie w postępie geometrycznym liczba ogólnodostępnych aplikacji, które wspomagają proces uczenia się. Dostępne są również platformy wspierające pracę nauczycieli. Narzędzia pomocne w tworzeniu treści, generowaniu multimediów (w formie obrazów, prezentacji lub mówiących awatarów) oraz takie, które pozwalają na wykrycie, czy tekst został napisany przez człowieka, czy też wygenerowany za pomocą sztucznej inteligencji, znajdują już zastosowanie w polskiej szkole.

Choć podejmowane są próby zmniejszania dystansu pomiędzy narzędziami wykorzystywanymi do nieformalnej edukacji a tymi wykorzystywanymi w sformalizowanym systemie kształcenia, to luka ta jest wciąż zbyt duża. Konieczny jest pomysł szkoły, która nie tylko będzie towarzyszyć współczesności, ale będzie ją wyprzedzać, przygotowując jednostki do przyszłości. Taką szansę, choć dotychczas nie w pełni wykorzystywaną, stworzył rozwój technologii i pojawienie się sztucznej inteligencji. Do tej pory jest ona stosowana w procesach kształcenia w sposób niesystemowy, przez pojedynczych nauczycieli i uczniów. Trudno na podstawie tych incydentalnych przypadków formułować ogólne wnioski. Niewątpliwie są one potrzebne jako studia przypadków, pokazujące generalne rozwiązania zmieniające metodykę kształcenia, ale też wskazujące największe zagrożenia związane z wprowadzaniem do procesów edukacyjnych sztucznej inteligencji. Wrażliwość systemów kształcenia wymaga szczególnej ostrożności w opracowywaniu nowych rozwiązań. Choć potrzebują one modernizacji i restrukturyzacji, to nie może odbywać się to poprzez spontaniczne i niekontrolowalne wykorzystywanie technologii. Jak każda reforma, wymaga ona ewaluacji, czyli wartościowania wdrażanych działań i na tej podstawie wprowadzania poprawek do czasu uzyskania oczekiwanych efektów. Niewątpliwie w procesie tym należy wykorzystać możliwości wspomagania, a nawet modyfikowania współczesnych modeli edukacji, które mogą wynikać z pewnych umiejętności sztucznej inteligencji, takich jak: indywidualizacja i profilowanie, prognozowa-

nie, rozpoznawanie prawidłowości i odchyłeń od normy, mechanizmy konwersacyjne, osiąganie celów. Te główne cechy sztucznej inteligencji zostały określone przez Eugene'a Chinga, założyciela firmy Qavar, zajmującej się sztuczną inteligencją i cyberbezpieczeństwem⁶.

Indywidualizacja i profilowanie związane są z możliwościami analizowania danych, wśród których można wymienić: czas poświęcony na naukę, wybrane formy nauki, wyselekcjonowane materiały czy wyniki testów i egzaminów. Pozwoliłyby one na stworzenie wirtualnego doradcy, wspierającego proces uczenia się oraz dobierającego i indywidualnie dopasowującego metody nauczania i uczenia się.

Mechanizmy prognozowania umożliwiłyby zharmonizowanie programów nauczania i potrzeb uczestników, a także na podstawie analizy rynku pracy tworzyłyby ofertę szkoleń, które potencjalnie zwiększyłyby zawodową atrakcyjność ich uczestników. Sztuczna inteligencja zadbałaby również o pomiar efektywności szkoleń na poziomie zmiany zachowań i uzyskanych umiejętności. Im bogatsza byłaby taka baza, tym bardziej precyzyjnie sztuczna inteligencja mogłaby wskazywać, jak, kiedy i jakie szkolenie warto przeprowadzić.

Rozpoznawanie prawidłowości i odchyłeń od normy jest tym, czym edukatorzy zajmują się w swojej codziennej pracy. Z jednej strony wspierają osoby, które mają trudności z przyswojeniem materiału czy wykonaniem zadania, a z drugiej – wzmacniają tych, którzy działają poza schematem, wykazując ponadprzeciętne umiejętności. Sztuczna inteligencja szybciej i trafniej mogłaby określić deficyty, jak i obszary nieprzeciętnych uzdolnień poszczególnych osób.

Kolejny element sztucznej inteligencji, który może być szeroko wykorzystany w edukacji, to mechanizmy konwersacyjne. Sztuczna inteligencja mogłaby przeprowadzać interakcyjne rozmowy analizujące potrzeby uczestników procesów edukacyjnych, ale również wspierać ich bezpośrednio w procesie uczenia się. Mogłaby przypominać o terminach realizacji zadań, podpowiadać, jaki zakres wiedzy czy jakie umiejętności wymagają uzupełnienia w określonym czasie, a także stymulować uczestników procesu edukacyjnego w autorefleksji.

⁶ E. Ching, *Understanding the 6 Major Capabilities of AI*, Medium, 12.05.2020, <https://medium.com/qavar/understanding-the-6-major-capabilities-of-ai-efea8e361d06> (15.09.2023).

Osiąganie celów jest jednym z głównych zastosowań sztucznej inteligencji. Początki tworzenia sztucznej inteligencji były bezpośrednio związane z poszukiwaniem najlepszych rozwiązań pozwalających uzyskać pożądaną rezultat. Właśnie ta celowość działań i poszukiwanie najlepszych dróg realizacji planu może być istotnym atrybutem wykorzystywanym w procesach edukacyjnych. Sztuczna inteligencja uczy się, wdrażając informacje zwrotne pozwalające najskuteczniej i najszybciej osiągnąć zamierzony rezultat. Ten proces mógłby być implementowany w modele uczenia się i nauczania, zwiększając efektywność edukacji, intensyfikując praktyczne jej wymiary, wskazując możliwości wdrożenia nowych rozwiązań i zastosowań. Analizy dokonywane przez sztuczną inteligencję mogą zbudować rozwiązania dotychczas niestosowane w edukacji, co niewątpliwie przyspieszałoby w niej procesy ewolucji.

Współczesny system edukacji o charakterze masowym, ukierunkowany na uśrednianie i standaryzowanie procesu kształcenia, potrzebuje systemowych rozwiązań pozwalających na indywidualizację tego procesu. Sztuczna inteligencja może wspomagać personalizowanie procesów nauczania i uczenia się, pełniąc przy tym zróżnicowane role i funkcje⁷. Najczęściej w literaturze wymienia się zastosowanie jej w roli korepetytora czy tutora, a więc ukierunkowanie na zastępowanie nauczyciela czy wspomaganie go w kontakcie z pojedynczym uczniem, z uwzględnieniem jego indywidualnych potrzeb i możliwości. Sztuczna inteligencja w edukacji mogłaby pełnić ponadto funkcje wspomagające nauczyciela w zakresie wykonywanych przez niego prac administracyjnych, jak również na poziomie zarządzania systemem edukacyjnym⁸.

Profesor Jan Fazłagić wśród możliwości zastosowania sztucznej inteligencji w obszarze edukacji wymienia trzy główne obszary, które następnie dzieli na mniejsze działy:

⁷ Zob. R.F. Murphy, *Artificial Intelligence Applications to Support K–12 Teachers and Teaching: A Review of Promising Applications, Challenges, and Risks*, „Perspective” 2019, No. 1, s. 1-19.

⁸ J. Fazłagić, *Rozwój sztucznej inteligencji jako wyzwanie dla systemu edukacji*, [w:] *Sztuczna inteligencja (AI) jako megatrend kształtujący edukację. Jak przygotować się na szanse i wyzwania społeczno-gospodarcze związane ze sztuczną inteligencją?*, red. idem, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2022, s. 32-35.

1. Sztuczna inteligencja wspomagająca proces uczenia się
 - a. sztuczna inteligencja jako pomocnik nauczyciela (SI kształcąca podstawy danej dyscypliny);
 - b. sztuczna inteligencja w zastępstwie nauczyciela (SI pełniąca rolę kontrolną poziomu wiedzy uczniów oraz przekazująca informacje natury organizacyjnej);
 - c. sztuczna inteligencja jako przestrzeń zapewniająca bezpieczeństwo emocjonalne w procesie ponoszenia porażek edukacyjnych (SI zapewniająca intymność i dająca możliwość rozwijania umiejętności w odosobnieniu);
 - d. zastosowanie do indywidualnych potrzeb ucznia (SI personalizująca proces uczenia się);
 - e. udzielanie informacji zwrotnej (SI analizująca deficyty wiedzy i umiejętności, wytwarzająca spersonalizowaną, rzetelną i szczegółową informację zwrotną).
2. Sztuczna inteligencja jako wsparcie nauczyciela w zakresie procesów administracyjnych
 - a. ocenianie uczniów (SI wspomagająca nauczycieli w procesie oceny poprzez całkowicie lub częściowo zautomatyzowane ocenianie);
 - b. sprawdzanie obecności i aktywności uczniów;
 - c. wsparcie metodyczne (SI pełniąca funkcję doradcy metodycznego nauczycieli);
 - d. zarządzanie relacjami (SI udzielająca informacji zwrotnej o uczniu rodzicom).
3. Sztuczna inteligencja w obszarze zarządzania systemem oświaty na różnych jego poziomach
 - a. ocena nauczycieli (SI wystawiająca w sposób zobiektyzowany okresowe oceny nauczycielom);
 - b. analiza dużych zbiorów danych o systemie edukacji (SI przewidująca trendy i antycypująca zagrożenia i na tej podstawie dostarczająca informacje pozwalające na odpowiednią alokację środków w systemie edukacji);
 - c. analiza danych na poziomie organu prowadzącego oraz regionalnym (SI optymalizująca zasoby na podstawie analiz regionalnych oraz monitorująca ich efektywność wykorzystania).

Tab. 1. Przykładowe problemy w edukacji, które może wspierać sztuczna inteligencja

PROBLEM	WSPARCIE PRZEZ SI
Kształcenie masowe, nieuwzględniające indywidualnych potrzeb uczniów	Nauczanie zindywidualizowane
Liczne klasy, w których trudno udzielić odpowiedzi na wszystkie pytania uczniów	Wirtualni asystenci klasowi
Czasochłonności procesu oceniania	SI może dokonywać oceny odpowiedzi w czasie rzeczywistym
Szeroka skala, uniemożliwiająca spersonalizowaną komunikację pomiędzy podmiotami procesu edukacyjnego	Chatboty mogą udzielać natychmiastowych odpowiedzi na pytania administracyjne zadawane przez rodziców, uczniów i personel
Rosnący odsetek dzieci przedwcześnie kończących naukę	SI może dokonywać analizy potrzeb i możliwości oraz przedstawiać spersonalizowaną ofertę edukacyjną
Plagiaty	Narzędzia do analizy języka naturalnego mogą wyszukać powtarzające się wzory i dokonać identyfikacji źródła podanych faktów
Duża liczba dzieci, nad którymi opiekę pełnią pojedynczy nauczyciele, uniemożliwia spersonalizowanie ścieżki rozwoju	SI może dostarczać nauczycielom sugestii, w jaki sposób najskuteczniej wspierać poszczególnych uczniów w procesie uczenia się
Wyrównywanie braków edukacyjnych	SI może na bieżąco oceniać poziom osiągnięcia zaplanowanej wiedzy i kompetencji, a następnie dostarczać wyselekcjonowanych treści oraz przydzielać uczniów do różnych trybów nauczania
Wyrównywanie braków w osiągnięciu wiedzy i umiejętności	Wirtualne korepetycje
Analiza wyników osiągnięcia założonej wiedzy i umiejętności	Dostęp do komputerowych pulpitów nawigacyjnych, na których wyświetlane są ich postępy i przedstawiane zadania do pracy nad uzupełnianiem braków w wiedzy i umiejętnościach
Dostęp do edukacji uczniów z niepełnosprawnościami	SI może aktywnie wspierać uczniów ze specjalnymi potrzebami

PROBLEM	WSPARCIE PRZEZ SI
Bieżące planowanie zajęć prowadzonych przez nauczyciela na podstawie weryfikacji poziomu przyswojenia treści przez uczniów i osiągnięcia wskazanych umiejętności	SI może pomagać nauczycielom w planowaniu i projektowaniu zajęć, weryfikując poziom zrozumienia poszczególnych treści przez uczniów
Biurokratyzacja pracy nauczycieli	SI automatyzowałaby wypełnianie przez nauczycieli zadania administracyjne, takie jak: ocenianie prac, analiza wyników testów i prowadzenie dokumentacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Foong, *How Artificial Intelligence is Disrupting Education*, e27.co, 2.03.2018, <https://e27.co/artificial-intelligence-disrupting-education-20180302> (15.09.2023).

Zastosowaniom sztucznej inteligencji w edukacji towarzyszą wątpliwości, czy może ona – i czy powinna – zastąpić nauczyciela. Dzisiejsza perspektywa jej wykorzystania to wspieranie pracy pedagogów, a nie ich zastępowanie. Zbyt wiele wartości dodanych przynosi bezpośrednia interakcja na drodze uczeń – nauczyciel i uczeń – uczeń⁹. Pomimo niewątpliwiej przydatności i dużego potencjału wykorzystania sztucznej inteligencji obecnie nie jest możliwe wprowadzenie jej do systemu edukacji jako centralnego jej elementu. Rozwój i wsparcie SI są potrzebne, a nawet konieczne, w różnych obszarach edukacji, może ona bowiem w znaczącym stopniu zmodyfikować współczesny system kształcenia.

WYCHOWANIE PRZEZ SZTUCZNĄ INTELIGENCJĘ

Sztuczna inteligencja z założenia ma wspomagać człowieka w wielu zakresach jego funkcjonowania i zastępować go tam, gdzie jego zdolności poznawcze są niewystarczające. Wciąż otwarte pozostaje pytanie o to, czy i w jakim zakresie powinna być ona wykorzystywana

⁹ M. Kamińska, *Rzeczywistość wirtualna jako „ponowne zaczarowanie świata”*. Pytanie o status poznawczy koncepcji, Wydawnictwo Naukowe Bogucki, Poznań 2007, s. 118-127, *Studia Kulturoznawcze. Monografie*, 5.

w procesie wychowania, którego niezbędnymi elementami są m.in. interakcje społeczne, rozwój w ramach społeczności, nabywanie wartości i wzorów zachowań. Jeśli za Zbigniewem Kwiecińskim rozumieć edukację jako:

[...] ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, sprzyjających takiemu ich rozwojowi, aby w najwyższym stopniu stały się one świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, kulturowej i narodowej oraz były zdolne do aktywnej samo-realizacji własnej tożsamości i własnego JA poprzez podejmowanie zadań ponadosobistych [...], to prowadzenie drugiego człowieka ku wyższym poziomom rozwojowym i jego własna aktywność w osiąganiu pełnych i swoistych dlań możliwości. To ogół czynności i procesów sprzyjających rozwojowi oraz stan ich efektów, czyli osiągnięty poziom kompetencji, tożsamości i podmiotowości¹⁰,

to definicja ta generuje kolejne pytania. Czy, a jeśli tak, to w jakim zakresie, sztuczna inteligencja może wspomagać jednostki i grupy ludzkie w procesach stawania się członkami wspólnoty społecznej, kulturowej i narodowej? Czy i jak sztuczna inteligencja poradzi sobie w edukacji rozumianej jako pogłębiony dialog (obustronna interakcja uczeń – nauczyciel), korzystając z dorobku kulturowego danego społeczeństwa, nie tylko przekazując dane, lecz przede wszystkim ujawniając i urzeczywistniając wartości etyczne, estetyczne czy religijne? Jakie będą długoterminowe skutki włączenia sztucznej inteligencji do procesów wychowawczych?

Sztuczna inteligencję można interpretować jako zbiór algorytmów, który w pewnym zakresie automatyzuje sposób, w jaki myślą ludzie. Powtarzalne zachowania są analizowane w całym kontekście ich zachodzenia i na tej podstawie tworzone są nowe formuły postępowania, będące częściowo odtworzonymi czynnościami, a jednocześnie ich modyfikacją wynikającą z towarzyszących im okoliczności. Istnieją już projekty, określane nazwą „generatywne sieci neuronowe”, które potrafią twórczo generować nowe zestawy danych na bazie

¹⁰ Z. Kwieciński, *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie. (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły)*, „Edukacja” 1991, nr 1, s. 89.

tych, które wcześniej przeanalizowały. Niewątpliwie wciąż dużym wyzwaniem dla twórców sztucznej inteligencji jest symulacja zachowań irracjonalnych, które w wielu sytuacjach życiowych nie są typowe dla człowieka i jednocześnie nie mają charakteru powtarzalnego. Z tego powodu niektórzy naukowcy ostrożnie interpretują obecny stan rozwoju sztucznej inteligencji, twierdząc, że jest ona zaledwie formą automatyzacji pewnych procesów myślenia jednostek. Przy czym jej zakres jest dość ograniczony i często niedoskonały. Dlatego w wielu zastosowaniach sztuczna inteligencja nie będzie zastępować człowieka, ale przede wszystkim współpracować z nim. Będzie to nowy rodzaj kooperacji, który dotąd był zarezerwowany dla zakresu interakcji zachodzącej pomiędzy ludźmi. Współdziałanie pomiędzy człowiekiem a maszyną prawdopodobnie będzie rodzajem synergii tworzącej wartość dodaną, pozwalającą na wypracowanie nowatorskich idei, wspieraniu ludzi w rozwijaniu ich zdolności i umiejętności, a nawet ich kreatywności¹¹.

O ile w procesie kształcenia w coraz szerszym zakresie są i mogą być stosowane samouczące się maszyny o dużych możliwościach przetwarzania danych, o tyle wciąż, nawet na etapie teoretycznych rozważań, wątpliwości budzi możliwość i spektrum wykorzystania technologii w procesach wychowawczych. Procesach, które nie podlegają żadnym schematom ani nie są powtarzalne, a które wymagają interakcji. W tym kontekście konieczna jest refleksja nad tym, w jakim stopniu zaprojektowana sztuczna inteligencja, pozostając w relacji z żywymi ludźmi, będzie uniwersalizowała swoje podejścia do ich zmiennych potrzeb. Jeśli wychowywanie oznacza wyzwalanie, dodawanie odwagi, przygotowywanie do przyszłego życia poprzez mobilizację do własnej aktywności, pobudzanie do zachowań zgodnych z oczekiwaniami społecznymi, z zasadami moralności, to czy wystarcza do tego tylko analiza danych, nawet w nieskończenie wielkiej liczbie? Wrażliwość, uważność, empatia, uczciwość, ale również życzliwość, poczucie sprawiedliwości, umiejętność współżycia i współdziałania – czy mogą być kształtowane schematycznie, według nabytych i wyuczonych przez sztuczną inteligencję struktur? I wreszcie, czy sztuczna inteligencja

¹¹ T.W. Malone, *Superminds: The Surprising Power of People and Computers Thinking Together*, Little, Brown and Company, New York, NY 2018.

będzie kiedykolwiek mogła wychowywać w aspekcie społecznym, które to działanie ma być czymś więcej niż tylko próbą przystosowania wychowanka do warunków i sytuacji, w jakich wypadnie mu żyć? W jakim stopniu zaprojektowane algorytmy, pozostając w interakcji z żywymi ludźmi, będą uniwersalizowały swoje podejścia do ich zmiennych potrzeb? Na ile sztuczna inteligencja jest w stanie empatycznie reagować na zachowania i oczekiwania wychowanka? Choć próbuje się sztucznej inteligencji przypisywać cechy ludzkie, zarówno w wymiarze zewnętrznym, jak i wewnętrznym, to czy zastąpi ona człowieka w jego całości?

Na obecnym etapie rozwoju technologicznego nie wydaje się możliwe stworzenie takiej maszyny, zbioru algorytmów czy struktur, które będą charakteryzować człowieczeństwo przejawiające się w etyce wartości i godności każdego człowieka. Wciąż jeszcze nie wydaje się prawdopodobne nadanie maszynie osobowej natury. W procesie wychowania oczekuje się, iż jednostka będzie naśladować konstruktywne wzory postępowania oraz przyswajać system wartości i norm wysoko cenionych w konkretnym społeczeństwie. Sztuczna inteligencja może być tylko pośrednikiem przekazującym dane statystyczne, a nie wzorem do naśladowania.

Trudno jednoznacznie określić perspektywy rozwoju sztucznej inteligencji. W założeniu ma naśladować działanie neuronów w mózgu, ale dzisiaj jesteśmy bardzo daleko od idei „silnej sztucznej inteligencji”, a więc takiej, która posiada wszystkie atrybuty dostępne umysłowi ludzkiemu¹². Modele sztucznej inteligencji, jakimi obecnie dysponujemy, dostosowują się tylko do tych sytuacji, które są podobne do już wcześniej poznanych, podczas gdy inteligencja naturalna szybko adaptuje nowe realia i jest zdolna do długoterminowego planowania, nawet w warunkach braku wielu danych. Ta różnica powoduje, że trudno będzie stosować SI we wrażliwych obszarach, do których niewątpliwie należy wychowanie.

Elementem, który na etapie wdrażania wymaga przeanalizowania, jest zagrożenie, jakie wiąże się z wdrażaniem rozwiązań technologicznych. Sztuczna inteligencja umożliwi maszynom uczenie się na pod-

¹² J.R. Searle, *Minds, Brains, and Programs*, „Behavioral and Brain Sciences” 1980, Vol. 3, No. 3, s. 417-457.

stawie doświadczeń, dostosowywanie się do nowych informacji i wykonywanie zadań podobnych do ludzkich. Większość jej przykładów opiera się na głębokim uczeniu i przetwarzaniu języka naturalnego. Wykorzystując konkretne schematy, poprzez przetwarzanie dużych ilości danych i rozpoznawanie obecnych w nich wzorców, szkolimy technologie, by wykonywać konkretne zadania. Zatem jeśli algorytm będzie miał dostęp do danych destrukcyjnych, to sztuczna inteligencja jako wychowawca będzie również destrukcyjna. Nie zawsze więc uda się stworzyć idealnego sztucznego wychowawcę, pozbawionego wad, który będzie realizować przyjęte cele wychowania. Rodzi to wątpliwości nad tym, czy jesteśmy w stanie – dzisiaj i w przyszłości – identyfikować zagrożenia, które w przypadku sztucznej inteligencji są trudniejsze do rozpoznania niż w przypadku rzeczywistych, naturalnych wychowawców.

ZAKOŃCZENIE

Rolą edukacji jest przygotowanie do przyszłości. Obecnie, przy szybko zmieniającej się rzeczywistości, bez wsparcia technologicznego tradycyjna edukacja nie będzie mogła w pełni realizować tej funkcji. Sztuczna inteligencja może być katalizatorem zmian systemu kształcenia w taki sposób, aby nie tylko nadał on za transformacjami świata, ale wyprzedzał wszelkie modyfikacje, prognozując ich kierunki. Nie można jednak pomijać faktu, że wprowadzenie nowego wymiaru technologicznego do edukacji wymaga długiego czasu, niezbędnego na wdrożenie nowatorskich procedur, jak również przygotowanie nauczycieli i całej kadry zarządzającej.

Pomimo tego, że sztuczna inteligencja staje się coraz bardziej samodzielna, to wykorzystywanie jej w edukacji nie tylko nie wyklucza potrzeby obecności nauczycieli, ale wręcz wzmacnia ich pozycję, jednocześnie modyfikując role, jakie mają pełnić. Dzisiejsze projekty zastosowania sztucznej inteligencji w edukacji skoncentrowane są na wspomaganie pracy nauczyciela, zarówno w procesach nauczania, jak również w jego pracy organizacyjnej, a nie jego całkowitym zastępowaniu. Szczególnie w początkowym okresie wdrażania modeli wspierających procesy kształcenia z wykorzystaniem technologii istotną

rolę będą odgrywali edukatorzy. Z ich pomocą uczniowie szybciej i pełniej zrozumieją sztuczną inteligencję, możliwości jej stosowania, kontrolowania oraz zasady zarządzania nią. Nauczyciele swoje zadania będą koncentrować wokół roli tutora, który stanie się mediatorem pomiędzy dynamicznymi i ekspresyjnymi możliwościami ucznia a środowiskiem, w którym on działa¹³. Będą stymulować uczniów do eksplorowania rzeczywistości, podpowiadając mu cele i obszary wiedzy oraz umiejętności, które powinien doskonalić. Sposób ich osiągnięcia, dzięki współpracy ze sztuczną inteligencją, będzie dynamiczny, zmienny, zależny od etapu rozwoju ucznia, zmian w środowisku, a także analiz wspomaganých przez technologię.

O ile w procesach kształcenia sztuczna inteligencja może odegrać znaczącą rolę, zmieniając ich perspektywę, zakres i zastosowanie, to na tym etapie rozwoju SI oraz przyjętych obecnie planów przyszłej jej ewolucji proces wychowawczy powinien być nadal prowadzony przez realnych ludzi. Biorąc pod uwagę wrażliwość, złożoność i wieloaspektowość procesów wychowawczych, nie jest możliwe zastąpienie człowieka przez maszyny. Nie wyklucza to jednak konieczności wychowywania zarówno w wymiarze klasycznym, jak i wirtualnym. Ten drugi obszar obecności człowieka, coraz częściej wykorzystywany przez dydaktyków, jest niestety pomijany przez wychowawców, a to właśnie on, nawet bardziej niż wymiar realny, potrzebuje dzisiaj uwagi. Szczególnie młodzi ludzie, dla których wirtualność jest nie tylko naturalnym, ale często istotniejszym niż tradycyjny wymiar komponentem ich życia, wymagają właśnie w tej nowej przestrzeni działań wychowawczych. Wymaga to zmiany obszaru oddziaływań, ale uzyskane rezultaty będą dotyczyły całego świata hybrydalnego.

Obecny dysonans pomiędzy umiejętnościami korzystania z technologii między pokoleniami jest wciąż duży. Nie powinno to oznaczać rezygnacji z interakcji i działań zapośredniczonych przez urządzenia elektroniczne. Sztuczna inteligencja mogłaby wspomagać oddziaływanie pedagogiczne, ale głównie pełniąc role kontrolne, analityczne,

¹³ R. Feuerstein, S. Feuerstein, *Mediated Learning Experience: A Theoretical Review*, [w:] *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*, ed. R. Feuerstein, P.S. Klein, A.J. Tannenbaum, Freund Publishing House Ltd, London 1991, s. 3-51.

informacyjne, wspierające, ale nie decyzyjne. Tym samym niskie kompetencje korzystania z przestrzeni wirtualnej przez wychowawców mogłyby być wspierane przez sztuczną inteligencję, która analizowałaby zachowania i aktywność wychowanków, podpowiadając zakres i obszary wymagające interwencji, wsparcia czy ograniczenia.

Wdrażanie sztucznej inteligencji do procesów kształcenia, jak i wychowania powinno być poprzedzone analizą jej zalet i wad, a także identyfikacją zagrożeń, jakie może generować. Sztuczna inteligencja nie jest zjawiskiem naturalnym. Jest dziełem człowieka, czyli narzędziem, które z jednej strony ma jemu służyć, a z drugiej to człowiek za nie w pełni odpowiada. W jej rozwoju coraz istotniejsze stają się kwestie etyczne, rozumiane jako zbiór powiązanych ze sobą wartości, zasad i sposobów działania, które powinny kierować społeczeństwem rozwijającym sztuczną inteligencję¹⁴. Koncentrują się one wokół problemów oddziaływania technologii na jednostki i społeczeństwo oraz interakcji między ludźmi a sztuczną inteligencją; stają się istotne w kontekście rozwoju sztucznej inteligencji, która wnosi tyle szans, co i zagrożeń. Niezbędne wydaje się opracowanie zasad i wytycznych regulujących wykorzystanie sztucznej inteligencji w edukacji oraz chroniących prawa i prywatność uczestników tego procesu. Nie wydaje się być to rozwiązaniem niwelującym wszystkie potencjalne problemy związane z wykorzystaniem SI w edukacji, jest to jednak niezbędny zabieg wprowadzający pewne techniczne zabezpieczenia przed technologicznymi zagrożeniami.

¹⁴ S. Lo Piano, *Ethical Principles in Machine Learning and Artificial Intelligence: Cases from the Field and Possible Ways Forward*, „Humanities and Social Sciences Communications” 2020, Vol. 7, Article 9, s. 1-7; D. Remian, *Augmenting Education: Ethical Considerations for Incorporating Artificial Intelligence in Education*, University of Massachusetts, Boston 2019 [niepublikowana praca magisterska]; V. Dignum, *Ethics in Artificial Intelligence: Introduction to the Special Issue*, „Ethics and Information Technology” 2018, Vol. 20, s. 1-3.

BIBLIOGRAFIA

- Bengio Y., *Learning Deep Architectures for AI*, „Foundations and Trends in Machine Learning” 2009, Vol. 2, No. 1, s. 1-127, <http://dx.doi.org/10.1561/22000000006>.
- Ching E., *Understanding the 6 Major Capabilities of AI*, Medium, 12.05.2020, <https://medium.com/qavar/understanding-the-6-major-capabilities-of-ai-efea8e361d06>.
- Dignum V., *Ethics in Artificial Intelligence: Introduction to the Special Issue*, „Ethics and Information Technology” 2018, Vol. 20, s. 1-3, <https://doi.org/10.1007/s10676-018-9450-z>.
- Fazlagić J., *Rozwój sztucznej inteligencji jako wyzwanie dla systemu edukacji*, [w:] *Sztuczna inteligencja (AI) jako megatrend kształtujący edukację. Jak przygotować się na szanse i wyzwania społeczno-gospodarcze związane ze sztuczną inteligencją?*, red. J. Fazlagić, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2022, s. 25-37.
- Feuerstein R., Feuerstein S., *Mediated Learning Experience: A Theoretical Review*, [w:] *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*, ed. R. Feuerstein, P.S. Klein, A.J. Tannenbaum, Freund Publishing House Ltd, London 1991, s. 3-51.
- Foong J., *How Artificial Intelligence Is Disrupting Education*, e27.co, 2.03.2018, <https://e27.co/artificial-intelligence-disrupting-education-20180302>.
- Heim M., *The Metaphysics of Virtual Reality*, Oxford University Press, New York, NY 1993, <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195092585.001.0001>.
- Holmes W., Bialik M., Fadel Ch., *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*, Center for Curriculum Redesign, Boston, MA 2019.
- Jaskuła S., *Hybrydalna wędrówka między wymiarami*, „Journal of Modern Science” 2021, Vol. 46, No. 1, s. 41-55, <https://doi.org/10.13166/jms/139690>.
- Jaskuła S., *Bezpieczeństwo kulturowe w świecie hybrydalnym. Aspekty teoretyczne i metodologiczne*, [w:] *Granice tożsamości nauk o bezpieczeństwie. Perspektywa materialna i formalna*, red. T. Kośmider, W. Kitler, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2017, s. 202-218, *Bezpieczeństwo*.
- Kamińska M., *Rzeczywistość wirtualna jako „ponowne zaczarowanie świata”. Pytanie o status poznawczy koncepcji*, Wydawnictwo Naukowe Bogucki, Poznań 2007, *Studia Kulturoznawcze. Monografie*, 5.
- Kwieciński Z., *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie. (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły)*, „Edukacja” 1991, nr 1, s. 88-98.
- Lo Piano S., *Ethical Principles in Machine Learning and Artificial Intelligence: Cases from the Field and Possible Ways Forward*, „Humanities and Social Sciences Communications” 2020, Vol. 7, Article 9, s. 1-7, <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0501-9>.

- Malone T.W., *Superminds: The Surprising Power of People and Computers Thinking Together*, Little, Brown and Company, New York, NY 2018.
- Murphy R.F., *Artificial Intelligence Applications to Support K–12 Teachers and Teaching: A Review of Promising Applications, Challenges, and Risks*, „Perspective” 2019, No. 1, s. 1-19, <https://doi.org/10.7249/PE315>.
- Remian D., „Augmenting Education: Ethical Considerations for Incorporating Artificial Intelligence in Education”, University of Massachusetts, Boston 2019 [niepublikowana praca magisterska].
- Roll I., Wylie R., *Evolution and Revolution in Artificial Intelligence in Education*, „International Journal of Artificial Intelligence in Education” 2016, Vol. 26, s. 582-599, <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0110-3>.
- Searle J.R., *Minds, Brains, and Programs*, „Behavioral and Brain Sciences” 1980, Vol. 3, No. 3, s. 417-457, <https://doi.org/10.1017/S0140525X00005756>.
- Spitzer M., *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, przeł. A. Lipiński, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2013, *Kontrasty i Kontrowersje*.

ABSTRACT

Artificial Intelligence in the Processes of Education and Upbringing

Artificial intelligence is increasingly perceived as a central element of digital and social transformation and digitalisation of many sectors. Education can be the most important area in all fields of life, which will be under the influence of artificial intelligence. AI has the potential to meet some of the greatest challenges of today's education, for example, to introduce innovations in teaching and learning practices, and ultimately to accelerate progress in these areas. Artificial intelligence, currently developed, can significantly change the present models of modern education both in teaching and educational processes, which – despite stable but insignificant evolution – still remain static in character, referring to old patterns which are no longer very relevant. In a particular way AI can support, among other things, the change of the mass education system in the direction of its individualisation. On the other hand, it is education that can play a substantial role in minimising threats which already accompany the development of artificial intelligence. It can educate not only in technical skills, but primarily educate to responsibly and ethically shape an artificial intelligence culture which has an increasing number of revealed disadvantages in addition to its advantages.

Keywords: artificial intelligence, hybrid reality, virtual space, education, upbringing process

ZNACZENIE KULTURY CYFROWEJ W WYCHOWANIU W RZECZYWISTOŚCI HYBRYDALNEJ



Tadeusz Kowalewski 
Akademia Łomżyńska

WPROWADZENIE

Współcześnie proces wychowania związany jest nieodłącznie ze zmianami cywilizacyjnymi i kulturalnymi¹, które wpływają na złożony układ oddziaływań społecznych, zmierzających do określonych rezultatów wychowawczych. Częstość przejawiamy bezkrytyczną uległość wobec fetysza innowacji technologicznych. Jednak bez względu na nasze nastawienie wobec zmian technologicznych warto podkreślić, że pociągają one za sobą zmiany społeczne, ekonomiczne oraz kulturowe, które wymagają od nas uważnego analizowania procesu dyfuzji kulturowej, tak aby nie doszło do zniszczenia ważnych elementów dziedzictwa kulturowego, zaburzenia jego równowagi oraz stworzenia próżni w świadomości społecznej. Niekontrolowany proces dyfuzji prowadzić może do osłabienia tożsamości społeczeństwa,

.....
¹ Kevin Kelly w swojej książce opisuje 12 sił technologicznych, które ukształtują przyszłość; zarysowuje 12 trendów, które na zawsze zmieniają sposób, w jaki pracujemy, uczymy się i komunikujemy. Jednym z głównych poruszanych przez niego tematów jest rozwój sztucznej inteligencji. Zob. K. Kelly, *The Inevitable: Understanding the 12 Technological Forces That Will Shape Our Future*, Penguin Books, New York, NY 2016, s. 336.

a nawet może grozić jej całkowitą utratą². W tym kontekście istotna jest odpowiednio ukształtowana i przekazywana kultura cyfrowa, która umożliwi przyjęcie właściwej postawy poznawczej w procesie wychowania w rzeczywistości hybrydalnej, w której łączą się świat realny i świat wirtualny. Kultura cyfrowa wpływać może na sposób myślenia i postrzegania świata, kształtując relacje między wiedzą a odpowiedzialnością w wymiarze jednostkowym i wspólnotowym. Dlatego też istotne jest zrozumienie znaczenia kultury cyfrowej w wychowaniu w rzeczywistości hybrydalnej, aby nie ulec procesowi degradacji człowieczeństwa i paradoksowi „postępu”, na co wskazuje chociażby papież Franciszek w *Liście do Przewodniczącego Papieskiej Akademii Życia*³.

CELE WYCHOWANIA

Barbara Kiereś, patrząc z perspektywy filozoficznej, zauważa, że cel wychowania nie wyczerpuje się w indywidualnym dobru jednostki (indywidualizm wychowawczy) ani też w podporządkowaniu jej społeczeństwu (kolektywizm wychowawczy). Wychowanie ma na celu takie urzeczywistnianie dobra w człowieku, które służy innym ludziom we wspólnym dążeniu do ostatecznego celu życia. Życie każdemu człowiekowi jest zadane do realizacji od momentu poczęcia do naturalnej śmierci⁴.

Największym problemem, przed którym stają pedagodzy i teoretycy wychowania, jest wybór celów procesu wychowania. Bez wyznaczenia jasnych i racjonalnych celów niemożliwe jest bowiem stwierdzenie, które programy wychowawcze osiągają cele ogólnego znaczenia, a które uczą przypadkowych faktów i postaw o wątpliwej wartości.

² L. Dyczewski, *Kultura polska w procesie przemian*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1993, s. 47, *Prace Wydziału Nauk Społecznych – Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, 30.

³ Papież Franciszek, *Humana communitas. List do Przewodniczącego Papieskiej Akademii Życia*, „L'Osservatore Romano” 2019, nr 2, https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/franciszek_i/listy/humana_communitas_06012019 (12.04.2023).

⁴ B. Kiereś, *Wychowania filozofia*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 9, red. A. Maryniarczyk et al., Polskie Towarzystwo Tomasza w Akwinu, Lublin 2008, s. 859.

Pomimo przeprowadzenia wielu badań porównujących efekty różnych metod wychowawczych i programów na podstawie różnych miar nadal niewiele jest badań poświęconych wyjaśnieniu samej wartości tych miar efektów. Po okresie badań z lat 60., które analizowały wyniki programów za pomocą ilorazu inteligencji i testów osiągnięć, badacze zaczęli pytać, jakie jest uzasadnienie używania ilorazu inteligencji do oceny efektów edukacyjnych. Istnieją trzy główne strategie definiowania celów i ich wiązania z wynikami badań: strategia pożądanых cech lub „zasobu cnót”, strategia przepowiadania sukcesu lub „psychologii przemysłowej” oraz strategia „logiki rozwojowej”. Według Lawrence’a Kohleberga i Rochelle Mayer dwie pierwsze nie posiadają wyraźnej teoretycznej podstawy definiowania celów, które mogłyby oprzeć się logicznej i filozoficznej krytyce, a stosowane w sposób dotychczasowy – opierają się na założeniach pozostających w sprzeczności z wynikami badań⁵.

W pedagogicznej literaturze można wyróżnić pięć głównych źródeł celów wychowawczych: naturę człowieka, wartości ponadczasowe, wartości społeczne, wartości ideologiczne oraz wartości religijne. Istnieją co najmniej dwie orientacje teoretyczne, które próbują określić relacje między celami a wartościami w wychowaniu. Według pierwszej z nich wartości są podstawą do formułowania celów wychowawczych. Zgodnie z tą koncepcją ideałem człowieka i edukacji są pewne wartości, które uważa się za najwyższe, a celami wychowania są te, które umożliwiają osiągnięcie tych wartości w sposób hierarchiczny. Druga orientacja podkreśla społeczny kontekst edukacji i traktuje ją jako formę aktywności społecznej, która jest produktem organizacji życia społecznego. Autorzy tej koncepcji uważają, że cele muszą wynikać z dążeń określonych grup i warstw społecznych. Zdaniem zwolenników tej orientacji nie istnieje tylko jeden uniwersalny ideał, ale jest ich wiele, zależnie od społeczeństwa i kultury, a uczniowie internalizują je w procesie dydaktyczno-wychowawczym⁶.

⁵ L. Kohleberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Instytut Badań Edukacyjnych–Wydawnictwo Edytor, Warszawa–Toruń 1993, s. 51-53.

⁶ L. Zarzycki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Rada Wydawnicza Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej, Jelenia Góra 2012, s. 59-61.

W teorii wychowania istnieją co najmniej dwie orientacje dotyczące relacji między celami a wartościami w wychowaniu. Pierwsza z nich uważa, że wartości stanowią podstawę do formułowania celów wychowania, a ideał człowieka i wychowania jest zbiorem wartości zhierarchizowanych i skoncentrowanych wokół wartości naczelnych. W drugiej orientacji cele wychowania wynikają z analizy rzeczywistości społecznej i muszą wypływać z dążeń i aspiracji konkretnych grup i warstw społecznych. W obu orientacjach cele wychowania osiąga się poprzez kształtowanie postaw wobec różnych obiektów rzeczywistości, a wartości stanowią treść postaw wychowanka. Istnieje różnica między tymi koncepcjami w założeniach światopoglądowych i aksjologicznych, gdzie jedni odwołują się do wizji świata, który ma nadejść, a wychowanie jest traktowane jako instrument przekształcania świadomości ludzi i urzeczywistniania wartości powszechnie aprobowanych, a drudzy zakładają, że cele wychowania mają wartość społeczną tylko wtedy, gdy zostaną w pełni zrealizowane i służą rozwojowi jednostek i grup społecznych⁷.

Należy wskazać, że w edukacji cele to standardy, które wychowawcy chcą osiągnąć w wyniku kształcenia. Standardy te odnoszą się do pożądanых zachowań społecznych i moralnych, postaw i innych cech osobowości uczniów. Zazwyczaj wskazują na ogólne zmiany lub przekształcenia, które zachodzą w osobowości uczniów w wyniku zastosowania odpowiednich metod, środków i warunków. Pożądane zmiany wynikające z celów kształcenia dotyczą zwykle zarówno zmian poznawczo-instrumentalnych, jak i motywacyjno-emocjonalnych. Pierwsze z nich odnoszą się do nabywania wiedzy o świecie, ludziach i wartościach, w tym umiejętności wpływania na nie, drugie zaś dotyczą kształtowania postawy ucznia wobec świata i ludzi, jego przekonań i wartości oraz celu życia⁸.

Według Janusza Korczaka jednym z najważniejszych celów wychowania jest kształtowanie wolnego i niezależnego człowieka, który będzie potrafił dokonywać świadomych wyborów i podejmować odpowiedzialne decyzje w życiu. Wychowanie powinno według niego

⁷ J. Górniewicz, *Teoria wychowania (wybrane problemy)*, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, Olsztyn 2007, s. 81-82.

⁸ L. Zarzycki, *op. cit.*, s. 58.

także rozwijać potencjał jednostki oraz przygotować ją do pełnienia roli obywatela, który będzie miał świadomość swoich praw i obowiązków oraz aktywnie uczestniczył w życiu społecznym. W przestrzeni wirtualnej postulatory Korczaka są dość trudno aplikowalne, gdyż istnieje w niej o wiele więcej niż w realnej przestrzeni wychowawczej nieokreślonych czynników, które nie poddają się społecznej kontroli w celu kształtowania odpowiedzialnych postaw moralnych i społecznych. W rzeczywistości hybrydalnej trudno jest wprost odnieść cel do stanu rzeczy, którego osiągnięcie jest pożądane⁹.

Podobnie uważała Maria Grzegorzewska, postrzegając wychowanie jako proces celowy, który skupia się na doskonaleniu się jednostki ludzkiej poprzez umożliwienie jej rozwoju wolności, rozwinięciu jej aktywności i zdolności, wychowaniu jej do odpowiedzialności za swoje postępowanie i za losy ludzkości¹⁰.

Celem wychowania według Bogdana Nawroczyńskiego jest natomiast ukształtowanie człowieka z „osobowością kulturalną”, dzięki któremu możliwe będzie wspieranie rozwoju „społeczeństw kulturalnych”. To, na co wskazuje ten autor, to konieczność uwzględniania w procesie dydaktycznym kształtowania osobowości człowieka oraz dostarczania wspólnocie kulturowej wartościowych członków. Wszystkie czynności dydaktyczne mają sens jedynie wtedy, gdy ich dążeniem staje się ukształtowanie człowieka odpowiadającego wymaganiom danej epoki i kultury, w jakiej funkcjonuje. Nawroczyński w *Zasadach nauczania* wskazuje na minimalne cele dydaktyczne, które realizuje większość szkół. Minimalne cele dydaktyczne to „zapełnianie” umysłów dzieci i młodzieży materiałem nauczania. Przeciwstawiane są im cele właściwe, takie jak ćwiczenie uwagi, zdolności obserwowania, fantazja, pamięć, inteligencja, czyli dyspozycje intelektualne. Materiał nauczania ma być, zdaniem Nawroczyńskiego, „nie tylko dobrem duchowym, które starsze pokolenia za pośrednictwem nauczycieli przekazuje młodszemu, lecz również podłożem dla ćwiczeń popierających rozwój umysłowy”¹¹.

⁹ J. Korczak, *Wybór pism pedagogicznych*, t. 1, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1958, s. 301.

¹⁰ M. Grzegorzewska, *List do młodego nauczyciela (cykl trzeci)*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1961, s. 3-4.

¹¹ B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław 1961, s. 43.

Natomiast polski socjolog Florian Znaniecki twierdził, że cele wychowania zlokalizowane są w otoczeniu społecznym i nie są związane bezpośrednio z psychiką jednostki. Uspołecznienie jednostki następuje poprzez włączanie jej do coraz większej liczby grup społecznych o zróżnicowanych wpływach wychowawczych. To właśnie dzięki grupom społecznym realizowany jest proces wychowania¹².

Karl R. Popper, jeden z najbardziej znanych filozofów nauki, był zdania, że celem wychowania nie jest jedynie przekazywanie wiedzy, ale raczej rozwijanie umiejętności myślenia i krytycznego podejścia do informacji¹³. Podkreślał, że wychowanie powinno skłaniać ludzi do zastanawiania się i analizowania faktów, a nie jedynie bezkrytycznego przyjmowania dogmatów i wierzeń. Wychowanie powinno pomagać ludziom w rozwijaniu umiejętności krytycznego myślenia i dostrzegania błędów oraz konsekwencji z nimi związanych¹⁴. Wartość wychowania tkwi w tym, że zachęca ludzi do poszukiwania prawdy i odrzucania fałszywych przekonań¹⁵. W ten sposób, zdaniem Poppera, edukacja staje się nie tylko narzędziem przekazywania wiedzy, ale także sposobem na rozwijanie umysłu i osobowości jednostki.

Należy jeszcze przytoczyć stanowisko Kazimierza Sośnickiego, który skupia się na indywidualnym i różnorodnym charakterze etosu w kontekście wychowania państwowego. Celem tego rodzaju wychowania jest przygotowanie jednostki do aktywnego zaangażowania w szerszej wspólnotcie ducha lub interesu, zgodnie z rozumieniem wspólnoty opracowanym przez Ferdinanda Tönniesa¹⁶. Według Sośnickiego główne założenie wychowania nie ogranicza się

¹² F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1: *Wychowujące społeczeństwo*, t. 2: *Urabianie osoby wychowanka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 314-362, *Biblioteka Socjologiczna*.

¹³ K.R. Popper, *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach*, Oxford University Press, London 1972, s. 26; idem, *The Open Society and Its Enemies*, Routledge, London 1945, s. 262; idem, *The Logic of Scientific Discovery*, Routledge, London 1959, s. 58.

¹⁴ Idem, *The Poverty of Historicism*, Routledge, London 1957, s. 14.

¹⁵ Idem, *Unended Quest: An Intellectual Autobiography*, Routledge, London 1976, s. 88.

¹⁶ F. Tönnies, *Wspólnota i stowarzyszenie. Rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*, przeł. M. Łukasiewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, *Biblioteka Socjologiczna*.

jedynie do nauczania umiejętności rozwiązywania konfliktów, lecz przede wszystkim do przygotowania jednostki do aktywnego współdziałania i harmonijnego współżycia z innymi ludźmi. Cele wychowania, które zaproponował, można podzielić na trzy grupy. Po pierwsze, wychowanie dąży do wytworzenia i zakorzenienia u wychowanków odpowiedniego etosu poprzez wewnętrzne przyswojenie zasad etosu, zrozumienie ich i autentyczne przeżycie. Po drugie, zasady etosu powinny zostać włączone w strukturę psychiczną wychowanka, co prowadzi do odpowiednich przemian w jego umyśle. Po trzecie, celem wychowania jest stworzenie możliwości rozwoju etosu, który będzie motywował jednostkę do właściwych postaw i działań¹⁷.

W krótkim przeglądzie wybranych stanowisk teoretycznych można zauważyć, że cele wychowania mogą być odmiennie określone. Ich kontekst znaczeniowy zależy może również od kultury, epoki historycznej czy systemu politycznego. Cele wychowania są wynikiem stosunków społeczno-ustrojowych, poziomu nauki, techniki, kultury, tradycji narodowej i dziedzictwa ludzkości danego społeczeństwa. W przeszłości cele wychowania były inne, w zależności od epoki i społeczeństwa, na przykład w feudalizmie i we wczesnym kapitalizmie. W dzisiejszych czasach muszą być one dostosowane do tempa życia, które jest znacznie szybsze niż 100 lat temu. Zmiany w technologii, organizacji życia społecznego i kulturze są tak duże, że cele wychowania muszą wykraczać poza obecną rzeczywistość i odnosić się do zmian przewidywanych w przyszłości. Aby zrozumieć te zmiany, należy prześledzić ogólne tendencje rozwojowe naszej epoki¹⁸. Zmiany dokonują się w sposób dynamiczny w obszarze rozwoju technologii cyfrowych, które coraz większy nacisk kładą na rozwój kompetencji cyfrowych, umiejętności współpracy oraz kreatywności w hybrydальной rzeczywistości, którą Sylwia Jaskuła opisała następująco:

[...] świat ten stał się ogniwem łączącym przestrzeń realną i wirtualną, spajając to, co dotychczas było nieosiągalne, z tym, co jest możliwe w kodzie transgresji symbolicznej. Ten

¹⁷ K. Sośnicki, *Podstawy wychowania państwowego*, Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa 1933, s. 132-134, *Biblioteka Pedagogiczno-Dydaktyczna*, nr 11.

¹⁸ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Polska Oficyna Wydawnicza BGW, Warszawa 1996, s. 50-52.

nowy obszar aktywności ludzkiej wyznacza nowe formy koegzystencji przestrzeni, dla których często trudno znaleźć wspólne określenia¹⁹.

Max Weber już w 1917 r. przestrzegał nas, że:

Wzrastająca intelektualizacja i racjonalizacja nie oznaczają [...] wzrostu powszechnej wiedzy o warunkach życiowych, którym podlegamy. Oznaczają one coś innego: wiedzę o tym albo wiarę w to, że gdyby tylko człowiek tego chciał, to mógłby w każdej chwili przekonać się, że nie ma żadnych tajemniczych, nieobliczalnych mocy, które by w naszym życiu odgrywały jakąś rolę, ale wszystkie rzeczy można – w zasadzie – opanować przez kalkulację²⁰.

To stwierdzenie jest dla nas wyzwaniem, które wskazuje nam potrzebę dostosowania się do nowej rzeczywistości, jaką jest rzeczywistość hybrydalna.

ZNACZENIE KULTURY CYFROWEJ

Rozwój kultury stanowi nieodłączny element postępu ludzkości, umożliwiając lepsze zrozumienie siebie nawzajem, otaczającego świata oraz przeszłości. W dobie obecnej trudno jest poddać przyszłość jednoznacznej ocenie, ponieważ zależy ona od wielu czynników, takich jak postęp technologiczny, zmiany społeczne, ekonomiczne, polityczne i ekologiczne. Niemniej jednak można zauważyć pewne trendy i wyzwania, które będą wpływać na przyszłość. W dzisiejszych czasach kluczowym trendem jest dynamiczny postęp technologiczny, który przynosi zmiany w pracy, edukacji i sposobie życia. Poruszanie się w przestrzeni hybrydalnej bez systemu wartości i norm, który wprowadza kultura, jest obarczone ryzykiem katastrofy społecznej. Wobec

¹⁹ S. Jaskuła, *Hybrydalna wędrówka między wymiarami*, „Journal of Modern Science”, 2021, Vol. 46, No. 1, s. 44.

²⁰ J. Kornacki, *Sztuczna inteligencja w odczarowanym świecie*, „Filozofia i Nauka. Studia Filozoficzne i Interdyscyplinarne” 2020, t. 8, cz. 1, s. 9.

tego należy zdać sobie sprawę z tego, że kultura cyfrowa jest niezbędna, co prowadzi do konieczności pozyskiwania kompetencji cyfrowych. Kompetencje cyfrowe to zbiór umiejętności, wiedzy i postaw pozwalających na skuteczne i bezpieczne korzystanie z technologii cyfrowych w różnych aspektach życia, w tym w procesie wychowania. Obejmują one m.in. umiejętność obsługi urządzeń cyfrowych, wyszukiwania i selekcjonowania informacji w Internecie, ochrony prywatności i bezpieczeństwa w sieci, a także rozwijanie kreatywności, myślenia analitycznego i umiejętności rozwiązywania problemów przy wykorzystaniu narzędzi cyfrowych. Jednak najważniejsze kompetencje cyfrowe – według ekspertów w dziedzinie *learning and development* – to: *resilience* (umiejętność pozytywnej adaptacji i radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych), *digital fluency* i *digital mindset* (płynność, biegłość cyfrowa) oraz kreatywność²¹. Kompetencje cyfrowe stanowią ważny element w procesie kształcenia i wychowania. Umożliwiają one swobodne poruszanie się w świecie nowych mediów i technologii cyfrowych. Z uwagi na to istnieje potrzeba kształtowania takiej tożsamości cyfrowej, która umożliwi wykorzystanie mediów społecznościowych i dziedzictwa kulturowego, zarówno tego realnego, jak i wirtualnego, w procesie wychowania. Jest to szczególnie istotne w kontekście powszechnej świadomości rosnących zagrożeń ze strony coraz to nowszych możliwości technologii teleinformatycznych, wdrażanych bez należytej ochrony prywatności i dbałości o zapobieganie różnym formom cyberprzestępczości. Rozwój automatyzacji i cyfryzacji (w tym: nanotechnologii, biotechnologii, technologii informacyjnych, kognitywistyki, sztucznej inteligencji, sztucznego życia, sztucznego społeczeństwa) docelowo może doprowadzić do ugruntowania się dataizmu jako swoistej ideologii ogarniającej cały świat w różnych jego wymiarach, tak jak to prognozuje Yuval Noah Harari²², oraz rzeczywistości *metaverse* (w pełni cyfrowej rzeczywistości), o której po raz pierwszy pisał Neal Stephenson²³. Wskutek aktyw-

²¹ [B.a.], *3 kluczowe kompetencje cyfrowe, które musisz rozwijać już teraz*, GroMar, 20.07.2021, <https://gromar.eu/blog/kompetencje-cyfrowe/> (14.04.2023).

²² Y.N. Harari, *Homo deus. Krótka historia jutra*, przeł. M. Romanek, Wydawnictwo Literackie, Warszawa 2018, s. 466-504.

²³ N. Stephenson, *Snow Crash*, Bantam Books, New York, NY 2000, s. 26-27.

nego wkraczania sztucznej inteligencji (AI), Big Tech i metawersum istnieje potrzeba edukacji, która ukaże nowe perspektywy oddziaływań wychowawczych. Wobec tego niezbędne jest podejmowanie działań w zakresie posługiwania się zaawansowanymi technikami informacyjno-komunikacyjnymi oraz identyfikowanie i rozwiązywanie złożonych, nietypowych problemów pojawiających się w obszarach wychowania²⁴. Wychowanek współczesnej szkoły powinien zdobywać wiedzę z zakresu współczesnej kultury rozwijającej się na fundamencie technologii cyfrowych oraz umiejętności pracy w środowiskach cyfrowych z zachowaniem społecznej odpowiedzialności, opierając się na wartościach kultury cyfrowej²⁵. Kultura cyfrowa jest też pewnego rodzaju odpowiedzią na wyzwania cyfrowej transformacji, której efektem są znaczące zmiany w niemalże każdej sferze istnienia i działania ludzkiego²⁶. Wymagać one będą zdolności przystosowywania się do ciągłych zmian i „wymyślenia siebie na nowo”. Najbliższy okres będzie czasem ciągłych transformacji, którym będzie podlegał również człowiek, dlatego bardzo ważna jest praca nad naszym potencjałem i budowanie kompetencji przyszłości. Stanford University wprowadził projekt Stanford 2025, który zmienia podejście do edukacji. Projekt opiera się na czterech koncepcjach edukacyjnych, takich jak otwarta pętla, własne tempo, kompetencje multidyscyplinarne i uczenie się z konkretnym celem. Chociaż oferta jest przeznaczona dla studentów tej uczelni, powstało pojęcie mikrokwalifikacji, czyli krótkich doświadczeń edukacyjnych, które pozwalają na zdobycie kluczowych kompetencji przyszłości na każdym poziomie kształcenia. Są nimi: *open loop*, czyli otwarta pętla, polegająca na przejściu ze sztywnych ram czasowych studiowania do niezależnych czasowo, powtarzalnych faz nauki, dostosowanych do zmieniających się potrzeb rynku pracy; *paced education*, czyli własne tempo, dostosowujące proces i czas na-

²⁴ E. Smyrnova-Trybulska, *Technologie informacyjno-komunikacyjne i E-learning we współczesnej edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018, s. 458-471, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 3615.

²⁵ K. Martowska, M. Molasy, *Spoleczna odpowiedzialność uczelni w procesie kształcenia przyszłych elit*, [w:] *Spoleczna odpowiedzialność uczelni*, red. K. Leja, Politechnika Gdańska, Gdańsk 2008, s. 99-106.

²⁶ E. Solarczyk-Ambrozik, *Dorosły uczeń w świecie cyfrowej transformacji i nowym ekosystemie uczenia się*, „Colloquium” 2021, t. 13, nr 4(44), s. 221-234.

uczania do potrzeb studenta, tak by zrozumiał on swój styl uczenia się i poznał swoje mocne i słabe strony w tym procesie; *axis flip*, czyli zmiana osi, która oznacza skupienie się na kompetencjach multidyscyplinarnych zamiast na tradycyjnie rozumianych dyscyplinach naukowych; *purpose learning*, czyli uczenie nastawione na cel, charakteryzujące się tym, że studiowanie ma polegać na szukaniu odpowiedzi na konkretne wyzwania stawiane przez współczesny świat²⁷.

ZAKOŃCZENIE

W Internecie dostępne są dzisiaj różnorodne narzędzia i materiały edukacyjne, które umożliwiają naukę w sposób interaktywny i przystępny. Z jednej strony młodzi ludzie mają dostęp do informacji z całego świata, co pozwala na poszerzanie horyzontów i zdobywanie wiedzy z różnych dziedzin. Z drugiej zaś trzeba zwrócić uwagę na problem nadmiaru informacji i konieczność krytycznego podejścia do źródeł.

Kultura cyfrowa wpływa również na kształtowanie relacji międzyludzkich. Dzięki Internetowi i nowoczesnym technologiom młodzi ludzie mogą nawiązywać kontakty z rówieśnikami z różnych krajów i kultur, co przyczynia się do kształtowania ich tożsamości kulturowej i społecznej. Jednakże należy pamiętać o ryzyku izolacji i braku kontaktu ze światem realnym, co może wpłynąć negatywnie na rozwój emocjonalny i społeczny.

Innym ważnym aspektem kultury cyfrowej w wychowaniu w rzeczywistości hybrydalnej jest rozwój umiejętności cyfrowych. W dzisiejszych czasach umiejętność obsługi komputera, korzystania z Internetu czy mediów społecznościowych jest konieczna w wielu dziedzinach życia. Młodzi ludzie, którzy posiadają te umiejętności, mają większe szanse na rozwój i osiągnięcie sukcesu w przyszłości. Jednak równie ważne jest rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia i samooceny, co pozwala na korzystanie z mediów w sposób bezpieczny i odpowiedzialny.

²⁷ M. Kosińska, *Jakie kompetencje trzeba posiadać w przyszłości? Raport*, „My Company Polska” 2022, nr 8(83), <https://mycompanypolska.pl/arttykul/jakie-kompetencje-trzeba-posiadcac-w-przyszlosci-raport/9800> (13.04.2023).

Kultura cyfrowa ma duży wpływ na wartości i postawy, które kształtują się w rodzinie. Codzienne praktyki komunikacyjne związane z korzystaniem z urządzeń mobilnych prowadzą do zmian w relacjach międzyludzkich. W różnych pokoleniach wartości związane z bliskim kontaktem z drugą osobą się różnią. Najstarsze pokolenie, czyli dziadkowie i babcie, uważa, że prawdziwa i wartościowa komunikacja i relacje rodzinne powinny odbywać się w bezpośredniej dostępności, a intensywna komunikacja za pośrednictwem urządzeń mobilnych jest mniej wartościowa i mniej prawdziwa. Z kolei w pokoleniu młodszym, czyli rodziców i dzieci, korzystanie z urządzeń mobilnych jest integralnie związane z wartościami rodzinnymi i nie ma podziału na wartościowe i mniej wartościowe formy kontaktu. Obecność urządzeń mobilnych w rodzinie prowadzi do zmian przyzwyczajęń i nawyków poszczególnych jej członków oraz może przyczynić się do poważnej rekonstrukcji norm i wartości związanych z „rodzinną kulturą”²⁸.

BIBLIOGRAFIA

- [b.a.], *3 kluczowe kompetencje cyfrowe, które musisz rozwijać już teraz*, GroMar, 20.07.2021, <https://gromar.eu/blog/kompetencje-cyfrowe/>.
- Bougsiaa H., Cackowska M., Kopciewicz L., *Dzieci w kulturze cyfrowej*, „Ars Educandi” 2013, t. 10, s. 23-48, <https://doi.org/10.26881/ae.2013.10.02>.
- Dyczewski L., *Kultura polska w procesie przemian*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1993, *Prace Wydziału Nauk Społecznych – Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, 30.
- Górniewicz J., *Teoria wychowania (wybrane problemy)*, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, Olsztyn 2007.
- Grzegorzewska M., *List do młodego nauczyciela (cykl trzeci)*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1961.
- Harari Y.N., *Homo deus. Krótka historia jutra*, przeł. M. Romanek, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018.
- Jaskuła S., *Hybrydalna wędrówka między wymiarami*, „Journal of Modern Science” 2021, Vol. 46, No. 1, s. 41-55, <https://doi.org/10.13166/jms/139690>.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Polska Oficyna Wydawnicza BGW, Warszawa 1996.

²⁸ H. Bougsiaa, M. Cackowska, L. Kopciewicz, *Dzieci w kulturze cyfrowej*, „Ars Educandi” 2013, t. 10, s. 27-28.

- Kelly K., *The Inevitable: Understanding the 12 Technological Forces That Will Shape Our Future*, Penguin Books, New York, NY 2016.
- Kiereś B., *Wychowania filozofia*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 9, red. A. Maryniarczyk et al., Polskie Towarzystwo Tomasza w Akwinu, Lublin 2008, s. 857-864.
- Kohleberg L., Mayer R., *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Instytut Badań Edukacyjnych–Wydawnictwo Edytor, Warszawa–Toruń 1993, s. 51-95.
- Korczak J., *Wybór pism pedagogicznych*, t. 1, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1958.
- Kornacki J., *Sztuczna inteligencja w odczarowanym świecie*, „Filozofia i Nauka. Studia Filozoficzne i Interdyscyplinarne” 2020, t. 8, cz. 1, s. 9-29, <https://doi.org/10.37240/FiN.2020.8.1.1>.
- Kozińska M., *Jakie kompetencje trzeba posiadać w przyszłości? Raport*, „My Company Polska” 2022, nr 8(83), <https://mycompanypolska.pl/artukul/jakie-kompetencje-trzeba-posiadc-w-przyszlosci-raport/9800>.
- Martowska K., Molasy M., *Spoleczna odpowiedzialność uczelni w procesie kształcenia przyszłych elit*, [w:] *Spoleczna odpowiedzialność uczelni*, red. K. Leja, Politechnika Gdańska, Gdańsk 2008, s. 99-106.
- Nawroczynski B., *Zasady nauczania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław 1961.
- Papież Franciszek, *Humana communitas. List do Przewodniczącego Papieskiej Akademii Życia*, „L'Osservatore Romano” 2019, nr 2, https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/franciszek_i/listy/humana_communitas_06012019.
- Popper K.R., *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach*, Oxford University Press, London 1972.
- Popper K.R., *The Logic of Scientific Discovery*, Routledge, London 1959.
- Popper K.R., *The Open Society and Its Enemies*, Routledge, London 1945, <https://doi.org/10.2307/j.ctt24hqxs>.
- Popper K.R., *The Poverty of Historicism*, Routledge, London 1957.
- Popper K.R., *Unended Quest: An Intellectual Autobiography*, Routledge, London 1976.
- Smyrnova-Trybulska E., *Technologie informacyjno-komunikacyjne i E-learning we współczesnej edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 3615.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Dorosły uczeń w świecie cyfrowej transformacji i nowym ekosystemie uczenia się*, „Colloquium” 2021, t. 13, nr 4(44), s. 221-234, <https://doi.org/10.34813/47coll2021>.
- Sośnicki K., *Podstawy wychowania państwowego*, Książnica-Atlas, Lwów–Warszawa [1933], *Biblioteka Pedagogiczno-Dydaktyczna*, nr 11.
- Stephenson N., *Snow Crash*, Bantam Books, New York, NY 2000.

Tönnies F., *Wspólnota i stowarzyszenie. Rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*, przeł. M. Łukasiewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, *Biblioteka Socjologiczna*.

Zarzycki L., *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Rada Wydawnicza Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej, Jelenia Góra 2012.

Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. 1: *Wychowujące społeczeństwo*, t. 2: *Urabianie osoby wychowanka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, *Biblioteka Socjologiczna*.

ABSTRACT

The Importance of a Digital Culture in Upbringing within a Hybrid Reality

In a time of inevitable impacts of technological forces that will shape our future, the process of upbringing may change. Social, economic and cultural changes require us to carefully analyse the process of cultural diffusion so that we can avoid the destruction of important elements of cultural heritage, the disturbance of its balance and the creation of a vacuum in social consciousness. A digital culture in a hybrid reality will play an important role in this process, so as not to succumb to the degradation of humanity and the paradox of 'progress'. The goals of education will need to be revised, which must take into account the impact of the development of artificial intelligence on preparing the individual for life in society, developing their intellectual and emotional abilities, forming their attitudes and values, and teaching them to co-operate and communicate with other people. Acquiring digital cultural competencies is essential in dealing with the overabundance of information and the necessity of a critical approach to its sources so that the process of upbringing could serve to acquire critical thinking skills, not only to memorise facts and information, but also to help to shape a man's character and personality.

Keywords: upbringing, digital culture, hybrid reality

ROZDZIAŁ III

WYZWANIA
WSPÓŁCZESNEGO PROCESU
WYCHOWAWCZEGO



PRAWO DO BYCIA ZAPOMNIANYM W KONTEKŚCIE KREOWANIA WIZERUNKU DZIECI W MEDIACH SPOŁECZNYCH



Anna Brosch 
Uniwersytet Śląski w Katowicach

WPROWADZENIE

Serwisy społecznościowe, takie jak Facebook, Instagram, Twitter czy YouTube, zapewniają rodzicom możliwość natychmiastowego podzielenia się informacjami o swoich dzieciach z rodziną bliższą i dalszą oraz znajomymi (i nieznajomymi) na całym świecie. Podczas gdy większość rodziców wybiera raczej neutralne treści dotyczące dzieci, jak zdjęcia urodzinowe czy zabawne anegdoty, którymi dzielą się z wybraną grupą odbiorców, pewne grono rodziców świadomie i z premedytacją wykorzystuje swoje dzieci (społecznie i finansowo), ujawniając informacje (często bardzo intymne) niewidzialnej publiczności.

Warto podkreślić, że konta w mediach społecznych poświęcone dzieciom, na których rodzice publikują zdjęcia, filmy i wpisy, odnoszą zadziwiające sukcesy pod względem liczby obserwujących lub subskrybentów. Obecnie bardzo popularnym kanałem jest YouTube, gdzie rodziny systematycznie publikują vlogi dokumentujące ich życie, od przejażdżek rowerowych, poprzez strzyżenie włosów, aż po narodziny dziecka. Przykładem jest rodzinny vlog „Kiki Świat”, gdzie można

obejrzeć przede wszystkim relacje z licznych podróży, ale również prezentację codziennego życia, dzięki czemu kanał zgromadził 520 tys. subskrybentów¹. „Rodzina na polu” skupia się natomiast na pokazaniu trudów i blasków życia na wsi, czym zainteresowała 57,3 tys. subskrybentów². Z jednej strony trzeba przyznać, że wspomniane vlogi są interesujące i widać, że twórcy mieli pomysł na zaprezentowanie swojej rodziny. Z drugiej jednak strony dzieci w nich występujące otrzymują cyfrowy ślad, umożliwiający śledzenie ich aktywności cyfrowej, co może stanowić poważne zagrożenie dla ich prywatności³. Popularne konta w mediach społecznych stają się również inspiracją dla niezliczonej rzeszy rodziców, którzy również chcieliby zaistnieć w sieci. Prowadzenie ich wiąże się bowiem z określonymi profitami finansowymi i to jest obecnie główny czynnik aktywności rodziców w sieci. Osiągnięcie określonych parametrów, jak liczba wyświetleń czy interakcja internautów (np. subskrypcja), umożliwi uzyskiwanie przychodów z reklam, ze współpracy z firmami, dotacji czy sprzedaży własnych produktów (gadżetów). Nie każdy jednak rodzic będący użytkownikiem mediów społecznych ma pomysł czy umiejętności, by zaistnieć w sieci, choć bardzo by sobie tego życzył. Z tego powodu wiele dzieci nie jest bohaterami np. vlogów, a staje się ofiarami bezrefleksyjnego udostępniania intymnych, a często ośmieszających szczegółów z życia, poczynionego przez ich własnych rodziców.

KREOWANIE WIZERUNKU DZIECI W MEDIACH SPOŁECZNYCH – SHARENTING

Omawiane powyżej zachowanie rodziców jest określane mianem „sharenting”, stanowiącym kontaminację dwóch angielskich słów – *share* (dzielić się) oraz *parenting* (rodzicielstwo), i określa rodziców

¹ Zob. Kiki Świat, YouTube, <https://www.youtube.com/@KiKiSwiat>.

² Zob. Rodzina na polu, YouTube, <https://www.youtube.com/@rodzinaanapolu/videos>.

³ G.S. O’Keeffe, K. Clarke-Pearson, *The Impact of Social Media on Children, Adolescents, and Families*, „Pediatrics” 2011, Vol. 127, No. 4, s. 802.

udostępniających w Internecie prywatne treści z życia ich dzieci, takie jak wydarzenia, zdjęcia i filmy⁴. Z uwagi na to, iż anglojęzyczne określenie tego zjawiska przyjęło się na całym świecie i jest używane przez znawców problemu, nie będą podejmowała prób stworzenia jego polskiego odpowiednika.

Pierwsze doniesienia o niepokojących zachowaniach rodziców pojawiły się w 2012 roku na łamach „Wall Street Journal” w artykule *The Facebook-Free Baby* autorstwa Stevena Leckarta, który wówczas określił je mianem *oversharenting*, oznaczającym „tendencję rodziców do udostępniania ogromu informacji i zdjęć swoich dzieci w Internecie”⁵. Od tego czasu zjawisko to znajduje coraz większe zainteresowanie wśród badaczy na całym świecie, choć wiedza na ten temat wciąż jest niepełna, stąd wymaga uzupełnienia.

Wiktoria Grabalska i Rafał Wielki wskazali następujące typy sharentingu:

- *oversharenting* – nadmierne (ekstremalne) dzielenie się w Internecie treściami dotyczącymi dzieci;
- *parental trolling* – kompromitowanie lub ośmieszanie dzieci w Internecie;
- *commercial sharenting* – czerpanie zysków z reklam produktów z wykorzystaniem wizerunku dziecka;
- *prenatal sharenting* – udostępnianie zdjęć ultrasonograficznych przez ciężarną kobietę;
- *family sharenting* – udostępnianie zdjęć dziecka w towarzystwie bliższej lub dalszej rodziny⁶.

Należy jednak podkreślić, że nie każde udostępnianie informacji o dziecku w sieci kwalifikuje się jako sharenting. Jak słusznie bowiem zauważyła Phoebe Maltz Bovy, aby mówić o sharentingu, muszą być

⁴ S.B. Steinberg, *Sharenting: Children’s Privacy in the Age of Social Media*, „Emory Law Journal” 2017, Vol. 66, No. 4, s. 842.

⁵ Zob. S. Leckart, *The Facebook-Free Baby*, The Wall Street Journal, 12.05.2012, <https://www.wsj.com/articles/SB10001424052702304451104577392041180138910> (10.03.2023), tłum. własne.

⁶ W. Grabalska, R. Wielki, *Czy dzieci powinny trafiać do sieci? Prawne i kryminologiczne aspekty zjawiska sharentingu*, „Prawo w Działaniu. Sprawy Karne” 2022, nr 49, s. 55-57.

spełnione dwa kryteria – obecność masowej publiczności i możliwość identyfikacji dziecka⁷. W rzeczy samej sharenting nie odnosi się do komunikacji między członkami rodziny lub przyjaciółmi, nawet jeśli rodzice dzielą się z nimi ogromem informacji lub dużą liczbą zdjęć związanych z ich dziećmi, a grono odbiorców jest zamknięte. Nie dotyczy również anonimowego udostępniania treści, uniemożliwiającego identyfikację dziecka.

Dyskutując o sharentingu, należy wziąć jednak pod uwagę jeszcze jeden istotny czynnik – możliwe zagrożenie dla dzieci. Jednym z nich może być cyfrowe porwanie, gdy informacje o dziecku (głównie zdjęcia) zostaną skopiowane do nowo utworzonego profilu w mediach społecznościowych i dziecko rozpoczyna nowe „życie” w sieci z nową cyfrową tożsamością⁸. Innym zagrożeniem jest cyfrowa pedofilia⁹, która może obejmować nadużycia seksualne bez kontaktu fizycznego, ale w postaci otrzymywania niechcianych nagich zdjęć lub słownej przemocy seksualnej¹⁰. Stąd ofiary sharentingu mogą mieć zakłócony rozwój poczucia tożsamości i autonomii¹¹, mogą spotkać się z zastraszaniem ze strony rówieśników i dorosłych (zarówno *online*, jak i *offline*), a nawet z potencjalną możliwością odrzucenia kandydatury na studia czy podczas aplikowania do pracy w latach późniejszych¹². Choć tak ekstremalne przypadki nie występują bardzo często, to jednak mają

⁷ P. Maltz Bovy, *The Ethical Implications of Parents Writing about Their Kids*, The Atlantic, 15.01.2013, <http://www.theatlantic.com/sexes/archive/2013/01/the-ethical-implications-of-parents-writing-about-their-kids/267170/> (4.03.2023).

⁸ J. O’Neill, *The Disturbing Facebook Trend of Stolen Kids Photos*, Yahoo Parenting, 3.03.2015, <https://www.yahoo.com/parenting/mom-my-son-was-digitally-kid-napped-what-112545291567.html> (6.02.2022).

⁹ Zob. K.F. Durkin, C.D. Bryant, *Propagandizing Pederasty: A Thematic Analysis of Online Exculpatory Accounts of Unrepentant Pedophiles*, „Deviant Behavior” 1999, Vol. 20, No. 2, s. 103-127; P. Jenkins, *Beyond Tolerance: Child Pornography on the Internet*, New York University Press, New York, NY 2001.

¹⁰ A. Szpakowska, *Przemoc seksualna wobec dzieci w cyberprzestrzeni*, „Parezia” 2019, nr 2, s. 71-72.

¹¹ B. Shmueli, A. Blecher-Prigat, *Privacy for Children*, „Columbia Human Rights Law Review” 2011, No. 42, s. 759-795.

¹² B.E. Keith, S. Steinberg, *Parental Sharing on the Internet: Child Privacy in the Age of Social Media and the Pediatrician’s Role*, „JAMA Pediatrics”, Vol. 171, No. 5, s. 413-414.

miejsce. Nie ma natomiast wątpliwości, że rodzice w ten sposób naruszają prawo swoich dzieci do prywatności, co w konsekwencji może narazić je na niebezpieczeństwo teraz, jak i w przyszłości¹³. Biorąc powyższe pod uwagę, pojęcie sharentingu należy zdefiniować jako: „Upublicznianie przez rodziców wielu szczegółowych informacji o ich dzieciach w postaci zdjęć, filmów i postów w mediach społecznych, które naruszają prywatność dzieci”¹⁴.

PRAWO DO BYCIA ZAPOMNIANYM

Ramy prawa do bycia zapomnianym przejęte z przełomowego orzeczenia Europejskiego Trybunału Sprawiedliwości w sprawie: obywatel Hiszpanii Mario Costeja González przeciwko Google Spain i Google Inc.¹⁵, a następnie skodyfikowane w ogólnym rozporządzeniu o ochronie danych jako prawo do usunięcia danych¹⁶, mogłyby być, jak zauważył Giancarlo Fossio, skutecznym środkiem równoważenia tych konkurujących ze sobą interesów. Wówczas, zdaniem autora, rodzice nadal mieliby możliwość ujawnienia informacji o swoich dzieciach i życiu rodzinnym na portalach społecznościowych, a dzieci

¹³ A. Brosch, *When the Child is Born into the Internet: Sharenting as a Growing Trend among Parents on Facebook*, „The New Educational Review” 2016, Vol. 43, No. 1, s. 225-236.

¹⁴ Eadem, *Sharenting – Why Do Parents Violate Their Children’s Privacy?*, „The New Educational Review” 2018, Vol. 54, No. 4, s. 78, tłum. własne.

¹⁵ Case C-131/12, *Google Spain v. Agencia Española de Protección de Datos (AEPD)*, 2014 E.C.R. 317. Wyrok zapadł w sprawie skargi, jaką Hiszpan Mario Costeja González złożył na działania właściciela najpopularniejszej wyszukiwarki świata – Google. Na stronach była możliwość znalezienia ogłoszenia o licytacji nieruchomości, związanej z niespłaconymi przez powoda należnościami na rzecz zakładu zabezpieczeń społecznych. González argumentował, że sprawa zajęcia nieruchomości została rozwiązana już wiele lat temu i obecnie informacja o niej nie ma żadnego znaczenia.

¹⁶ Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE (ogólne rozporządzenie o ochronie danych), Dz.Urz. UE 2016, L 119/1.

miałyby możliwość zażądania od wyszukiwarek usunięcia linków do określonych stron podczas wyszukiwania danych dziecka¹⁷.

Szczegółowa analiza pokazuje jednak, że określenie „prawo do bycia zapomnianym” jest pojęciem zwodniczym, gdyż w istocie powinno być rozumiane jako „prawo do usunięcia danych osobowych”¹⁸ lub „prawo do usunięcia określonych danych z wyszukiwań internetowych”¹⁹ lub „usunięcia danych z wyników wyszukiwania”²⁰. Innymi słowy, na uzasadnione żądanie osoby właściciel wyszukiwarki Google powinien wykasować link prowadzący do zamieszczonych o tej osobie informacji. Pojawia się tutaj kwestia sposobu realizacji prawa do bycia zapomnianym, ponieważ Google świadczy usługi w różnych krajach i na różnych domenach. Wpisanie tego samego hasła w wyszukiwarce niemieckiej czy amerykańskiej przyniesie inne wyniki niż w wyszukiwarce polskiej. Zdaniem generalnego inspektora ochrony danych osobowych tylko usunięcie linków ze wszystkich wersji wyszukiwarek na całym świecie oznacza rzeczywistą realizację prawa do bycia zapomnianym²¹. Pytanie tylko na ile – i czy w ogóle – jest to możliwe, ponieważ w trakcie zamieszczania informacji w sieci w zasadzie traci się nad nimi kontrolę. Jest to szczególnie istotne w przypadku dzieci, które przy tym nie mają prawnych możliwości, by skorzystać z prawa do bycia zapomnianym.

Od tego czasu debata na temat prawa do bycia zapomnianym nie słabnie²², m.in. dlatego, że od maja 2018 r. weszło w życie tzw. Ge-

¹⁷ G.F. Frosio, *The Right to Be Forgotten: Much Ado About Nothing*, „Colorado Technology Law Journal” 2017, Vol. 15, No. 2, s. 326-327.

¹⁸ A. Bunn, *The Curious Case of the Right to Be Forgotten*, „Computer Law and Security Review” 2015, Vol. 31, No. 3, s. 346.

¹⁹ G. Brock, *How ‘Right to Be Forgotten’ Puts Privacy and Free Speech on a Collision Course*, *The Conversation*, 18.11.2016, <https://theconversation.com/how-right-to-be-forgotten-puts-privacy-and-free-speech-on-a-collision-course-68997> (6.02.2022).

²⁰ M. Douglas, *Google Expands the ‘Right to Be Forgotten’, but Australia Doesn’t Need It*, *The Conversation*, 7.03.2016, <https://theconversation.com/google-expands-the-right-to-be-forgotten-but-australia-doesnt-need-it-54887> (6.02.2022).

²¹ S. Wikariak, *Prawo do bycia zapomnianym: Linki powinny zniknąć z wszystkich wyników wyszukiwania*, *Dziennik Gazeta Prawna*, 3.01.2018, <https://prawo.gazetaprawna.pl/artykuly/1095252.prawo-do-bycia-zapomnianym-internet-google.html> (7.01.2023).

²² Zob. M. Douglas, *Questioning the Right to Be forgotten*, „Alternative Law Journal” 2015, Vol. 40, No. 2, s. 109-112; R.C. Post, *Data Privacy and Dignitary Privacy*:

neral Data Protection Regulation (GDPR), które obowiązuje w całej Unii Europejskiej, a w Polsce znane jest jako RODO²³. Dzięki temu rozporządzeniu polskie dzieci (potencjalnie) mogą korzystać z przepisów RODO, które obejmują prawo do usunięcia danych (art. 17), choć nie dotyczy to wszystkich dzieci. Jak mówi bowiem art. 8: „Jeżeli dziecko nie ukończyło 16 lat, takie przetwarzanie jest zgodne z prawem wyłącznie w przypadkach, gdy zgodę wyraziła lub zaaprobowala ją osoba sprawująca władzę rodzicielską lub opiekę nad dzieckiem oraz wyłącznie w zakresie wyrażonej zgody”²⁴. Stąd prawo do bycia zapomnianym stoi w konflikcie z aktywnością rodziców w mediach społecznych wyrażającą się upublicznianiem wizerunku dziecka bez jego zgody, co z kolei koliduje z prawem rodziców do decydowania i dzielenia się informacjami o sobie i swojej rodzinie, w tym dzieciach.

Jednakże rodzice swoimi działaniami naruszają art. 95 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, który m.in. w § 1 mówi, że „władza rodzicielska obejmuje w szczególności obowiązek i prawo rodziców [...] do wychowania dziecka, z poszanowaniem jego godności i praw”²⁵. Prawo do zapomnienia wiąże się ściśle z prawem do prywatności, które stanowi dobro osobiste w rozumieniu art. 23 Kodeksu cywilnego²⁶. Ponadto jest jednym z podstawowych praw opisanych w Europejskiej konwencji praw człowieka²⁷. Istotnym dokumentem chroniącym prawa dziecka jest Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w 1989 r., a w szczególności art. 16 ust. 1 stanowiący, że: „Żadne dziecko nie będzie podlegało

Google Spain, the Right to Be Forgotten, and the Construction of the Public Sphere, „Duke Law Journal” 2017-2018, No. 67, s. 981-1072; A. Demczuk, „Prawo do bycia zapomnianym” jako szczególne prawo jednostki do kontroli informacji o sobie w społeczeństwie informacyjnym w kontekście RODO, „Zarządzanie i Finanse” 2018, t. 16, nr 4, cz. 2, s. 92-100.

²³ Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679..., s. 1.

²⁴ Ibidem, art. 8, pkt 1.

²⁵ Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy, Dz.U. 2020, poz. 1359; Ustawa z dnia 7 października 2022 r. o zmianie ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2022, poz. 2140.

²⁶ Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. – Kodeks cywilny, Dz.U. 2020, poz. 1740 ze zm.

²⁷ Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wartości sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2, Dz.U. 1993, nr 61, poz. 284 ze zm.

arbitralnej lub bezprawnej ingerencji w sferę jego życia prywatnego, rodzinnego lub domowego czy w korespondencję ani bezprawnym zamachom na jego honor i reputację²⁸, oraz art. 16 ust. 2, który przewiduje możliwość ochrony prawnej przeciwko tego rodzaju ingerencji lub zamachom²⁹. Choć zaprezentowane powyżej regulacje prawne w momencie ich implementacji były możliwe do realizacji i egzekwowania, tak w dobie Internetu ich stosowanie jest mocno utrudnione, by nie powiedzieć – niemożliwe. Dochodzenie praw dzieci będących ofiarami sharentingu jest uwarunkowane zgodą rodziców, którzy (paradoksalnie) nie dość, że są sprawcami ujawniania informacji o dzieciach w Internecie, to dochodzenie praw dziecka jest często sprzeczne z ich interesem.

ZAKOŃCZENIE

Powyższa dyskusja pokazuje, że coraz częściej podejmowane są działania w celu ochrony prywatności dzieci w Internecie. Do tej pory nie ma jednak skutecznych regulacji prawnych, które dałyby jednoznaczna odpowiedź na to, czy rodzic może kształtować cyfrową tożsamość dziecka w obliczu anonimowej publiczności, a jeżeli tak, to w jakim zakresie. Pozostawienie tej kwestii wyłącznie moralności czy intuicji rodziców wydaje się niewystarczające, o czym świadczy tak powszechne zjawisko sharentingu.

Biorąc pod uwagę sprzeczne interesy rodziców i dzieci, należy zatem przyjąć podejście uwzględniające wyważone prawa, aby umożliwić nieletnim kontrolę nad tym, jakie dane osobowe na ich temat mogą być trwale ujawniane, a jednocześnie zapobiegać naruszaniu praw rodziców do wyrażania swoich poglądów na temat rodzicielstwa i kierowania wychowaniem swoich dzieci³⁰.

²⁸ Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz.U. 1991, nr 120, poz. 526 ze zm.

²⁹ Ibidem.

³⁰ G.Y. Choi, J. Lewallen, 'Say Instagram, Kids!': Examining Sharenting and Children's Digital Representations on Instagram, „Howard Journal of Communications” 2018, Vol. 29, No. 2, s. 144-164; H.K. Hall, *Oversharenting: Is It Really Your Story to Tell?*, „UIC John Marshall Journal of Information Technology and Privacy Law” 2018, Vol. 33, No. 3, s. 121-123; S.B. Steinberg, *op. cit.*, s. 839, 842.

Jednakże nałożenie regulacji prawnych umożliwiających ograniczenie działania rodziców w sieci względem ich dzieci, np. poprzez dopuszczenie kontroli społecznej, może spowodować konflikt interesów – bo któż miałby zdecydować, że informacje zamieszczone przez rodziców w Internecie są szkodliwe dla dziecka? Należy podkreślić, że współcześni rodzice dorastali w erze boomu mediów społecznych, którymi zachłysnęła się większość użytkowników Internetu. Nagminnie korzystali też z portali społecznościowych, są więc niejako „zakodowani” na funkcjonowanie w sieci. Oczywiście nie tłumaczy to zachowania współczesnych rodziców, ale może jest przyczyną, iż nie uświadamiają sobie zagrożeń wynikających z sharentingu. A może chęć zysku jest tak ogromna, iż kładą na szalę dobro i bezpieczeństwo dziecka?

Dlatego istotne jest zaproponowanie alternatywy, która ograniczałaby ryzyko nadużyć związanych z sharentingiem, ale jednocześnie nie polegałaby na regulacjach prawnych względem rodziców. Rozsądnym rozwiązaniem wydaje się edukacja społeczeństwa związana ze świadomym poruszaniem się po meandrach wirtualnej rzeczywistości. I nie dotyczy to tylko rodziców, którzy są nadawcami treści, ale także odbiorców. Powszechna dezaprobata związana z upublicznianiem informacji o dzieciach z pewnością ograniczyłaby zapędy rodziców w tej materii. Wszak popyt czyni podaż.

Prawo do bycia zapomnianym odnosi się więc zarówno do dorosłych, jak i do dzieci. Dlatego dorastające ofiary sharentingu coraz częściej starają się dochodzić swoich praw i proszą rodziców o usunięcie swoich danych z Internetu. Godnym uwagi przykładem jest 14-letnia córka aktorki Gwyneth Paltrow – Apple Martin, która publicznie poskarżyła się na zdjęcie udostępnione przez jej matkę na Instagramie³¹. Coraz częściej pojawiają się też doniesienia o zakładanych sprawach sądowych, w których dzieci domagają się od rodziców usunięcia z Internetu ich cyfrowej przeszłości³².

³¹ Zob. A. Bailey, *Gwyneth Paltrow's Daughter Apple Martin Had the Sassiest Response to Her Mom's Photo*, Elle 25.03.2019, <https://www.elle.com/culture/celebrities/a26927304/gwyneth-paltrow-apple-martin-instagram-photo-comment/> (13.03.2023).

³² Zob. *Child Sues Parents for Posting „embarrassing” Baby Pictures on Social Media*, CBC, 25.07.2017, <https://www.cbc.ca/player/play/2696471444> (22.09.2023); A. May, *18-year-old Sues Parents for Posting Baby Pictures on Facebook*, USA Today,

W praktyce jednak dziecko znajduje się na zdecydowanie słabszej pozycji niż dorosły. Niewiele dzieci będzie dysponowało środkami finansowymi na wszczęcie postępowania sądowego przeciw rodzicom. Ponadto, zanim dziecko będzie mogło wszcząć takie postępowanie we własnym imieniu, musi wykazać, że posiada zdolność do czynności prawnych (w Polsce jest to ukończony 13. rok życia). Wymóg ten okaże się szczególnie trudny dla młodszych dzieci, u których na ogół zakłada się brak zdolności do czynności prawnych, a które w tej kwestii są reprezentowane przez rodziców. Jednocześnie tam, gdzie prywatność dziecka została naruszona właśnie przez rodziców, jego sytuacja prawna jest potencjalnie gorsza niż dziecka, którego prywatność została naruszona przez nieznanego.

BIBLIOGRAFIA

- Bailey A., *Gwyneth Paltrow's Daughter Apple Martin Had the Sassiest Response to Her Mom's Photo*, Elle, 25.03.2019, <https://www.elle.com/culture/celebrities/a26927304/gwyneth-paltrow-apple-martin-instagram-photo-comment/>.
- Brock G., *How 'Right To Be Forgotten' Puts Privacy and Free Speech on a Collision Course*, The Conversation, 18.11.2016, <https://theconversation.com/how-right-to-be-forgotten-puts-privacy-and-free-speech-on-a-collision-course-68997>.
- Brosch A., *Sharenting – Why Do Parents Violate Their Children's Privacy?*, „The New Educational Review” 2018, Vol. 54, No. 4, s. 75-85, <https://doi.org/10.15804/tner.2018.54.4.06>.
- Brosch A., *When the Child Is Born into the Internet: Sharenting as a Growing Trend among Parents on Facebook*, „The New Educational Review” 2016, Vol. 43, No. 1, s. 225-235, <https://doi.org/10.15804/tner.2016.43.1.19>.
- Bunn A., *The Curious Case of the Right to Be Forgotten*, „Computer Law and Security Review” 2015, Vol. 31, No. 3, s. 336-350, <https://doi.org/10.1016/j.clsr.2015.03.006>.
- Choi G.Y., Lewallen J., *'Say Instagram, Kids!': Examining Sharenting and Children's Digital Representations on Instagram*, „Howard Journal of Communications” 2018, Vol. 29, No. 2, s. 144-164, <https://doi.org/10.1080/10646175.2017.1327380>.

<https://eu.usatoday.com/story/news/nation-now/2016/09/16/18-year-old-sues-parents-posting-baby-pictures-facebook/90479402/> (10.03.2023).

- Demczuk A., „*Prawo do bycia zapomnianym*” jako szczególne prawo jednostki do kontroli informacji o sobie w społeczeństwie informacyjnym w kontekście RODO, „*Zarządzanie i Finanse*” 2018, t. 16, nr 4, cz. 2, s. 87-102.
- Douglas M., *Google Expands the ‘Right to Be Forgotten’, But Australia Doesn’t Need It*. The Conversation, 7.03.2016, <https://theconversation.com/google-expands-the-right-to-be-forgotten-but-australia-doesnt-need-it-54887>.
- Douglas M., *Questioning the Right to Be Forgotten*, „*Alternative Law Journal*” 2015, Vol. 40, No. 2, s. 109-112, <https://doi.org/10.1177/1037969X1504000210>.
- Durkin K.F., Bryant C.D., *Propagandizing Pederasty: A Thematic Analysis of Online Exculpatory Accounts of Unrepentant Pedophiles*, „*Deviant Behavior*” 1999, Vol. 20, No. 2, s. 103-127, <https://doi.org/10.1080/016396299266524>.
- Frosio G.F., *The Right to Be Forgotten: Much Ado About Nothing*, „*Colorado Technology Law Journal*” 2017, Vol. 15, No. 2, s. 307-336, <https://doi.org/10.2139/ssrn.3009153>.
- Grabalska W., Wielki R., *Czy dzieci powinny trafiać do sieci? Prawne i kryminologiczne aspekty zjawiska sharentingu*, „*Prawo w Działaniu. Sprawy Karne*” 2022, nr 49, s. 50-66, <https://doi.org/10.32041/pwd.4904>.
- Hall H.K., *Oversharenting: Is It Really Your Story to Tell?*, „*UIC John Marshall Journal of Information Technology and Privacy Law*” 2018, Vol. 33, No. 3, s. 121-141.
- Jenkins P., *Beyond Tolerance: Child Pornography on the Internet*, New York University Press, New York, NY 2001, <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814743843.001.0001>.
- Keith B.E., Steinberg S., *Parental Sharing on the Internet: Child Privacy in the Age of Social Media and the Pediatrician’s Role*, „*JAMA Pediatrics*” 2017, Vol. 171, No. 5, s. 413-414, <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2016.5059>.
- Leckart S., *The Facebook-Free Baby*, The Wall Street Journal, 12.05.2012, <https://www.wsj.com/articles/SB10001424052702304451104577392041180138910>.
- Maltz Bovy P., *The Ethical Implications of Parents Writing about Their Kids*, The Atlantic, 15.01.2013, <http://www.theatlantic.com/sexes/archive/2013/01/the-ethical-implications-of-parents-writing-about-their-kids/267170/>.
- May A., *18-year-old Sues Parents for Posting Baby Pictures on Facebook*, USA Today, <https://eu.usatoday.com/story/news/nation-now/2016/09/16/18-year-old-sues-parents-posting-baby-pictures-facebook/90479402/>.
- O’Keeffe G.S., Clarke-Pearson K., *The Impact of Social Media on Children, Adolescents, and Families*, „*Pediatrics*” 2011, Vol. 127, No. 4, s. 800-804, <https://doi.org/10.1542/peds.2011-0054>.
- O’Neill J., *The Disturbing Facebook Trend of Stolen Kids Photos*, Yahoo Parenting, 3.03.2015, <https://www.yahoo.com/parenting/mom-my-son-was-digital-ly-kidnapped-what-112545291567.html>.
- Post R.C., *Data Privacy and Dignitary Privacy: Google Spain, the Right to Be Forgotten, and the Construction of the Public Sphere*, „*Duke Law Journal*” 2017-2018, No. 67, s. 981-1072, <https://doi.org/10.2139/ssrn.2953468>.

- Shmueli B., Blecher-Prigat A., *Privacy for Children*, „Columbia Human Rights Law Review” 2011, No. 42, s. 759-795.
- Steinberg S.B., *Sharenting: Children’s Privacy in the Age of Social Media*, „Emory Law Journal” 2017, Vol. 66, No 4, s. 839-884.
- Szpakowska A., *Przemoc seksualna wobec dzieci w cyberprzestrzeni*, „Parezja” 2019, nr 2, s. 65-76, <https://doi.org/10.15290/parezja.2019.12.05>.
- Wikariak S., *Prawo do bycia zapomnianym: Linki powinny znikac z wszystkich wyników wyszukiwania*, Dziennik Gazeta Prawna, 3.01.2018, <https://prawo.gazetaprawna.pl/artykuly/1095252,prawo-do-bycia-zapomnianym-internet-google.html>.

Akty prawne

- Case C-131/12, Google Spain v. Agencia Española de Protección de Datos (AEPD), 2014 E.C.R 317.
- Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wartości sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2, Dz.U. 1993, nr 61, poz. 284 ze zm.
- Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz.U. 1991, nr 120, poz. 526 ze zm.
- Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE (ogólne rozporządzenie o ochronie danych) – Dz.Urz. UE 2016, L 119/1.
- Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy, Dz.U. 2020, poz. 1359.
- Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. – Kodeks cywilny, Dz.U. 2020, poz. 1740 ze zm.
- Ustawa z dnia 7 października 2022 r. o zmianie ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2022, poz. 2140.

Źródła internetowe

- Kiki Świat, YouTube, <https://www.youtube.com/@KiKiSwiat>.
- Rodzina na polu, YouTube, <https://www.youtube.com/@rodzinaanapolu/videos>.
- Child Sues Parents for Posting „embarrassing” Baby Pictures on Social Media*, CBC, 25.07.2017, <https://www.cbc.ca/player/play/2696471444>.

ABSTRACT

*The Right to Be Forgotten in the Context of
Children's Image Creation in Social Media*

The article discusses how parents use social media and aims to pay attention to the social and significant problem of the excessive sharing of content concerning children, which is performed by parents, called 'sharenting'. The conceptualisation and classification of the phenomenon show how broad the problem is and how many perspectives one can use for its perception. Especially if we take into account a fact that 'sharenting', which violates children's privacy, remains in conflict with parents' rights to direct the upbringing of their children and to express their own opinions. Despite the European Union's implementation of legal regulations ensuring the right to be forgotten for all members, which enables the submission of an application to Google.com concerning the removal of data, it is impossible to enforce this law, especially in the case of children.

Keywords: social media, right to be forgotten, sharenting, RODO

UZALEŻNIENIE OD INTERNETU I FONOHOLIZM WŚRÓD ADOLESCENTÓW



Lukasz Buksa OFM 

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Najmłodsze pokolenie (zwane pokoleniem Z) dzieli od poprzedniego już nie różnice, lecz przepaść. Pokolenie to od lat dziecięcych żyje w środowisku „zawsze podłączonym” (*plugged-in*) do sieci cyfrowych i „zawsze włączonym” (*always-on*), uczestniczącym w nieustannej komunikacji, w środowisku coraz bardziej zależnym od technologii mobilnych i dynamicznie rozwijającego się rynku urządzeń przenośnych, co nie pozostaje bez wpływu na styl życia obecnej młodzieży, jej hierarchię wartości, potrzeby czy oczekiwania.

Celem artykułu jest wskazanie nowych uzależnień behawioralnych – uzależnienia od Internetu i od smartfona – jako charakterystycznych dla pokolenia Z, mających coraz większy zasięg i przybierających na sile, co staje się źródłem niepokoju rodziny, wychowawców, psychologów, socjologów i pracodawców.

POKOLENIE Z

Adolescencja (łac. *adolescere* – dorosnąć), zgodnie z definicją Światowej Organizacji Zdrowia (World Health Organization – WHO), to okres przejściowy między dzieciństwem a dojrzewaniem, choć przedmiotem dyskusji pozostaje okres jego trwania. Na dojrzewanie

człowieka składa się bowiem okres rozwoju biologicznego, fizycznego, ale i poznawczego oraz psychospołecznego, a te ostatnie w minionym stuleciu uległy zmianie. Niemal we wszystkich populacjach obserwuje się wcześniejszy początek dojrzewania, a równocześnie przesunięcie jego końca, na co ma wpływ dłuższe kształcenie, opóźniony czas zmiany ról społecznych – ukończenia edukacji, zawarcia małżeństwa i podjęcia rodzicielstwa.

Według WHO adolescenci to nastolatki w wieku 10-19 lat¹. Ten przedział wiekowy mieści się również w definicji WHO „młodych ludzi” (10-24 lat)², a w drugiej fazie rozwoju także „młodzieży” (15-24 lat)³. Pewnej korekty w przywołanej definicji wymaga początek adolescencji. W różnych kulturach okres dojrzewania kojarzy się wyłącznie z cyklem intensywnych zmian biologicznych, których kulminacją jest osiągnięcie dojrzałości płciowej, wówczas może być liczony od 10. roku życia. Jednak w zachodnim kręgu kulturowym dorastanie rozumie się szerzej, jako okres rozwoju fizycznego, poznawczego i psychospołecznego⁴ – kształtowania własnej tożsamości, przemian intelektualnych, psychologicznych, społecznych, ważnych wyborów życiowych i kształtowania własnego kodeksu moralnego. W tym ujęciu okres dojrzewania zaczyna się raczej w 12. i kończy w 19. roku życia, i do takich ram wiekowych ograniczymy się w niniejszym tekście, stosując zamiennie terminy „adolescenci” i „nastolatki”.

Wydaje się, że zwykliśmy lekceważyć okres dojrzewania w rozwoju dziecka, traktując go jedynie jako ostatni etap dzieciństwa, czas „burzy i naporu”, buźowania hormonów, niezrozumiałego szaleństwa, który po prostu trzeba znieść, przeczekać. Zdarza się nam lekceważyć ado-

¹ World Health Organization, *Adolescent Health*, https://www.who.int/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1 (12.02.2023).

² Obecnie przedział wiekowy 10-24 lata coraz częściej dzieli się na pięcioletnie kategorie wiekowe: „wczesna/wschodząca adolescencja” odnosi się do wieku 10-14 lat, późna adolescencja do 15-19 lat, a wczesna dorosłość do 20-24 lat. Za: G.C. Patton et al., *Our Future: A Lancet Commission on Adolescent Health and Wellbeing*, „The Lancet Commissions” 2016, Vol. 387, No. 10036, s. 2423-2478.

³ World Health Organization, *Health Needs of Adolescents: Report of a WHO Expert Committee [Meeting Held in Geneva from 28 September to 4 October 1976]*, s. 9, <https://apps.who.int/iris/handle/10665/41252> (10.02.2023), *World Health Organization Technical Report Series*, No. 609.

⁴ World Health Organization, *Adolescent Health*.

lescentów z dwóch zasadniczych powodów – idealizacji własnej młodości oraz przekonania o beztrascie życia w tym okresie⁵. Tymczasem, np. według Françoise Dolto, dojrzewanie to okres przemiany, który „odgrywa równie istotną rolę, co narodziny i pierwsze piętnaście dni życia dziecka”⁶. Narodziny pozwalają dziecku zaadoptować się do oddychania i trawienia, nastolatek zaś – jak zauważa ta francuska pediatra – „przechodzi przez okres przejściowy, o którym sam nic nie wie, a dla dorosłych [...] jest wielkim znakiem zapytania, obiektem wschodzących niepokojów bądź całkowitej pobłażliwości”⁷. Na znaczenie adolescencji zwracał uwagę amerykański psychoanalityk i psycholog rozwoju człowieka Erik H. Erikson, widząc w nim jeden z ośmiu etapów zmiany tożsamości osobistej w całym cyklu życia⁸. Autor ten był zdania, że najważniejszym zadaniem tego okresu rozwojowego jest ukształtowanie tożsamości, stąd wiąże się on z wieloma trudnościami – koniecznością samookreślenia oraz dążeniem do osiągnięcia wybranych celów. Konieczność odpowiedzi na wiele pytań – „Kim jestem?”, „Kim mogę/powinienem być?”, „Jak postrzegają mnie inni i jak to się ma do tego, co myślę o sobie?”⁹ – jest dla adolescentów źródłem naturalnego w tym okresie kryzysu tożsamości¹⁰.

Współczesnym adolescentom nadaje się miano pokolenia Z (1996-2012). Odwołujemy się tu do terminu „pokolenie”, ponieważ – jak dowodził Karl Mannheim – właśnie ono jest „jednym z niezbędnych przewodników w zrozumieniu struktury ruchów społecznych i intelektualnych”¹¹. Należy zastrzec, że definicji „pokolenia” jest wiele, a co nie mniej ważne, istnieje różnica między popularnym, potocznym

⁵ T. Kowalewicz, *Kryzys wieku dojrzewania a profilaktyka*, Profnet, 25.09.2014, <https://www.profnet.org.pl/kryzys-wieku-dojrzewania-a-profilaktyka> (12.02.2023).

⁶ F. Dolto, *Nastolatki*, przeł. B.A. Matusiak, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 1995, s. 10, *Psychologia, Humanistyka*.

⁷ *Ibidem*.

⁸ E.H. Erikson, *Identity: Youth and Crisis*, W.W. Norton, New York, NY 1968, s. 57.

⁹ T. Kowalewicz, *op. cit.*

¹⁰ E.H. Erikson, *op. cit.*, s. 59.

¹¹ K. Mannheim, *The Problem of Generations*, [w:] idem, *Essays on the Sociology of Knowledge*, Routledge & Kegan Paul, London 1952, s. 286-287. Cytaty obcojęzyczne w niniejszym opracowaniu przywołane są w tłumaczeniu własnym autora.

rozumieniem pojęcia a ujęciem naukowym, teoretycznym. Zwykle przez pokolenie „rozumiemy część populacji wyróżnionej ze względu na wiek”¹² albo grupy – wprawdzie zbliżone do siebie wiekiem – jednak różniące się wyraźnie postawami, poglądami, odmiennym stosunkiem do dóbr kulturowych i wartości, aspiracjami, sposobem życia itd. Dodatkowy element tej definicji wprowadza *Współczesny słownik języka polskiego*, gdy podaje, że pokolenie to osoby w zbliżonym wieku, żyjące w tym samym okresie – i jako trzeci aspekt – złączone podobnym doświadczeniem historycznym¹³. Jak zauważa Michał Dobrołowicz, w języku codziennym „pokolenie” jest synonimem długiego czasu trwania (coś jest znane „od pokoleń”) albo dalekosiężnej perspektywy (coś jest trwałe „na pokolenia”)¹⁴.

Podwaliny pod naukowe rozumienie pojęcia pokolenia położyli m.in. Karl Mannheim¹⁵, Samuel N. Eisenstadt¹⁶ i Klaus Jürgen Tillmann¹⁷. Ojcem teorii pokoleń jest pierwszy z nich, Mannheim, twórca klasycznej definicji pokolenia. Zbudował ją w 1928 r., opierając się na trzech fenomenach społecznych, trzech komponentach¹⁸. Pierwszy z nich określił mianem „położenia pokoleniowego”, które rozumiał jako osadzenie pokolenia we wspólnym kontekście społecznym, ekonomicznym, politycznym i kulturowym albo „przynależność” do tej samej przestrzeni historyczno-społecznej¹⁹. Czynniki te są podstawą

¹² Zob. hasło *Pokolenie*, [w:] *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/pokolenie.html> (25.03.2023).

¹³ B. Dunaj, *Pokolenie*, [w:] *Współczesny słownik języka polskiego*, t. 2, oprac. idem, Wydawnictwo Langenscheidt Polska, Warszawa 2007, s. 1287, *Teraz Polski*.

¹⁴ M. Dobrołowicz, „Drogi buntu i konformizmu. Strategie młodych na rynku pracy”, Warszawa 2020, Biblioteka Uniwersytetu Warszawskiego, [mps rozprawy doktorskiej], s. 12.

¹⁵ K. Mannheim, *Das Problem der Generationen*, 1928, s. 1992-1993, [za:] *Jugend in der Modernen Gesellschaft*, Hrsg. L. von Friedenburg, Kiepenheuer & Witsch, Köln-Berlin [1965], s. 23.

¹⁶ S.N. Eisenstadt, *From Generation to Generation. Age Groups and Social Structure*, Collier-Macmillan Limited, London 1956.

¹⁷ K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, przeł. G. Bluszcz, B. Miracki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

¹⁸ W Polsce w okresie powojennym temat „pokolenia” podjęli m.in. Maria Ossowska, Jan Garewicz i Barbara Fatyga.

¹⁹ K. Mannheim, *Das Problem der Generationen*, [za:] *Jugend in der Modernen...*, s. 23.

do wyłonienia się w pokoleniu wspólnego „wrodzonego sposobu bycia”²⁰. Tyle że te ważne dla danej generacji wydarzenia historyczne muszą mieć miejsce i muszą dotyczyć jednostek w ich młodym wieku (kształtując w ten sposób ich życie, „rozwój biegu życia”²¹, ponieważ późniejsze doświadczenia będą nabierały takiego znaczenia, jakie wynikać będzie z doświadczeń z młodości). Jak bardzo kontekst historyczny jest ważny i wpływa na świadomość pokolenia, widać np. w tym, że gdy wydarzenia przełomu lat 50. i 60. uświadomiły młodzieży amerykańskiej nierówności w społeczeństwie, to popchnęły ją do zaangażowania wraz z innymi pokoleniami w obronę praw obywatelskich. Drugim komponentem definicji Mannheim’a jest „wspólnota pokoleniowa”, zwana również „związkiem pokoleniowym” – pokolenie tworzą ludzie związani wpływem tych samych wydarzeń²². Trzeci fenomen pokolenia, kluczowy w definicji tego autora, stanowi „pokoleniowa jedność”, ponieważ reprezentantów jednego pokolenia łączy różnego rodzaju wspólne przeżycia, doznania. Na ich podstawie pokolenie wytwarza wspólną świadomość pokoleniową.

Można więc przyjąć, że pokolenie to zbiór osób „wyodrębnionych na podstawie zarówno podobnego wieku, ale i zbliżonej socjalizacji, doświadczeń historycznych”²³ oraz reprezentujących zbliżony „system kategorii pojęciowych, przez pryzmat którego obserwują, oceniają i dopasowują się do otaczającej ich rzeczywistości”²⁴. Definicja pokolenia jako „ogółu jednostek urodzonych i żyjących w tym samym czasie”²⁵ wydaje się o tyle niewystarczająca, że przemilcza wspólny im kontekst historyczno-społeczny.

W latach 90. minionego stulecia zaczęto coraz głośniejszymi głosem mówić o różnorodności pokoleń (*generational diversity*), zwłaszcza

²⁰ Idem, *The Problem of Generations*, s. 283.

²¹ S. Lyons, L. Kuron, *Generational Differences in the Workplace: A Review of the Evidence and Directions for Future Research*, „Journal of Organizational Behavior” 2014, Vol. 35, No. S1 (Special Issue: The IRIOP Annual Review Issue), s. 140.

²² K. Mannheim, *Das Problem der Generationen*, [za:] *Jugend in der Modernen...*, s. 36.

²³ M. Dobrowolowicz, *op. cit.*, s. 53.

²⁴ H. Świda-Ziemba, *Młodzież PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2010, s. 10.

²⁵ A. Giddens, P. Sutton, *Socjologia*, przeł. O. Siara, A. Szulżycka, P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

w organizacjach, zarządzaniu przedsiębiorstwami, ponieważ sugerowano, że dzięki zrozumieniu różnic pokoleniowych, daniu pracownikom z różnych pokoleń tego, czego potrzebują do rozwoju, organizacje mogą liczyć na większą produktywność i retencję pracowników²⁶. Uznano, że różnice międzypokoleniowe wpływają na wartości, cele, a także działania. „Pokolenie młodych tworzy własny świat społeczny, inny od świata społecznego poprzedniego pokolenia”²⁷.

Definiowanie pokoleń, nadawanie im przydomków, przypisywanie im nazw własnych zaczęło się w połowie XX w., gdy urodzonych po 1945 r. nazywano pokoleniem *Baby Boomers*. Obserwując istotne zróżnicowanie pokoleń, wraz z upływem lat dokonano ich podziału, przy czym przedziały czasowe różnią się o kilka lat w źródłach, ale nieznacznie²⁸:

- 1) tradycjoniści, ciche pokolenie lub weterani (osoby urodzone w latach 1925-1945);
- 2) pokolenie wyżu demograficznego (1945-1965) – od *Baby Boomers* zwane nieco ironicznie „boomerami”;
- 3) pokolenie X (1966-1979);
- 4) pokolenie Y, millennialsi (1980-1995);
- 5) pokolenie Z (1996-2012?);
- 6) pokolenie Alfa (2012?-)²⁹.

Oczywiście opis każdego pokolenia naraża nas na uogólnienia, jednak w tym miejscu jest niezbędny. Pokolenie X dorastało wraz z rodzącą się rewolucją komputerową, a później telefonii komórko-

²⁶ J.A. Ferreira Gonçalves, *Towards a Broader Understanding of Generational Diversity at Work: Methodological and Empirical Contributions from a Multi-Cultural Study*, Lisboa 2015, [rozprawa], s. 15, https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23595/1/ulfpie051033_tm.pdf (25.02.2023).

²⁷ M. Chodkowska, Z. Kazanowski, *Znaczenie zmiany pokoleniowej dla ocen konsekwencji polskiej transformacji*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2018, t. 37, nr 4, s. 130.

²⁸ Różnice te wynikają z różnorodności zdań wśród badaczy, ale również zależą od położenia geograficznego, gdyż w różnych częściach globu wskazuje się inne wydarzenia, które mają wpływ na pokolenie.

²⁹ Ipsos, *Generation Z – Do They Exist and What Influences Them?*, <https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/publication/documents/2022-12/Ipsos%20E2%80%93%20Generation%20Z%20E2%80%93%20do%20they%20exist%20and%20what%20influences%20them.pdf> (12.03.2023).

wej, natomiast pokolenie Y osiągnęło pełnoletność podczas ekspansji Internetu.

Interesujące nas pokolenie Z zwane jest w różnych źródłach zamiennie: dziećmi Internetu, dziećmi ekranów, iGeneracją, cyfrowymi tubylcami itd. Dorastało ono całkowicie zanurzone w Internecie, jest „pokoleniem ekranów” od wczesnego dzieciństwa. Smartfony, ekrany dotykowe i aplikacje są dla niego normą od urodzenia, w przeciwieństwie do pokolenia Y, które pamięta czasy bez bezprzewodowego Internetu.

Reprezentantów tego pokolenia określa się mianem prawdziwych „cyfrowych tubylców”, ponieważ od najmłodszych lat mieli kontakt z Internetem, mediami społecznościowymi i grami *online*. Wyjątkowe dla pokolenia Z jest to, że wzrastało w „zawsze włączonym” (*always-on*) środowisku technologicznym. Generacja ta jest stale „podłączona” (*plugged-in*) i połączona ze światem, który stał się „stale włączony”³⁰. Także najnowsze zdobycze technologii informacyjno-komunikacyjnych i wirtualna rzeczywistość są częścią ich życia od wczesnego dzieciństwa. iPhone pojawił się na rynku w 2007 r., kiedy najstarsi przedstawiciele pokolenia Z mieli 10 lat. Kiedy byli nastolatkami, głównym sposobem łączenia się młodych ludzi z Internetem były urządzenia przenośne, mobilny Internet (Wi-Fi) o dużej przepustowości. *Social media*, stała łączność oraz rozrywka i komunikacja na żądanie to innowacje, do których adolescenti przystosowali się w miarę dorastania.

Pokolenie Z żyje w świecie pod wpływem rewolucji cyfrowej. Tzw. nowe media, media cyfrowe, społecznościowe dają nastolatkom dostęp do rozszerzonej sieci społecznościowej, która nie zna granic geograficznych ani kulturowych. Jednak rewolucja cyfrowa ma także swoje ciemne strony. Badania zespołu profesora George’a C. Pattona – autorów raportu „The Lancet Commissions” – dowiodły, że nieograniczony dostęp do sieci stanowi zagrożenie dla zdrowia nastolatków poprzez promocję niezdrowych towarów (także używek)³¹. Problemem jest również bezpieczeństwo adolescentów, zwłaszcza młodszych. Są oni narażeni na cyberprzemoc, uwiedzenie seksualne,

³⁰ K.L. Paulliet et al., *Mobile Technology: Plugged in and Always on*, „Issues in Information Systems” 2011, Vol. 12, No. 1, s. 141.

³¹ G.C. Patton et al., *op. cit.*

pornografię, oglądanie drastycznych zdjęć i filmów z przestępstw. Jak dowodzą badania, media cyfrowe przyczyniają się do rosnących wskaźników zaburzeń snu³² i uzależnienia od Internetu, smartfona i gier.

Takie środowisko życia stworzyło z nich „pokolenie hiperkognitywne, które bardzo dobrze czuje się w gromadzeniu i porównywaniu wielu źródeł informacji oraz w integrowaniu doświadczeń wirtualnych i offline”³³.

Według Jean M. Twenge – profesor psychologii na Uniwersytecie Stanowym w San Diego, w 2010 i 2012 r., gdy wielu Amerykanów urodzonych po 1996 r. zaczęło korzystać z telefonów komórkowych z pełnym dostępem do Internetu, zrodziło się pokolenie iGen, o następujących cechach, które warto przytoczyć w ważnym fragmencie jej książki pod wymownym tytułem *Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości – i co to oznacza dla nas wszystkich*:

Na podstawie czterech dużych, reprezentatywnych dla całego kraju badań z udziałem 11 milionów Amerykanów (badania były prowadzone od lat sześćdziesiątych XX wieku) zidentyfikowałam dziesięć istotnych trendów kształtujących iGen, a więc również nas wszystkich. Oto one: niedojrzali (wydłużenie wieku dziecięcego), w internecie (ile czasu młodzi ludzie naprawdę spędzają w telefonach – i kosztem czego), wirtualni (mniej kontaktów osobistych), niespokojni (więcej problemów ze zdrowiem psychicznym), niereligijni (utrata religijności), odizolowani (zainteresowanie bezpieczeństwem i spadek zaangażowania obywatelskiego), niepewni dochodów (nowe podejście do pracy), bez ograniczeń (nowe postawy wobec seksu, związków i rodzicielstwa), inkluzyjni (akceptacja, równość i wolność słowa), niezależni (poglądy polityczne). iGen to doskonałe pole

³² T. Shochat, M. Cohen-Zion, O. Tzischinsky, *Functional Consequences of Inadequate Sleep in Adolescents: A Systematic Review*, „Sleep Medicine Reviews” 2014, Vol. 18, No. 1, s. 78.

³³ T. Francis, F. Hoefel, *‘True Gen’: Generation Z and Its Implications for Companies. The Influence of Gen Z – the First Generation of True Digital Natives – Is Expanding*, McKinsey & Company, 12.11.2008, <https://www.mckinsey.com/industries/consumer-packaged-goods/our-insights/true-gen-generation-z-and-its-implications-for-companies> (12.02.2023).

do obserwacji trendów, jakie będą kształtować naszą kulturę w przyszłości, jego przedstawiciele zaś, choć nadal bardzo młodzi, są już na tyle dumni, by wyrażać własne poglądy i opowiadać o swoich doświadczeniach³⁴.

Pokolenie Z dorasta w czasach walki o równość rasową, edukację oraz wolność seksualną i płciową. Związki osób tej samej płci były dla nich oczywistym zjawiskiem, dlatego nie budzą takich kontrowersji, jak w poprzednim pokoleniu.

Wśród wielu cech, które wyróżniają pokolenie Z, oprócz tych pozytywnych, jest wiele zjawisk niepokojących, które budzą zainteresowanie badaczy – omówimy je szerzej w kontekście uzależnień. Wspomnę jedynie, że nastolatki z pokolenia Z częściej zgłaszają problemy ze zdrowiem psychicznym. Dowodzą tego m.in. badania Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (American Psychological Association – APA) z cyklu „Stress in America”, od 2007 r. corocznie przeprowadzane w celu zbadania stanu stresu w USA, jego głównych źródeł, typowych sposobów w radzeniu sobie z nim oraz wpływu stresu na życie. Z raportu z badań amerykańskiego pokolenia Z, opublikowanego w październiku 2018 r., wynika, że młodzież zmaga się ze stresem z powodu restrykcyjnego prawa imigracyjnego (57%), masowych strzelanin (75%), doniesień o molestowaniu seksualnym i napaściach (53%)³⁵. Badanie wykazało, że „bieżące wydarzenia są wyraźnie stresujące dla wszystkich Amerykanów, ale młodzi ludzie bardziej odczuwają wpływ problemów pojawiających się w wiadomościach, zwłaszcza tych, które mogą wydawać się poza ich kontrolą”³⁶. Ponad 9 na 10 dorosłych z pokolenia Z (91%) stwierdziło, że doświadczyło co najmniej jednego fizycznego lub emocjonalnego objawu stresu, takiego jak depresja lub smutek (58%) bądź brak zainteresowania, motywacji lub sił witalnych (55%).

³⁴ J.M. Twenge, *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości – i co to oznacza dla nas wszystkich*, przeł. O. Dziedzic, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2019, s. 12.

³⁵ American Psychiatric Association, *Stress in America™. Generation Z*, October 2018, <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2018/stress-gen-z.pdf> (25.02.2023).

³⁶ *Ibidem*.

NOWE UZALEŻNIENIA

Problem uzależnień występuje na całym świecie od najdawniejszych czasów, przybierając różne formy – od uzależnień od substancji halucynogennych, psychoaktywnych, alkoholu, tytoniu, hazardu czy seksu począwszy, po nowe uzależnienia XX i XXI w., związane m.in. z upowszechnieniem sieci i urządzeń cyfrowych. Dostępne w literaturze definicje uzależnienia koncentrują się na różnych jego aspektach. Ich wspólnym mianownikiem jest spostrzeżenie, że uzależnienie prowadzi do degradacji fizycznej i psychicznej, uniemożliwiając normalne funkcjonowanie człowieka. Zgodnie z definicją WHO, opracowaną przez Komitet Ekspertów w 1969 r., uzależnienie (*dependence, addiction*) to stan psychiczny lub fizyczny wynikający z interakcji pomiędzy organizmem a środkiem uzależniającym, charakteryzujący się zmianą zachowania oraz innymi reakcjami, do których należy przymus ciągłego lub okresowego zażywania tego środka w celu doznania jego wpływu na psychikę, a niekiedy także po to, aby uniknąć przykrych objawów wynikających z jego braku³⁷.

Do niedawna termin „uzależnienie” odnoszono przede wszystkim do niekontrolowanego używania substancji (*dependence*) – alkoholu, leków, narkotyków czy dopalaczy, jednak APA, opracowujące od 1952 r. podręcznik statystyczno-diagnostyczny zaburzeń psychicznych (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM*), od lat wydłuża tę listę o uzależnienia behawioralne, czyli uzależnienia od czynności (*addiction*), np. już w 2013 r. „zaburzenia związane z gramami internetowymi”³⁸. Do tych ostatnich APA zalicza m.in. pracobolizm, zakupoholizm, uzależnienie od seksu, od ćwiczeń fizycznych, od diet, ale i przejadania się, od Internetu, od użytkowania komputera, tabletu, smartfona, zwane często uzależnieniami „od ekranów”³⁹.

³⁷ World Health Organization, *WHO Expert Committee on Drug Dependence. Sixteenth Report*, World Health Organization Geneva 1969, *World Health Organization Technical Report Series*, No. 407.

³⁸ American Psychiatric Association, *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM-5-TR*, American Psychiatric Publishing, Washington, DC 2013.

³⁹ H. Li, W. Luo, H. He, *Association of Parental Screen Addiction with Young Children's Screen Addiction: A Chain-Mediating Model*, „International Journal of Environmental Research and Public Health” 2022, Vol. 19, No. 19, Article 12788.

Obecnie uzależnienie definiuje się jako „nabyty, nawracający stan zaburzenia psychicznego i behawioralnego, charakteryzujący się okresową lub stałą zależnością od zażywania psychoaktywnej substancji chemicznej albo wykonywania określonej czynności”⁴⁰.

Uzależnienie behawioralne objawia się potrzebą powtarzania zachowań, które pozwalają na zaspokojenie nalogu. Atakuje sferę psychiczną, doprowadzając do tego, że osoba uzależniona nie jest w stanie myśleć o niczym innym, tylko o zaspokojeniu. Zaniedbuje obowiązki rodzinne i zawodowe, a także życie towarzyskie. Utrwalanie się uzależnienia skutkuje w końcu alienacją i cierpieniem⁴¹.

Napór „nowych uzależnień” może mieć wiele przyczyn, ale główną z nich są zmiany cywilizacyjne, m.in. zbyt szybkie tempo życia. Jak pisze Bohdan T. Woronowicz: „Patrząc na człowieka od strony biologicznej, okazuje się, że coraz większego znaczenia nabiera nieprawidłowe funkcjonowanie tzw. układu nagrody w mózgu, który wymaga dodatkowej stymulacji, aby podtrzymywać dobre samopoczucie”⁴².

Uzależnienie powstaje w efekcie procesu uczenia się, powtarzania pewnych czynności i zachowań, które zapisują się w umyśle w postaci schematu. Gdy dana osoba zaczyna działać według tego schematu, czynności i zachowania się utrwalają⁴³. Zygfryd Juczyński wymienia cztery parametry uzależnienia, które pomagają ocenić stopień jego zaawansowania⁴⁴:

- siła – osłabia ją zaspokojenie potrzeby, którą jest przedmiot uzależnienia;
- podstawowy charakter – przedmiot uzależnienia staje się priorytetowy; przestają liczyć się wartości, które kiedyś były ważne dla

⁴⁰ Szerzej: *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, red. S. Pużyński, J. Wciórka, Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne Vesalius–Instytut Psychiatrii i Neurologii, Kraków–Warszawa 2007, s. 69-79.

⁴¹ C. Guerreschi, *Nowe uzależnienia*, przeł. A. Wieczorek-Niebielska, Wydawnictwo Salwator, Kraków 2006.

⁴² B.T. Woronowicz, *Bez tajemnic. O uzależnieniach i ich leczeniu*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2001, s. 15.

⁴³ B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002, s. 276-277, *Wykłady z Psychologii*, t. 8.

⁴⁴ Z. Juczyński, *Narkomania. Podręcznik dla nauczycieli, wychowawców i rodziców*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2008, s. 58-59.

- osoby uzależnionej, jak np. uczciwość, wierność w związku, życie rodzinne, obowiązkowość, przyjaźń, lojalność;
- automatyzm – człowiek uzależniony nie ma wpływu na swoje zachowanie; rządzą nim mechanizmy psychologiczne oraz fizjologiczne, całkowicie podporządkowane uzależnieniu;
 - trwałość – uzależnienie trwa w czasie i przechodzi w nałóg; tempo tego procesu jest indywidualne.

Uzależnienie obejmuje procesy psychiczne, wegetatywne i somatyczne. Konieczność zażywania środka uzależniającego lub powtarzania zachowania prowadzi do degradacji fizycznej i psychicznej, uniemożliwiając normalne funkcjonowanie człowieka. W sferze behawioralnej wyraża się ono przez powtarzanie zachowań, które pozwalają na zaspokojenie nałogu i konieczność podwyższania dawki substancji szkodliwej albo nawyku – organizm bowiem przyzwyczaja się do danej ilości używki, czynnika uzależniającego i nie reaguje stanem upojenia⁴⁵. Uzależnienie należy więc traktować jako proces – organizm przyjmuje kolejne dawki substancji, przestają mu one wystarczać do osiągnięcia pożądanego stanu, zostają zwiększone i znów przestają wystarczać. Kiedy organizm na brak substancji uzależniającej reaguje bólem, rozbiciem psychicznym, czasami nawet majakami, to znak, że uzależnienie przeszło w nałóg. O ile to pierwsze było procesem, o tyle nałóg należy pojmować jako stan, w którym osoba uzależniona traci kontrolę nad własnym życiem⁴⁶. Myśli i zachowania są ukierunkowane na zdobycie substancji uzależniającej, a gdy już została pozyskana, brakuje kontroli nad spożywaną ilością. Wszystko to odbywa się w aspekcie somatycznym i psychicznym⁴⁷.

Uzależnienia powoli, ale systematycznie dokonują spustoszenia w psychice i organizmie, powodując cierpienie rodziny i bliskiego otoczenia. Z tych powodów problem ten jest poddawany badaniom przez psychologów, lekarzy, pedagogów, socjologów, a nawet ekonomistów,

⁴⁵ B.T. Woronowicz, *op. cit.*, s. 15.

⁴⁶ P.G. Zimbardo, R.J. Gerrig, *Psychologia i życie*, przeł. J. Radzicki et al., red. M. Materska, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2012, s. 213; W. Łosiak, *Uzależnienie*, [w:] *Słownik psychologii*, red. J. Siuta, Zielona Sowa, Kraków 2005, s. 303.

⁴⁷ Zob. W. Kostowski, *Podstawowe mechanizmy i teorie uzależnień*, „Alkoholizm i Narkomania” 2006, t. 19, nr 2, s. 139-140.

ponieważ zarówno jego zasięg, jak i skutki są ogromne⁴⁸. Wiele krajów podejmuje działania profilaktyczne, organizuje akcje uświadamiające konsekwencje uzależnień – tak zdrowotne, jak i społeczne⁴⁹.

Osoby trwające w nałogu określa się jako patologiczne społecznie, co oznacza, że ich funkcjonowanie w społeczeństwie jest mocno zaburzone⁵⁰. Wiąże się to z podupadaniem na zdrowiu, załamaniem psychicznymi, spadkiem moralności i – zazwyczaj – obniżeniem stopy życiowej. Niejednokrotnie osoby uzależnione wchodzi w konflikt z prawem, również nierzadko dochodzi do zachowań autodestrukcyjnych⁵¹.

INTERNET I ZAGROŻENIA

Prekursorem badań nad uzależnieniem od Internetu był amerykański psychiatra Ivan Goldberg⁵². Jest on autorem terminu „uzależnienie od Internetu”. Internet uzależnia – im więcej z niego korzystamy, tym bardziej wydłużamy czas spędzany w sieci. Dzieje się podobnie jak w alkoholizmie i narkomanii – pojawia się potrzeba zwiększonej „dawki”. Człowiek stopniowo ogranicza swoją aktywność fizyczną i bezpośrednie kontakty z ludźmi na rzecz aktywności elektronicznej. Odnosi wrażenie, że traci czas, gdy nie śledzi tego, co dzieje się np. na Facebooku, Instagramie czy blogach. Przy czym nawet zdobywanie wiedzy tylko i wyłącznie przez Internet nie jest zjawiskiem

⁴⁸ K. Ostaszewski, *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych. Podstawy opracowywania oraz ewaluacja programów dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003, s. 67-74.

⁴⁹ J. Mięka, *Rozwiązywanie problemów alkoholowych w świetle dokumentów europejskich*, „Świat Problemów” 2006, nr 1, s. 4-13.

⁵⁰ M. Jędrzejko, A. Kowalewska, *Uzależnienia – wybrane pojęcia i definicje*, [w:] *Współczesne teorie i praktyki profilaktyki uzależnień chemicznych i niechemicznych*, red. M. Jędrzejko, Fundacja Pedagogium–Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, Warszawa 2009, s. 35.

⁵¹ I. Pospiszyl, *Patologie społeczne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2008, s. 17, *Resocjalizacja*.

⁵² P. Wallance, *Psychologia Internetu*, przeł. T. Hornowski, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2001, s. 35, *Nowe Horyzonty*.

korzystnym, ponieważ istnieje w nim wiele niesprawdzonych, mylących informacji⁵³.

Oczywiście należy docenić łatwość docierania do informacji za pomocą Internetu, zwłaszcza w małych miejscowościach, gdzie trudno w bibliotekach o specjalistyczną literaturę. Internet zyskał sobie nawet miano środowiska edukacyjnego⁵⁴. Edukacja uczniów i studentów związana jest z technologią informacyjną. Sieć może dostarczyć pomocy dydaktycznych czy wspomóc początkujących nauczycieli, oferując im materiały ułatwiające rozwój zawodowy. Nauczyciele muszą mieć też świadomość czasów współczesnych – że przygotowują uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym, gdyż proces informatyzacji będzie się rozwijał. W szkołach służy temu przedmiot, jakim jest informatyka⁵⁵.

Warto w tym kontekście odnieść się do okresu pandemii koronawirusa, kiedy lekcje w szkołach i zajęcia na uczelniach odbywały się *online*. Z jednej strony dzięki obecnemu poziomowi rozwoju technologii czas ten nie był zupełnie stracony dla uczniów i studentów. Z drugiej jednak pokłosie zdalnej szkoły ma swoje odzwierciedlenie w gabinetach psychologicznych i psychiatrycznych, gdzie – po tzw. onlinach – trafiły rzesze dzieci i młodzieży.

Już Jan Paweł II wspominał o zagrożeniach płynących z sieci (zauważając zresztą również jej zalety). Obawiał się zachwiania, a nawet upadku wartości ze względu na powierzchowność odbierania przez ludzi informacji znalezionych w Internecie i spłaszczanie wymiaru duchowości człowieka. Twierdził, że: „Internet w sposób radykalny zmienia psychologiczny stosunek człowieka do czasu i przestrzeni. Gdy

⁵³ A. Andrzejewska, *Ryzyko uzależnień dzieci i młodzieży*, [w:] *Cyberświat możliwości i zagrożenia*, red. J. Bednarek, A. Andrzejewska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2009, s. 224-225.

⁵⁴ J. Kasperowicz, *Nowe uwarunkowania wspomagania kształcenia*, [w:] *Pedagogika @ środki informatyczne i media*, red. M. Tanaś, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP–Oficyna Wydawnicza Impuls, Warszawa 2004, s. 181.

⁵⁵ J. Morbitzer, *Refleksje nt. metodyki wykorzystania komputerów w edukacji*, [w:] *Technologia informacyjna w zmieniającej się edukacji. Materiały z konferencji naukowej Ciechocinek 1999*, red. B. Siemieniecki, A. Skarbińska, J. Sykułski, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Suwalsko-Mazurskiej, Ciechocinek–Toruń–Suwałki 2000, s. 320.

całą uwagę skupia na tym, co konkretne, użyteczne i łatwo dostępne, może mu zabraknąć motywacji do podjęcia głębokiej refleksji”⁵⁶.

Młodzi ludzie coraz częściej gubią granicę pomiędzy światem realnym a światem wirtualnym. Przedkładają „spotkania”, komunikację ze znajomymi w sieci, w świecie wirtualnym, często ograniczone do krótkich dialogów SMS-owych, nad spotkania w świecie realnym i kontakty twarzą w twarz. Skutkuje to nieumiejętnością komunikacyjną w prawdziwych warunkach i upośledzeniem w zakresie budowania trwałych i wartościowych relacji⁵⁷.

Za Andrzejem Zwolińskim warto zwrócić uwagę na iluzoryczny aspekt rzeczywistości internetowej. Nie sposób doświadczać pełnych relacji międzyludzkich przed ekranem komputera. Ekstremalną sytuacją jest cyberseks, ale kontakty międzyludzkie tracą na wartości nie tylko w tej dziedzinie. Zwoliński mówi o „imitacji spotkania” w sieci. Jest to w zasadzie kontakt człowiek – ekran, a nie człowiek – człowiek. Przy czym, jak podkreśla wspomniany autor, człowiek zamyka się w świecie internetowym, szukając wolności, a znajduje iluzję⁵⁸. Z kolei Anna Wołpiuk-Ochocińska jest zdania, że w środowisku wirtualnym człowiek traci swoją osobowość. Kreuje własny wymyślony wizerunek, w który w końcu zaczyna wierzyć i który uznaje za prawdziwy. Autorka określa te postawy jako „wymyślona tożsamość”⁵⁹.

Amerykańskie badania wykazały, że osoba uzależniona przeznaczająca około 35 godzin w tygodniu na aktywność w komputerze, w tym w sieci, i pozwoliły wyodrębnić pięć kategorii uzależnienia od komputera (od sieci)⁶⁰:

⁵⁶ Jan Paweł II, *Internet. Nowe forum głoszenia Ewangelii. Orędzie na 36. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 24.01.2002, <https://www.paulus.org.pl/231,36-sdssp-jan-pawel-ii-2002> (27.05.2020).

⁵⁷ Por. B. Staszak, *Cyberprzestrzeń – życie w „Matrixie”*, [w:] *Uczeń bezpieczny w cyberprzestrzeni*, red. D. Szeligiewicz-Urban, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2012, s. 99-101.

⁵⁸ A. Zwoliński, *Między człowiekiem a komputerem*, Wydawnictwo św. Stanisława BM, Kraków 2014, s. 189.

⁵⁹ A. Wołpiuk-Ochocińska, *Uzależnienie od Internetu – przybliżenie zjawiska*, „Studia z Psychologii w KUL” 2006, t. 13, s. 103-105.

⁶⁰ K.S. Young, *Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder*, „CyberPsychology and Behavior” 1998, Vol. 1, No. 3, s. 237-244.

- socjomania – uzależnieni korzystają z poczty elektronicznej, z chatów, blogów, forów, wchodzą w grupy dyskusyjne;
- erotomania;
- gry i hazard – te pierwsze podbiły sieć; uzależnienia dotyczą głównie młodzieży, ale także nie są obce dzieciom; hazard w kasynach sieciowych jest mniej rozpowszechniony, głównie z powodów ograniczeń prawnych;
- zakupy *online* – coraz bardziej powszechny (zwłaszcza od czasów pandemii COVID-19) sposób robienia zakupów i zamawiania dostawy, do tej kategorii zalicza się też uczestnictwo w aukcjach, „łapanie okazji”;
- przymus pobierania informacji – niekoniecznie z dziedzin, którymi zainteresowany jest użytkownik; wolny czas przeznaczają na ciągle czytanie newsów i postów z mediów społecznościowych.

Uzależnienie od komputera obejmuje sfery psychologiczną, biopsychiczną, społeczną, kulturalną, moralną, duchową i ekonomiczną, prawną, w jakich obraca się człowiek. Toteż negatywne skutki tego zjawiska dotyczą wszystkich wyżej wymienionych wymiarów życia ludzkiego⁶¹.

FONOHOLIZM I ZAGROŻENIA

Fonoholizm (ang. *phonoholism*), ostatnio w literaturze angielskojęzycznej określanej częściej jako „uzależnienie od smartfona” (*smartphone addiction*), z powodu swojej złożoności nie doczekał się jednoznacznej definicji. To dość nowe, liczące zaledwie kilka dekad, zjawisko charakteryzuje się: 1) odmiennością objawów uzależnienia związanych z używaniem smartfonów; 2) szeroką gamą nowych funkcji smartfona, od których można się uzależnić; oraz c) odmiennością różnych problematycznych skutków związanych z uzależnieniem od smartfona (m.in. impulsywność czy objawy odstawienne)⁶². W rozpoznaniu

⁶¹ G. Wąsowicz, M. Styśko-Kunkowska, *Młodzież w Internecie. Zagrożenie uzależnieniem. Podręcznik do kwestionariusza MAWI*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2014, s. 68.

⁶² Zob. M. Takao, S. Takahashi, M. Kitamura, *Addictive Personality and Problematic Mobile Phone Use*, „CyberPsychology and Behavior” 2009, Vol. 12, No. 5, s. 501-507.

fonoholizmu trudne jest również to, że w przeciwieństwie do uzależnień materialnych (alkohol, narkotyki, hazard) uzależnienie od smartfona niezbyt szybko objawia się zauważalnymi oznakami lub symptomami, jak np. oznaki głodu u narkomana. Często bywa tak, że mimo uzależnienia od smartfona osoba uzależniona funkcjonuje, pracuje w sposób społecznie akceptowalny⁶³.

Jak wskazano wyżej, każde uzależnienie odnosi się do dwóch zachowań – utraty kontroli oraz powtarzania danego działania pomimo niekorzystnych konsekwencji. Według badaczy z Chin, gdzie po raz pierwszy podjęto badania nad fonoholizmem, uzależnienie od smartfona składa się z czterech głównych komponentów:

- obsesyjnego korzystania z telefonu, zachowań powtarzalnych, np. sprawdzanie wiadomości lub aktualizacji;
- tolerancji lub dłuższego i bardziej intensywnego użytkowania smartfona;
- poczucia osamotnienia, wzburzenia lub cierpienia w sytuacji pozabawienia telefonu;
- destrukcyjnego wpływu na inne czynności życiowe i bezpośrednio na relacje społeczne⁶⁴.

Te cztery elementy w 2008 r. psychiatra Jerald J. Block wiązał z uzależnieniem od Internetu⁶⁵. Trudno dziś „nie dostrzegać związku pomiędzy siecią internetową a urządzeniami mobilnymi. Ponad wszelką wątpliwość zachodzi między nimi oddziaływanie – internet napędza uzależnienie od smartfonów, smartfony przyczyniają się do popularyzacji i rozwoju internetu”⁶⁶. Ponieważ nadmierne używanie smartfonów i uzależnienie od Internetu nakładają się na siebie, De-Sola Gutierrez wraz ze współpracownikami zaobserwowali podobne cechy w tych dwóch rodzajach uzależnień⁶⁷.

⁶³ J. Lemon, *Can We Call Behaviors Addictive?*, „Clinical Psychologist” 2002, Vol. 6, No. 2, s. 44-49.

⁶⁴ Y.H. Lin et al., *Proposed Diagnostic Criteria for Smartphone Addiction*, Plos One, 15.11.2016.

⁶⁵ Zob. J.J. Block, *Issues for DSM-V: Internet Addiction*, „The American Journal of Psychiatry” 2008, Vol. 165, No. 3, s. 306-307.

⁶⁶ Ł. Buksa, *Pomoc rodzinie z uzależnionym fonoholicznie dzieckiem*, Wydawnictwo Bernardinum, Pelplin 2022, s. 71.

⁶⁷ J. De-Sola Gutiérrez, F.D. de Fonseca, G. Rubio, *Cell-Phone Addiction: A Review*, „Frontiers in Psychiatry” 2016, Vol. 7, Article 175, s. 175.

Zdaniem Marka Griffithsa uzależnienie od smartfona nosi cechy uzależnienia behawioralnego. Wśród jego komponentów wylicza on sześć zachowań:

- zaabsorbowanie danej osoby określonym zachowaniem (korzystanie ze smartfona);
- zachowanie mające na celu ucieczkę od rzeczywistości lub wywołanie uczucia euforii;
- kontynuowanie zachowania, rozwijanie i tolerancję;
- pojawienie się objawów odstawienia (uczucie niepokoju, depresji lub irytacji, obsesyjne myśli) i wyizolowania, gdy zachowanie jest zakazywane lub zakłócanie;
- w konsekwencji ciągłego zachowania pojawiają się problemy interpersonalne;
- indywidualne doświadczenia nawracają wbrew woli⁶⁸.

Przegląd literatury pozwala stwierdzić, że fonoholizm, czyli uzależnienie od smartfona, to zaburzenie polegające na kompulsywnym nadużywaniu urządzeń mobilnych. To jeden z rodzajów uzależnienia od technologii (elektronicznych), wśród których są m.in. gry i media społecznościowe, często dostępne za pośrednictwem smartfona. Nadmierne, obsesyjne wprost korzystanie ze smartfona służy człowiekowi do poprawienia sobie nastroju. W pewnym momencie staje się nieodpartą potrzebą⁶⁹.

Nieco inną definicję fonoholizmu zaproponował Stanisław Kozak, pisząc, że „jest to specyficzny stan organizmu człowieka oraz zmian w zachowaniu towarzyszącym zawężaniu się wachlarza umiejętności radzenia sobie w życiu wraz z pojawiającym się przymusem korzystania z telefonu komórkowego”⁷⁰. Oczywiście przez telefon komórkowy rozumie się dzisiaj urządzenie zwane smartfonem, czyli inteligentne, multimedialne, wielozadaniowe urządzenie przenośne, łączące w sobie funkcje telefonu komórkowego i komputera przenośnego. Skomunikowany z Internetem smartfon, oprócz funkcji przenośne-

⁶⁸ M. Griffiths, *A 'Components' Model of Addiction within a Biopsychosocial Framework*, „Journal of Substance Use” 2005, Vol. 10, No. 4, s. 191-197.

⁶⁹ M. Takao, S. Takahashi, M. Kitamura, *op. cit.*, s. 503.

⁷⁰ S. Kozak, *Patologie komunikowania w Internecie. Zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011, s. 103, *Engram*.

go telefonu i wysyłania wiadomości tekstowych (SMS-ów), oferuje szereg wspomnianych wyżej możliwości, a ponadto – co ma szczególne znaczenie dla dzieci i młodzieży – pozwala korzystać z mediów społecznościowych, słuchać muzyki i tworzyć ją, przysyłać utwory, obrazy i filmy, grać w gry *online*, mieć stały dostęp do informacji i osób niemalże na całym świecie. Ponieważ smartfon nie przestał być telefonem komórkowym, oba te pojęcia stosuje się do dzisiaj zamiennie, chociaż smartfon uzależnia w znacznie większym stopniu niż dawny telefon przenośny, prowadząc do – zdaniem naukowców – jednego z największych uzależnień obecnego stulecia⁷¹.

Smartfony uzależniają łatwiej i bardziej niż Internet, ponieważ są z użytkownikiem zawsze i wszędzie, umożliwiają korzystanie z aplikacji mobilnych służących do uzyskiwania informacji, rozwijania umiejętności komunikacyjnych (wiadomości, poczta elektroniczna, *social media*), zapewniania edukacji i rozrywki, przez co stają się coraz bardziej niezbędne w życiu jednostek i społeczeństw. Nowsze modele posiadają liczne udogodnienia – ekrany dotykowe, mobilny dostęp do Internetu przez Wi-Fi, kontakty społecznościowe, nawigację, możliwość instalacji różnych aplikacji, odtwarzacz multimedialny i aparaty cyfrowe. Mają one ogromne znaczenie, ponieważ „rozwój nastolatka odbywa się w złożonej sieci rodziny, rówieśników, szkoły, społeczności, mediów i szerszych wpływów kulturowych”⁷².

Mariusz Jędrzejko i Agnieszka Taper zauważają, że narzędzia cyberprzestrzeni, w tym smartfon, zdominowały już niemalże wszystkie sfery życia – zarówno w odniesieniu do jednostki, jak i całego społeczeństwa. W dużym stopniu zastąpiły rzeczywiste kontakty, obcowanie z kulturą i zdecydowanie zawładnęły wolnym czasem tak bardzo, jakby prawdziwe życie przeniosło się do sieci⁷³. Na szczególną uwagę zasługują w tym kontekście adolescenti. Praktykują bowiem w sobie model komunikowania się z innymi ludźmi przede wszystkim

⁷¹ Ł. Buksa, *Fonoholizm i profilaktyka uzależnienia od smartfona u dzieci i młodzieży*, „Zeszyty Prasoznawcze” 2023, t. 66, nr 1(253), s. 82.

⁷² R.M. Viner et al., *Adolescence and the Social Determinants of Health*, „Lancet” 2012, Vol. 379, No. 9826, s. 1641-1652.

⁷³ M. Jędrzejko, A. Taper, *Mechanizmy uzależnień w wielkiej sieci*, Fundacja Pedagogium–Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, Warszawa 2010, s. 74.

za pomocą narzędzi cyfrowych, jakim jest m.in. smartfon⁷⁴. Stopniowo coraz bardziej wycofują się z rzeczywistych aktywności i relacji. Spędzają wiele godzin ze smartfonem w rękę, rozmawiając, grając, wchodząc na strony internetowe i portale społecznościowe. Taka alienacja od realnego świata skutkuje – może dość paradoksalnie – osamotnieniem w sieci. Kontakty z wykorzystaniem narzędzi elektronicznych nie są bowiem w stanie zastąpić realnych aktywności i relacji, które stanowią niezbędny czynnik w rozwoju osobowości. Prawdziwa aktywność i prawdziwe kontakty dostarczają dzieciom i nastolatkom zdrowych emocji i uczuć, koniecznych do budowania własnej osobowości i odkrywania tożsamości⁷⁵.

Aby uznać daną osobę za fonoholika, przyjęto następujące kryteria⁷⁶:

- duże znaczenie ma model smartfona; najważniejsze jest, aby spełniał jak najwięcej funkcji, ale też istotne w tym przypadku jest podążanie za aktualnymi trendami;
- życie z „telefonem w ręce”; fonoholicy nie potrafią zasnąć, jeżeli nie mają telefonu w zasięgu ręki;
- w kontaktach interpersonalnych znacznie przeważa komunikacja przez telefon komórkowy;
- niepokój, panika i lęk w sytuacjach, gdy:
 - smartfon zniknął z zasięgu wzroku,
 - pozostawiono go w domu bądź innym miejscu,
 - telefon rozładowuje się i nie ma aktualnie możliwości podłączenia go do ładowarki;
- telefon służy do ciągłego, niemal obsesyjnego kontrolowania innych osób, zwłaszcza partnera/partnerki;
- poczucie nieustającej, nieodpartej potrzeby dzwonienia czy wysyłania SMS-ów bądź MMS-ów.

⁷⁴ B.T. Woronowicz, *Uzależnienia. Geneza, terapia, powrót do zdrowia*, Media Rodzina–Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, Poznań–Warszawa 2009, s. 520.

⁷⁵ C. Guerreschi, *op. cit.*, s. 212.

⁷⁶ S. Kozak, *Patologia fonoholizmu. Przyczyny, skutki i leczenie uzależnienia dzieci i młodzieży od telefonu komórkowego*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013, s. 80-89, *Ingram*.

- manifestowanie swojego stanowiska, że ciągła obecność smartfona w życiu codziennym i korzystanie z niego wynika z zapewnienia sobie i bliskim poczucia bezpieczeństwa.

Badania wskazują, że fonoholizmowi często ulegają osoby albo lękające się samotności, albo obarczone fobią społeczną⁷⁷. Panika wynikająca z braku dostępu do telefonu komórkowego ma już nawet własną nazwę – nomofobia (od *no mobile phobia*)⁷⁸. Martyna Kwaśniak w swojej publikacji na temat fonoholizmu zwraca uwagę na sztuczność impulsów doznawanych za pośrednictwem smartfona, takich jak dźwięk czy obraz. Autorka uważa, że w ten sposób człowiek buduje sobie sztuczny świat, zaczyna się w nim obracać i wierzyć w niego bez poczucia dystansu i bezkrytycznie. Wspomina o grach komputerowych, nagminnie instalowanych przez młodzież, a nawet dzieci na telefonach komórkowych. Ten nieprawdziwy świat gier zaczyna funkcjonować w młodym umyśle jako świat realny. Gracz przestaje odróżniać bieżące sprawy realnego, codziennego życia od spraw, jakie toczą się w grach. Autorkę mocno niepokoją gry komputerowe, które wprowadzają uczestnika w myślenie magiczne. Uważa, że mogą wpłynąć na wyznawanie przez nich jakiejś pseudoreligii⁷⁹.

Psychologowie zwracają uwagę, że liczba zaburzeń osobowości dzieci i adolescentów w związku z nadużywaniem telefonu komórkowego niepokojąco rośnie. Dostrzegają w fonoholizmie ucieczkę od głębokich treści własnego *ja* do treści powierzchownych dyktowanych aktualną modą i trendami. Młodzi ludzie uciekają od własnej indywidualności i oryginalności, wchodząc w schematy zachowań – unifikują je zgodnie z panującymi trendami⁸⁰. Stają się bardziej elementem tłumu niż oddzielnym, autonomicznym bytem. Jednocześnie wzrasta pragnienie ucieczki w anonimowość oraz podatność na wszelkiego rodzaju manipulacje⁸¹.

⁷⁷ *Ibidem*, s. 90.

⁷⁸ *Ibidem*, s. 78.

⁷⁹ A. Zwoliński, *Komórka. Wirtualne niewolnictwo*, Wejźdźmy na Szczyt. Inicjatywa Ewangelizacyjna, Kraków 2019, s. 67-68.

⁸⁰ M. Kwaśniak, *Fonoholizm*, „Twoja Komórka” 2008, nr 8, s. 7.

⁸¹ Por. J. Pawłowicz, *Fonoholizm – problem moralny*, „Collectanea Theologica” 2010, t. 4, s. 163.

Nie da się zaprzeczyć, że narzędzie, jakim jest smartfon, ma bardzo dużo zalet. Możliwość natychmiastowego skontaktowania się ułatwia życie, pozwala na szybki kontakt w trudnych sytuacjach, a czasem wprost ratuje ludziom życie. Niemniej komórka nie może określać stylu życia i zastąpić bezpośrednich rozmów twarzą w twarz⁸².

Kozak wymienia różne rodzaje uzależnienia od telefonu, zaznaczając przy tym, że ich odmian jest więcej⁸³:

- uzależnienie od SMS-ów – od liczby otrzymanych SMS-ów zależy samopoczucie człowieka w ciągu dnia; sam również wysyła ogromne liczby SMS-ów dziennie;
- uzależnienie od wprowadzanych na rynek nowych modeli smartfona – człowiek uzależniony śledzi bez przerwy nowości rynkowe pod kątem nabycia nowego urządzenia; nie ma dla niego znaczenia, czy aktualny telefon jest sprawny czy nie, ważne jest, aby posiadał najnowsze funkcje, zwłaszcza jeżeli chodzi o możliwości wykonywania zdjęć, i spełniał standardy aktualnie panującej mody; jest to dość kosztowny rodzaj uzależnienia;
- uzależnienie od gier – gracze tracą kontakt ze światem rzeczywistym i w każdym możliwym momencie wpatrują się w ekran telefonu; gry dostępne na telefonie cieszą się ogromną popularnością;
- syndrom wyłączzonego telefonu (SWT) – świadome i samowolne wyłączenie telefonu dla osób z tego typu syndromem jest nie do przyjęcia; brak działającego telefonu w zasięgu ręki wiąże się z „zespołem odstawienia”, omalże analogicznym, jaki występuje po odstawieniu narkotyków.

Osobnym zjawiskiem jest FOMO (*fear of missing out* – strach przed przegapieniem), zdefiniowany przez „The New York Times” jako „mieszanka niepokoju, nieadekwatności i irytacji, która może wybuchnąć podczas przeglądania mediów społecznościowych”⁸⁴.

Najbardziej podatna na fonoholizm jest młodzież. Młodzi ludzie nie znają już świata bez telefonów komórkowych i Internetu. Dla nich

⁸² Por. *ibidem*, s. 94-95.

⁸³ S. Kozak, *Patologia fonoholizmu...*, s. 94.

⁸⁴ J. Wortham, *Feel Like a Wallflower? Maybe It's Your Facebook Wall*, 9.04.2011, The New York Times, <https://www.nytimes.com/2011/04/10/business/10ping.html> (2.10.2023).

jest to absolutnie naturalny, powszechny sposób komunikowania się. Coraz młodsze dzieci, nawet kilkuletnie, wymuszają na rodzicach dostęp do smartfona. To bardzo niebezpieczne i nieodpowiedzialne zachowania rodzicielskie. Im mniej dojrzały umysł, tym bardziej skłonny do różnego rodzaju uzależnień⁸⁵.

Warto zapytać, czy przyczyna fonoholizmu tkwi wyłącznie w tym, że smartfony są, że dają tyle możliwości, że są atrakcyjne, „na topie”? Nie. Zdaniem psychologów przyczyn uzależnień od smartfona można się dopatrzeć na rozmaitych płaszczyznach, łącznie z czynnikami biologicznymi, genetycznymi i środowiskowymi. Najczęstszymi przyczynami są jednak – co potwierdza szereg badań – poczucie osamotnienia, brak zrozumienia, lęk, a czasami po prostu nuda⁸⁶. Psychologowie ostrzegają, że konflikty pomiędzy rodzicami często popychają nastolatków w stronę uzależnień od urządzeń elektronicznych, przy czym konflikty te mogą być z kolei wywołane uzależnieniem któregoś z rodziców, np. od alkoholu. Nastolatek z rodziny alkoholowej nie ma poczucia bezpieczeństwa ani własnej wartości⁸⁷. Zazwyczaj szuka swojego miejsca w grupie rówieśniczej i w rzeczywistości wirtualnej⁸⁸. Rzadko się zdarza, że przystaje do grupy rówieśniczej, która może stanowić dla niego pozytywne wsparcie. Zwykle tworzy grupę z równie zagubionymi i pozbawionymi właściwych wzorców wychowania rówieśnikami. Bardzo łatwo wówczas w takich grupach o zachowania patologiczne, takie jak agresja, kradzieże, narkotyki, alkohol itp.⁸⁹

Nie znaczy to, że u nastolatka, który przeżywa smutek, lęk, złość czy zdarzyło mu się skłamać, od razu diagnozuje się zaburzenia emocjonalne. Ma on prawo do wyrażania swoich emocji i popelniania

⁸⁵ *Ibidem*.

⁸⁶ Por. J. Jarczyńska, *Problematyczne używanie Internetu przez młodzież i młodych dorosłych – przegląd narzędzi do przesiewowej oceny tego zjawiska*, „Przegląd Pedagogiczny” 2015, nr 1, s. 119-136.

⁸⁷ Z. Tyszką, *Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Le-palczyk, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 137.

⁸⁸ R. Wroczyński, *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966, s. 52.

⁸⁹ S. Kozak, *Patologia cyfrowego dzieciństwa i młodości. Przyczyny, skutki, zapobieganie w rodzinach i w szkołach*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2014, s. 126-127, *Engram*.

błędów. Wychowywanie polega właśnie na tym, żeby uczyć młodzież radzenia sobie z emocjami tak, by nie krzywdziły innych, i wdrażania im właściwych postaw etyczno-moralnych. Zaburzenie diagnozuje się wówczas, gdy niepokojące stany czy zachowania powtarzają się, nasilają i trwają w czasie⁹⁰.

Czego potrzebuje dziecko i adolescent? Potrzeby te wymienia w swojej publikacji Maria Żebrowska⁹¹:

- stabilizacja – jej brak powoduje chaos;
- jasno wyznaczone granice – które pozwalają na budowanie kręgosłupa moralnego;
- autonomia w wymiarze zgodnym z wiekiem – ograniczenia autonomii nie pozwalają na zbudowanie tożsamości;
- równowaga i harmonia w domu, bez popadania w skrajności.

Bardzo niepokojące jest zjawisko, że dźwięk telefonu komórkowego możemy usłyszeć praktycznie wszędzie: w teatrze, w kinie, na koncercie, w kościele, podczas spotkań z rodziną, z przyjaciółmi, w środkach masowego przekazu, w sklepach, w muzeach – można by wymieniać jeszcze bardzo długo. Pozostał chyba jedynie samolot, gdzie obowiązuje „tryb samolotowy”. Kilka osób siedzących obok siebie np. w parku na ławce i wpatrzonych w telefony to już dziś nierzadki widok. Nawet planując urlop, ludzie biorą pod uwagę, jaki jest zasięg w danym miejscu i czy będzie tam dostęp do sieci.

Warto jeszcze zauważyć, że SWT jest zbieżny z zespołem odstawiennym, jaki towarzyszy początkom abstynencji po nauce alkoholu czy narkotyków. Można tu wymienić rozdrażnienie, niepokój, stany lękowo-depresyjne czy nawet zachowania agresywne.

⁹⁰ *Zachowania przestępcze. Przyczyny i zapobieganie*, red. F. Kozaczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010, s. 125-127.

⁹¹ M. Żebrowska, *Teorie rozwoju psychicznego*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. e ad em, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975, s. 148.

POSTULATY I ZAPOBIEGANIE NOWYM UZALEŻNIENIOM

Andrzej Augustynek wymienia obowiązki rodzica, które ochronią dziecko, a później nastolatka, przed uzależnieniem od sieci. Wśród nich wyszczególnia najważniejsze⁹²:

- ustalenie z dzieckiem (nastolatkiem) nieprzekraczalnego czasu, jaki spędza przy komputerze, w tym: czasu przeznaczonego na naukę z wykorzystaniem sieci, czasu przeznaczonego na rozrywkę;
- ustalenie harmonogramu obejmującego: przebywanie przy komputerze; niezbędne przerwy;
- zablokowanie niebezpiecznych stron;
- monitorowanie stron, z których nastolatek korzysta.

Bardzo dobre skutki przynosi wspólne z nastolatkiem ustalenie planu wychodzenia z fonoholizmu. Należy w nim uwzględnić inne formy rozrywki i spędzania wolnego czasu. Dobrze jest przy tym planować wspólne aktywności, które będą pogłębiały więzi rodzinne⁹³. Konieczne jest wprowadzenie zasady – obowiązującej wszystkich domowników – odkładania telefonu na czas: wspólnych rozmów, spożywania posiłków, wspólnych aktywności.

Warto też zwrócić uwagę na pozytywne skutki profilaktyki. Jest to świadome podejmowanie tzw. proaktywności, która zapobiega niebezpieczeństwu uzależnienia się. Niektóre osoby potrafią się bacznie obserwować i gdy zauważają swoje niepokojące nawyki i zachowania, stosują właśnie metodę proaktywności: ukierunkowują swoją energię np. na ćwiczenia fizyczne czy na znalezienie sobie jakiegoś hobby. Dotyczy to jednak tylko osób dojrzałych emocjonalnie, a nie dzieci i nastolatków, którzy nie mieli szczęścia wzrastać w prawidłowo funkcjonującej rodzinie⁹⁴.

Nie do przecenienia jest wzajemna więź, jaka otwiera nastolatkom drzwi do dzielenia się własnymi problemami. Dziecko, które boi się

⁹² A. Augustynek, *Uzależnienia komputerowe. Diagnoza, rozpowszechnienie, terapia*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010, s. 67-68, *Engram*.

⁹³ J. Morbitzer, *O wychowaniu w świecie nowych mediów – zarys problematyki*, „Labor et Educatio” 2014, nr 2, s. 120.

⁹⁴ A. Zielińska, *Radzenie sobie z sytuacją stresową jako jeden z czynników modyfikujących zachowanie jednostki*, „Zeszyty Naukowe – Wyższa Szkoła Gospodarki Krajowej w Kutnie” 2002, nr 4, s. 223-238.

rodzica, nie zwierzy się mu z kłopotów, ponieważ jedyne, czego się spodziewa, to kara. Nie zwierzy się również takie, które nie ma do rodzica zaufania, gdyż np. nie wie, jak ten zareaguje w danym momencie, dlatego że reakcje te są związane z jego humorem i nastrojem. Dziecku, które doświadcza w domu chłodu emocjonalnego, nawet do głowy nie przyjdzie, że rodzice są też po to, by wspierać je w trudnych sytuacjach życiowych.

Specjalistka chorób dzieci i młodzieży w książce pt. *Nastolatki* apeluje:

Chciałabym gorąco zachęcić dorosłych do jak największej wytrwałości. Wszystkim, którzy mają do czynienia z nastolatkami, nie przestaję powtarzać: nie ustawajcie w dowartościowywaniu młodych; kontynuujcie nawet wtedy, gdy wydaje się wam, że dzieciak „robi was w konia”. W grupie zdarza się im pokpiwać z kogoś starszego, kiedy jednak są sami, cecha ta może być dla nich czymś bardzo ważnym. Trzeba nauczyć się znosić ich wybryki, zdając sobie sprawę, że robią to dlatego, iż jesteście dorosłymi, jednakże to, co mówimy, pomaga im i jest dla nich podpora⁹⁵.

Do gabinetów psychologów najczęściej trafia młodzież, u której zaburzenia emocjonalne są już mocno nasilone. Wymaga ona intensywnej terapii, a niekiedy opieki psychiatrycznej. Dlatego niezmiernie ważna jest czujność rodziców na zachowania i reakcje nastolatka. Im wcześniej problemy zostaną dostrzeżone, tym szybciej będzie można pomóc nastolatkowi radzić sobie z trudami codzienności.

BIBLIOGRAFIA

American Psychiatric Association, *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM-5-TR*, American Psychiatric Publishing, Washington, DC 2013.

American Psychiatric Association, *Stress in America™. Generation Z*, October 2018, <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2018/stress-gen-z.pdf>.

⁹⁵ F. Dolto, *op. cit.*, s. 13.

- Andrzejewska A., *Ryzyko uzależnień dzieci i młodzieży*, [w:] *Cyberswiat – możliwości i zagrożenia*, red. J. Bednarek, A. Andrzejewska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2009, s. 217-242.
- Augustynek A., *Uzależnienia komputerowe. Diagnoza, rozpowszechnienie, terapia*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010, *Engram*.
- Block J.J., *Issues for DSM-V: Internet Addiction*, „The American Journal of Psychiatry” 2008, Vol. 165, No. 3, s. 306-307, <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2007.07101556>.
- Buksa Ł., *Pomoc rodzinie z uzależnionym fonoholicznie dzieckiem*, Wydawnictwo Bernardinum, Pelplin 2022.
- Buksa Ł., *Fonoholizm i profilaktyka uzależnienia od smartfona u dzieci i młodzieży*, „Zeszyty Prasoznawcze” 2023, t. 66, nr 1(253), s. 77-90, <https://doi.org/10.4467/22996362PZ.23.006.17198>.
- Chodkowska M., Kazanowski Z., *Znaczenie zmiany pokoleniowej dla ocen konsekwencji polskiej transformacji*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2018, t. 37, nr 4, s. 129-142, <https://doi.org/10.17951/lrp.2018.37.4.129-142>.
- De-Sola Gutiérrez J., Fonseca F.D. de, Rubio G., *Cell-Phone Addiction: A Review*, „Frontiers in Psychiatry” 2016, Vol. 7, Article 175, <https://doi.org/10.3389/fpsy.2016.00175>.
- Dobrołowicz M., „Drogi buntu i konformizmu. Strategie młodych na rynku pracy”, Warszawa 2020, Biblioteka Uniwersytetu Warszawskiego, [mps rozprawy doktorskiej].
- Dolto F., *Nastolatki*, przeł. B.A. Matusiak, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 1995, *Psychologia, Humanistyka*.
- Dunaj B., *Pokolenie*, [w:] *Współczesny słownik języka polskiego*, t. 2, oprac. B. Dunaj, Wydawnictwo Langenscheidt Polska, Warszawa 2007, s. 1287, *Teraz Polski*.
- Eisenstadt S.N., *From Generation to Generation. Age Groups and Social Structure*, Collier-Macmillan Limited, London 1956.
- Erikson E.H., *Identity: Youth and Crisis*, W.W. Norton, New York, NY 1968.
- Ferreira Gonçalves J.A., *Towards a Broader Understanding of Generational Diversity at Work: Methodological and Empirical Contributions from a Multi-Cultural Study*, Lisboa 2015, [rozprawa], https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23595/1/ulfpie051033_tm.pdf.
- Francis T., Hoefel F., *‘True Gen’: Generation Z and Its Implications for Companies. The Influence of Gen Z – the First Generation of True Digital Natives – Is Expanding*, McKinsey & Company, 12.11.2008, <https://www.mckinsey.com/industries/consumer-packaged-goods/our-insights/true-gen-generation-z-and-its-implications-for-companies>.
- Giddens A., Sutton P., *Socjologia*, przeł. O. Siara, A. Szulżycka, P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Griffiths M., *A ‘Components’ Model of Addiction within a Biopsychosocial Framework*, „Journal of Substance Use” 2005, Vol. 10, No. 4, s. 191-197, <https://doi.org/10.1080/14659890500114359>.

- Guerreschi C., *Nowe uzależnienia*, przeł. A. Wieczorek-Niebielska, Wydawnictwo Salwator, Kraków 2006.
- IANS, *Smartphone Use Can Hamper Mental Wellbeing in Young Adults*, 20.05.2022, The Economic Times, <https://economictimes.indiatimes.com/news/how-to/smartphones-can-hamper-mental-well-being-of-young-adults/articleshow/91693958.cms?from=mdr>.
- Ipsos, *Generation Z – Do They Exist and What Influences Them?*, <https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/publication/documents/2022-12/Ipsos%20E2%80%93%20Generation%20Z%20E2%80%93%20do%20they%20exist%20and%20what%20influences%20them.pdf>.
- Jan Paweł II, *Internet. Nowe forum głoszenia Ewangelii. Ośrodek na 36. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 24.01.2002, <https://www.paulus.org.pl/231,36-sdssp-jan-pawel-ii-2002>.
- Jarczyńska J., *Problematyczne używanie Internetu przez młodzież i młodych dorosłych – przegląd narzędzi do przesiewowej oceny tego zjawiska*, „Przegląd Pedagogiczny” 2015, nr 1, s. 119-136.
- Jędrzejko M., Kowalewska A., *Uzależnienia – wybrane pojęcia i definicje*, [w:] *Współczesne teorie i praktyki profilaktyki uzależnień chemicznych i niechemicznych*, red. M. Jędrzejko, Fundacja Pedagogium–Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, Warszawa 2009, s. 35-58.
- Jędrzejko M., Taper A., *Mechanizmy uzależnień w wielkiej sieci*, Fundacja Pedagogium–Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, Warszawa 2010.
- Juczyński Z., *Narkomania. Podręcznik dla nauczycieli wychowawców i rodziców*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2008.
- Jugend in der Modernen Gesellschaft*, Hrsg. L. von Friedenburg, Kiepenheuer & Witsch, Köln–Berlin [1965].
- Kardaras N., *Dzieci ekranu. Jak uzależnienie od ekranu przejmuję kontrolę nad naszymi dziećmi – i jak wyrwać je z transu*, przeł. A. Jarosz, Warszawa 2021.
- Kasperowicz J., *Nowe uwarunkowania wspomagania kształcenia*, [w:] *Pedagogika @ środki informatyczne i media*, red. M. Tanaś, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP–Oficyna Wydawnicza Impuls, Warszawa 2004.
- Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, red. S. Pużyński, J. Wciórka, Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne Vesalius–Instytut Psychiatrii i Neurologii, Kraków–Warszawa 2007.
- Kostowski W., *Podstawowe mechanizmy i teorie uzależnień*, „Alkoholizm i Narkomania” 2006, t. 19, nr 2, s. 139-168.
- Kowalewicz T., *Kryzys wieku dojrzewania a profilaktyka*, Profnet, 25.09.2014, <https://www.profnet.org.pl/kryzys-wieku-dojrzewania-a-profilaktyka>.
- Kozak S., *Patologia cyfrowego dzieciństwa i młodości. Przyczyny, skutki, zapobieganie w rodzinach i w szkołach*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2014, *Engram*.
- Kozak S., *Patologia fonoholizmu. Przyczyny, skutki i leczenie uzależnienia dzieci i młodzieży od telefonu komórkowego*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013, *Engram*.

- Kozak S., *Patologie komunikowania w Internecie. Zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011, *Engram*.
- Kwaśniak M., *Fonoholizm*, „Twoja Komórka” 2008, nr 8, s. 1-8.
- Lemon J., *Can We Call Behaviors Addictive?*, „Clinical Psychologist” 2002, Vol. 6, No. 2, s. 44-49, <https://doi.org/10.1080/13284200310001707411>.
- Levounis P., *Special Report: Be Prepared to Address Technological Addictions in Psychiatric Practice*, Psychiatry online, 1.02.2022, <https://doi.org/10.1176/appi.pn.2022.2.4>.
- Li H., Luo W., He H., *Association of Parental Screen Addiction with Young Children's Screen Addiction: A Chain-Mediating Model*, „International Journal of Environmental Research and Public Health” 2022, Vol. 19, No. 19, Article 12788, <https://doi.org/10.3390/ijerph191912788>.
- Lin Y.H. et al., *Proposed Diagnostic Criteria for Smartphone Addiction*, Plos One, 15.11.2016, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0163010>.
- Lyons S., Kuron L., *Generational Differences in the Workplace: A Review of the Evidence and Directions for Future Research*, „Journal of Organizational Behavior” 2014, Vol. 35; No. S1 (Special Issue: The IRIOP Annual Review Issue), s. 139-157, <https://doi.org/10.1002/job.1913>.
- Łosiak W., *Uzależnienie*, [w:] *Słownik psychologii*, red. J. Siuta, Zielona Sowa, Kraków 2005, s. 303.
- Mannheim K., *The Problem of Generations*, [w:] K. Mannheim, *Essays on the Sociology of Knowledge*, Routledge & Kegan Paul, London 1952, s. 276-320.
- Mikuła J., *Rozwiązywanie problemów alkoholowych w świetle dokumentów europejskich*, „Świat Problemów” 2006, nr 1, s. 4-13.
- Modrzyński R., *Nowe uzależnienia młodego pokolenia. Od przyjemności do przymusu*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2021.
- Morbitzer J., *O wychowaniu w świecie nowych mediów – zarys problematyki*, „Labor et Educatio” 2014, nr 2, s. 119-143.
- Morbitzer J., *Refleksje nt. metodyki wykorzystania komputerów w edukacji*, [w:] *Technologia informacyjna w zmieniającej się edukacji. Materiały z konferencji naukowej Ciechocinek 1999*, red. B. Siemieniecki, A. Skarbińska, J. Sykulski, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Suwalsko-Mazurskiej, Ciechocinek–Toruń–Suwałki 2000, s. 303-321.
- Ostaszewski K., *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych. Podstawy opracowywania oraz ewaluacja programów dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003.
- Patton G.C. et al., *Our Future: A Lancet Commission on Adolescent Health and Wellbeing*, „The Lancet Commissions” 2016, Vol. 387, No. 10036, s. 2423-2478, [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)00579-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)00579-1).
- Paulet K.L. et al., *Mobile Technology: Plugged in and Always on*, „Issues in Information Systems” 2011, Vol. 12, No. 1, s. 141-150.
- Pawłowicz J., *Fonoholizm – problem moralny*, „Collectanea Theologica” 2010, t. 4, s. 163-173.

- Pokolenie*, [w:] *Encyklopedia „Gazety Wyborczej”*, t. 13: *pakt-polsc*, red. J. Rawicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Kraków 2005, s. 658.
- Pokolenie*, [w:] *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/pokolenie.html>.
- Pospiszyl I., *Patologie społeczne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2008, *Resocjalizacja*.
- Quaglio G., Millar S., *Potentially Negative Effects of Internet Use*, European Parliament, May 2020, [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_IDA\(2020\)64I540](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_IDA(2020)64I540).
- Shochat T., Cohen-Zion M., Tzischinsky O., *Functional Consequences of Inadequate Sleep in Adolescents: A Systematic Review*, „Sleep Medicine Reviews” 2014, Vol. 18, No. 1, s. 75-87, <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2013.03.005>.
- Smartfon – uniwersalne medium początku XXI wieku*, red. G. Penkowska, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2018.
- Staszak B., *Cyberprzestrzeń – życie w „Matrixie”*, [w:] *Uczeń bezpieczny w cyberprzestrzeni*, red. D. Szeligiewicz-Urban, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2012, s. 145-152.
- Świda-Ziemba H., *Młodzież PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2010.
- Takao M., Takahashi S., Kitamura M., *Addictive Personality and Problematic Mobile Phone Use*, „CyberPsychology and Behavior” 2009, Vol. 12, No. 5, s. 501-507, <https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0022>.
- Technological Addictions*, eds P. Levounis, J. Sherer, American Psychiatric Association Publishing, Washington, DC 2022.
- Tillmann K.J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, przeł. G. Bluszcz, B. Miracki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Twenge J.M., *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości – i co to oznacza dla nas wszystkich*, przeł. O. Dziedzic, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2019.
- Tyszka Z., *Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 137-154.
- Viner R.M. et al., *Adolescence and the Social Determinants of Health*, „Lancet” 2012, Vol. 379, No. 9826, s. 1641-1652, [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60149-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60149-4).
- Wallance P., *Psychologia Internetu*, przeł. T. Hornowski, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2001, *Nowe Horyzonty*.
- Wąsowicz G., Styśko-Kunkowska M., *Młodzież w Internecie. Zagrożenie uzależnieniem. Podręcznik do kwestionariusza MAWI*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2014.
- World Health Organization, *Adolescent Health*, https://www.who.int/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1.

- World Health Organization, *Health Needs of Adolescents: Report of a WHO Expert Committee [Meeting Held in Geneva from 28 September to 4 October 1976]*, <https://apps.who.int/iris/handle/10665/41252>, *World Health Organization Technical Report Series*, No. 609.
- World Health Organization, *WHO Expert Committee on Drug Dependence. Sixteenth Report*, World Health Organization, Geneva 1969, *World Health Organization Technical Report Series*, No. 407.
- Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002, *Wykłady z Psychologii*, t. 8.
- Wolpiuk-Ochocińska A., *Uzależnienie od Internetu – przybliżenie zjawiska*, „Studia z Psychologii w KUL” 2006, t. 13, s. 99-119.
- Woronowicz B.T., *Bez tajemnic. O uzależnieniach i ich leczeniu*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2001.
- Woronowicz B.T., *Uzależnienia. Geneza, terapia, powrót do zdrowia*, Media Rodzina–Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, Poznań–Warszawa 2009.
- Wortham J., *Feel Like a Wallflower? Maybe It's Your Facebook Wall*, 9.04.2011, *The New York Times*, <https://www.nytimes.com/2011/04/10/business/10ping.html>.
- Wroczyński R., *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966.
- Young K.S., *Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder*, „CyberPsychology and Behavior” 1998, Vol. 1, No. 3, s. 237-244, <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>.
- Zachowania przestępcze. Przyczyny i zapobieganie*, red. F. Kozaczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.
- Zielińska A., *Radzenie sobie z sytuacją stresową jako jeden z czynników modyfikujących zachowanie jednostki*, „Zeszyty Naukowe – Wyższa Szkoła Gospodarki Krajowej w Kutnie” 2002, nr 4, s. 223-238.
- Zimbardo P.G., Gerrig R.J., *Psychologia i życie*, przeł. J. Radzicki et al., red. M. Materska, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2012.
- Zwołński A., *Komórka. Wirtualne niewolnictwo*, Wejźdźmy na Szczyt. Inicjatywa Ewangelizacyjna, Kraków 2019.
- Zwołński A., *Między człowiekiem a komputerem*, Wydawnictwo św. Stanisława BM, Kraków 2014.
- Żebrowska M., *Teorie rozwoju psychicznego*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.

ABSTRACT


Addiction to the Internet and Phonoholism Among Adolescents

The youngest generation (called Generation Z) is no longer separated from the previous one by differences, but by a gulf. This generation has been living since its childhood in the environment which is 'always plugged-in' to digital networks and 'always-on', participating in perpetual communication; in an environment which is increasingly dependent on mobile technologies and the dynamically developed market of mobile devices. This situation influences the lifestyle of youth, hierarchy of values, needs or expectations. The purpose of this article is to indicate new behavioural addictions – to the internet and smartphones – as characteristic for Generation Z. These are increasingly widespread and strong, becoming a source of worry for families, educators, psychologists, sociologists and employers. The psychologists' offices are visited most often by youth whose emotional disorders are already intense. They need strong therapy, sometimes psychiatric care. Therefore, vigilance of parents on the behaviours and reactions of an adolescent is extremely important. The sooner problems are noticed, the faster a specialist can help an adolescent to deal with problems of difficult everyday life.

Keywords: addiction, behavioural addiction, internet, smartphone, phonoholism, youth, adolescents

DETERMINANTY REALIZOWANIA POMOCY PSYCHOLOGICZNO- -PEDAGOGICZNEJ – WYBRANE ASPEKTY



Joanna Truszkowska 
Akademia Łomżyńska

Zmienność jest immanentnym elementem życia społecznego w każdym jego wymiarze. Mimo jej wszechobecności ludzie różnią się między sobą gotowością do zmiany, np. jedni próbują jej unikać i zachować życiowy *status quo*, a inni są otwarci, chętnie wprowadzają zmiany i – co warto podkreślić – odczuwają taką potrzebę. Ta odmienność nie różnicuje ludzi na lepszych i gorszych, czasami wymaga jednak rozważnej i odpowiedzialnej ingerencji osób trzecich. Tu pojawia się przestrzeń do realizacji roli nauczyciela, ale nauczyciela mistrza i mentora.

„Umysł człowieka jest czymś niewiarygodnym. Jest on w stanie uchwycić zarówno wspaniałość niebios, jak i misterność podstawowych cząstek materii. Niemniej każdy umysł, aby wykorzystać cały swój potencjał, potrzebuje iskry. Iskry ciekawości i zadziwienia. Często tej iskry dostarcza nauczyciel”¹. Ten mistrz we współczesnym świecie realizuje swoje zadania w szkole rozumianej jako instytucja edukacyjna, wychowawcza i opiekuńcza, a ma przy tym do dyspozycji szereg form, metod i narzędzi, za pomocą których, dzięki

.....
¹ S. Hawking, *Krótkie odpowiedzi na wielkie pytania*, przeł. M. Krośniak, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2018, s. 231.

zindywidualizowanemu podejściu do ucznia, może rozbudzać w nim ciekawość świata, kompensować braki, minimalizować skutki dysfunkcji. Działania te mieszczą się w formule pomocy psychologiczno-pedagogicznej, która może być realizowana także z zastosowaniem metod i technik wykorzystywanych w procesie kształcenia na odległość oraz technologii, które jeszcze niedawno wydawały się mało prawdopodobne, były mrzonką jednostek, a dzisiaj stają się udziałem wszystkich. Celem niniejszego artykułu jest analiza wybranych determinantów pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniom.

POMOC PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNA

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna kierowana jest adekwatnie do indywidualnych potrzeb uczniów, a działania te muszą być realizowane zgodnie z prawem obowiązującym w systemie oświaty. Zasady organizowania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach określone zostały w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Zgodnie z § 2 ust. 1:

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w przedszkolu, szkole i placówce, w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym².

Szkoła jest zobowiązana do wnikliwego diagnozowania sytuacji ucznia, ponieważ na tej podstawie stwierdza się konieczność i zakres

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2023, poz. 1798, § 2 ust. 1.

udzielanego wsparcia. Zgodnie z przepisem § 2 ust. 2 wspomnianego rozporządzenia potrzeba objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole i placówce wynika w szczególności z:

1) niepełnosprawności; 2) niedostosowania społecznego; 3) zagrożenia niedostosowaniem społecznym; 4) zaburzeń zachowania lub emocji; 5) ze szczególnych uzdolnień; 6) ze specyficznych trudności w uczeniu się; 7) deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych; 8) choroby przewlekłej; 9) sytuacji kryzysowych lub traumatycznych; 10) niepowodzeń edukacyjnych; 11) zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi; 12) trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą³.

W przywołanym powyżej rozporządzeniu wskazane zostało także, w jakich formach pomoc psychologiczno-pedagogiczna może być realizowana, i tak – może mieć miejsce:

[...] w trakcie bieżącej pracy z uczniem oraz przez zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów, a także w formie: 1) klas terapeutycznych; 2) zajęć rozwijających uzdolnienia; 3) zajęć rozwijających umiejętności uczenia się; 4) zajęć dydaktyczno-wyrównawczych; 5) zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym; 6) zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu – w przypadku uczniów szkół podstawowych oraz uczniów szkół ponadpodstawowych; 7) zindywidualizowanej ścieżki kształcenia; 8) porad i konsultacji; 9) warsztatów⁴.

Wsparcie uczniów – zarówno tych z deficytami, jak i tych zdolnych – determinowane jest często złożoną, skomplikowaną i dynamiczną sytuacją w bliższym i dalszym otoczeniu młodego człowieka.

³ Ibidem, § 2 ust. 2.

⁴ Ibidem, § 6 ust. 2.

Wielość i różnorodność bodźców oraz informacji może stwarzać trudność m.in. w procesie uczenia się, wchodzenia w relacje i ich utrzymywanie. „Bez poznania i zrozumienia mikro- i makrośrodowiska nie jest możliwe racjonalne organizowanie procesów wychowania”⁵.

Żyjemy w świecie jak na ogromnym targowisku: targowisku rzeczy, przedmiotów, pomysłów, idei, nawet ludzi. Jesteśmy dziś świadkami przemijania jakiegoś świata. W bólach rodzi się inny świat. Na targowisku liczni przekupnie wystawiają swoje towary. Jedni obiecują szczęście, inni grożą nieuniknionym nieszczęściem. Targowiska mają swoją siłę przyciągania. Zniewalają nasze oczy, zmuszają do patrzenia na to, co jest wystawione. Zniewalają nasze uszy, zmuszają do słuchania tego, co jest wykrzywane. Targowisko nie pozwala przekroczyć przestrzeni, wciąż zmusza do powrotu, do oglądania wiele razy tego samego. Przede wszystkim narzuca nam swój język. Kto przebywał czas jakiś na targowisku, nie umie mówić inaczej niż językiem targowiska. Nie potrafi myśleć inaczej – staje się częścią targowiska⁶.

To „targowisko” to codzienność uczniów, którzy funkcjonują jednocześnie w kilku obszarach, takich jak: rodzina, szkoła, znajomi (spośród których z niektórymi spotykają się wyłącznie *face to face*, z innymi tylko w przestrzeni wirtualnej, a z częścią z nich w obu światach – rzeczywistym i cyfrowym). Te obszary w różnych zakresach przenikają się i wzajemnie na siebie oddziałują. Wiele zależy od możliwości biologicznych jednostki. Do czynników determinujących przyjęcie formy i narzędzi realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej można zaliczyć sposób myślenia ucznia.

Temple Grandin przez wiele lat analizowała odmienne sposoby myślenia. Na podstawie licznych obserwacji i analiz wskazuje na dwa – werbalne i wizualne. Podkreśla, że myślenie, które jest oparte na słowach, ma charakter sekwencyjny i liniowy. Osoby myślące wer-

⁵ A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2018, s. 124.

⁶ J. Tischner, *To co najważniejsze*, wybór i oprac. W. Bonowicz, Wydawnictwo Znak, Kraków 2021, s. 7.

balnie rozumieją rzeczy tak, jak się pojawiają, co według tej autorki powoduje, że jednostki takie nie mają trudności w szkole, gdzie zwykle nauka ma sekwencyjną strukturę. Nie przejawiają problemów z rozumieniem pojęć ogólnych oraz charakteryzują się dobrze rozwiniętym zmysłem czasu, ale zmysł kierunku u tych osób funkcjonuje najczęściej na niższym poziomie. Grandin zwraca uwagę, że osoby, które myślą werbalnie, cechuje zamiłowanie do porządku i organizacji przestrzeni. Posiadają również umiejętność wyjaśniania działań, które je doprowadziły do danego punktu, do wytłumaczenia kroków, dzięki którym doszły do danego rozwiązania lub postanowienia. Niejednokrotnie w trakcie pracy mówią cicho do siebie, co nazywane jest mową wewnętrzną, a pomagają im organizować swój świat. Bez problemu redagują maile i prowadzą prezentacje⁷.

Natomiast osoby, które myślą wizualnie, widzą okiem swego umysłu pewne obrazy i potrafią je szybko kojarzyć. Zwykle lubią mapy, malowidła, labirynty i z reguły nie potrzebują żadnych podpowiedzi. Niektóre osoby myślące wizualnie potrafią zlokalizować miejsce, w którym były tylko raz w życiu, ponieważ w ich umyśle niejako zapisały się wizualne punkty orientacyjne. Charakterystyczne dla tych osób jest to, że często zaczynają późno mówić oraz mają trudności w radzeniu sobie w szkole z tradycyjnymi modelami nauczania, np. algebra może być dla nich trudna, ponieważ charakterystyczne jej pojęcia są abstrakcyjne i nie udostępniają wystarczająco dużo materiału do wizualizacji. Do ich mocnych stron należy rozwiązywanie problemów, ale niejednokrotnie sprawiają wrażenie nieprzystosowanych społecznie⁸.

Zaprezentowane powyżej ujęcie sposobów myślenia może być uwzględnione w procesie realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Nauczyciel może wówczas w sposób bardziej precyzyjny dopasować narzędzia, za pomocą których cele pomocy będą osiągane, zarówno w pracy bezpośredniej, jak i z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość.

⁷ T. Grandin, *Piękne umysły. Jak ludzie myślą obrazami, wzorami i abstrakcjami postrzegają świat*, przeł. T. Chawziuk, Wydawnictwo Copernicus Center Press, Kraków 2023, s. 15-16.

⁸ *Ibidem*, s. 16-17.

Wszelkie oddziaływania na ucznia, czynności wychowawcze oraz proces wychowania muszą uwzględniać zasady sprawnego i skutecznego działania pedagogicznego, gdyż nauczyciele narażają się na nieświadome i świadome popełnianie błędów wychowawczych. Ich skutki nie zawsze są rozpoznawalne w konkretnej sytuacji, konsekwencje tych błędów przejawiają się w trudnościach wychowawczych⁹. Stąd też poszukiwanie nowych narzędzi i metod wsparcia ucznia, w tym z coraz większym wykorzystaniem technologii, może mieć istotny, pozytywny wpływ na powodzenie edukacyjne uczniów i nauczycieli.

Do roku szkolnego 2018/2019 pomocy psychologiczno-pedagogiczna w szkołach sporadycznie realizowana była z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Marzec 2020 r. przyniósł pilną potrzebę radykalnych zmian w tym zakresie. Konieczność izolacji społecznej wymusiła m.in. zamknięcie szkół, co wiązało się z zawieszeniem zajęć w formie stacjonarnej. Uczniowie i nauczyciele zaczęli funkcjonować w mało rozpoznanym dotąd świecie, jakim była edukacja *online*.

Na podstawie aktualnie obowiązującego Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 2 września 2022 r. w sprawie organizowania i prowadzenia zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość określone zostały szczegółowe warunki organizowania i prowadzenia zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość w przedszkolach, innych formach wychowania przedszkolnego, szkołach i placówkach, w przypadku zawieszenia zajęć. Zgodnie z § 3 tego dokumentu:

Zajęcia z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość są organizowane z uwzględnieniem: 1) równomiernego obciążenia uczniów zajęciami w poszczególnych dniach tygodnia; 2) zróżnicowania zajęć w każdym dniu; 3) możliwości psychofizycznych uczniów w podejmowaniu intensywnego wysiłku umysłowego w ciągu dnia; 4) łączenia przemiennego kształcenia z użyciem monitorów ekranowych i bez ich użycia; 5) ograniczeń wynikających ze specyfiki zajęć; 6) konieczności zapewnienia bezpieczeństwa wynikającego ze specyfiki zajęć¹⁰.

⁹ A.M. de Tchorzewski, *op. cit.*, s. 14.

¹⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 2 września 2022 r. w sprawie organizowania i prowadzenia zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, Dz.U. 2022, poz. 1903, § 3.

W procesie realizacji zajęć w formie zdalnej, także w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, nauczyciele korzystają z licznych narzędzi wspierających, znajdujących się m.in. na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej.

Realizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej uzależniona jest od wielu czynników (nie wszystkie są przedmiotem analiz w niniejszym artykule), jednak warto podkreślić, że sposób myślenia nie zawsze jest uwzględniany w wystarczającym stopniu. Niejednokrotnie uwaga nauczycieli i rodziców koncentrowana jest na efekcie (nie zawsze osiągalnym), a nie na drodze, która do niego prowadzi. Wzięcie pod uwagę sposobu myślenia ucznia może przyczynić się do właściwego doboru narzędzi, w tym informatycznych. Tu pojawia się potrzeba otwartości i gotowości na zmianę, przede wszystkim wśród nauczycieli.

ZMIANA

To bardzo ważne, by człowiek umiał zmieniać od czasu do czasu punkty swego widzenia świata. Nie wolno przywiązywać się do jednego okna. Zmieniać punkty widzenia to wzniesić się ponad siebie, ponad własne uczucia, własne interesy, to patrzeć na siebie tak, jakby się było kimś innym. Jakiś stopień wolności jest warunkiem myślenia. Wolność przypina człowiekowi skrzydła. Dzięki tym skrzydłom człowiek może unieść się ponad swój mały świat. Może popatrzeć na siebie z zewnątrz. Dopiero porównując wewnętrzny i zewnętrzny obraz samego siebie, może człowiek przybliżyć się do prawdy¹¹.

Człowiek ma wybór, może bezkrytycznie podążać za innymi lub kierować się własną drogą adekwatnie do czasu, sytuacji, celów i wartości, podążać za marzeniami, pragnieniami, modyfikując swoje postawy wobec rzeczywistości, odczuwać potrzebę zmiany i gotowość do niej.

Zmiana jest kategorią dynamiczną, nieuchronną i naturalną. Z czasem transformacji ulegają okoliczności życia człowieka, zdobywa on doświadczenia w różnych obszarach, dojrzewa fizycznie

¹¹ J. Tischner, *op. cit.*, s. 7.

i psychicznie, podejmuje aktywność i podlega wpływom otoczenia. Część z wymienionych zmian jest niezależna zarówno od woli, jak i działania jednostki. Predyspozycje genetyczne oraz możliwości biologiczne determinują w pewnym stopniu zakres zmian, warto jednak podkreślić, że plastyczność psychicznej i fizycznej konstrukcji jednostki powoduje, że pozostaje pewien obszar do przeobrażeń w różnych wymiarach funkcjonowania, tj. fizycznego, poznawczego, emocjonalnego i społecznego. Zagospodarowując ten obszar, człowiek kreuje zmiany we własnym życiu, staje się zarówno ich uczestnikiem, jak też pomysłodawcą i realizatorem działania, dzięki któremu może wpływać na zdarzenia będące jego udziałem, zmieniać trajektorię ich biegu oraz nawigować je w stronę własnych celów i wartości. Jednostka jest jednocześnie przedmiotem, jak i podmiotem zmian, twórcą oddziaływania na zewnętrzną i wewnętrzną rzeczywistość¹².

Gotowość ludzi do zmian była i jest przedmiotem badań, wśród których warto odnieść się do tych przywołanych przez Grażynę Leśniewską, tj. do koncepcji Roberta Kriegela i Davida Brandta, którzy podjęli próbę określenia profilu osoby gotowej do zmian. Wskazali, że taki człowiek unika zachowań ekstremalnych, wiodących tak w kierunku bierności, jak też rodzaju nadaktywności. W opracowanym przez siebie modelu wyróżnili siedem wskaźników gotowości do zmian. Według nich są to: pomysłowość, pasja, pewność siebie, optymizm, podejmowanie ryzyka, zdolność adaptacyjna, tolerancja niepewności. Na podstawie profilu stworzyli portret osoby gotowej do zmiany. Jest to jednostka charakteryzująca się środkowymi wartościami opisywanych cech. Taka osoba potrafi tworzyć pomysły i efektywnie je wykorzystywać, poza tym jest pozytywnie nastawiona do rzeczywistości, gotowa do dostrzegania częściej szans niż zagrożeń. Ponadto nie stroni od wyzwań oraz niepewności, tkwią w niej zasoby energii koniecznej do działania, identyfikuje swoje talenty oraz umiejętności. Cechuje się także dużymi zdolnościami adaptacyjnymi do zmieniających się warunków panujących w otoczeniu¹³.

¹² Za: I. Nowakowska-Buryła, *Gotowość do zmiany a nabywanie kompetencji międzykulturowych przez nauczycieli wczesnej edukacji – o potrzebie eksploracji zagadnienia*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia–Psychologia” 2019, t. 32, nr 2, s. 98.

¹³ Za: G. Leśniewska, *Gotowość do zmiany nauczycieli szansą edukacji XXI wieku*, „Studia i Prace WNEIZ US” 2016, nr 46/1, s. 44-45.

Analizując podejście jednostek do zmian, które mogą stać się lub już stały się faktem w ich miejscu pracy, można umiejscowić je wzdłuż kontinuum. Cliff Bowman, David Asch oraz Arnold S. Judson prezentują skalę rozmaitych reakcji ludzi na zmiany. Wyodrębnili oni dwa poziomy – nastawienia oraz zachowania. Pierwsze z nich dotyczy emocjonalnego, wewnętrznego podejścia jednostki do zmian, a drugie dokonują się w działaniach. Nastawienia obejmują emocje: od wrogości (silny, negatywny stosunek do zmian), przez neutralność (brak silniejszych emocji wobec zmian), po entuzjizm (akceptowanie zmian). Natomiast analizując zachowania, autorzy ci wskazali podejścia od oporu (ludzie robią możliwie jak najwięcej, aby zmiana nie wystąpiła), przez obojętność (jednostki nie tworzą przeszkód podczas wprowadzania zmian), po inicjowanie zmian¹⁴.

Nauczyciel otwarty na zmiany, prezentujący postawę gotowości do innego podejścia do konkretnej sytuacji wychowawczej, często trafiającego na opór także ze strony współpracujących nauczycieli, nie może stracić z pola widzenia celów wychowania.

Według Wincentego Okonia wychowanie jest świadomie organizowaną działalnością, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka. Warto podkreślić, że zmiany te dotyczą tak strony poznawczo-instrumentalnej, która łączy się z poznaniem rzeczywistości oraz umiejętnością oddziaływania na nią, jak też strony emocjonalno-motywacyjnej, kształtującej stosunek człowieka do świata, ludzi, prezentowanych przez niego przekonań oraz postaw¹⁵.

Nauczyciel, który sam jest otwarty na zmiany, aktualizuje swoją wiedzę, poszukuje odpowiedzi na pytania, do jakiego świata przygotowuje swoich uczniów, w jaką wiedzę, w jakie umiejętności i kompetencje powinien ich wyposażyć, by na miarę swoich możliwości dążyli do samosteroowności.

Konieczne jest, aby otwartość nauczyciela na zmiany przejawiała się w jego świadomym udziale w procesie wychowania. Proces ten, jak wskazuje Okoń, determinowany jest licznymi czynnikami. Związany jest m.in. ze zrozumieniem przez jednostkę przyjętych norm społeczno-moralnych oraz z nadaniem tym normom znaczenia osobistego. Ja-

¹⁴ Za: I. Nowakowska-Buryła, *op. cit.*, s. 98-99.

¹⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996, s. 319.

kość oraz zasięg zmian zależą od jasności przekazu, precyzji odbioru, spójności z dotychczasowymi przekonaniem jednostki, siły oraz trwałości przeżycia osobistego tych norm faktycznego zastosowania¹⁶.

Współczesny człowiek (nauczyciel i uczeń) [...] zmuszony jest żyć, funkcjonować w obliczu nieprzewidywalności jutra i niepewności związanej ze swoją przyszłością edukacyjną, zawodową i życiową. Nauczyciel i uczeń coraz częściej bezradnie stają na rozdrożu – wobec wielości dróg życiowego wyboru i braku jednoznacznych drogowskazów, rzetelnych wskazówek – znaków i recept¹⁷.

KOMPETENCJE CYFROWE I WYPOSAŻENIE

Efektywność pomocy psychologiczno-pedagogicznej determinowana jest szeregiem czynników, wśród których szczególnie należy podkreślić wiedzę merytoryczną i umiejętności nauczyciela, wspomnianą powyżej gotowość na zmiany oraz kompetencje, w tym kompetencje cyfrowe jego i uczniów, do których wsparcie jest kierowane.

Permanentne zmiany o licznych wzajemnych powiązaniach wywołują potrzebę wyposażenia każdego w spektrum umiejętności i kompetencji oraz w świadomość potrzeby i wytrwałości w procesie rozwijania ich przez całe życie. Zgodnie z zaleceniami Parlamentu Europejskiego i Rady za kompetencje kluczowe uznaje się te:

[...] których wszyscy potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, zatrudnienia, włączenia społecznego, zrównoważonego stylu życia, udanego życia w pokojowych społeczeństwach, kierowania życiem w sposób prozdrowotny i aktywnego obywatelstwa. Rozwijają się one w perspektywie uczenia się przez całe życie, począwszy od wczesnego dzieciństwa przez całe dorosłe życie, za pomocą uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego, we wszystkich kontekstach, w tym w rodzinie, szkole, miejscu pracy, sąsiedztwie i innych społecznościach.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Za: G. Leśniowska, *op. cit.*, s. 48.

Wszystkie kompetencje kluczowe uważa się za jednakowo ważne; każda z nich przyczynia się do udanego życia w społeczeństwie. Kompetencje mogą być stosowane w wielu różnych kontekstach i rozmaitych kombinacjach. Ich zakresy się pokrywają i są ze sobą powiązane: aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej. Takie umiejętności jak krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, praca zespołowa, umiejętności komunikacyjne i negocjacyjne, umiejętności analityczne, kreatywność i umiejętności międzykulturowe są elementem wszystkich kompetencji kluczowych. W ramach odniesienia ustanowiono osiem kompetencji kluczowych: – kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, – kompetencje w zakresie wielojęzyczności, – kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, – kompetencje cyfrowe, – kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się, – kompetencje obywatelskie, – kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, – kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej¹⁸.

Wśród licznych niezmiernie istotnych komponentów kompetencji należy zwrócić uwagę na tak ważne w procesie wsparcia, w tym realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, kompetencje cyfrowe, zarówno uczniów, jak i nauczycieli. W literaturze przedmiotu ich definiowanie jest zbliżone, warto jednak przytoczyć kilka definicji.

Kompetencje cyfrowe mogą być rozumiane jako harmonijna kompozycja wiedzy, umiejętności oraz postaw, które umożliwiają życie, uczenie się i pracę w społeczeństwie cyfrowym, czyli społeczeństwie, które na co dzień wykorzystuje technologie cyfrowe¹⁹. Mogą być też traktowane jako:

[...] umiejętność biegłego korzystania z technologii informacji i komunikacji (TiK). Kompetencje cyfrowe wymagają posiada-

¹⁸ Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG), Dz.Urz. UE 2018, C 189/01.

¹⁹ *Kompetencje cyfrowe*, Serwis Rzeczypospolitej Polskiej, 23.01.2020, www.gov.pl/web/cyfryzacja/kompetencje-cyfrowe (15.04.2023).

nia podstawowych umiejętności w zakresie: wykorzystywania komputerów do wyszukiwania, oceny, przechowywania, tworzenia, prezentowania i wymiany informacji oraz do komunikowania się i uczestniczenia w sieciach współpracy za pomocą internetu²⁰.

Do palety ujęć kompetencji cyfrowych można dołączyć także to, które uznaje je za świadome oraz twórcze wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych, związane z pracą, nauką, czynnym udziałem w życiu społecznym. Kompetencje cyfrowe bezpośrednio determinują proces nabywania pozostałych kluczowych kompetencji wymienionych w Zaleceniu Rady²¹.

Wśród komponentów kompetencji cyfrowych wyróżnia się:

- kompetencje informatyczne, które obejmują posługiwanie się komputerem oraz innymi urządzeniami elektronicznymi, bezpieczne korzystanie z zasobów Internetu; to także korzystanie z aplikacji i oprogramowania, inteligentnych technologii cyfrowych; ponadto zwraca się uwagę na umiejętność stosowania metod pochodzących z informatyki przy programowaniu i generowaniu rozwiązań informatycznych dla problemów z różnych obszarów;
- kompetencje funkcjonalne, umiejętność rzeczywistego wykorzystania wyżej wymienionych kompetencji w różnorodnych obszarach, wśród których wymienić należy: finanse, pracę i rozwój zawodowy, utrzymywanie relacji, zdrowie, hobby, zaangażowanie obywatelskie, życie duchowe itd., zgodnie z zasadami bezpiecznego korzystania z technologii cyfrowych²².

²⁰ *Kompetencje cyfrowe i nauczanie zdalne w Unii Europejskiej. Raport tematyczny*, PARP Grupa PFR, System Rad ds. Kompetencji, oprac. Instytut Analiz Rynku Pracy Sp. z o.o., s. 3, https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/Edukacja_cyfrowa_2020-09-22.pdf (16.04.2023).

²¹ *Europejskie Ramy Kompetencji Cyfrowych – DigComp*, Serwis Rzeczypospolitej Polskiej, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/europejskie-ramy-kompetencji-cyfrowych---digcomp> (16.04.2023).

²² *Kompetencje cyfrowe*, Serwis Rzeczypospolitej...

W dokumencie *DigComp. Ramy odniesienia dla rozwoju i rozumienia kompetencji cyfrowych w Europie* wyodrębniono obszary kompetencji cyfrowych, do których zaliczono:

1. Informacja: identyfikacja, lokalizacja, pobieranie, przechowywanie, organizacja i analiza informacji cyfrowych, zdolność oceny ich wartości, znaczenia i celu. 2. Komunikacja: komunikacja w środowiskach cyfrowych, udostępnianie zasobów za pomocą narzędzi internetowych, łączenie i kontakt z innymi, współpraca za pośrednictwem narzędzi cyfrowych, interakcja i uczestnictwo w działaniach społecznościowych i sieciach, świadomość międzykulturowa. 3. Tworzenie treści: tworzenie i edytowanie nowych treści (od przetwarzania tekstu do obrazów i wideo); integracja i ponowne przetwarzanie dotychczasowej wiedzy i treści; tworzenie nowych pojęć, treści cyfrowych i programowanie; rozumienie, poszanowanie oraz stosowanie prawa własności intelektualnej i licencji. 4. Bezpieczeństwo: ochrona osobista, ochrona danych, ochrona tożsamości cyfrowej, środki bezpieczeństwa, bezpieczne i zrównoważone użytkowanie. 5. Rozwiązywanie problemów: identyfikacja potrzeb i zasobów cyfrowych, podejmowanie świadomych decyzji co do wyboru odpowiednich narzędzi cyfrowych w zależności od celów i potrzeb, rozwiązywanie problemów koncepcyjnych za pomocą środków cyfrowych, twórcze wykorzystanie technologii, rozwiązywanie problemów technicznych, aktualizacja kompetencji własnych i kompetencji innych²³.

W zaledwie trzy lata po publikacji raportu, z którego pochodzą powyższe dane, opracowano aktualizację i w miejsce ramy kompetencji cyfrowych DigComp 1.0 opublikowano DigComp 2.0., który zawiera „pojęciowy model odniesienia ramy DigComp z jego 21 zaktualizowanymi opisami kompetencji ramowych (rozdział 3)”²⁴. Poza tym

²³ A. Ferrari, *DigComp. Ramy odniesienia dla rozwoju i rozumienia kompetencji cyfrowych w Europie*, red. Y. Punie, B.N. Brečko, przeł. K. Urban, red. wyd. pol. M. Miłoś, Fundacja ECCC, [Warszawa] 2016, s. 11, <http://www.digcomp.pl/download/raport-eccc-digcomp-pl/?wpdmdl=396&masterkey=56f68effb867e> (27.09.2023).

²⁴ R. Vuorikari et al., *DigComp 2.0. Rama kompetencji cyfrowych dla obywateli. Etap 1. aktualizacji. Pojęciowy model odniesienia*, red. wyd. pol. J. Pulwarski, Polskie

wskazuje na nowe słownictwo i precyzyjnie omawia wszelkie zmiany nazw oraz opisów kompetencji ramowych²⁵.

W raporcie Najwyższej Izby Kontroli stwierdza się, że na koniec 2017 r. około 46% Polaków deklarowało, że posiada podstawowe lub większe umiejętności cyfrowe. Odsetek tych osób wzrósł nieznacznie na koniec 2020 r. i wynosił niewiele ponad 50%²⁶.

Od 1 stycznia 2018 r. do 6 października 2021 r. w Ministerstwie Cyfryzacji opracowano trzy programy, których celem jest wsparcie rozwoju kompetencji cyfrowych w społeczeństwie. Są to: Program Zintegrowanej Informatyzacji Państwa na lata 2019-2022, Program Rozwoju Talentów Informatycznych na lata 2019-2029 i projekt Programu Rozwoju Kompetencji Cyfrowych do 2030 r.²⁷

W dalszej części przywołanego raportu wskazano, że minister właściwy ds. oświaty w każdym roku uwzględniać powinien rozwój kompetencji cyfrowych w obszarze polityki oświatowej państwa oraz w planach działalności resortu oświaty. W Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego (SRKL) na lata 2017-2024 założono, że 30% nauczycieli pracujących w systemie oświaty będzie brało udział w działaniach służących podnoszeniu ich kompetencji w zakresie realizacji podstawy programowej z wykorzystaniem nowoczesnych pomocy dydaktycznych i metod nauczania. W latach 2018-2021 (do 30 czerwca) ponad 580 tys. nauczycieli wzięło udział w szkoleniach podnoszących kompetencje cyfrowe, jak też w innych formach doskonalenia zawodowego²⁸.

Dzięki poszerzaniu wiedzy, zdobywaniu nowych umiejętności i kompetencji nauczyciele będą uczestniczyli w procesie zalecanym przez Parlament Europejski, a służącym badaniu nowych sposobów uczenia się na potrzeby społeczeństwa, które staje się coraz bardziej mobilne i cyfrowe. Technologie cyfrowe determinują w coraz większym stopniu proces kształcenia, szkolenia i uczenia się. To dzięki nim

Towarzystwo Informatyczne, ECDL Polska, [Warszawa] 2016, s. 5, <http://digcomp.org.pl/wp-content/uploads/2016/11/digcomp-2.0-cz-1.pdf> (29.04.2023).

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ *Polska cyfrowa? Daleka droga...*, Najwyższa Izba Kontroli, 29.03.2022, www.nik.gov.pl/aktualnosc/kompetencje-cyfrowe.html (16.04.2023).

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ *Ibidem*.

możliwy staje rozwój elastyczniejszych środowisk edukacyjnych, które są w stanie sprostać potrzebom wysoce mobilnego społeczeństwa²⁹.

Realizowanie treści programowych i pomocy psychologiczno-pedagogicznej w coraz większym stopniu wymaga wysokich kompetencji cyfrowych. Stają się one koniecznym elementem w procesie edukacji nie tylko realizowanej w toku tzw. pracy zdalnej. Aby jednak mogły być efektywnie wykorzystane, konieczne było doposażenie szkół w nowoczesny sprzęt. W ramach tego programu szkoły otrzymały wsparcie finansowe na zakup wyposażenia technicznego niezbędnego w procesie kształtowania i rozwijania sprawności manualnych i technicznych, umiejętności samodzielnego i krytycznego myślenia, zdolności myślenia matematycznego oraz umiejętności w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych, pracy zespołowej, dobrej organizacji i dbania o porządek na stanowisku pracy oraz radzenia sobie w życiu codziennym³⁰. Podstawowe wyposażenie stanowią: drukarki 3D z akcesoriami (w tym aplikacjami, slicerami itp.), mikrokontrolery z sensorami, wzmacniaczami, płytkami prototypowymi i innymi akcesoriami, sprzęt do nagrań dla nauki prezentacji swoich osiągnięć (kamery, mikrofony, oświetlenie itp.), stacje lutownicze (do mikrokontrolerów)³¹. Poza tym do dyspozycji są m.in. scenariusze do kształcenia na odległość dla nauczycieli szkoły podstawowej.

Wykształceni, kompetentni nauczyciele, otwarci na zmianę i świadomie korzystający z technologii cyfrowych, mogą istotnie przyczynić się do poszukiwania nowych rozwiązań. Uczeń samodzielny (na miarę swoich możliwości psychofizycznych) będzie poszukiwał rozwiązań, stawiał sobie cele i dążył do ich realizacji.

Gdy pomyślę o geniuszu, od razu przychodzi mi do głowy Einstein. Skąd się wzięły jego genialne idee? Być może z połączenia cech takich jak wnikliwa intuicja, nieschematyczne myślenie i wybitny intelekt. Einstein potrafił zajrzeć pod powierzchnię

²⁹ Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych...

³⁰ *Laboratoria Przyszłości. O programie*, Serwis Rzeczypospolitej Polskiej, www.gov.pl/web/laboratoria/o-programie2 (16.04.2023).

³¹ *Laboratoria Przyszłości. Katalog wyposażenia*, Serwis Rzeczypospolitej Polskiej, <https://www.gov.pl/web/laboratoria/katalog-wyposazenia2> (16.04.2023).

rzeczywistości, docierając do jej głębokiej struktury. Nie ulegał dyktatowi zdrowego rozsądku, według którego rzeczy są zawsze takimi, jakimi je postrzegamy³².

Obszar kompetencyjny jest zróżnicowany i długotrwały, tworzą go zarówno kompetencje cyfrowe, jak też dydaktyczno-metodyczne nauczycieli, wymuszające permanentne doskonalenie w toku rozwoju zawodowego. Kompetencje cyfrowe są zbiorem umiejętności obsługi urządzeń, aplikacji i platform edukacyjnych oraz sprawności w wyszukiwaniu, doborze, weryfikacji i ocenie informacji, a także treści znalezionych w Internecie, korzystania z wiarygodnych źródeł wiedzy. Ważne są również właściwe planowanie procesu dydaktycznego, które będzie uwzględniało zapośredniczony medialnie kontekst sytuacyjny, jak i płaszczyzna relacji i komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniami, nauczycielem a rodzicami oraz pomiędzy samymi uczniami³³.

SZTUCZNA INTELIGENCJA (AI)

Powyżej przedstawiono subiektywnie wybrane czynniki determinujące realizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Ale jest to stan na wczoraj, dzisiaj i jutro należy bowiem uwzględniać już możliwości, jakie niesie ze sobą sztuczna inteligencja (AI).

Jest ona jednym z najważniejszych kierunków, które tworzą współczesną rzeczywistość. Przedsięwzięcie dynamicznych działań w obszarze edukacji jest konieczne, aby przygotować jednostki i grupy na zmiany, które coraz szybciej zachodzą w otaczającym nas świecie³⁴.

³² S. Hawking, *op. cit.*, s. 229.

³³ G. Ptaszek, *Przygotowanie oraz realizacja edukacji zdalnej. Sprzęt, metody, kompetencje cyfrowe*, [w:] idem et al., *Edukacja zdalna. Co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020, s. 34.

³⁴ R.T. Ptaszek, *Wstęp*, [w:] *Sztuczna inteligencja (AI) jako megatrend kształtujący edukację. Jak przygotowywać się na szanse i wyzwania społeczno-gospodarcze związane ze sztuczną inteligencją?*, red. J. Fazłagić, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2022, s. 5, <https://kwalifikacje.edu.pl/wp-content/uploads/Sztuczna-inteligencja-jako-megatrend-ksztaltujacy-edukacje.pdf> (29.06.2023).

Sztuczna inteligencja (ang. *artificial intelligence*, AI) to zbiór algorytmów i modeli matematycznych, które działają podobnie jak ludzki mózg. I tak jak ludzki mózg rozwija się pod wpływem bodźców, tak i one stają się coraz skuteczniejsze dzięki ogromnej ilości danych, które przetwarzają każdego dnia. Jednocześnie, w zależności od swej mocy obliczeniowej, mogą być mniej lub bardziej efektywne, podobnie jak mniej lub bardziej wydajny bywa ludzki mózg³⁵.

W Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie, w ramach projektu ZRK2 opracowano raport *Sztuczna inteligencja (AI) jako megatrend kształtujący edukację. Jak przygotowywać się na szanse i wyzwania społeczno-gospodarcze związane ze sztuczną inteligencją?*. Treści tego dokumentu wskazują na korelacje między edukacją a sztuczną inteligencją oraz uzasadniają konieczność rozwijania kompetencji cyfrowych w społeczeństwie polskim³⁶. Stąd też nie można pomijać jej udziału w procesie uczenia, w tym w obszarze pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Z założenia sztuczna inteligencja (AI) ma pomagać ludziom w zrozumieniu świata, rozumowaniu, planowaniu, komunikacji i percepcji. Ma więc być udoskonaleniem inteligencji ludzkiej i zastępować człowieka tam, gdzie jego zdolności poznawcze są niewystarczające dla osiągnięcia oczekiwanych celów. Jednak w przypadku dyskusji na temat sztucznej inteligencji i jej zastosowań w systemie edukacji powinniśmy brać pod uwagę fakt, że system edukacji w dużym stopniu polega na kształtowaniu inteligencji ludzkiej³⁷.

Wykorzystanie sztucznej inteligencji w systemie edukacji i procesie uczenia jest obciążone prawdopodobnie większą grupą ryzyk niż w innych obszarach życia społecznego. Ryzyka związane z tworzeniem niewłaściwych algorytmów nauczania w szkole można podzielić na kategorie związane z: wykorzystaniem błędnej czy niewłaściwej teorii;

³⁵ *Co to jest sztuczna inteligencja (SI)*, Zintegrowana Platforma Edukacyjna, <https://zpe.gov.pl/a/co-to-jest-sztuczna-inteligencja-si/DvcuwMOr> (1.05.2023).

³⁶ R.T. Ptaszek, *op. cit.*, s. 5.

³⁷ J. Fazłagić, *Rozwój sztucznej inteligencji jako wyzwanie dla systemu edukacji*, [w:] *Sztuczna inteligencja (AI) jako megatrend...*, s. 25.

negatywnymi skutkami ubocznymi, niezamierzonymi skutkami procesu nauczania sterowanego przez sztuczną inteligencję; niewłaściwym wnioskowaniem przez algorytm i aplikowaniem niewłaściwych zadań dla ucznia³⁸.

W obszarze edukacji obecnie można stosować narzędzie Chat GPT, które wykorzystując sztuczną inteligencję, w formule zbliżonej do dialogu pozwala uzyskiwać odpowiedzi na pytania zadawane w języku naturalnym. Do zalet chatbota jako narzędzia wspierającego proces nauczania i uczenia się można zaliczyć to, że:

- wytłumaczy krok po kroku, co należy zrobić, aby rozwiązać zadanie matematyczne;
- stworzy plan wypracowania lub napisze kilka pierwszych zdań tekstu;
- przeanalizuje tekst ucznia, niekoniecznie przypominający rozprawkę, i wyłowi z niego argumenty; dzięki temu autor będzie wiedział, jak poprawić pierwotny materiał, i nauczy się argumentowania;
- pomoże udoskonalić tekst (także obcojęzyczny), wskazując fragmenty, które wymagają poprawy;
- wygeneruje zdania, w których wskazane słowo występuje w różnych kontekstach, dzięki czemu uczeń utrwali sobie różne konstrukcje językowe;
- streści za długie notatki albo rozwinie zapiski zbyt ogólne (jedni uczniowie notują każde słowo nauczyciela, inni z kolei zapisują jedynie główne hasła, z których trudno później cokolwiek wynioskować);
- wyjaśni prostym językiem skomplikowane zagadnienia;
- udzieli wskazówek dotyczących koncepcji projektu, który uczniowie przygotowują w ramach zajęć, i pokaże przykłady podobnych projektów;
- powie, jak poprawić kod, który piszą uczniowie interesujący się programowaniem;
- przygotowuje quizy, testy i inne materiały edukacyjne, które ułatwią naukę;

³⁸ *Ibidem*, s. 27-28.

- zaplanuje trening dla uczestników lekcji wychowania fizycznego;
- przygotuje zaproszenie na szkolną uroczystość;
- stworzy konspekt zajęć³⁹.

Niewątpliwie nie jest to narzędzie pozbawione wad, jednak dziś bywa wykorzystywane przez uczniów. Dlatego też nauczyciele stają przed prawdziwym wyzwaniem – jak oceniać prace, które mogą być tworzone lub współtworzone przez sztuczną inteligencję⁴⁰.

Warto jednak pamiętać, że Chat GPT może wesprzeć także osoby/uczniów ze specjalnymi potrzebami. Może być znacznym ułatwieniem dla uczniów niewidzących i słabowidzących, ponieważ udzieli im szybkiej odpowiedzi na zadane pytanie, bez konieczności przeglądania witryn internetowych, które nie zawsze spełniają standardy dostępności. Poza tym chatbot może być przydatny dla osób z dysfunkcją kończyn górnych, które nie mogą korzystać z myszy – zadanie pytania chatbotowi istotnie ograniczy czas samodzielnego wyszukiwania informacji. W przypadku osób niesłyszących od urodzenia polski język foniczny jest językiem obcym; ich pierwszym językiem jest polski język migowy, który ma charakter wizualnoprzestrzenny. Osoby niesłyszące nie rozumieją długich i skomplikowanych tekstów w języku polskim lub w innym języku obcym. Chat GPT może im więc streszczać dłuższe fragmenty i udzielać prostych odpowiedzi. Także uczniowie z trudnościami w uczeniu się, w tym np. z dysleksją, którzy mają kłopoty z odczytywaniem tekstu wyjustowanego, mogą wesprzeć się chatbotem, który przedstawi im dany fragment w formie tekstu wyrównanego wyłącznie do lewej strony⁴¹.

Jak zostało wcześniej wspomniane, sztuczna inteligencja niesie ze sobą wiele niewiadomych, w tym w procesie wychowawczym.

³⁹ *Chat GPT – co to jest i jak wpływa na edukację*, Zintegrowana Platforma Edukacyjna, <https://zpe.gov.pl/a/chat-gpt--co-to-jest-i-jak-wplywa-na-edukacje/D1GHa6iBt> (30.04.2023).

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ *Jak Chat GPT może wesprzeć osoby ze specjalnymi potrzebami*, Zintegrowana Platforma Edukacyjna, <https://zpe.gov.pl/a/jak-chat-gpt-moze-wesprzec-osoby-ze-specjalnymi-potrzebami/DKL0Asghr> (30.04.2023).

Proces wychowania charakteryzuje: intencjonalność – jasno określony cel; złożoność – uwarunkowanie wychowania od czynników zewnętrznych oraz wewnętrznych (potrzeby, motywacje jednostki); interakcyjność – współdziałanie wychowawcy i wychowanka; długofalowość – proces trwający całe życie; oraz relatywność – względność w zakresie przewidywanych skutków wychowania⁴².

Trudno jest przewidzieć skutki procesu wychowawczego w odniesieniu do każdego ucznia, niemniej warto uwzględnić fakt, że dzisiaj nie wiadomo, jak proces ten będzie przebiegał, gdy włączona zostanie do niego sztuczna inteligencja.

To ludzka inteligencja kształtuje zachowanie maszyny – wszyscy to wiemy – ale mniej jasne jest działanie odwrotne: w jaki sposób inteligentne maszyny wpływają na zachowanie człowieka? HUMANIT czerpie inspirację z wielu dziedzin ekspertyzy, by zbadać tę właściwość, ze szczególną uwagą poświęconą dwóm kwestiom edukacyjnym:

- proces decyzyjny, tj. tworzenie maszyn, które potrafią uwolnić się od ludzkich uprzedzeń; oraz
- zdolności poznawcze i społeczno-emocjonalne, tj. badanie, jak AI wpływa na rozwój poznawczy dziecka, np. w interakcji dziecko – robot⁴³.

Sztuczna inteligencja może być znaczącym wsparciem w pracy z uczniami o specyficznych potrzebach edukacyjnych, ale też może stanowić dla nich zagrożenie. Jest jeszcze bardzo dużo niewiadomych, dlatego to nauczyciel musi świadomie i kompetentnie towarzyszyć uczniowi w jego edukacyjnej podróży. „Zamiast zastępować nauczycieli i odczłowieczać naukę, AI może pomóc edukacji wejść na nowy poziom”⁴⁴.

⁴² Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 193.

⁴³ *Czy androidy marzą o ćwiczeniach szkolnych?*, School Education Gateway. Europejska platforma internetowa dla szkół, 10.02.2020, <https://www.schooleducationgateway.eu/pl/pub/latest/practices/do-androids-dream-of-classroom.htm> (20.05.2023).

⁴⁴ *The Blue DOT: numer 9 – sztuczna inteligencja i przyszłość edukacji*, School Education Gateway. Europejska platforma internetowa dla szkół, 19.02.2020, <https://www.>

ZAKOŃCZENIE

„Przyszłość edukacji musi opierać się na szkołach i inspirujących nauczycielach”⁴⁵. Wsparcie w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniów zdolnych i tych z deficytami wymaga od nauczycieli posiadania przez nich licznych, dopełniających się kompetencji, otwartości na zmianę, aktualizowanej wiedzy i rzetelności. Podejmowane działania mogą i powinny być realizowane zarówno w bezpośrednim kontakcie, jak i z wykorzystaniem narzędzi do pracy zdalnej. Dobór adekwatnych form, metod i narzędzi musi być determinowany indywidualnymi potrzebami i możliwościami ucznia. Nauczyciele i uczniowie mają do dyspozycji sprzęt, oprogramowanie, aplikacje itp., otwarta pozostaje kwestia ich efektywnego wykorzystania. Technologie, w tym sztuczna inteligencja, są narzędziami, po które chętnie sięgają i będą sięgać uczniowie. Istotnym warunkiem konstruktywnej pomocy uczniom jest krytyczne podejście do narzędzi wykorzystywanych zarówno w pracy zdalnej, jak i w bezpośrednim kontakcie.

BIBLIOGRAFIA

- Fazlagić J., *Rozwój sztucznej inteligencji jako wyzwanie dla systemu edukacji*, [w:] *Sztuczna inteligencja (AI) jako megatrend kształtujący edukację. Jak przygotować się na szanse i wyzwania społeczno-gospodarcze związane ze sztuczną inteligencją?*, red. J. Fazlagić, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2022, s. 25-37, <https://kwalifikacje.edu.pl/wp-content/uploads/Sztuczna-inteligencja-jako-megatrend-ksztaltujacy-edukacje.pdf>.
- Ferrari A., *DigComp. Ramy odniesienia dla rozwoju i rozumienia kompetencji cyfrowych w Europie*, red. Y. Punie, B.N. Brečko, przeł. K. Urban, red. wyd. pol. M. Miłosz, Fundacja ECCCE, [Warszawa] 2016, <http://www.digcomp.pl/download/raport-eccc-digcomp-pl/?wpdmdl=396&masterkey=56f68effb867e>.
- Grandin T., *Piękne umysły. Jak ludzie myślący obrazami, wzorami i abstrakcjami postrzegają świat*, przeł. T. Chawziuk, Copernicus Center Press, Kraków 2023.
- Hawking S., *Krótkie odpowiedzi na wielkie pytania*, przeł. M. Krośniak, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2018.

.....
 schooleducationgateway.eu/pl/pub/resources/publications/the-blue-dot-issue-9-ai-in-edu.htm (20.05.2023).

⁴⁵ S. Hawking, *op. cit.*, s. 233.

- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Kompetencje cyfrowe i nauczanie zdalne w Unii Europejskiej. Raport tematyczny*, PARP Grupa PFR, System Rad ds. Kompetencji, oprac. Instytut Analiz Rynku Pracy Sp. z o.o., https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/Edukacja-cyfrowa_2020-09-22.pdf.
- Leśniewska G., *Gotowość do zmiany nauczycieli szansą edukacji XXI wieku*, „Studia i Prace WNEIZ US” 2016, nr 46/1, s. 39-49, <https://doi.org/10.18276/sip.2016.46/1-03>.
- Nowakowska-Buryła I., *Gotowość do zmiany a nabywanie kompetencji międzykulturowych przez nauczycieli wczesnej edukacji – o potrzebie eksploracji zagadnienia*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia–Psychologia” 2019, t. 32, nr 2, s. 95-108, <https://doi.org/10.17951/j.2019.32.2.95-108>.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996.
- Ptaszek G., *Przygotowanie oraz realizacja edukacji zdalnej. Sprzęt, metody, kompetencje cyfrowe*, [w:] G. Ptaszek et al., *Edukacja zdalna. Co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020, s. 32-74.
- Ptaszek R.T., *Wstęp*, [w:] *Sztuczna inteligencja (AI) jako megatrend kształtujący edukację. Jak przygotowywać się na szanse i wyzwania społeczno-gospodarcze związane ze sztuczną inteligencją?*, red. J. Fazlagić, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2022, s. 5-6, <https://kwalifikacje.edu.pl/wp-content/uploads/Sztuczna-inteligencja-jako-megatrend-ksztaltujacy-edukacje.pdf>.
- Śliwa S., *Kompetencje krytyczne polskich i czeskich pedagogów w świetle badań porównawczych*, Wydawnictwo Sindruk, Opole 2021.
- Tchorzewski A.M. de, *Wstęp do teorii wychowania*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2018.
- Tischner J., *To co najważniejsze*, wybór i oprac. W. Bonowicz, Wydawnictwo Znak, Kraków 2021.
- Vuorikari R. et al., *DigComp 2.0. Rama kompetencji cyfrowych dla obywateli. Etap 1. aktualizacji. Pojęciowy model odniesienia*, red. wyd. pol. J. Pulwarski, Polskie Towarzystwo Informatyczne, ECDL Polska, [Warszawa] 2016, <http://digcomp.org.pl/wp-content/uploads/2016/11/digcomp-2.0-cz.-1.pdf>.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 2 września 2022 r. w sprawie organizowania i prowadzenia zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, Dz.U. 2022, poz. 1903.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2023, poz. 1798.

Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG), Dz.Urz. UE 2018, C 189/01.

Źródła internetowe

- Chat GPT – co to jest i jak wpływa na edukację*, Zintegrowana Platforma Edukacyjna, <https://zpe.gov.pl/a/chat-gpt--co-to-jest-i-jak-wplywa-na-edukacje/D1GH6iBt>.
- Co to jest sztuczna inteligencja (SI)*, Zintegrowana Platforma Edukacyjna, <https://zpe.gov.pl/a/co-to-jest-sztuczna-inteligencja-si/DvcuwMOr>.
- Czy androidy marzą o ćwiczeniach szkolnych?*, School Education Gateway. Europejska platforma internetowa dla szkół, 10.02.2020, <https://www.school-educationgateway.eu/pl/pub/latest/practices/do-androids-dream-of-classroom.htm>.
- Europejskie Ramy Kompetencji Cyfrowych – DigComp*, Serwis Rzeczypospolitej Polskiej, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/europejskie-ramy-kompetencji-cyfrowych--digcomp>.
- Jak Chat GPT może wesprzeć osoby ze specjalnymi potrzebami*, Zintegrowana Platforma Edukacyjna, <https://zpe.gov.pl/a/jak-chat-gpt-moze-wesprzec-osoby-ze-specjalnymi-potrzebami/DKL0Asghr>.
- Kompetencje cyfrowe*, Serwis Rzeczypospolitej Polskiej, 23.01.2020, www.gov.pl/web/cyfryzacja/kompetencje-cyfrowe.
- Laboratoria Przyszłości. Katalog wyposażenia*, Serwis Rzeczypospolitej Polskiej, www.gov.pl/web/laboratoria/katalog-wyposazenia2.
- Laboratoria Przyszłości. O programie*, Serwis Rzeczypospolitej Polskiej, www.gov.pl/web/laboratoria/o-programie2.
- Polska cyfrowa? Daleka droga...*, Najwyższa Izba Kontroli, 29.03.2022, www.nik.gov.pl/aktualnosci/kompetencje-cyfrowe.html.
- The Blue DOT: numer 9 – sztuczna inteligencja i przyszłość edukacji*, School Education Gateway. Europejska platforma internetowa dla szkół, 19.02.2020, <https://www.schooleducationgateway.eu/pl/pub/resources/publications/the-blue-dot-issue-9-ai-in-edu.htm>.

ABSTRACT

Determinants Concerning the Realisation of Psychological and Pedagogical Help – Selected Aspects

The purpose of the article is to analyse selected determinants concerning psychological and pedagogical help provided to pupils. This help is directed adequately to the individual needs of pupils and according to the binding law. Besides formal requirements, effectiveness of this support depends on

many factors. These circumstances include knowledge about the specificity of brain functioning of a person with disability, for example with autism or Asperger's syndrome. Readiness for change, on an actual rather than declarative level, is the next analysed factor. Crucial competences of both pupils and teachers constitute another important determinant. At present, the use of artificial intelligence in the process of everyday work with a pupil as well as in the specialised forms of support is a very important skill.

The article presents selected factors, emphasising their interdependence and necessity of actualisation. If psychological and pedagogical help is to be adequate for the capabilities and expectations of pupils, it should increasingly use the technologies allowing remote working.

Keywords: psychological and pedagogical help, change, artificial intelligence, online support

ROZDZIAŁ IV

WSPÓŁCZESNA RZECZYWISTOŚĆ
WYCHOWAWCZA



ŚWIAT WIRTUALNY W RZECZYWISTOŚCI WYCHOWAWCZEJ DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM



Małgorzata Bandach 
Akademia Łomżyńska

ŚWIAT WIRTUALNY JAKO ŚRODOWISKO WYCHOWAWCZE

„Świat wirtualny”, „rzeczywistość wirtualna” to pojęcia, które w literaturze przedmiotu, ale także w języku potocznym są często używane zamiennie. „Wirtualny” w potocznym rozumieniu oznacza nierzeczywisty, nieistniejący. „Świat wirtualny” bywa rozumiany i definiowany jako źródło lub obraz doświadczeń, jako zupełnie nowa rzeczywistość – rzeczywistość wirtualna¹, czy też jako forma „użycia technologii do stworzenia interaktywnego trójwymiarowego świata, w którym obiekty dają wrażenie obecności fizycznej”².

Spśród wielu definicji warto przytoczyć propozycję Anny Latawiec, według której „świat wirtualny to obraz rzeczywistości kreowany lub odkrywany przez człowieka na drodze symulacji intelektualnej lub technicznej”³. Pojęcie symulacji (od łac. *simulatio* – udawanie, od

¹ K. Korab, *Filozofia i socjologia wirtualnej rzeczywistości*, [w:] *Wirtual. Czy nowy wsparniały świat?*, red. idem, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010, s. 11-43.

² Za: *Rzeczywistość hybrydalna. Pomiędzy bytami*, red. S. Jaskuła, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2022, s. 8.

³ A. Latawiec, *Świat wirtualny jako nowy przedmiot filozofii przyrody*, „Roczniki Filozoficzne” 2006, t. 54, nr 2, s. 121.

czasownika łac. *simulare* – udawać, upodabniać) może być rozumiane zarówno jako sztuczne odtwarzanie właściwości danego obiektu lub zjawiska za pomocą jego modelu, jak i wprowadzenie w błąd otoczenia przez udawanie, np. choroby⁴.

Nasze pojmowanie rzeczywistości, jej doświadczanie i ocena posiadają zawsze pierwiastek wirtualności, gdyż tak naprawdę jest ona obrazem odkrytym czy nawet wykreowanym przez danego człowieka w drodze symulacji (np. wyobrażeń, marzeń lub jego jednostkowych doświadczeń). Można zatem stwierdzić w pewnym uproszczeniu, że to, co zwiemy rzeczywistością, jest tak naprawdę jej obrazem – jako efekt naszego poznania, odkrycia; jest naszym światem wirtualnym, a jednocześnie jest rzeczywistością, w której żyjemy⁵.

Marek Krajewski zauważa, że „wytwarzanie sztucznych światów, odrealnianie rzeczywistości, iluzje nie są wynalazkiem nowoczesnym, ale stanowią istotę kultury i podstawę społecznego życia”⁶. Jego zdaniem kultura jako podstawowe narzędzie przystosowawcze człowieka jest

[...] najważniejszym i najbardziej pierwotnym typem wirtualności, nie można jej dotknąć, nie istnieje ona w sensie fizycznym, ale materializuje się w sposobach życia określonej społeczności, może być doświadczana tylko w efektach jej oddziaływań – w naszych unormowanych, skoordynowanych działaniach, w zwyczajach, w materialnych wytworach, w sposobie, w jaki człowiek doświadcza otaczającego go świata⁷.

⁴ *Symulacja*, [w:] *Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/symulacja.html> (18.04.2023).

⁵ Stwierdzenie to można uznać za swoiste nawiązanie do teorii Platona, według której świat idei jest jedynym prawdziwym bytem, istniejącym niezależnie od rzeczywistości materialnej, a rzeczywistość materialna jest przejawem idealnego świata i zależnym od niego tworem.

⁶ M. Krajewski, *Spoleczne jako wirtualne. O starym i nowym typie symulowania realności*, [w:] *Człowiek między rzeczywistością realną a wirtualną. Teksty wykładów wygłoszonych na sympozjum naukowym zorganizowanym przez Oddział Polskiej Akademii Nauk i Wydział Teologiczny UAM w Poznaniu dnia 7 grudnia 2005 roku*, red. A. Wójtowicz, Ośrodek Wydawnictw Naukowych PAN, Poznań 2006, s. 79.

⁷ *Ibidem*, s. 81.

Człowiek od początku swego istnienia organizował swoją rzeczywistość w taki sposób, aby doświadczać tego, co „normalnie” było niedostępne, i przenosił się do „niereczywistości” za pomocą magii, sztuki, medytacji czy nawet substancji psychoaktywnych⁸.

Zdaniem Manuela Castellsa współcześnie „kształtuje się nowa kultura, kultura wirtualnej rzeczywistości, w której zdigitalizowane sieci multimodalnej komunikacji objęły w takim stopniu wszystkie ekspresje kulturowe i doświadczenia osobiste, iż uczyniły wirtualność podstawowym wymiarem naszej rzeczywistości”⁹, środowiskiem, w którym realizujemy swoje czynności życiowe, pracujemy, zakładamy rodziny i wychowujemy dzieci.

Środowisko może w różnorodny sposób oddziaływać na funkcjonowanie człowieka, może sprzyjać realizacji codziennych czynności życiowych lub temu przeszkadzać, może rozwijać lub degradować zachowania człowieka¹⁰. Według Aleksandra Kamińskiego środowisko i jego wpływy są nieodłącznym elementem procesu wychowania i kształtowania osobowości człowieka¹¹. Już blisko 30 lat temu Anna Przeclawska i Wiesław Theiss wskazywali, że środowisko wychowawcze „wykracza poza klasyczne instytucje edukacyjne i opiekuńcze oraz poza wymiar środowiska lokalnego. Zwraca się ku środowisku »niewidzialnemu« – pograniczom epok, kultur, wartości”¹². Środowisko wychowawcze, nie tylko to naturalne, rodzinne, jest przepelnione treściami przekazywanymi przez media i urządzenia cyfrowe, a wszechobecność urządzeń mobilnych w otoczeniu wychowanka,

⁸ J. Morbitzer, *O nowej przestrzeni edukacyjnej w hybrydowym świecie*, „Labor et Educatio” 2015, nr 3, s. 415.

⁹ M. Castells, *Spoleczeństwo sieci*, przeł. M. Marody et al., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 21.

¹⁰ Za: A. Bańka, *Spoleczna psychologia środowiskowa*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002, s. 25, *Wykłady z Psychologii*, t. 9.

¹¹ A. Kamiński, *Środowisko wychowawcze – kłopoty definicyjne*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1974, nr 4, [za:] S. Kawuła, *Pedagogika społeczna w ujęciu Aleksandra Kamińskiego (1903-1978)*, [w:] *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy. Podręcznik akademicki dla pedagogów*, red. S. Kawuła, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 212.

¹² A. Przeclawska, W. Theiss, *Pedagogika społeczna. Nowe zadania i szanse*, [w:] *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*, red. A. Przeclawska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996, s. 23.

w szczególności smartfonów, tabletów, i niemal niczym nieskrępowany dostęp do zasobów Internetu powodują, że to właśnie tam dziecko szuka informacji o otaczającym świecie, o rzeczywistości realnej, doświadczając jednak rzeczywistości wirtualnej, która oddziałuje na jego psychikę i sposób postrzegania świata, przemawia do niego niejednokrotnie nawet bardziej niż środowisko rzeczywiste, w którym się wychowuje (środowisko rodzinne, edukacyjne, przedszkolne, rówieśnicze itd.). Sprawia to, że „świat fikcji, który się w ten sposób tworzy, staje się światem bardziej realnym niż rzeczywistość”¹³.

ŚWIAT WIRTUALNY DZIECKA JAKO ELEMENT JEGO ROZWOJU

Granice chronologiczne wieku przedszkolnego są stosunkowo płynne i umowne, jednak najczęściej przyjmuje się, że obejmuje on okres 3.-7. roku życia dziecka. Każde dziecko rozwija się w innym tempie, wychowuje się w odmiennych warunkach środowiskowych i wychowawczych. Uwarunkowane jest to m.in. czynnikami biologicznymi i środowiskowymi. W tym okresie rozwojowym jednym z zadań, które stoją przed rodzicami i opiekunami dziecka w obszarze opieki i wychowania, jest wspieranie rozwoju dziecka i zapobieganie sytuacjom zagrożenia, jakie mogą się pojawiać w wyniku braku lub niezaspokojenia jego potrzeb. Jak twierdziła Helena Radlińska, we wszystkich działaniach opiekuńczych odbywa się akt wychowawczy, wychowanie zaś polega – jej zdaniem – na „pielęgnowaniu rozwoju, na uczeniu sztuki odszukiwania i wyboru wartości istniejących oraz czynienia z nich narzędzi własnego trudu, na wzbogacaniu wiedzy, na wyrabianiu sprawności w kierowaniu sobą i wykonywaniu pracy”¹⁴.

Analiza terminu „wychowanie” pokazuje, jak bardzo to pojęcie ewaluowało na przestrzeni lat – od rozumienia wychowania jako „od-

¹³ *Ibidem*, s. 22.

¹⁴ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, wstęp R. Wroczyński, A. Kamiński, oprac. W. Wyrobkova-Delawska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961, s. 35, *Źródła do Dziejów Myśli Pedagogicznej*, t. 5.

działywania na czyjaś osobowość, jej formowania, zmieniania i kształtowania”¹⁵, do definiowania wychowania jako

[...] całokształtu procesów i oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji między dwiema osobami, pomagających im rozwijać własne człowieczeństwo, uznania i afirmacji wolności, dialogu między dwiema osobami, które spotykają się ze sobą, obdarowują się swoim człowieczeństwem, uznają własną wolność i godność, okazują autentyczność, poczucie odpowiedzialności, zaufania i empatii¹⁶.

Wychowanie dziecka w okresie przedszkolnym koncentruje się na wspieraniu jego wszechstronnego rozwoju. Pojęcie rozwoju często pojawia się w literaturze naukowej, jest także używane w dyskursie społecznym. Rozwój jest rozumiany jako długotrwały proces kierunkowych zmian rozłożonych w czasie, w których można wyróżnić pewne prawidłowości w zakresie następujących przemian i ich kolejne etapy, tzw. fazy rozwojowe. Niektórzy badacze wskazują na trzy główne znaczenia tego terminu:

- jako przejście od tego, co wirtualne, do tego, co aktualne; zakłada ono substancjalną tożsamość tego, co minione, i tego, co obecne;
- jako sekwencję zmian zachodzących w jakimś układzie według określonych praw biologicznych, psychologicznych, socjologicznych itp., prowadzących do rozróżnienia i zwiększenia złożoności układu (także: wynik zmian w powyższych znaczeniach);
- jako stopniowy proces zmian kierunkowych, najczęściej nieodwracalnych, dokonujących się pod wpływem różnych czynników wewnętrznych i środowiskowych¹⁷.

Rozwój każdego dziecka należy ujmować holistycznie jako całość. Składają na niego poszczególne obszary rozwojowe, m.in.: rozwój poznawczy (uwaga, pamięć, myślenie), emocjonalny, ruchowy,

¹⁵ *Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 274, *PWN Leksykon*.

¹⁶ *Wychowanie*, [w:] *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/wychowanie;3998683.html> (14.03.2021).

¹⁷ *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*, oprac. A. Podsiad, Z. Więckowski, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1983, s. 343-344.

społeczny w zakresie zdolności komunikacyjnych, samodzielności w budowaniu relacji z innymi. Rodzice często zastanawiają się, czy ich dziecko rozwija się prawidłowo. Każde dziecko jest inne i rozwija się w innym tempie. Przyjmuje się, że na koniec tzw. okresu przedszkolnego rozwój dziecka powinien osiągnąć poziom umożliwiający mu rozpoczęcie nauki w szkole. W literaturze z zakresu pedagogiki czy psychologii możemy znaleźć liczne opracowania na ten temat. Efekty naukowych dociekań stały się podstawą do sformułowania katalogu osiągnięć rozwojowych w obszarze rozwoju fizycznego, emocjonalnego, społecznego i poznawczego, które powinny być udziałem dzieci rozpoczynających edukację szkolną, kryjące się pod pojęciem gotowości szkolnej¹⁸. Jednym z takich osiągnięć z zakresu rozwoju poznawczego jest umiejętność odróżniania elementów świata fikcji od realnej rzeczywistości; bytów rzeczywistych od medialnych, bytów realistycznych od fikcyjnych.

Umożliwienie odkrywania świata przez dziecko jest zadaniem jego rodziców i opiekunów i przejawem wspierania jego rozwoju. Jest także jednym z elementów jego wychowania. Z jednej strony dziecko jest z natury aktywne i samo projektuje swoje działania, a z drugiej – jest odbiorcą oddziaływań płynących z zewnątrz. Stymulując aktywność dziecka, można modyfikować jego zachowania, a tym samym kształtować jego umiejętności i wiedzę¹⁹.

Dziecko dąży do zdobycia orientacji w świecie. Aktywność własna umożliwia mu czynne poznawanie rzeczywistości, poznanie świata rzeczy i ludzi, pobudza działalność poszukującą i twórczą. Poprzez działanie dziecko rozwija swój umysł, dzięki czemu kształtują się

¹⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356, załącznik nr 2.

¹⁹ B. Muchacka, *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2000, s. 5, *Prace Monograficzne – Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie*, nr 268.

podstawy rozwoju inteligencji²⁰. Działaniem Stefan Szuman nazywa te czynności, które „polegają na oddziaływaniu na przedmioty zewnętrzne i na celowym przetwarzaniu ich”²¹. Uważa on także, że cechą świadomego oddziaływania dziecka jest przewidywanie skutków i planowanie sposobów ich przebiegu i kontroli. Szuman podkreśla ogromne znaczenie działania (aktywności) dziecka dla jego prawidłowego rozwoju. Działanie to jest źródłem poznania, jest także sprawdzianem poznania (kryterium), a ponadto czynnikiem rozwoju umysłowego człowieka²².

Podstawową formą aktywności dziecka jest zabawa. „Dzięki niej poznaje ono coraz lepiej świat i stosunki społeczne, kształci umysł i umiejętności skutecznego działania, zaspokaja potrzebę ogólnej aktywności, a także tworzy pozytywne stany uczuciowe”²³. Poprzez zabawę dziecko uczy się rozwiązywać problemy i radzić sobie z napięciem emocjonalnym. W zabawie powstają nowe relacje pomiędzy sytuacjami, bytami rzeczywistymi a sytuacjami i bytami wymyślonymi.

Każde dziecko w wieku przedszkolnym żyje w świecie rzeczywistym, jednak ogromna część jego aktywności ma miejsce w świecie fantazji i wyobraźni, w świecie wirtualnym, który samo kreuje i odkrywa. Anna Kołodziejczyk, powołując się na Jeana Piageta, podkreśla, że „właściwością myślenia małego dziecka jest zespolenie świata fikcyjnego i realnego”²⁴. W toku rozwoju stopniowo odkrywa ono zasady logicznego myślenia i samo ustala granice pomiędzy tym, co jest jedynie wytworem wyobraźni, a rzeczywistością.

²⁰ *Ibidem*, s. 15.

²¹ S. Szuman, *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich–Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1955, s. 12, *Monografie Pedagogiczne – Polska Akademia Nauk. Komitet Nauk Pedagogicznych*, t. 2.

²² B. Muchacka, *op. cit.*, s. 15.

²³ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Polski Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005, s. 46.

²⁴ A. Kołodziejczyk, *Świat na niby. Refleksje nad rolą fikcji w poznawaniu rzeczywistości przez dzieci*, [w:] *Nowe perspektywy badań rozwoju w dzieciństwie i dorosłości. Księga pamiątkowa dla profesor Marii Kielar-Turskiej*, red. D. Kubička, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 106.

Początkowo świat fikcyjnej zabawy nie jest oddzielany od świata rzeczywistych działań i dziecko traci kontrolę nad odgrywanymi sytuacjami tak, że zdolne jest przestraszyć się wymyślonego przez siebie potwora. Stopniowo uczy się kontrolować granicę pomiędzy fikcją i rzeczywistością aż do takiego momentu, gdy na początku 6. roku życia potrafi plastycznie przechodzić pomiędzy światem zabawy fikcyjnej i otaczającej je rzeczywistości²⁵.

Dziecko w wieku przedszkolnym kreuje swój świat wirtualny, nadając nowe wymyślone przez siebie znaczenia sytuacjom, bytom, przedmiotom, z którymi ma kontakt w świecie rzeczywistym. Swój wkład w budowanie wirtualnego, a więc nierzeczywistego świata dziecka mają także opiekunowie dziecka – rodzice, nauczyciele, starsze rodzeństwo. Od najmłodszych lat „pomagamy” dziecku tworzyć jego świat wirtualny poprzez opowiadanie lub czytanie bajek i baśni²⁶, przywoływanie do świata dziecka wymyślonych postaci, takich jak Wróżka Zębuszka, Święty Mikołaj, Baba Jaga. Jak podkreśla Piotr Kowolik, bajki i baśnie pobudzają wyobraźnię i fantazję dziecka oraz kształcą i ćwiczą jego mechanizmy wyobrazeniowe²⁷. „Baśnie ofiarowują dziecku takie obszary wyobrazeniowe, których nie odkryłoby samo, poddają dziecku obrazy, z których może korzystać, kształtując własne fantazje na jawie, przez co może nadawać lepszy kierunek

²⁵ *Ibidem*, s. 107.

²⁶ „Bajka – krótka powiastka wierszem lub prozą, zawierająca naukę (moral). Spstrzeżenia dotyczące zasad postępowania, dobra i zła zilustrowane są przykładem, np. bohaterami są zwierzęta, które uosabiają określone typy ludzkie (mądra sowa, chytry lis, pracowita mrówka). Jeden z podstawowych gatunków literatury dydaktycznej (pouczającej), np. *Bajki* Ignacego Krasickiego, Adama Mickiewicza”. „Baśń – opowiadanie niewielkich rozmiarów, w którym dominują elementy fantastyki (niesamowite wydarzenia i postaci, np. latające dywany, mówiące zwierzęta) lub wierzenia magiczne. Jest to jeden z podstawowych gatunków epickich literatury ludowej (czyli dotyczącej wiejskich podań i legend). Najbardziej popularnym zbiorem literackiej baśni europejskiej pozostają do dziś *Baśnie* Hansa Christiana Andersena”. Zob. *Słownik terminów literackich*, Wydawnictwo Edukacyjne Wiking, <http://www.wiking.edu.pl/article.php?subject=J%EAzyk+Polski&id=567> (30.04.2023).

²⁷ P. Kowolik, *Wpływ bajki i baśni na dzieci w edukacji wczesnoszkolnej. Szkic teoretyczny*, „Nauczyciel i Szkoła” 2004, t. 3-4 (24-25), s. 43.

swemu życiu”²⁸. W literaturze pedagogicznej wskazuje się, że bajki i baśnie pełnią wiele funkcji w życiu dziecka, przede wszystkim funkcję adaptacyjną i rozwojową. Wymienia się także funkcje: bawiącą, informującą, pouczającą, wyjaśniającą, terapeutyczną i uspokajającą, inspirującą, twórczą, poszerzającą wyobraźnię dziecka, dającą sens jego działaniom i budującą światopogląd, ale także przestraszającą, zastraszającą czy budzącą trwogę²⁹.

SYMULACJA TECHNICZNA ŚWIATA W RZECZYWISTOŚCI WYCHOWAWCZEJ DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Świat wirtualny kreowany w drodze symulacji intelektualnej i technicznej jest elementem rzeczywistości wychowawczej dziecka. O ile symulacja intelektualna może przybrać np. formę rozmowy, czytania dzieciom, opowiadania, zabawy, odgrywanie ról, bezpośredniego kontaktu z dziełami sztuki, o tyle symulacja techniczna dokonuje się w dużej mierze za sprawą mediów cyfrowych i urządzeń, takich jak telewizor, komputer, tablet, smartfon czy konsole do gier. W coraz większym stopniu dzieje się to współcześnie za sprawą urządzeń mobilnych, które umożliwiają zarówno oglądanie programów telewizyjnych, filmów, bajek, jak i obecność *online* w mediach społecznościowych, nieograniczony dostęp do zasobów Internetu czy gier. Obraz świata symulowany poprzez nowoczesne środki techniczne i treści, które te środki przekazują, może mieć zarówno wpływ pozytywny i stymulować rozwój dziecka, jak i może stać się czynnikiem hamującym procesy rozwojowe, a wręcz czasami stanowić zagrożenie.

Rzeczywistość wychowawcza dziecka w wieku przedszkolnym i jego środowisko domowe jest współcześnie nasycone środkami technicznymi i technologiami, a dzieci bardzo wcześnie, czasami już w wieku niemowlęcym, mają kontakt z monitorem telewizora, komputera,

²⁸ B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, t. 1, przeł. D. Daneek, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985, s. 23, *Biblioteka Myśli Współczesnej. Plus Minus Nieskończoność*.

²⁹ A.M. Basak, *Wpływ bajek czytanych przez rodziców na rozwój dzieci w wieku szkolnym*, „Pedagogika Rodziny” 2012, t. 2, nr 4, s. 214.

laptopa, tabletu czy smartfona, gdyż te znajdują się w ich najbliższym otoczeniu. Rodzi się zatem pytanie: „Jaka jest skala zjawiska korzystania z tych nowoczesnych środków technicznych? W jakim stopniu są one obecne w rzeczywistości wychowawczej dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym?”.

Manfred Spitzer, niemiecki psychiatra i neurobiolog, podkreślając negatywny wpływ nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych na rozwój intelektualny i emocjonalno-społeczny dzieci, powołuje się m.in. na niemieckie badania z 2007 r., z których wynika, iż telewizję ogląda systematycznie 13% dzieci poniżej 1. roku życia, 20% jednolatków, 60% dwulatków i 89% trzylatków. Alarmujące jest także to, że po godz. 22.00 przed telewizorem siedzi 800 tys. dzieci w wieku przedszkolnym, a o 23.00 programy telewizyjne ogląda 20 tys. dzieci poniżej 6. roku życia³⁰. Spitzer zwraca też uwagę na to, że coraz częściej aktywność medialna małych dzieci, a nawet niemowląt, nie ogranicza się do telewizji, a ma związek z korzystaniem przez nie z urządzeń mobilnych wyposażonych w ekran dotykowy. Z badań przeprowadzonych w USA w 2014 r. wynika, że połowa dzieci poniżej pierwszego roku życia ogląda telewizję, 36% obsługuje ekran dotykowy, 15% „korzysta” z aplikacji, a 12% gra w gry komputerowe³¹.

W badaniach przeprowadzonych przez Annę Bąk w 2015 r. zapytano rodziców, czy w ich domach znajdują się następujące rodzaje urządzeń: laptop lub komputer stacjonarny, telefon typu smartfon z możliwością połączenia z Internetem, konsola do gier (np. Xbox, PlayStation), przenośna konsola do gier (np. Game Boy, PSP), tablet z możliwością połączenia z Internetem, przy czym autorka podkreśla, iż w analizie wyników badań skupiła się przede wszystkim na urządzeniach mobilnych, tj. smartfonie, przenośnej konsoli do gier oraz tablecie. Okazało się, że niemal wszyscy badani (99,8%) zadeklarowali posiadanie przynajmniej jednego urządzenia elektronicznego, a 66% dysponowało trzema lub więcej rodzajami tych urządzeń. Od-

³⁰ M. Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, przeł. A. Lipiński, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2013, s. 119, *Kontrasty i Kontrowersje*.

³¹ Za: idem, *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*, przeł. M. Guzowska, Wydawnictwo Dobra Literatura–Grupa Wydawnicza Literatura Inspiruje, Słupsk 2016, s. 235, *Kontrasty i Kontrowersje*.

setek rodziców posiadających urządzenia mobilne jest bardzo wysoki – 94,7%. Najbardziej powszechne w gospodarstwach domowych są sprzęty elektroniczne o uniwersalnym przeznaczeniu, tj. laptop lub komputer stacjonarny (97%), smartfon (91%) oraz tablet (62%). Wypowiedzi badanych wskazywały, że urządzenia o *stricte* rozrywkowym przeznaczeniu, czyli stacjonarna lub przenośna konsola do gier, są zdecydowanie mniej popularne – posiada je odpowiednio 33% i 10% badanych³².

Warto wspomnieć w tym miejscu, że w opinii wielu specjalistów z zakresu medycyny, psychologii i pedagogiki dzieci do 2. roku życia nie powinny mieć w ogóle kontaktu z telewizją, gramami, komputerem, tabletem ani smartfonem. Dzieci w wieku 2-5 lat nie mogą spędzać przed ekranem dłużej niż godzinę dziennie, a ich aktywności nie powinny być zbyt interaktywne i zawierać wielu bodźców dźwiękowych i wzrokowych; zaleca się też, aby rodzic towarzyszył dziecku w aktywnościach cyfrowych. Dzieci w wieku 6-12 lat nie powinny spędzać przed ekranem więcej niż dwie godziny dziennie³³, a gry wideo czy gry komputerowe powinny pojawić się w życiu dziecka nie wcześniej niż od 6. roku życia³⁴. Zalecenia formułowane przez różne instytucje i organizacje różnią się nieco między sobą, ale łączy je postulat konieczności limitowania i kontroli czasu, jaki dzieci spędzają przed monitorami oraz kontroli przez opiekunów treści przekazu.

Jaka jest skala tego zjawiska korzystania z nowoczesnych technologii komunikacyjno-informacyjnych, a w szczególności z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w naszym kraju? Odpowiadając na to pytanie, warto odwołać się do cytowanych już wcześniej wyników

³² A. Bąk, *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego*, Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa 2015, s. 7.

³³ *Policy Statement: Media Use by Children Younger than 2 Years*, „Pediatrics” 2011, Vol. 128, No. 5, s. 1040.

³⁴ World Health Organization, *Guidelines on Physical Activity, Sedentary Behaviour and Sleep for Children under 5 Years of Age*, 2019, <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/311664/9789241550536-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (12.10.2021); [AM], WHO: *Więcej ruchu, mniej ekranów. Nowe wytyczne dla dzieci poniżej 5 r.ż.*, Polityka Zdrowotna, 25.04.2019, <https://www.politykazdrowotna.com/44207.who-wiecej-ruchu-mniej-ekranow-nowe-wytyczne-dla-dzieci-ponizej-5-rz> (12.10.2021).

badania przeprowadzonego przez Bąk. Jak podkreśla autorka raportu *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce*, było ono „pierwszym na gruncie polskim badaniem skoncentrowanym na najmłodszych dzieciach i zrealizowane na ogólnopolskiej próbie reprezentatywnej dla dzieci w wieku 6 miesięcy-6,5 lat”³⁵.

Najważniejsze ustalenia autorki raportu, ukazujące skalę zjawiska korzystania przez małe dzieci z urządzeń mobilnych, są następujące:

- 64% dzieci w wieku 6 miesięcy-6,5 lat korzysta z urządzeń mobilnych, 25% – codziennie;
- 26% dzieci posiada własne urządzenie mobilne;
- 79% dzieci ogląda filmy, a 62% gra na smartfonie lub tablecie;
- 63% dzieci zdarzyło się bawić smartfonem lub tabletem bez konkretnego celu;
- 69% rodziców udostępnia dzieciom urządzenia mobilne, kiedy muszą zająć się własnymi sprawami;
- 49% rodziców stosuje to jako rodzaj nagrody dla dziecka.

Wiele małych dzieci posiada własne urządzenia mobilne. Okazuje się, że dotyczy to 13% dzieci poniżej 2. roku życia (wiek 6 miesięcy-2 lat), wśród dzieci mających 3-4 lata 25% posiada własne urządzenie mobilne, a w grupie dzieci w wieku 5-6 lat jest to już blisko 40%³⁶. Dzieci korzystają również z urządzeń należących do innych domowników. Wyniki badań przeprowadzonych przez Bąk wskazują, że ogółem w grupie badanych dzieci 64% korzystało z urządzeń mobilnych (ze smartfona, tabletu oraz przenośnej konsoli), w tym grupie dzieci rocznych i dwuletnich było to 43%, w grupie trzy- i czteroletnich dzieci udział ten wyniósł 62%, natomiast wśród najstarszych dzieci (5-6 lat) aż 84%. Jak konkluduje autorka, „można więc uznać, że dla dzieci w wieku 5 lat i więcej korzystanie z urządzeń mobilnych jest powszechne”³⁷. Badaczka uzyskała także bardzo interesujące wyniki, jeśli chodzi o częstotliwość korzystania przez dzieci z urządzeń mobilnych. Okazuje się, że ¼ dzieci korzysta codziennie z jakiegoś urządzenia mobilnego (25%). Bąk podkreśla, iż „niepokojący jest zwłaszcza fakt, że w najwyższym stopniu dotyczy to dzieci najmłod-

³⁵ A. Bąk, *op. cit.*, s. 4.

³⁶ *Ibidem*, s. 8.

³⁷ *Ibidem*.

szych – 30% z nich codziennie używa smartfona, tabletu lub przenośnej konsoli”³⁸.

Wyniki badań prowadzonych w 2019 i w 2020 r. przez CBOS wskazują, że zjawisko korzystania z urządzeń mobilnych przez bardzo małe dzieci (poniżej 2 lat) dotyczy: w wieku do 11. miesiąca życia – 11,7% badanej grupy, a w wieku 12-23 miesiące jest to już 36,3%. W grupie wiekowej do 11. miesiąca życia 13,2% dzieci posiada własne urządzenie mobilne, a w grupie dzieci w wieku od 12-23 miesięcy – 8,5%. „Na poziomie populacji, średni wiek inicjacji korzystania z urządzeń mobilnych to nieco ponad 2 lata, ale im młodsze dziecko, tym wcześniej rozpoczęło używanie urządzeń mobilnych (w najmłodszej grupie dzieci, które używają jest to 6. miesiąc życia)”³⁹.

Najnowsze badania przeprowadzone przez zespół badaczy z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie kierowany przez dr Magdalenę Rowicką wykazały, że ponad połowa dzieci w wieku 0-6 lat (54%) korzysta z urządzeń mobilnych, takich jak smartfon, tablet, smartwatch czy laptop, przy czym wiek dziecka jest skorelowany z korzystaniem z urządzeń mobilnych – im starsze dzieci, tym więcej z nich korzysta z urządzeń mobilnych. W grupie dzieci w wieku 4-6 lat dotyczy to blisko 75%. Średni wiek inicjacji używania urządzeń mobilnych to 2 lata i 2 miesiące. Dzieci korzystają przede wszystkim z urządzeń mobilnych z dostępem do Internetu (75%), średnio przez ponad godzinę dziennie. Są to przeważnie treści adresowane wyłącznie do dzieci (filmy, bajki, gry, kolorowanki itp.) – 88%. Blisko $\frac{3}{4}$ dzieci w wieku 0-6 lat korzysta z urządzeń mobilnych podczas podróży samochodem (lub innym środkiem transportu), a co drugie – podczas posiłków⁴⁰.

Wyniki badań ujawniły, że rodzice traktują urządzenia mobilne i korzystanie z nich przez dziecko jako metodę wychowawczą – niemal $\frac{2}{3}$ rodziców daje dziecku urządzenie mobilne jako nagrodę. Ponad 80% traktuje tego typu urządzenia jako sposób na zabicie nudy

³⁸ *Ibidem*, s. 9.

³⁹ Za: M. Rowicka, M. Bujalski, *Raport z badania „Brzdąc w sieci – zjawisko korzystania z urządzeń mobilnych przez dzieci w wieku 0-6 lat”*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2021, s. 67.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 2.

dziecka. Urządzenia mobilne są wykorzystywane także do uspokojenia dziecka w sytuacji, gdy ono płacze lub marudzi. Takie deklaracje złożyło ⅔ badanych rodziców⁴¹.

Wśród przyczyn, dla których rodzice dają dzieciom urządzenia mobilne bądź pozwalają im z nich korzystać, badani wskazywali na potrzebę zajęcia dzieci w sytuacjach nudy bądź dla zabicia czasu, np. podczas podróży samochodem, podczas oczekiwania w kolejce do lekarza lub kiedy dziecko choruje. Okazuje się, że urządzenia mobilne służą również do zajęcia uwagi dziecka podczas spożywania posiłków, mycia czy np. podróży komunikacją zbiorową⁴². Autorzy raportu doszli do konkluzji, iż powody i okoliczności korzystania z urządzeń mobilnych przez dzieci w wieku 0-6 lat „są powiązane z korzyściami dla dorosłych. Badani rodzice często wskazywali na sytuacje zmęczenia, braku energii na zajęcie się dzieckiem po dniu pracy, potrzeby odpoczynku”⁴³.

Kimberly S. Young podkreśla, że „technologii nigdy nie powinno się wykorzystywać jako opiekunki do dzieci. Rodzice lubią spokój, ale takie postępowanie może doprowadzić do późniejszych problemów z nałogowym korzystaniem z Internetu, którego rodzice nie będą w stanie kontrolować. A kiedy w końcu interweniują, dzieci stawiają opór i są nawet agresywne”⁴⁴.

Uzależnienie się dziecka to nie jedyna możliwa konsekwencja ograniczania przez rodziców i opiekunów czasu spędzanego z dzieckiem i ich być może nie do końca uświadamianej rezygnacji z pełnienia funkcji opiekuńczej i wychowawczej wobec własnych dzieci na rzecz korzystania przez dziecko z mediów (telewizja, Internet). Wielu dorosłych zdaje się zapominać, iż małe dziecko poznaje świat wszystkimi zmysłami, nie tylko za pomocą wzroku i słuchu, co umożliwia mu pra-

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² *Ibidem*, s. 16.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ K.S. Young, *Nowoczesne technologie a nasze dzieci. Poradnik dla rodziców. Co każdy rodzic powinien wiedzieć na temat korzystania przez dziecko z nowoczesnych technologii*, przeł. M. Jastrzębski, Wydawnictwo Fundacja Dolce Vita, Zamość 2018, s. 13; por. *Uzależnienie od Internetu. Profilaktyka, diagnoza, terapia. Poradnik dla terapeutów i lekarzy*, red. K.S. Young, C.N. de Abreau, Wydawnictwo Fundacja Dolce Vita, Zamość 2017.

widłowy rozwój fizyczny i psychiczny. Dźwięki, kolory, zapachy i smaki, dotyk i doświadczanie przez dziecko, np. uczucia zimna czy ciepła, są przetwarzane przez mózg i tworzą w nim reprezentacje rzeczywistości otaczającej dziecka. Badanie otoczenia, eksperymentowanie, zdobywanie wiedzy, poznawanie swojego środowiska to podstawowe aktywności dziecka w wieku przedszkolnym, w które angażuje ono wszystkie swoje zmysły: dotyk, węch, smak, słuch, wzrok. Oglądanie szybko zmieniających się obrazów i wykorzystywanie tylko niektórych zmysłów oraz natłok informacji, dźwięków, poziom rozwoju psychicznego oraz małe doświadczenie życiowe dzieci w wieku przedszkolnym sprawiają, że dzieci wobec informacji telewizyjnych czy internetowych czują się zagubione i mogą mieć trudności z oceną tego, co jest fikcją, a co ma miejsce w życiu realnym⁴⁵.

Wydaje się, że polscy rodzice dostrzegają jednak pewne zagrożenia wynikające z korzystania przez dzieci w wieku przedszkolnym z urządzeń mobilnych. Wskazują oni na takie „zagrożenia jak uszkodzenie wzroku, zwyrodnienie kręgosłupa, ograniczenie mobilności fizycznej”⁴⁶ oraz ryzyko wystąpienia problemów z płynnością mowy, logicznym myśleniem oraz wykonywaniem prac manualnych, wymagających koordynacji, np. rąk i zmysłów (układanie klocków, puzzle, kolorowanie) oraz brakiem umiejętności określenia swoich zainteresowań, wyrażania emocji⁴⁷.

ZAKOŃCZENIE

Wielu pedagogów, psychologów oraz przedstawicieli innych dyscyplin naukowych wskazuje na potencjalnie negatywny wpływ nowoczesnych technologii na rozwój dziecka w wieku przedszkolnym. W szczególności dużo uwagi poświęca się wpływowi telewizji, gier komputerowych, Internetu oraz zjawisku korzystania przez małe

⁴⁵ Por. K. Litwińska-Malec, *Dziecko a telewizja*, [w:] *Pokój z dziećmi. Pedagogika chrześcijańska wobec zagrożeń rozwoju dziecka*, red. B. Smolińska-Theiss, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1999, s. 190-200.

⁴⁶ M. Rowicka, M. Bujalski, *op. cit.*, s. 19.

⁴⁷ *Ibidem*.

dzieci z urządzeń mobilnych, takich jak smartfon, tablet czy laptop, dzięki którym mają one niemal stały dostęp do programów telewizyjnych, sieci internetowej i gier komputerowych. Wiele badań pokazuje, że skutkiem braku kontroli przez rodziców czasu korzystania z nowoczesnych technologii informacyjnych oraz treści programów, do których mają dostęp dzieci w wieku przedszkolnym (i młodsze), może być nieprawidłowy rozwój dzieci w sferze fizycznej, poznawczej, emocjonalnej i społecznej.

Dominacja świata wirtualnego generowanego przez nowoczesne technologie w rzeczywistości wychowawczej małego dziecka może powodować trudności w nabywaniu przez nie umiejętności odróżniania elementów świata fikcji od realnej rzeczywistości, bytów rzeczywistych od medialnych, bytów realistycznych od fikcyjnych, co jest jednym ze wskaźników osiągnięcia przez dziecko tzw. gotowości szkolnej, czyli jego dojrzałości do podjęcia nauki w pierwszej klasie szkoły podstawowej. Może to prowadzić także do powstawania uzależnień oraz różnych zaburzeń, takich jak: problemy z koncentracją uwagi, zaburzenia snu, zaburzenia motywacji, poczucia własnej skuteczności oraz siły woli, zaburzenia motoryki małej i dużej, a w tym powstawanie wad postawy i nadwaga związana z brakiem ruchu. Może ponadto przyczynić się do braku umiejętności budowania więzi z bliskimi, izolacji, samotności, depresyjności, fobii i lęków⁴⁸. Należy też wziąć pod uwagę zagrożenia dla rozwoju umiejętności interpersonalnych, w szczególności, gdy kontakt z komputerem lub smartfonem staje się substytutem kontaktu z dorosłymi lub zabawy z innymi dziećmi.

Obraz świata generowany przez środki techniczne, nowoczesne technologie informacyjne jest już obrazem „przetworzonym”, jest obrazem wirtualnym, rzeczywistością wirtualną, którą dziecko w wieku przedszkolnym może traktować jako świat rzeczywisty, na podstawie której – w ramach swojej podstawowej aktywności, jaką jest zabawa – będzie tworzyło swój własny świat fikcji, fantazji, co jest charakterystyczne dla tego okresu rozwojowego. Oznacza to, że dziecko może kreować swój świat fikcji i fantazji, swój świat wirtualny nie na podstawie świata rzeczywistego, a na podstawie innego świata wirtualnego, wytworzonego intencjonalnie przez nowoczesne technologie, co

⁴⁸ *Ibidem*, s. 16.

może skutkować problemami rozwojowymi i adaptacyjnymi do środowiska społecznego istniejącego niezależnie od środków technicznych.

Rodzice, oprócz tworzenia sprzyjających warunków do prawidłowego rozwoju dziecka, mają zadania edukacyjne – są nauczycielami wykształcającymi w dziecku świadomość odrębności świata realnego od świata wirtualnego i od świata zabawy, dlatego tak ważna jest w wieku przedszkolnym obecność rodzica i „towarzyszenie” dziecku w jego aktywnościach poprzez „tworzenie zróżnicowanych ofert, zachęcających dziecko zarówno do poznawania fizycznego i społecznego świata realnego, aktywnego w nim działania, jak i doświadczania i zagłębiania się w świat realny i fantazji”⁴⁹. Zdobywanie informacji o świecie w toku oddziaływania innych osób, ale też oddziaływania nowoczesnych technologii informacyjnych stanowi bowiem element współczesnej rzeczywistości wychowawczej dziecka w wieku przedszkolnym. Obecność rodzica w trakcie różnorodnych zabaw, także w trakcie oglądania telewizji czy korzystania z urządzeń mobilnych, poprzez wspólne z dzieckiem odgrywanie historii czy zezwolenie na naturalną aktywność dziecka z użyciem przedmiotów codziennego użytku sprawi, że będzie ono potrafiło przenosić do świata realnego umiejętności nabyte i utrwalone w zabawie, umiejętności nabyte w wytworzonym przez siebie świecie wirtualnym, nawet jeśli podstawą jego kreacji była techniczna symulacja rzeczywistości.

BIBLIOGRAFIA

- [AM], WHO: *Więcej ruchu, mniej ekranów. Nowe wytyczne dla dzieci poniżej 5 r.ż.*, Polityka Zdrowotna, 25.04.2019, <https://www.politykazdrowotna.com/44207,who-wiecej-ruchu-mniej-ekranow-nowe-wytyczne-dla-dzieci-ponizej-5-rz>.
- Bańka A., *Spoleczna psychologia środowiskowa*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002, *Wykłady z Psychologii*, t. 9.
- Basak A.M., *Wpływ bajek czytanych przez rodziców na rozwój dzieci w wieku szkolnym*, „Pedagogika Rodziny” 2012, t. 2, nr 4, s. 211-227.

⁴⁹ J. Matejczuk, *Opieka i wychowanie. Wiek przedszkolny*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, s. 14, *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, Seria 2. *Opieka i Wychowanie w Okresie Dzieciństwa i Dorastania*, t. 2.

- Bak A., *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego*, Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa 2015.
- Bettelheim B., *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, t. 1-2, przeł. D. Danek, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985, *Biblioteka Myśli Współczesnej. Plus Minus Nieskończoność*.
- Castells M., *Spółczesność sieci*, przeł. M. Marody et al., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Kawula S., *Pedagogika społeczna w ujęciu Aleksandra Kamińskiego (1903-1978)*, [w:] *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy. Podręcznik akademicki dla pedagogów*, red. S. Kawula, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, Polski Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005.
- Kołodziejczyk A., *Świat na niby. Refleksje nad rolą fikcji w poznawaniu rzeczywistości przez dzieci*, [w:] *Nowe perspektywy badań rozwoju w dzieciństwie i dorosłości. Księga pamiątkowa dla profesor Marii Kielar-Turskiej*, red. D. Kubicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 105-118.
- Korab K., *Filozofia i socjologia wirtualnej rzeczywistości*, [w:] *Wirtual. Czy nowy wspariały świat?*, red. K. Korab, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010, s. 11-43.
- Kowolik P., *Wpływ bajki i baśni na dzieci w edukacji wczesnoszkolnej. Szkic teoretyczny*, „Nauczyciel i Szkoła” 2004, t. 3-4 (24-25), s. 37-52.
- Krajewski M., *Spółeczne jako wirtualne. O starym i nowym typie symulowania rzeczywistości*, [w:] *Człowiek między rzeczywistością realną a wirtualną. Teksty wykładów wygłoszonych na sympozjum naukowym zorganizowanym przez Oddział Polskiej Akademii Nauk i Wydział Teologiczny UAM w Poznaniu dnia 7 grudnia 2005 roku*, red. A. Wójtowicz, Ośrodek Wydawnictw Naukowych PAN, Poznań 2006, s. 77-92.
- Latawiec A., *Świat wirtualny jako nowy przedmiot filozofii przyrody*, „Roczniki Filozoficzne” 2006, t. 54, nr 2, s. 119-132.
- Litwińska-Malec K., *Dziecko a telewizja*, [w:] *Pokój z dziećmi. Pedagogika chrześcijańska wobec zagrożeń rozwoju dziecka*, red. B. Smolińska-Theiss, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1999, s. 190-200.
- Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*, oprac. A. Podsiad, Z. Więckowski, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1983.
- Matejczuk J., *Opieka i wychowanie. Wiek przedszkolny*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela, Seria 2. Opieka i Wychowanie w Okresie Dzieciństwa i Dorastania*, t. 2.
- Morbiter J., *O nowej przestrzeni edukacyjnej w hybrydowym świecie*, „Labor et Educatio” 2015, nr 3, s. 411-430.
- Muchacka B., *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2000, *Prace Monograficzne – Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie*, nr 268.

- Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, PWN Leksykon.
- Policy Statement: Media Use by Children Younger than 2 Years*, „Pediatrics” 2011, Vol. 128, No. 5, s. 1040-1045, <https://doi.org/10.1542/peds.2011-1753>.
- Przeclawska A., Theiss W., *Pedagogika społeczna. Nowe zadania i szanse*, [w:] *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*, red. A. Przeclawska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996, s. 9-28.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, wstęp R. Wroczyński, A. Kamiński, oprac. W. Wyrobkova-Delawska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961, *Źródła do Dziejów Myśli Pedagogicznej*, t. 5.
- Rowicka M., Bujalski M., *Raport z badania „Brzdąc w sieci – zjawisko korzystania z urządzeń mobilnych przez dzieci w wieku 0-6 lat”*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2021.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356, załącznik nr 2.
- Rzeczywistość hybrydalna. Pomiędzy bytami*, red. S. Jaskuła, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2022.
- Słownik terminów literackich*, Wydawnictwo Edukacyjne Wiking, <http://www.wiking.edu.pl/article.php?subject=J%EAzyk+Polski&id=567>.
- Spitzer M., *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, przeł. A. Lipiński, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2013, *Kontrasty i Kontrowersje*.
- Spitzer M., *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*, przeł. M. Guzowska, Wydawnictwo Dobra Literatura–Grupa Wydawnicza Literatura Inspiruje, Słupsk 2016, *Kontrasty i Kontrowersje*.
- Symulacja*, [w:] *Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/symulacja.html>.
- Szuman S., *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich–Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1955, *Monografie Pedagogiczne – Polska Akademia Nauk. Komitet Nauk Pedagogicznych*, t. 2.
- Uzależnienie od Internetu. Profilaktyka, diagnoza, terapia. Poradnik dla terapeutów i lekarzy*, red. K.S. Young, C.N. de Abreau, Wydawnictwo Fundacja Dolce Vita, Zamość 2017.
- World Health Organization, *Guidelines on Physical Activity, Sedentary Behaviour and Sleep for Children under 5 Years of Age*, 2019, <https://apps.who.int/>

iris/bitstream/handle/10665/311664/9789241550536-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Wychowanie, [w:] *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/wychowanie;3998683.html>.

Young K.S., *Nowoczesne technologie a nasze dzieci. Poradnik dla rodziców. Co każdy rodzic powinien wiedzieć na temat korzystania przez dziecko z nowoczesnych technologii*, przeł. M. Jastrzębski, Wydawnictwo Fundacja Dolce Vita, Zamość 2018.

ABSTRACT

The Virtual World in the Upbringing Reality of a Child of Pre-school Age

The virtual world as a picture of reality, created or discovered by man during intellectual or technical simulation, constitutes an element of the modern reality of upbringing of a child of pre-school age. The simulation of reality through modern technical means, including mobile devices and content which these means transmit, can influence positively and stimulate comprehensive child development, but it can be also a factor inhibiting development processes, and can even sometimes constitute a threat. Parents are the first teachers of a child, creating his or her awareness of the separateness of the real world from the virtual world and the world of play. This is why it's so important at pre-school age for a parent to be present and accompanying the child in their various activities.


Keywords: virtual world, technical simulation of reality, upbringing reality, child in preschool age

WYCHOWANIE NA ODLEGŁOŚĆ

DOŚWIADCZENIA I REFLEKSJE NAUCZYCIELI PO „PIERWSZYM SZOKU”
ZDALNEGO NAUCZANIA W PANDEMII COVID-19



Olga Modzelewska 
Akademia Łomżyńska

Ewa Chludzińska 
Akademia Łomżyńska

WPROWADZENIE

Zderzenie z rzeczywistością, w której znaleźliśmy się wraz z wybuchem pandemii COVID-19, było dla całego społeczeństwa niezwykle ciężkim doświadczeniem. Wiele osób obawiało się o życie i zdrowie swoje oraz swoich najbliższych, więc w pierwszych chwilach nikt nie zastanawiał się nad tym, jak w tym czasie wypełniać jedną z podstawowych funkcji szkoły, a mianowicie jak wychowywać uczniów.

W perspektywie ciężącego nieustannie nad społeczeństwem widma zagrożenia związanego z pandemią kwestie edukacyjne, a w tym także wychowawcze, zostały w pierwszym etapie odsunięte poniekąd na bok. Dzieci przecież znajdowały się pod opieką swoich rodziców, opiekunów, zatem wychowanie odbywające się w placówce nie stanowiło wówczas priorytetu. Jednakże, jak pokazał czas, myślenie to zaowocowało pewnymi problemami, m.in. w sferze socjalizacyjnej, edukacyjnej, rozwojowej i wychowawczej młodych ludzi.

ZDERZENIE Z NOWĄ RZECZYWISTOŚCIĄ EDUKACYJNĄ

Od marca 2020 r. globalny kryzys spowodowany pandemią COVID-19 skierował edukację do świata cyfrowego. Wprowadzone kształcenie na odległość radykalnie zmieniło wizerunek szkoły (nie tylko w Polsce, ale i na świecie). Szkoły i uniwersytety nie spotkały się dotychczas z takim poziomem zaburzenia funkcjonowania, jaki został spowodowany przez brak obecności uczniów i studentów. W tym niepewnym środowisku ważne stało się, aby kontynuować proces uczenia się nawet wtedy, gdy nie ma ono charakteru bezpośredniego¹.

W czerwcu 2020 r., a więc w czasie zakończenia roku szkolnego – roku specyficznego, w którym po raz pierwszy wykorzystywano nauczanie zdalne – w jednej z łomżyńskich szkół średnich przeprowadzono ankietę. Miała ona na celu pozyskanie informacji o pracy wychowawczej na odległość – o jej specyfice, przebiegu, problemach z nią związanych oraz osiągnięciach, które zostały wypracowane i uzyskane w jej trakcie. Głównymi respondentami przeprowadzonego badania byli nauczyciele i wychowawcy klas, dzięki czemu możliwe było skupienie się *stricte* na pracy wychowawczej z młodymi ludźmi i uzyskanie wiedzy na ten temat.

Dla nauczycieli-wychowawców czas zdalnego nauczania, podobnie jak dla pozostałych pracowników dydaktycznych szkoły, stanowił okres wzmózonych wysiłków. Wychowawcy musieli sprostać nie tylko wyzwaniu przekazywania uczniom wiedzy i informacji naukowych, ale także, z racji pełnionych dodatkowych funkcji, odpowiedzialni byli za efekty dydaktyczne oraz proces wychowania młodzieży. Rola badanych nauczycieli koncentrowała się na realizowaniu założeń programów profilaktycznych, co w nauczaniu zdalnym nie było łatwym zadaniem. Respondenci w swoich odpowiedziach wskazywali wielokrotnie, iż oczywiście starali się – w miarę swoich możliwości – realizować założone wcześniej postanowienia i zadania w zakresie profilaktyki. Jak podawali, ich działania polegały m.in. na pokazywaniu swoim podopiecznym sposobów mobilizowania się do działania oraz pokonywania trudności, które w danym momencie ich życia napotkali.

¹ Por. S. Juszczczyk, *Edukacja na odległość*, [w:] *Pedagogika medialna*, red. B. Siemieniecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021, s. 260.

Wychowawcy skupiali się także na przekazywaniu uczniom wiedzy i informacji dotyczących troski i dbania o swój stan zdrowia oraz zachowania bezpieczeństwa w perspektywie wszechobecnego niepokoju związanego z pandemią. Nauczyciele wskazywali podopiecznym także sposoby radzenia sobie ze stresem i sytuacjami problemowymi. Starali się podczas spotkań *online* zapewniać – na tyle, na ile byli w stanie – uczniom poczucie bezpieczeństwa i oferowali swoją pomoc, gdy tylko byłaby ona młodzieży potrzebna. Poza wspomnianymi i zdaje się oczywistymi kwestiami, które w czasie krajowej kwarantanny były poruszane przez nauczycieli, badani starali się również wzbogacać przekazywane przez siebie treści, np. o tematykę konstruktywnego i kreatywnego spędzania przez młodzież czasu (m.in. poprzez uprawianie sportu) czy poszerzania swoich kompetencji interpersonalnych. Ponadto wychowawcy wskazywali swoim wychowankom źródła internetowe, z których ci mogą czerpać ciekawe treści (np. w postaci filmów edukacyjnych). Nauczyciele zachęcali uczniów do korzystania z portalu Librus, który obecnie jest ogólnodostępny dla wszystkich osób uczęszczających do placówek oświatowych. Jak podawali respondenci, wspomniana platforma posiada wiele ciekawych zasobów. Odnaleźć można w nich np. informacje dotyczące szans i zagrożeń świata wirtualnego czy też objawów uzależnienia od Internetu oraz związane z właściwym odżywianiem, które jest niezbędnym czynnikiem do prawidłowego funkcjonowania umysłu. Jak widać, kwestie edukacyjne okazały się niezwykle istotne dla uczestników badania. Jednakże, jak pokazały uzyskane odpowiedzi, starali się oni także w czasie kontaktów *online* przygotować młodzież do radzenia sobie w nowych, niekiedy skrajnie ciężkich sytuacjach, próbowali ponadto wskazywać na wagę krytycznego, refleksyjnego myślenia oraz selektywnego podejścia w korzystaniu z nowych mediów.

Nauczyciele w ankiecie zaznaczali, że przekazywali swoim uczniom wiedzę na temat właściwej, świadomej selekcji i przetwarzania informacji, na które napotykają w sieci, podkreślali istotność określenia wagi i znaczenia odczytywanych informacji oraz właściwego ich rozumienia. Z punktu widzenia współcześnie wszechobecnego nadmiaru informacji, które do nas docierają, zdaje się to niezwykle ważną kwestią. Poza tym umiejętności bezpiecznego korzystania z Internetu i weryfikowania informacji są obecnie kompetencjami, które

niewątpliwie powinny być kształtowane w młodym pokoleniu. Napływ ogromu informacji i ich szeroka dostępność wymagają selektywnego i przemyślanego ich odbioru, co wpisuje się w nurt edukacji medialnej, opartej na krytycznym rozumieniu mediów cyfrowych². Jak podaje Grzegorz Ptaszek:

[...] nie ulega wątpliwości, że za kształcenie krytycznego myślenia odpowiedzialna jest w dużym stopniu szkoła jako instytucja edukacyjna. Jest to jednak zadanie ogólnoedukacyjne i ma ono sens [...] tylko wtedy, gdy nastąpi transfer kształconych umiejętności na konteksty pozaszkolne [...]. Dlatego też kształcenie krytycznego myślenia powinno odbywać się w odniesieniu do rzeczywistości, a nie abstrakcyjnych problemów³.

Autor wskazuje również, iż przedstawiciele edukacji medialnej zgodnie podkreślają, że umiejętność krytycznego myślenia stanowi podstawę funkcjonowania ludzi w rzeczywistości, która obecnie jest przesycona mediami⁴.

Nauczyciele, którzy brali udział w omawianym badaniu, starali się poprzez swoją pracę wzmacniać więzi pomiędzy wychowankami, ale także na linii wychowawca – klasa i wychowawca – poszczególni uczniowie. Zależało im więc na tym, by relacje interpersonalne nie ucierpiały w wyniku izolacji młodzieży, ale również – by młodzi ludzie wiedzieli, iż w razie potrzeby mogą szukać wsparcia u kolegów i opiekunów klas. Wychowawcy w znacznej większości wskazywali, iż swoje działania wychowawczo-profilaktyczne realizowali podczas rozmów z wychowankami poza czasem odbywania się zajęć. Starali się także, by wspomniane treści stanowiły jeden z celów realizowanych podczas prowadzenia innych lekcji, nie tylko godzin wychowawczych. Niektórzy z respondentów podkreślali, że różnorodne problemy młodzieży był zgłaszane także przez rodziców. Takie uwagi nie pozostawały bez echa, ponieważ nauczyciele-wychowawcy omawiali narastające trudności zarówno poza zajęciami, jak też w czasie godzin wychowawczych.

² G. Ptaszek, *Edukacja medialna 3.0. Krytyczne rozumienie mediów cyfrowych w dobie Big Data i algorytmizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019.

³ *Ibidem*, s. 272.

⁴ *Ibidem*.

Nauczyciele wspominali również o tym, iż starając się pozostawać w kontakcie z młodzieżą, dołączali do grup konwersacyjnych za pośrednictwem komunikatorów internetowych (takich jak m.in. Messenger) lub sami takowe tworzyli. Wydaje się to niezwykle istotne, szczególnie ze względu na fakt, iż w wyniku nowych wyzwań, spowodowanych strachem przed nieznanym i niezwerifikowanym zagrożeniem, przed jakimi stanęli wszyscy – nauczyciele i uczniowie, to właśnie wychowawcy starali się docierać do młodzieży za pośrednictwem bliskich jej źródeł kontaktu. Podjęli oni próby zaadaptowania aplikacji, wykorzystywanych dotąd w celach towarzyskich, do celów edukacyjnych czy wręcz wychowawczych. Można to odbierać jako chęć zbliżenia się i zacieśniania kontaktów z uczniami w momencie, gdy spotkania twarzą w twarz nie były możliwe. Te prekursorskie działania mogą być inspiracją do przyszłych przedsięwzięć wychowawczych.

Zmniejszenie dystansu między uczniami a wychowawcami jest niezwykle istotne, szczególnie dla uczniów szkół średnich, którzy z jednej strony są jeszcze postrzegani jako dzieci, z drugiej zaś niedługo przyjdzie im zmierzyć się z wyzwaniami życia dorosłego. Pokazanie przychylności opiekunów oraz akceptacji i stwarzanie poczucia podmiotowości⁵ wśród młodzieży daje jej odczucie sprawczości i bycia traktowanym poważnie. Taka forma podejścia do wychowania, jak podaje Andrzej M. de Tchorzewski, „ma na uwadze taki rodzaj aktywności wychowanka, który pozwala mu lepiej zrozumieć, że jego indywidualne działania zależą od niego samego, że sam na nie ma wpływ, rozumiejąc ich sens i znaczenie”⁶. Pokazywanie młodym jednostkom, że pozwala się im na działanie i podejmowanie swoich decyzji, dawanie im przestrzeni na swobodę, naukę samodzielności, odpowiedzialności – jest niezwykle istotnym elementem wychowania. W ten sposób przekazuje się im wiedzę na temat tego, że decydowanie o sobie jest dobre i bezpieczne, a każdy z nas ma do tego prawo.

⁵ Por. L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Karłonoska Państwowa Szkoła Wyższa, Jelenia Góra 2012; M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.

⁶ A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2018, s. 140.

TRUDNOŚCI W PROCESIE WYCHOWAWCZYM
Z PERSPEKTYWY JEGO PODMIOTÓW

Początek nauczania zdalnego niewątpliwie stanowił duże wyzwanie dla osób, które do tego momentu nigdy nie korzystały z tej formy edukacji, było to także niewątpliwie niezwykle wyzwanie logistyczne. Praktycznie z dnia na dzień nauczyciele-wychowawcy oraz uczniowie, a także w niektórych przypadkach rodzice, musieli nauczyć się przekazywania i odbioru wiedzy za pomocą platform e-learningowych, komunikatorów i różnych aplikacji. Początkowo czas przejścia z edukacji stacjonarnej, tradycyjnej na formę nauczania *online* nie był łatwy dla żadnego z uczestników tego procesu. Uczniowie musieli zacząć motywować się do tego, by spędzać wiele godzin przed ekranem komputera nie w celach rozrywkowych, ale po to, by się uczyć. Nauczyciele zaś musieli poszukiwać takich metod nauczania, które nie tylko będą możliwe do realizacji w formie zdalnej, ale także okażą się skuteczne w procesie przekazywania wiedzy i realizacji zadań dydaktycznych. Faktem jest, iż dotąd nauczyciele nie korzystali w swojej pracy z różnorodnych aplikacji w takim wymiarze, a niekiedy zupełnie nie potrafili obsługiwać platform edukacyjnych oraz komunikatorów. Nowa sytuacja wymagała więc dodatkowych godzin poszukiwania i zaznajamiania się z nimi po to, by później umieć wytłumaczyć uczniom, jak z nich korzystać. Wszyscy bowiem uczestniczyli w jednym wielkim eksperymencie edukacyjnym.

W opisywanym badaniu pojawiły się wypowiedzi, które wprost wskazywały, że mimo tego, iż współczesna młodzież „żyje w Internecie”, to jednak ma duże trudności w korzystaniu z wielu programów. Na podany fakt wskazywał m.in. Mark Prensky⁷, opisujący zmiany pokolenia osób obecnie uczęszczających do szkoły. Pisała o tym również Magdalena Bigaj w swoim artykule poświęconym „Cyfrowym tubylcom”⁸. Autorka ta podkreślała, że współcześnie młodzi ludzie posiadają umiejętność korzystania ze smartfona i świetnie się w tym

⁷ M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1*, „On the Horizon. The Strategic Planning Resource for Education Professionals” 2001, Vol. 9, No. 5.

⁸ M. Bigaj, *Cyfrowi tubylcy z plemienia przepływu*, „Wież” 2020, nr 2(680), <https://wiesz.pl/2020/06/16/cyfrowi-tubylcy-z-plemienia-przeplywu/> (5.06.2023).

odnajdują, jednak gdy przychodzi do pracy na programach i tworzenia nowych plików w odpowiednich formatach, osoby te mają wyraźne problemy. Niestety często dorośli nie zdają sobie z tego sprawy, biorąc niejako za pewnik, iż młodzież będzie świetnie odnajdywać się w pracy na urządzeniach cyfrowych. Jednak, jak podaje wspomniana autorka, choć „[t]a generacja to ludzie ze smartfonem w rękę – świat urządzeń cyfrowych, internetu i mediów społecznościowych jest ich naturalnym środowiskiem”⁹, to nie znaczy, że posiadają oni zdolność korzystania z programów komputerowych. Osoby urodzone w świecie przepelnionym nowymi technologiami co prawda bardzo intuicyjnie podążają za ich rozwojem, ale nie wykorzystują dostępnych możliwości urządzeń cyfrowych w szeroki sposób, gdyż bardzo często nie zostały tego po prostu nauczone. Nie mają więc odpowiednich kompetencji w zakresie technologii komunikacyjno-informacyjnych.

Jak wskazywali nauczyciele, problemy, które pojawiały się w czasie zdalnego nauczania, w głównej mierze dotyczyły strony technicznej. Respondenci podawali, iż przeciążenie systemu oraz limity przesyłu danych znacząco ograniczały możliwości przekazywania wiedzy uczniom. Do problemów zaliczali oni także utrudniony dostęp do komputerów, który wynikał np. z tego, że w domach uczniowie nie posiadali wystarczającej liczby sprzętów – w tym samym czasie ich rodzeństwo także musiało uczestniczyć w lekcjach, niekiedy również rodzice pracowali zdalnie. Całkowity zaś brak komputera poniekąd wykluczał uczniów z edukacji. W takich sytuacjach pozostawał więc tylko kontakt telefoniczny lub za pomocą Librusa.

Kolejną trudnością w pracy, którą zaobserwowano w tamtym czasie, była kwestia przesyłania prac i zadań przez uczniów. Nauczyciele wskazywali, że często nie mogli odczytać plików, które otrzymali od swoich podopiecznych, m.in. z powodu zapisywania ich w nietypowym bądź innym formacie niż ten, którego sami używali. Mogło to wynikać z niezrozumienia poleceń, problemów z łączem internetowym bądź nieposiadaniem odpowiednich umiejętności u obu stron.

Ponadto, jak podkreślali wychowawcy, często natrafiali na przeciążenia systemu i stron oraz aplikacji, przy pomocy których prowadzili zajęcia. Niejednokrotnie uczniowie tracili hasła i loginy do portali,

⁹ *Ibidem.*

w tym również do Librusa, przez co nie mogli się kontaktować z nauczycielami, nie odbierali poleceń czy ogłoszeń.

Poza wspomnianymi powyżej problemami technicznymi największą trudnością było mierzenie się wychowawców z kwestiami psychicznymi, dotyczącymi m.in. braku motywacji czy poczucia stresu u młodych ludzi. Jak podawali nauczyciele, wspomniana niska motywacja mogła wiązać się z brakiem kontroli bezpośredniej nad pracą ucznia, która występuje w nauczaniu stacjonarnym, tradycyjnym. Nauczyciele nie mogli więc wspierać i zachęcać podopiecznych, tak jak dotąd, do nauki, poszerzania wiedzy, jednakże – jak wskazywali w swoich wypowiedziach respondenci – robili w tym obszarze to, co mogli.

Jedną z ciekawych kwestii, która została wskazana przez nauczycieli, było to, że młodzi ludzie w wyniku nauczania zdalnego w większości przestawili tryb swojego funkcjonowania na rytm nocny, przez co mieli bardzo duże trudności z porannym wstawaniem, koncentracją na zajęciach i wykonywaniem powierzonych im zadań. Uczniowie często przejawiali zmęczenie, irytację, która wywołana była nie tylko niewystarczającą ilością snu, ale też nadmiarem zadań, które musieli wykonać, długim czasem spędzonym przed ekranem komputera czy smartfona. Bardzo często skutkowało to złym samopoczuciem psychicznym czy konfliktami z rodzicami i rodzeństwem.

W wypowiedziach osób badanych wyłoniła się także kwestia osamotnienia i przygnębienia, które stanowiły także barierę i trudność w nauczaniu i uczeniu się młodych ludzi. Młodzież była często rozdrażniona z powodu ograniczenia kontaktów ze swoimi rówieśnikami. Wątek relacji interpersonalnych pojawiał się w badaniach wielokrotnie. Opiekunowie zazwyczaj przywoływali tę kwestię jako jedną z najistotniejszych, co niewątpliwie podkreśla i uwypukla fakt, że w obszarze edukacji nie można pominąć kontaktów międzyludzkich, gdyż bez tego nie można w sposób właściwy i satysfakcjonujący rozwijać swoich kompetencji. Socjalizacja i relacje rówieśnicze są dla każdego niezwykle istotną sferą życia, ponadto, jak wiadomo, człowiek będący istotą społeczną¹⁰ nie będzie funkcjonował właściwie bez kontaktu z innymi ludźmi.

¹⁰ E. Aronson, *Człowiek – istota społeczna*, przeł. J. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, *Biblioteka Psychologii Współczesnej*.

Nauczyciele wskazywali wielokrotnie, że jedną z trudności, z którą przyszło się im zmierzyć, było wspomniane wcześniej samodzielne zapoznanie się i poszukiwanie nowych sposobów pracy, odnalezienie komunikatorów, które w najbardziej efektywny sposób pozwolą im nauczać i prowadzić zajęcia, ale także umożliwią skuteczne komunikowanie się z uczniami. I tu pojawia się kolejny problem, na który zwracali uwagę respondenci, mianowicie kontakt z niektórymi uczniami. Jak podkreślali, w trakcie zdalnego nauczania zdarzały się sytuacje, w których uczniowie unikali kontaktu z wychowawcą. Nie odbierali telefonów, nie odpisywali na wiadomości. Podobne sytuacje miały miejsce również w obszarze kontaktu z rodzicami – nie każdy z nich odpowiadał na wiadomości otrzymywane od wychowawców.

Pedagodzy podkreślali także, że jednym z największych utrudnień w czasie pierwszego okresu pandemii (marzec-czerwiec 2020 r.) była absencja uczniów. Młodzi ludzie nie uczęszczali na zajęcia, mimo że udział w nich nie wymagał szczególnego przygotowania, a polegał jedynie na zalogowaniu się na wskazaną platformę. Młodzież była również niechętna do aktywności w czasie godzin wychowawczych, nie angażowała się w omawiane tematy zajęć.

Czas izolacji oraz zdalnego nauczania bardzo mocno ograniczył możliwość diagnozowania trudności uczniów czy występowania problemów wychowawczych. Zawężenie kontaktu z podopiecznym jedynie do tego w przestrzeni cyfrowej pozbawiło nauczycieli bardzo istotnych możliwości rozpoznania sytuacji zagrażających. Uczniowie bądź rodzice mogli jedynie sygnalizować jakieś problemy, jednak nauczyciel nie był w stanie w holistyczny sposób przeanalizować sytuacji, nie mógł więc udzielić wystarczającego wsparcia. Wychowawcy wskazywali też, że w wyniku pandemii nie mogli w należyty sposób pełnić wszystkich swoich obowiązków, m.in. mieli bardzo ograniczone możliwości kierowania młodzieżą do placówek i instytucji udzielającej pomocy, np. poradni psychologiczno-pedagogicznej.

WSPIERANIE WYCHOWANKÓW

Bycie nauczycielem współcześnie to niezwykle ważna i istotna funkcja społeczna. Można wręcz powiedzieć, iż na nauczycielach spoczywa

brzemie społecznej odpowiedzialności w zakresie wychowania i kształtowania młodego pokolenia. Pełnienie roli wychowawcy klasy jest wyjątkowo nią naznaczone. Osoby, które są opiekunami, powinny być zaangażowane w wiele obszarów dotyczących rozwoju uczniów, kształtowania się ich osobowości i tożsamości jako osób dorosłych i aktywnych uczestników społeczeństwa. Wychowawca to przeważnie pierwsza osoba, do której uczniowie powinni móc zgłosić się w razie przeżywania problemów, występowania trudności – nie tylko tych związanych z obszarem edukacji, ale także wielu innych.

W czasie izolacji pełnienie wspomnianej roli stało się niezwykle trudne i wymagające. Nauczyciele nie mogli już porozmawiać z uczniami po lekcjach, zaczepić podopiecznych na przerwach czy po prostu obserwować ich codzienne funkcjonowanie w szkole, co niewątpliwie bardzo często pomagało w pracy opiekuńczej. Obserwowanie pozwala bowiem opiekunom na określenie zmian w zachowaniu, oszacowanie prawdopodobieństwa występowania zachowań zagrażających czy możliwości odczuwania przez uczniów trudności. Pozbawienie wychowawców tak istotnego narzędzia pracy opiekuńczej spowodowało, że nauczyciele musieli w jakiś inny sposób wspierać swoich podopiecznych. Respondenci zapytani o to, w jaki sposób w czasie edukacji zdalnej próbowali wspomagać i wspierać swoich wychowanków, wskazywali, że starali się przede wszystkim z nimi rozmawiać. Robili to zarówno podczas wspólnych klasowych spotkań, jak i kontaktów indywidualnych. Poza tym tworzyli grupy klasowe na portalach społecznościowych, rozmawiali z uczniami poza godzinami swojej pracy, np. za pośrednictwem Messengera czy Zooma. Nauczyciele angażowali także inne osoby z klasy w celu wspierania i udzielania pomocy koleżeńskiej. Wydaje się to niezwykle ważne z punktu widzenia nie tylko nauki współpracy, ale także kształtowania postaw altruistycznych, co niewątpliwie może pozytywnie wpłynąć na kształtowanie prospołecznych postaw w młodych ludziach. Warto więc przytoczyć zdanie Jacka Pyżalskiego, który stwierdził, że „najważniejszymi czynnikami skuteczności pomocy są osobowość pomagającego oraz wykorzystywanie przez niego takich obszarów jak religia, filozofia, umiejętności i kompetencja pomagania”¹¹.

¹¹ *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Wydawnictwo EduAkcja, Warszawa 2020, s. 9, (e-book).

Nauczyciele kontaktowali się również ze swoimi uczniami za pomocą telefonów komórkowych, rozmawiali z podopiecznymi na różnorodne tematy, wskazując, że niektóre z tych rozmów były niezwykle trudne. Młodzi ludzie bardzo ciężko przeżywali sytuacje, które się działy w ich życiu, i szukali wsparcia u swoich wychowawców. Nauczyciele-wychowawcy byli więc tymi, którzy budzili zaufanie w swoich uczniach i tworzyli atmosferę bezpieczeństwa i wsparcia.

Poza wspomnianymi powyżej kwestiami nauczyciele wspierali swoich uczniów również poprzez pomaganie im w przesłaniu prac domowych, gdy takowa pomoc była potrzebna (np. wysyłanie prac ze swojego konta, gdy nie zdążyli wysłać pracy na czas, a możliwość przesłania została zablokowana), przesyłanie wiadomości przypominających o zbliżających się terminach, ale też wstawianie się za uczniami u innych nauczycieli czy uelastycznienie czasu przeznaczonego na wykonywanie określonych zadań. Wychowawcy w miarę swoich możliwości pomagali uczniom w problemach technicznych, z którymi ci musieli się zmierzyć.

Nauczyciele pisali w ankiecie, iż starali się wspierać swoich podopiecznych poprzez wskazywanie im źródeł, dzięki którym mogą oni zdobywać wiedzę, poszerzać swoje informacje, jak też szukać pomocy. Proponowali strony, na których podopieczni mogą poszukiwać ważnych dla nich rzeczy, zarówno w obszarze psychologicznym – przesyłali uczniom linki do wywiadów z psychologami, jak też edukacyjnym – motywowali do przedmaturalnych powtórek.

Wychowawcy przez cały czas zdalnej edukacji pozostawali ponadto w stałym kontakcie z rodzicami uczniów przejawiających trudności w nauce *online*. Starali się też – w miarę możliwości – informować innych nauczycieli o problemach i trudnościach wychowanków, wstawiali się za nimi, by pozostali nauczyciele w bardziej przychylny sposób traktowali młodzież.

WSPÓŁPRACA Z RODZICAMI

W szkole jako instytucji opiekuńczo-wychowawczej w celu uzyskania jak najbardziej efektywnych wyników niezwykle istotna jest współpraca między opiekunami. Współdziałanie rodziców i nauczycieli stanowić może niezwykle silny obszar oddziaływań, konsekwentne

postępowanie i zachowanie oraz wspólny cel osób sprawujących opiekę wobec podopiecznych może ugruntować i zakorzenić w nich stabilny system wartości i postaw. Z punktu widzenia sytuacji pandemii taka spójność i wsparcie ze strony dorosłych były dla młodych osób niezwykle cenną wartością, gdyż mogły wzbudzać poczucie stabilności i pewności w okresie pełnym niepewności.

Rodzice potrzebowali wsparcia. Niewielu z nich posiada kwalifikacje czy kompetencje, by przejąć odpowiedzialność za kształcenie własnego dziecka w zgodzie z jego możliwościami, mocnymi i słabymi stronami czy etapem rozwoju w każdej ze sfer. Dbanie o dobry kontakt z rodzicami oraz wyposażanie ich w wiedzę i umiejętności jest dla nauczycieli formą troszczenia się o uczniów¹².

Jak pokazały badania, kwestie współpracy, kontaktów wychowawców z rodzicami w bardzo dużej mierze dotyczyły spraw organizacyjnych. Wychowawcy przekazywali rodzicom informacje dotyczące organizacji szkoły, nauczania zdalnego, konsultacji, dyspozycyjności, pomocy oraz zagadnień związanych z egzaminami maturalnymi. Wskazywano również na to, że przekazywano rodzicom informacje dotyczące wywiązywania się uczniów z obowiązków oraz informacje o problemach technicznych występujących w trakcie nauczania. Wychowawcy podkreślali także, że istnieje możliwość kontaktu z psychologiem szkolnym. Głównym sposobem komunikowania się z rodzicami była najczęściej rozmowa przez telefon, ale też SMS czy wiadomości w e-dzienniku. Niektórzy respondenci zaznaczali, że zdarzały się sytuacje, kiedy to sami rodzice zgłaszali się do nich w celu rozmowy dotyczącej nie tylko kwestii edukacyjnych, ale sytuacji, w której obecnie wszyscy się znajdowali. Dzielili się z wychowawcami swoimi przemyśleniami, mówili, jak się czują w zaistniałych okolicznościach, i podpowiadali, jak rozmawiać o tym ze swoimi dziećmi.

Nauczyciele akcentowali również fakt, iż starali się współpracować z rodzicami w kwestii motywowania uczniów do pracy i nauki.

¹² J. Wiśniewska, J. Łukasiewicz-Wieleba, *Budowanie i wzmacnianie relacji w edukacji zdalnej przez nauczycieli młodszych klas szkoły podstawowej*, „E-mentor” 2021, nr 1(88).

Usiłowali wspólnie wypracować sposoby mobilizowania do nauki oraz przekazywali informacje otrzymane przez innych nauczycieli dotyczących postępów i zaległości w nauce.

UWAGI I SUGESTIE WYCHOWAWCÓW

Wykonywanie pracy opiekuńczo-wychowawczej w formie zdalnej stanowi niewątpliwie nie lada wyzwanie dla pedagogów. Jak wskazywali badani, wielu wychowawcom okres ten – mimo utrudnionych warunków – pozwolił na optymalne wypełnianie swoich obowiązków. Z biegiem czasu wychowawcy przyzwyczaili się do takiej formy funkcjonowania i pracy, nabierali doświadczenia, uczyli się na błędach i wyciągali z nich wnioski. Jak można przypuszczać, „pierwsze kroki” w nauczaniu zdalnym wymagały bardzo dużego nakładu pracy, lecz – jak wskazywali badani – z czasem i nabywaną wprawą w wykorzystaniu narzędzi internetowych praca przebiegała coraz sprawniej.

Wychowawcy niejednokrotnie wskazywali, iż forma edukacji zdalnej wymaga dodatkowej pracy nauczycieli w obszarze monitorowania postępów uczniów. Zdaniem badanych należy często kontrolować progres w nauce, starać się umożliwiać uczniom bardziej elastyczne formy pracy oraz wydłużać im czas odsyłania zadanych prac. Ponadto podkreślana była konieczność stosowania różnorodnych ćwiczeń i form pracy, by urozmaicać zajęcia i zapobiegać znużeniu podczas kilkogodzinnej pracy przy komputerze. Wychowawcy odwoływali się również do kwestii wspierania i motywowania uczniów, która ich zdaniem jest niezwykle istotnym elementem wychowania, a w czasie nauki zdalnej jeszcze bardziej zyskuje na znaczeniu. Opiekunowie uwypuklali potrzebę wzbudzenia w uczniach poczucia bezpieczeństwa oraz rozbudzania w nich świadomości, że nie są sami i nauczyciele ich wspierają oraz że ich sukcesy edukacyjne czy postępy są znacznie ważniejsze niż samo wystawienie oceny. Została tu poruszona niezwykle istotna kwestia, która niestety bardzo często jest pomijana we współczesnym systemie edukacyjnym. Merytokracja, która jest wszechobecna, spowodowała, że często pomijane są sprawy związane z subiektywnie ocenianym i pojmowanym sukcesem jednostki. Wypowiedzi badanych nauczycieli przekraczają mury wspomnianego

sposobu postrzegania i koncentrują się na wsparciu jednostek w ich indywidualnych postępach edukacyjnych, a nie jedynie na wystawianiu ocen. Takie postawy mają niewątpliwie pozytywny wpływ na kształtowanie się i rozwój młodych ludzi, którzy bez lęku przed oceną mogą szukać wsparcia u swoich opiekunów, mimo że ci znajdują się „po drugiej stronie” monitora komputera.

W całym badaniu wielokrotnie powtarzały się wypowiedzi wskazujące na niski poziom motywacji uczniów. Nauczyciele zauważali, że niektórzy wręcz traktowali ten okres jako czas wolny od nauki, stąd brak zaangażowania się w pracę i naukę oraz niewywiązywanie się ze swoich obowiązków. Można zatem wywnioskować, opierając się na tych wskazaniach, że w przypadku zdalnej edukacji niezwykle ważna jest umiejętność wzbudzania i zwiększania w młodzieży motywacji do samorozwoju, samoedukacji i poczucia obowiązku. Kompetencje te są znaczące także w procesie edukacji stacjonarnej, tradycyjnej, jednakże w momencie, gdy młodzi ludzie wstają z łóżka na pięć minut przed rozpoczęciem lekcji i uczestniczą w zajęciach w piżamach, dużo istotniejsze zdaje się to, by motywacja i zapal do nauki były na odpowiednim poziomie.

REFLEKSJE KOŃCOWE

Analiza badań, którą przedstawiono powyżej, pokazuje, do jakich wniosków i spostrzeżeń doszli wychowawcy jednej ze szkół średnich po pierwszym zetknięciu się z nauczaniem zdalnym. Wychowawcy klas maturalnych musieli zmierzyć się z wieloma trudnościami, począwszy od kwestii organizacyjnych, po problemy i lęk swoich podopiecznych związane z ogólnością sytuacją. Niektórzy z badanych nauczycieli poszerzyli swoje refleksje i spostrzeżenia na temat edukacji i wychowania w okresie „pierwszego szoku” spowodowanego pandemią COVID-19 i zdalnym nauczaniem. Jeden z ankietowanych pisał w następujący sposób:

Dla mnie, jak pewnie dla większości nauczycieli, praca zdalna była zupełnie nowym doświadczeniem, na początku bardzo trudnym (jak uczyć, gdzie uczyć, jakie narzędzia wykorzystać), czasochłonnym, a co za tym idzie, męczącym. Jednakże od

początku staraliśmy się, ja i moja klasa, wspierać wzajemnie w trudnych chwilach, odnosić się do siebie z życzliwością i zrozumieniem. Uczniowie na zajęciach zdalnych zachowywali się bardzo dobrze, byli tacy, którzy nie opuścili ani jednego zajęć.

Poza tym nauczyciele, mimo napotkanych trudności, dostrzegli w nauczaniu zdalnym korzyści i możliwości dla rozwoju i ulepszenia edukacji stacjonarnej:

Nawet jeśli we wrześniu wrócimy do stacjonarnych zajęć myślę, że z pewnych wypracowanych standardów nie należałoby rezygnować, a dołączyć je jako element uzupełniający tradycyjne (być może w większym stopniu np. robienie quizów, kartkówek na stronach takich jak Kahoot; używanie białej tablicy online do tłumaczenia zagadnień, wykorzystanie filmików z Youtube do wytłumaczenia zagadnień gramatycznych; udostępnianie materiałów online, itp.) ale też np. miesięczne konsultacje z rodzicami online zamiast tradycyjnie w szkole (bądź system mieszany, raz w szkole, raz zdalnie)¹³.

Obie z przytoczonych wypowiedzi podkreślają to, co było dla nauczycieli najważniejszymi kwestiami związanymi ze zdalnym nauczaniem. Opiekunowie poza trudnościami zauważyli również atuty nauki na odległość, mimo że często okazywała się ona bardziej pracochłonna.

Reasumując, można stwierdzić, że podczas nauczania zdalnego w czasie pandemii wychowawcy musieli podjąć wiele nowych ról, byli już nie tylko opiekunami i nauczycielami, ale też wsparciem technicznym, mediatorami, psychologami, motywatorami, wsparciem dla rodziców. Pokazuje to, jak niezwykle trudny i wymagający jest zawód wychowawcy i opiekuna, a także jak duża odpowiedzialność spoczywa na nauczycielach. Jednocześnie należy podkreślić, „że [nauczyciele] nie mogą pracować edukacyjnie z uczniami, abstrahując od ich aktualnej sytuacji życiowej, stanu emocjonalnego oraz posiadanych zasobów niezbędnych do radzenia sobie z obecną rzeczywistością”¹⁴.

¹³ Zachowano pisownię oryginalną wypowiedzi.

¹⁴ *Edukacja w czasach pandemii...*, s. 15.

Jak wskazano w ankiecie, nauczyciele-wychowawcy podjęli wiele działań wychowawczych, mimo że nie są specjalistami z obszaru wsparcia kryzysowego. Zdaje się to potwierdzać tezę, że „kształt cywilizacji to nie tylko ekspansja nauki i techniki, ale nade wszystko rozwój relacji społecznych i wzajemnej troski, a zatem akcent trzeba przesuwac w kierunku jakości człowieka, a także związków między człowiekiem a współtworzonym przez niego światem”¹⁵.

BIBLIOGRAFIA

- Aronson E., *Człowiek – istota społeczna*, przeł. J. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, *Biblioteka Psychologii Współczesnej*.
- Bałachowicz J., *Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości*, [w:] *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, red. J. Bałachowicz et al., Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 11-95.
- Bigaj M., *Cyfrowi tubylcy z plemienia przepływu*, „Więź” 2020, nr 2(680), <https://wiedz.pl/2020/06/16/cyfrowi-tubylcy-z-plemienia-przeplywu/>.
- Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Wydawnictwo EduAkcja, Warszawa 2020 (e-book).
- de Tchorzewski A.M., *Wstęp do teorii wychowania*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2018.
- Juszczyk S., *Edukacja na odległość*, [w:] *Pedagogika medialna*, red. B. Siemieniecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021, s. 251-286.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1*, „On the Horizon. The Strategic Planning Resource for Education Professionals” 2001, Vol. 9, No. 5, s. 1-6, <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>.
- Ptaszek G., *Edukacja medialna 3.0. Krytyczne rozumienie mediów cyfrowych w dobie Big Data i algorytmizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019.
- Wiśniewska I., Łukasiewicz-Wieleba J., *Budowanie i wzmacnianie relacji w edukacji zdalnej przez nauczycieli młodszych klas szkoły podstawowej*, „E-mentor” 2021, nr 1(88), s. 37-46, <https://doi.org/10.15219/em88.1501>.

¹⁵ J. Bałachowicz, *Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości*, [w:] *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, red. idem et al., Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 31.

Zarzecki L., *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa, Jelenia Góra 2012.

ABSTRACT

Distance Upbringing: Experiences and Reflections of Teachers After the 'First Shock' of Remote Teaching in the COVID-19 Pandemic

The article addresses the issues of distance education and relationship-building in the first period of remote teaching introduced in schools due to the COVID-19 coronavirus epidemic. The circumstances and the necessity to switch to distance teaching were challenges for teachers, students and parents. The subject of consideration is the implementation of an educational programme by teachers of one of the secondary schools in Łomża. The authors' reflection results from the analysis of a survey conducted among teachers-educators who, in the face of various organisational, technical, educational, emotional and mental problems of their pupils, undertook this difficult method of communication to try to build relationships through an atmosphere of mutual trust and help with both students and their parents. They were not only carers and teachers, but also technical support, mediators, psychologists and motivators. The received answers confirm that didactic effects cannot be achieved without appropriate interpersonal relationships between the teacher and the student. The hybrid reality highlighted upbringing problems and showed how extremely difficult and demanding the educator profession is and how much responsibility lies with teachers.

Keywords: remote teaching, hybrid communication, distance upbringing, Covid 19 pandemic, building relationships

TECHNOLOGIE W KSZTAŁCENIU I WYCHOWANIU



Joanna Wysmulek
Szkoła Podstawowa im. Jana Pawła II w Kupiskach

Współczesna edukacja bez nowoczesnych technicznych środków dydaktycznych, komputera i dostępu do sieci Internet właściwie nie istnieje. „Najnowsze technologie, w tym technologia informacyjna, są dziś w każdym rozwiniętym społeczeństwie integralnie związane z procesem kształcenia”¹. Z jakiego powodu stały się tak popularne? Poprzez swoją atrakcyjną formę przekazu oraz prostotę obsługi zyskały możliwość pobudzenia wielozmysłowości uczniów.

Wszechobecny dynamizm zauważany w zmianach cywilizacyjnych jest ogromny. Obserwujemy go również na płaszczyźnie szkolnictwa. Możemy mówić o „rewolucji naukowo-technicznej”, a wraz z nią informatyczno-informacyjnej². W jej wyniku powstają różnego rodzaju nowoczesne narzędzia informatyczne, które są warte zauważenia i być może wykorzystania w edukacji. Technologia informacyjna, aby mogła stanowić rzeczywiste wsparcie w procesie kształcenia, musi być dostosowana do oczekiwań nauczycieli, ale przede wszystkim do indywidualnych potrzeb uczniów. Planując organizację zajęć edukacyjnych, każdy nauczyciel powinien mieć świadomość możliwości

.....
¹ J. Morbitzer, *O niektórych mitach komputerowej edukacji*, [w:] *Media i edukacja w globalizującym się świecie. Teoria, praktyka, oddziaływanie*, red. M. Sokołowski, Oficyna Wydawnicza Kastalia, Olsztyn 2003, s. 5.

² W. Furmanek, *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Wydawnictwo Oświatowe Fosze, Rzeszów 2010, s. 11.

i ograniczeń związanych z użytkowaniem nowoczesnych technologii oraz szans i wyzwań, jakie proponuje cyfrowy świat. Warto wyodrębnić najistotniejsze z nich³.

Cyfrowy świat oferuje zarówno nauczycielom, jak i uczniom szereg korzyści i szans. Przede wszystkim:

- umożliwia lepszą organizację pracy – uczniowie mogą korzystać z nowych technologii, a przez to zaoszczędzić czas, ponieważ mają szybki wgląd w bazy danych, analizy i omówienia;
- pozwala lepiej zrozumieć inne kultury – młodzi ludzie w sieci spotykają się z różnymi zjawiskami, kulturami i poglądami;
- zwiększa sprawność wyszukiwania i selekcjonowania informacji;
- reorganizuje sposób nabywania wiedzy na „wiedzieć gdzie” (*know where*);
- doskonalą kompetencje selekcjonowania wiedzy;
- wdraża do etycznych zachowań w sieci;
- ujednocila środowisko pracy ucznia poprzez umożliwienie przechowywania danych w chmurze;
- indywidualizuje, personalizuje proces kształcenia – nauczyciel może dobrać metody, środki, zadania, formy i czas pracy do preferencji ucznia;
- pozwala przyjąć odpowiedzialność za pracę własną i grupy; uczniowie mogą pracować w sposób synchroniczny podczas pracy grupowej;
- mobilizuje do samokształcenia poprzez samodzielną możliwość korzystania ze źródeł, chociażby wirtualnych bibliotek, muzeów czy portali filmowych i muzycznych;
- pozwala wymieniać doświadczenia edukacyjne, prezentować ciekawe rozwiązania poprzez np. czasopisma *online* oraz portale edukacyjne;
- uatrakcyjnia zajęcia poprzez chociażby pracę w chmurze, urządzenia mobilne i specjalistyczne oprogramowanie.

³ M. Latoch-Zielińska, *Uczeń i nauczyciel w cyfrowym świecie. Możliwości, szanse, ograniczenia*, [w:] *Edukacja a nowe media*, red. M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, M. Potent-Ambroziewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015, s. 45.

Analizując korzyści płynące z wykorzystania nowoczesnych technologii w edukacji, trzeba również przyjrzeć się bliżej barierom i ograniczeniom. Pamiętać warto, iż większość uczniów należy do pokolenia cyfrowych tubylców, natomiast znacząca większość nauczycieli to cyfrowi imigranci, a to utrudnia obopólne zrozumienie się. Z przykrością muszę stwierdzić, iż obecne szkoły pracują w większości według modelu, który ukształtował się w XIX w. Fakt ten powoduje, iż nauczyciele i rodzice obawiają się prymatu technologii nad człowiekiem. Z moich obserwacji jako nauczyciela praktyka wynika, iż dystans wobec technologii oraz niskie umiejętności sprawiają, że nauczyciele nie wykorzystują wszystkich możliwości, które oferuje im nowa technologia. Wiąże się to również z przyzwyczajeniami nauczycieli do znanych im metod i form pracy oraz z ich niechęcią do zmian. Dydaktycy są rozdarci pomiędzy koniecznością przygotowania uczniów do egzaminów a przystosowaniem ich do samodzielnego życia. Warto również nadmienić, iż ciężko o weryfikację, które treści oferowane w Internecie godne są cytowania, ponieważ te bardzo szybko przyrastają⁴.

Efektywność edukacji medialnej powiązana jest ze stopniem przygotowania ucznia do odbioru danych treści. Należy wyposażyć odbiorcę w szereg umiejętności obejmujących docieranie do źródła informacji, weryfikację danych oraz wykorzystywanie zdobytej wiedzy w praktyce. Ważne, aby umożliwić obecnym uczniom i studentom dostęp do edukacji medialnej, ale przede wszystkim umożliwić ten dostęp nauczycielom. Celem tejże edukacji jest wykreowanie pedagoga refleksyjnego, intelektualisty, świadomego zachodzących zmian w otaczającej rzeczywistości⁵.

KORZYŚCI Z PRAKTYCZNEGO WYKORZYSTANIA NOWOCZESNYCH TECHNOLOGII W PROCESIE NAUCZANIA

Wiele wskazuje na to, że obecna edukacja w dużej mierze odbywa się poza murami szkoły, przy udziale szerokorozumianej technologii

⁴ *Ibidem*, s. 47.

⁵ J. Adamkiewicz, *Nowe technologie informacyjne w edukacji. Niekoniecznie „cyfrowa demencja”*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015, s. 23.

informacyjnej. Nowoczesne media przejmują w coraz większym stopniu funkcje tradycyjnych instytucji edukacyjnych i wychowawczych. To właśnie media kreują normy i wzorce postępowania, nowych bohaterów kultury, którzy odpowiadają nowemu stylowi życia. Kreują świat ukierunkowany na przyjemne życie, używanie go w kulcie sukcesu i szczęścia. Wzorce popkultury przenikają do szkoły, tworząc dla niej konkurencję. Oczywiście stało się, iż szkoła straciła monopol na bycie źródłem wiedzy i informacji⁶.

Rozwój technologii sprawił, że informacja jest dostępna w każdym miejscu, w dowolnym czasie i przy minimalnych kosztach. Problemem stała się natomiast jej jakość, a także umiejętność jej uporządkowania przez odbiorcę. Jak więc w gąszczu informacji ma poradzić sobie odbiorca, a w szczególności uczeń?⁷

Współczesne technologie informacyjne pozwalają łatwiej, szybciej i w nieskrępowany sposób uzyskać dostęp do informacji poprzez przejrzysty przekaz, możliwość odtwarzania dźwięku oraz edycję całego obrazu. Wszystko to rozbudza uwagę, strategiczne myślenie oraz sprzyja organizacji interaktywnej formy zajęć⁸.

Szeroki rozwój technologii informacyjnej spowodował szybki wzrost zainteresowania jej możliwościami wśród nauczycieli. Zauważono rosnącą liczbę pedagogów, którzy z zaciekawieniem zaczęli sięgać po nowe zdobycze cywilizacji – od komputerów po bardziej zaawansowane narzędzia. Nauczyciele przekonali się, że mogą szybciej dokonywać złożonych obliczeń, gromadzić więcej informacji, prezentować szerokiemu gronu swoją pracę oraz przetwarzać i generować potrzebne dane. W szczególności ważna stała się „możliwość określenia przebiegu dróg i sposobów uczenia się poszczególnych jednostek. Takiej bowiem możliwości nie zapewniały przedtem żadne techniczne środki dydaktyczne oraz dotychczasowe metody kontroli i oceny wyników nauczania, które łącznie z testami dawały wgląd w końcowy

⁶ P. Kasprzak et al., *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, s. 47, *Audiowizualne Aspekty Kultury w Ponowoczesności*.

⁷ *Edukacja a nowe technologie w kulturze, informacji i komunikacji*, red. D. Siemieniecka, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015, s. 154.

⁸ K. Majewska, *Tablica interaktywna w procesie nauczania wczesnoszkolnego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015, s. 19.

efekt pracy ucznia”⁹. Badania Bernda Steinbrinka¹⁰ dowiodły, iż poprawne wdrożenie technologii informacyjnej w proces dydaktyczny przyniosło szereg korzyści, m.in. wzrost efektywności nauczania oraz trwałość zdobytej wiedzy. Nauczyciele przyznają, że możliwość jednoczesnego łączenia wielu różnych sposobów prezentowania danych w znaczący sposób ułatwia im codzienną pracę. Tablice interaktywne, a dzisiaj także monitory dotykowe pozwalają przekazać dźwięk, obraz, tekst, animacje i film. Sprzyja to stymulacji myślenia twórczego, kształtowaniu wyobraźni i wspomaganiu sprawności zmysłów. Technologie wychodzą naprzeciw kinestetycznym potrzebom uczniów. Jest to szalenie istotny fakt – przede wszystkim na etapie nauczania wczesnoszkolnego. Etap ten, jak żaden późniejszy, wymaga wizualizacji omawianych obszarów wiedzy. Znaczenie polisensorycznych prezentacji, również na innych poziomach kształcenia, ukazuje teoria poznawcza kształcenia Richarda E. Mayera, która wyjaśnia zasady działania ludzkiego umysłu. Mówi ona, iż:

- istnieją dwa oddzielne kanały do przetwarzania informacji – kanał dźwiękowy i wizualny,
- każdy kanał ma ograniczoną pojemność,
- nauka jest aktywnym procesem filtrowania, wybierania, organizowania i integrowania informacji opartych na posiadanej wiedzy.

Oczywiste jest, iż proces nauczania to przetwarzanie odbieranych wiadomości przy pomocy dwóch kanałów – wizualnego i dźwiękowego. Multimedialne narzędzia wykorzystywane w dydaktyce umożliwiają spójną prezentację materiału za pomocą jednoczesnego użycia słów i obrazów. W efekcie uczniowie lepiej rozumieją treść nauczania niż w sytuacji, gdy nauczyciel przekazuje ją tylko ustnie¹¹. Jest to istotny aspekt pracy nauczycieli na etapie wczesnoszkolnym. Nie możemy bowiem zapominać, iż dzieci w młodszym wieku szkolnym bazują przede wszystkim na obrazach. Żywa wizualizacja jest niezmiernie ważna, ponieważ motywuje do dalszego zaangażowania w tematykę zajęć.

⁹ S. Juszczak, B. Siemieniecki, *Komputer w edukacji*, [w:] *Edukacja medialna*, red. J. Gajda et al., Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004, s. 337.

¹⁰ B. Steinbrink, *Multimedia u progu technologii XXI wieku*, przekł. M. Waśko, A. Amanowicz, Wydawnictwo Robomatic, Wrocław 1993, s. 17.

¹¹ R.E. Mayer, *Multimedia Learning*, Cambridge University Press, Cambridge 2001, s. 1-20.

Ryszard Tadeusiewicz zauważa, że „wprowadzenie nowoczesnych technologii do procesu nauczania może zwiększyć stromość wykładniczego narastania parametrów charakteryzujących wiedzę ucznia”¹². Sprzyjają temu polisensoryczność, multimedialność, interaktywność, symulacyjność, komunikacyjność, podatność na edycję i multiplikację, które są głównymi zaletami technologii informacyjnej. Można odwołać się tutaj do tezy Kazimierza Denka, który pisał, że „lepsza szkoła, do której powinno się dążyć, to ta ucząca poznawania wartości, sensu życia i istoty szczęścia, ale to także taka, która uczy i jest zorientowana na współczesność i przyszłość”¹³. Czym jest owa przyszłość, jak nie życiem w świecie technologii informacyjnej?

Wyzwania stawiane przed współczesną pedagogiką w kontekście dostosowania treści i sposobu kształcenia do obecnego odbiorcy są niezwykle istotne. Nie jest to proste, ponieważ zauważalny jest dysonans pomiędzy poziomem umiejętności poruszania się po nowych technologiach przez uczestników procesu kształcenia¹⁴.

NOWE NARZĘDZIA I PRZESTRZENIE W KSZTAŁCENIU I WYCHOWANIU

I. BLOGI

Blogi to – inaczej mówiąc – internetowe pamiętniki, obecnie bardzo popularne kanały do komunikacji i przestrzeń do publikowania przeróżnych treści w Internecie. W przestrzeni szkolnej mamy do czynienia z edublogiem. Zazwyczaj blog pełni funkcję tablicy ogłoszeń konkretnej grupy, klasy lub miejsca wymiany myśli. Może dotyczyć

¹² R. Tadeusiewicz, *Cybernetyczny model komputeryzacji procesu nauczania dla celów kształcenia ustawicznego*, [w:] *Media w kulturze, nauce i oświacie. Materiały konferencji naukowej*, red. W. Strykowski, A. Zając, Tarnowska Oficyna Wydawnicza Tarnowskiej Agencji Rozwoju Regionalnego SA, Tarnów 1996, s. 161-185.

¹³ K. Denek, *O lepszą jakość procesu kształcenia*, [w:] *Nie ma alternatywy dla dydaktyki*, red. L. Pawełski, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2010, s. 15. *Monografia Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych*, nr 6.

¹⁴ K. Kowalczyk, *Edukacja w pikselach. Gry komputerowe w procesie kształcenia*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2016, s. 60. *Inspiracja, Badania, Rozwój*.

pojedynczej jednostki i wtedy tworzyć swoiste portfolio dokumentujące postęp prac. Gdy autorem bloga jest nauczyciel, strona taka staje się wówczas źródłem materiałów edukacyjnych, „tablicą” ogłoszeń dla uczniów, strefą wymiany informacji oraz forum współpracy¹⁵.

Wioletta Kwiatkowska twierdzi, że:

Dla nauczyciela blog może spełniać rolę skryptu dydaktycznego, obudowy medialnej omawianych zagadnień, materiału do samodzielnego studiowania danego tematu, kontaktu z osobami uczącymi się. Blog jest sposobem, aby zachęcić uczących się do zapoznania z określonym materiałem lub problemem edukacyjnym. To także sposób, by uczący się chcieli i uczyli się wyrażać swoje myśli w bardziej rozwiniętej formie niż krótkie wiadomości tekstowe SMS¹⁶.

Aspekt wychowawczy

Blogi oferują szeroki wachlarz możliwości. Stają się narzędziem, które ułatwia nauczycielowi poznanie uczniów, ich zainteresowań, pasji i oczekiwań. Holistyczne poznanie swojego ucznia, a przede wszystkim jego oczekiwań i możliwości edukacyjnych, ułatwia osiągnięcie sukcesu edukacyjnego w przyszłości. Osobiste doświadczenia i obserwacja środowiska szkolnego pozwalają mi twierdzić, iż uczniowie chętniej uczą się i akceptują treści wychowawcze od nauczycieli, którzy są „na czasie” i interesują się nowymi technologiami oraz wykorzystują je w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Nauczyciel, który przelamuje schematy i nie boi się wychodzić poza tradycyjne metody wychowawcze, w oczach uczniów jest bardziej „atrakcyjny”¹⁷.

Blog to przede wszystkim wykorzystanie technik multimedialnych, dźwięku, tekstu, animacji i grafiki – w aspekcie wychowawczym stanowi nieoceniony sposób wyrażania siebie, kształtuje aktywną postawę

¹⁵ M. Frania, *Nowe media, technologie i trendy w edukacji. W kierunku mobilności i kształcenia hybrydowego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017, s. 35.

¹⁶ W. Kwiatkowska, *Blogi jako wyzwania edukacyjne*, [w:] *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela. Nowe wyzwania edukacyjne*, red. J. Migdałek, A. Stolińska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2011, s. 80-81.

¹⁷ S.M. Polcyn-Matuszewska, *Nowe wykorzystanie blogów internetowych. Ewolucja w stronę funkcji dydaktycznej*, „Kultura. Społeczeństwo. Edukacja” 2014, t. 6, nr 2, s. 214-215.

poznawczą wśród młodych odbiorców i zachęca do czerpania wzorców. Blogi oferują to, czego młody człowiek potrzebuje – ciekawszą wersję nauki i wzorców wychowawczych, z których można korzystać.

Świadomy nauczyciel wie, że w dobie ewolucji techniczno-informacyjnej jego zadaniem jest uczyć i wychowywać tak, aby pobudzać kreatywność i postawę twórczą u młodych ludzi. Życ im bowiem przyszło w cywilizacji szybkich zmian. Z pewnością narzędziem do kreowania takich jednostek jest współczesny blog.

Obecnie możemy spotkać się z wieloma rodzajami blogów. Często ich autorami są nauczyciele, lektorzy czy specjaliści w różnych dziedzinach. Udostępniają oni zazwyczaj swoje książki oraz materiały do samodzielnego uczenia się. Gdy dodamy do tego ciekawe materiały wideo oraz dźwiękowe, powstaje narzędzie usprawniające uczenie się, z którego uczniowie chętnie korzystają.

Ciekawe są blogi propagujące wykorzystywanie metody projektów w realizacji procesów wychowawczych. Ich autorzy zamieszczają konkretne wskazówki dla uczniów, aby ci uczyli się aktywnie. Blog staje się miejscem zamieszczania różnych pomysłów na lekcje, gdzie inni uczniowie mogą dopisać swoje spostrzeżenia i wymienić się wnioskami do dalszej pracy. Walorem tego rodzaju bloga jest szczegółowe zapoznanie uczniów z metodami aktywnymi. Owocuje to nauką współpracy uczniów, ale też pozytywnie wpływa na rozwój zainteresowań i twórczości młodych ludzi. Odbiorcy takich blogów opanowują umiejętność rozwiązywania prostych i złożonych problemów, ale też organizują sobie własny warsztat pracy i potrafią krytycznie na nią spojrzeć.

Rozważania dotyczące bloga pokazują, iż jest praktycznym narzędziem dydaktyczno-wychowawczym, po który nauczyciele coraz chętniej sięgają. Wzbogaca procesy wychowawcze oraz pobudza motywację uczniów do pogłębiania swojej wiedzy, ale też do aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie.

Jak wspomniałam wcześniej, wspieranie młodych ludzi w wykorzystywaniu nowych technologii w procesie dydaktyczno-wychowawczym jest jednym z podstawowych zadań obecnych nauczycieli. Powinni oni przygotować wszak młode pokolenie do uczenia się, ale też do selekcjonowania i przetwarzania informacji.

Obecny model kształcenia zakłada, iż młody człowiek będzie umiał posługiwać się narzędziami, które ułatwią mu proces dydaktyczno-

-wychowawczy. Będą one przydatne, praktyczne i atrakcyjne. Sądzę, że blogi internetowe spełniają wszystkie te trzy kryteria¹⁸.

2. WEBINARIA

Webinaria to przede wszystkim seminaria na odległość, choć nie tylko, ponieważ stanowią doskonałe uzupełnienie zajęć w klasie czy na uczelni. Jest to przestrzeń do spotkań *online* dla nauczycieli i szkoleniowców, ale w czasie rzeczywistym.

Podczas takich spotkań wykorzystuje się przekazy audio i wideo, a główny element spotkania stanowi prezentacja multimedialna, którą streszcza prowadzący, dodając od siebie wątki poboczne. Zaletą webinarium jest możliwość aktywnego udziału wszystkich uczestników spotkania – mają oni szansę na wypowiedzenie się i zadawanie pytań. Prowadzący może również udostępnić ekran uczestnikom lub proponować współdzielenie ekranu i w tym samym czasie wykonywać wspólnie zadania. W ostatnich latach narzędzie to staje się bardzo popularne i jest chętnie wykorzystywane przez duże grono pedagogów i uczniów¹⁹.

Zalety wykorzystywania webinarium w edukacji:

- różnorodność wykorzystywanych technik w tym samym czasie;
- możliwość wymiany poglądów prowadzącego i ucznia w czasie rzeczywistym;
- wielofunkcyjność – możliwość zastosowania w różnorodnych kontekstach edukacyjnych;
- interaktywność;
- możliwość nauczania z każdego zakątka świata ludzi w każdej lokalizacji;
- możliwość wykorzystanie różnorodnych narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych, a tym samym uatrakcyjnienie przekazu edukacyjnego dla odbiorcy²⁰.

¹⁸ *Ibidem*, s. 217.

¹⁹ M. Frania, *op. cit.*, s. 38.

²⁰ *Ibidem*, s. 39.

Aspekt wychowawczy

W przypadku webinarium zachodzą interakcje dwukierunkowe, czyli nauczyciel i uczeń mogą komunikować się wzajemnie podczas spotkania w czasie rzeczywistym. Mogą również rozmawiać ze sobą na czacie oraz wysyłać materiały. Prowadzący webinarium w prosty sposób może prezentować uczniom filmy i nagrania, uatrakcyjniając tym samym proces dydaktyczno-wychowawczy. Uczniowie bardzo często biorą udział w quizach i zadaniach interaktywnych, które proponuje im prowadzący.

Webinarium jest doskonałym narzędziem w procesie nauki i wychowania. Uczeń otrzymuje nagranie wideo i ma możliwość podzielenia się nim ze znajomymi, czyli wymiany wiedzy. Może być to również świetna okazja do umówienia się na wspólną naukę i zawiązanie dyskusji w grupie rówieśniczej. Ponadto webinaria dają szersze pole możliwości nauczycielom, którzy nie muszą prowadzić zajęć w czasie rzeczywistym. Zamiast tego mogą oni nagrywać swoje wykłady i udostępniać pliki, które uczniowie odbiorą w dogodnym dla nich czasie. Warto pamiętać, iż młodzi ludzie często nie mogą pozwolić sobie na naukę stacjonarną. Webinaria stają się więc dla nich wygodnym rozwiązaniem.

Webinarium to możliwość nauki przy pełnej anonimowości. Każdy ze studentów może w dowolnej chwili nawiązać rozmowę z wykładownicą w przyjaznej atmosferze. Jest to szczególnie istotne w kontakcie z osobami nieśmiałymi w komunikacji.

Ważny w przypadku webinarium jest szeroki wachlarz tematyki kursów. Problemem nie jest lokalizacja, a więc uczeń nie traci czasu na dojazdy. Ułatwia to uczestniczenie w kilku kursach, gdy uczeń chce poszerzyć swoją wiedzę, a szkoła, do której uczęszcza nie oferuje mu tego typu zajęć.

Przy pomocy webinarium uczniowie zdobywają umiejętności, ale również nawiązują nowe znajomości. Sprzyja to znalezieniu nowych przyjaciół i rozwijaniu swoich umiejętności społecznych.

Wszystkie te aspekty sprawiają, że webinarium staje się niezbędnym i bardzo przydatnym narzędziem w procesie dydaktyczno-wychowawczym uczniów i studentów. Nauka staje się wygodniejsza i bardziej wydajna.

3. MASSIVE OPEN ONLINE COURSES (MOOC) – MASOWE OTWARTE KURSY ONLINE

Massive Open Online Courses to rodzaj otwartych kursów, dostępnych dla wszystkich jako forma kształcenia na odległość. W ostatnich latach, również za sprawą pandemii COVID-19, zyskały one ogromnie na popularności²¹.

Zaletą takowych kursów jest ich dostępność bez ograniczeń finansowych i przestrzennych. Są one szansą na zniwelowanie różnic kulturowych oraz tych wynikających z poziomu rozwinięcia kraju, z którego pochodzą uczestnicy kursu. Zazwyczaj trwają od kilku do kilkunastu tygodni, a zadania do wykonania podzielone są na bloki, które mogą kończyć się testem. Po zakończeniu kursu uczestnik otrzymuje certyfikat, który – w zależności od prowadzącego – może być bezpłatny lub wysyłany elektronicznie bądź tradycyjnie po dokonaniu odpowiedniej płatności. Uczestnik kursu może komunikować się z pozostałymi uczestnikami i wymieniać poglądami oraz zadawać pytania. Zazwyczaj uczestnicy otrzymują określone ramy czasowe na wykonanie wszystkich bloków tematycznych, mogą również zostać zaangażowani do wspólnej pracy, np. w grupach czy w parach. Uczniowie na każdym etapie monitorują swój proces uczenia się, mogą dostosować tempo pracy do swoich możliwości.

Masowe otwarte kursy internetowe podzielone są na dwa rodzaje – cMOOCs (oparte na konektywizmie) oraz xMOOCs (oparte na koncepcji kognitywno-behawioralnej z elementami konstruktywizmu)²². Pierwszy rodzaj to praca w układzie „grupa z grupą”, czyli uczestnicy uczą się nawzajem od siebie; drugi zaś to praca „jednego do wielu”, a więc mamy jedną instytucję / osobę prowadzącą, która oferuje kurs szerszej grupie odbiorców.

Ideą kursów MOOC jest wyrównywanie szans edukacyjnych poprzez oferowanie różnorodnych materiałów edukacyjnych szerokie-

²¹ K. Zieliński et al., *How to webcast? Metodyka szkoleń z zastosowaniem Webcastu*, Warszawa 2010, s. 32, <https://docplayer.pl/2593724-Metodyka-szkolen-z-zastosowaniem-webcastu.html> (22.06.2023).

²² M. Frania, *op. cit.*, s. 40.

mu gronu odbiorców. Jest to swego rodzaju uzupełnienie tradycyjnej edukacji i w takich kategoriach należy je postrzegać.

Aspekt wychowawczy

Masowe otwarte kursy *online* umożliwiają osobom biorącym w nich udział dokonywanie zmian w treściach edukacyjnych obecnych na platformie. Pozwala to zwiększyć motywację i kreatywność uczestników. Koncepcja MOOC daje możliwość zbudowania alternatywnego modelu wyrównywania szans edukacyjnych i wychowawczych poprzez dostęp do profesjonalnych materiałów. Kursy stanowią swoiste uzupełnienie edukacji i wychowania na wyższym poziomie oraz rodzaj uczenia się *online* poprzez współpracę w celu samodoskonalenia swoich kompetencji, poszerzenia wiedzy oraz rozwijania zainteresowań i kreatywności.

Wykorzystywanie możliwości zdalnego uczenia się jest szybko rozwijającym się trendem w obszarze kształcenia i nabywania kompetencji. Uczestnictwo w kursach zdalnych z perspektywy rozwoju jednostki niesie wiele korzyści. Pozytywnie wpływa na rozwój umiejętności rozwiązywania problemów i sprawności przetwarzania informacji, motywuje do nauki, pozwala rozwijać umiejętność radzenia sobie w sytuacjach złożonych²³. Kursy typu MOOC są odpowiednie dla osób, które interesują się formami doszkalania angażującego, wymagającego samodyscypliny i aktywności. Stanowią ofertę dydaktyczno-wychowawczą wpisującą się doskonale w obecne zapotrzebowanie.

²³ A. Kościńska, A.M. Sendur, *Kursy typu MOOC jako nowoczesna forma samokształcenia oraz doskonalenia zawodowego*, [w:] *Współczesna glottodydaktyka wobec zmian edukacyjnych. Nowe wyzwania i innowacyjne rozwiązania*, red. D. Gabryś-Barker, R. Kałamarz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2022, s. 135-154, https://repozytorium.ka.edu.pl/bitstream/handle/11315/30820/SENDUR_Kursy_typu_MOOC_jako_nowoczesna_forma_samokszta%C5%82cienia_2022.pdf?sequence=1&isAllowed (22.06.2023).

4. FILMY INSTRUKTAŻOWE

Mamy tutaj do czynienia zazwyczaj z krótkimi filmikami instruktażowymi umieszczonymi na kanale YouTube, przekazującymi skondensowaną treść na konkretny temat. Stanowią swoiste uzupełnienie treści przekazywanych w tradycyjny sposób i za sprawą obrazów oraz dźwięków uatrakcyjniają proces dydaktyczny. Filmy tworzone są zarówno przez specjalistów w swojej dziedzinie, jak i przez amatorów chcących zainteresować odbiorcę swoją pasją i wiedzą. W procesie nauczania filmy instruktażowe często wykorzystuje się przy idei lekcji odwróconej. Pomagają one wprowadzić ucznia w specyfikę tematu omawianego na następnych zajęciach i wyposażyć w podstawową wiedzę, aby kolejne lekcje przeprowadzić już na jej bazie. Obserwacje i własna praktyka udowadniają, iż grono pedagogów korzystających z powyższego narzędzia stale rośnie. Osobiście uatrakcyjniałem swoje zajęcia miniwykładami, które udostępnia chociażby Fundacja Uniwersytet Dzieci. Oferuje ona szeroką bazę filmów, na których to wykładowcy wielu polskich uczelni wyższych dzielą się w przystępny sposób swoją wiedzą, np. o genezie powstawania orkanów, sposobie oddychania roślin, metodach badania pogody i wielu innych. Uczniowie zawsze są zainteresowani tego typu metodą przekazania im wiedzy²⁴. Potwierdza się fakt, iż dualizacja wizualno-przestrzenna i słuchowa prowadzi do lepszej integracji materiału dydaktycznego, zrozumienia oraz zapamiętywania²⁵.

Aspekt wychowawczy

Wykorzystanie filmu w procesie dydaktyczno-wychowawczym wymaga od prowadzącego odpowiedniego przygotowania i wdrożenia treści materiału wideo w cały proces edukacyjny tak, aby stanowił integrujący element. Należy pamiętać o tym, że film nie może stanowić jedynej formy przekazu. Musi zostać obudowany innymi formami (np. słowną) i odpowiednio wprowadzony w proces dydaktyczny.

²⁴ M. Frania, *op. cit.*, s. 42.

²⁵ K. Krejtz et al., *Multimedia w edukacji. Potencjał audiodeskrypcji w kierowaniu uwagą wzrokową ucznia*, „Przekładaniec. A Journal of Translation Studies” 2014, nr 28, s. 80-92.

Filmy instruktażowe spełniają funkcje zarówno dydaktyczną, jak i wychowawczą poprzez przekazywanie w różnorodny sposób treści naukowych, a także modeli zachowań społecznych. Coraz bardziej popularne stają się filmiki typu: „Jak się uczyć, aby się nauczyć?”, „Jak tworzyć mapy myślowe?” itp. Tego typu materiały są nośnikiem wiedzy nastawionej na umiejętność organizowania sobie warsztatu pracy, a więc spełniają rolę wychowawczą. Młodzi ludzie chętnie po nie sięgają, ponieważ przekazują one treści potrzebne w codziennym życiu, ale w atrakcyjny dla młodego odbiorcy sposób.

W dobie szybkich zmian techniczno-informacyjnych nie możemy ignorować istniejących narzędzi. Edukacja powinna czerpać z ich możliwości w każdej nadążającej się do tego sytuacji, ale umiejętnie dostosowując je do postawionych sobie celów. Potrzebna jest samoświadomość i refleksyjność nad możliwościami oferowanymi przez nowe narzędzia w sektorze informacyjnym. Sądzę, że wykorzystywanie filmików instruktażowych w procesie wychowawczym młodych ludzi jest obecnie koniecznością i obowiązkiem, ponieważ uatrakcyjniają one zajęcia i nadają im aspekt nowoczesnej edukacji.

5. WEARABLE TECHNOLOGY

Gadżety typu *wearable technology* to spektrum urządzeń nowej generacji, które użytkownik może ubrać, założyć na siebie. Najpopularniejszym gadżetem wykorzystywanym w szkołach są *Google Glass*, czyli okulary, które przenoszą użytkownika w inną rzeczywistość, np. do innego kraju, na inny kontynent. Podłączone na stałe do Internetu dają szerokie możliwości wykorzystania chociażby na lekcjach geografii. Okulary umożliwiają również nagrywanie, przesyłanie i odtwarzanie materiałów. Z moich doświadczeń i obserwacji wynika, że na niższym etapie kształcenia okulary są popularnym narzędziem, a wykorzystuje się je zazwyczaj, aby przedstawić młodszym dzieciom, jak wygląda życie w różnych zakamarkach świata.

Oprócz okularów do *wearable technology* zalicza się: smartwatche, drony i drukarki 3D. Te ostatnie są coraz chętniej wykorzystywane w procesach poznawczych. Umożliwiają bowiem wytworzenie realnych obiektów z plastiku, metalu i szkła. Ich zastosowanie w edukacji

wydaje się oczywiste na uczelniach wyższych o specjalizacjach mechanicznych, architektonicznych i projektowania wnętrz²⁶. Sądzę, że wiele dobrego z wykorzystania drukarek 3D czerpią w swojej pracy biolodzy, chemicy i im pokrewni specjaliści.

Bazując na moich osobistych doświadczeniach, muszę dodać, że drukarki 3D dają szerokie pole działania również na niższym poziomie edukacji, jakim jest edukacja wczesnoszkolna. Bardzo ważne, aby zapobiec dualizmowi pomiędzy uczniem a wytworem drukarki 3D. Należy tak zaplanować działania dydaktyczne, aby maksymalnie włączyć w nie dziecko. Dzięki drukarce 3D możemy wydrukować dosłownie wszystko. Nie będzie problemem wydruk np. motyla, ale warto pamiętać, aby rozpocząć działania od zaprojektowania przez dziecko owego motyla, a dopiero później go wydrukować. Tylko w ten sposób sprawimy, że dziecko poczuje się projektantem i uczestnikiem działań, a w wyniku jego pracy powstał konkretny wytwór. Nazywamy to odwoływaniem się do emocji dziecka podczas procesu dydaktycznego, a to daje lepsze efekty uczenia się.

Własne doświadczenia w pracy z dziećmi w szkole podstawowej z wykorzystywaniem drukarki 3D pokazują, że na każdym etapie jest ona narzędziem bardzo efektywnym i uatrakcyjniającym lekcję. Jedynymi ograniczeniami są wyobrażenia nauczycieli oraz koszty eksploatacji urządzenia²⁷.

Aspekt wychowawczy

Wearable technology to ogół narzędzi zbudowanych przy wykorzystaniu technologii informatycznych. Tak jak wspomniałam powyżej, najpopularniejsze to okulary (*Google Glass*) i drukarki 3D.

Wyniki eksperymentu przeprowadzonego na Uniwersytecie Stanforda dowodzą, że osoby, od których wymagano angażowania się w zachowania altruistyczne podczas udziału w symulacji w rzeczywistości wirtualnej, wykazywały zwiększoną liczbę takich reakcji w prawdziwym życiu, w porównaniu z osobami, które miały podobne doświadczenie w VR, ale niewymagające zaangażowania w symulację zachowań altruistycznych. Natomiast naukowcy z Uniwersytetu

²⁶ M. Frania, *op. cit.*, s. 48.

²⁷ *Ibidem*, s. 49.

Maryland odkryli, że ludzie lepiej zapamiętują informacje, jeśli są im one prezentowane w wirtualnej rzeczywistości niż przekazane z wykorzystaniem dwuwymiarowego obrazu generowanego na ekranie komputera osobistego, smartfona czy tabletu²⁸.

W kolejnych badaniach dowiedziono, że lekcje realizowane z celowym wykorzystaniem VR wzbudzały ciekawość uczniów, wzmagaly zainteresowanie realizowanym tematem i umożliwiały utrzymanie zaangażowania dzieci w zajęcia na znacznie wyższym poziomie, niż ma to miejsce w przypadku zajęć prowadzonych jedynie tradycyjnymi metodami.

Aspekt wychowawczy w przypadku drukarek 3D jest również namacalny w pracy pedagoga. Osobiście widzę spore możliwości ich wykorzystywania w procesie dydaktyczno-wychowawczym. W swojej pracy wplątam proces drukowania dopiero w momencie, gdy dzieci wykonają wstępne projekty i gdy je omówimy. Realizując zajęcia o tematyce przyrodniczej i omawiając, np. cykl rozwoju motyla, rozpoczynam od wyposażenia uczniów w wiedzę teoretyczną, np. za pomocą filmiku instruktażowego, a później projektujemy. Każde dziecko ma możliwość narysowania postaci dorosłego motyla tak, jak uważa, że mógłby wyglądać. Etapem końcowym jest wydruk projektów. Tylko taki układ zajęć pozwala osiągnąć aspekty wychowawcze. Dzieci mają możliwość wczucia się w postać projektanta i rozwijają swoją świadomość sprawstwa. Taka praca sprawia, że kształcimy kreatywnych młodych ludzi z innowacyjnym spojrzeniem na świat.

Dzieci, z którymi pracuję, stały się świadome korzyści płynących z nowoczesnych technologii i ich wykorzystania w procesie wychowawczym. Są otwarte i same wyszukują pomysły na zajęcia z wykorzystaniem drukarek 3D. Potwierdza to moje wcześniejsze twierdzenia, iż młodzi ludzie są bardzo plastyczni i szybko przystosowują się do nowej rzeczywistości – w tym przypadku rzeczywistości nowoczesnych technologii.

²⁸ E. Krokos, C. Plaisant, A. Varshney, *Virtual Memory Palaces: Immersion Aids Recall*, „Virtual Reality” 2018, Vol. 23, s. 1-15.

PODSUMOWANIE

Podsumowując, można zacytować Oto Dudacka, który twierdzi, iż:

współcześni studenci i uczniowie, którzy wrażliwość w środowisku multimedialnym, w społeczeństwie zmediatyzowanym, domagają się edukacji opartej na zróżnicowanych kanałach medialnych, nauczania z wykorzystaniem narracji transmedialnej. Formy edukacji wsparte narracją transmedialną, z wykorzystaniem komiksu, wideo, gier ARG, książek, filmów fabularnych i dokumentalnych, mogą zwiększyć poziom zaangażowania studentów i sprzyjać zapamiętywaniu informacji²⁹.

Rozwój technologiczny spowodował ogromne zmiany w pracowniach szkolnych i wykładowych. Szkoła, aby mogła być konkurencyjna, ciągle powinna inwestować w nowy sprzęt. Czasami jest to niewystarczające, ponieważ za nową technologią nie nadążają edukatorzy i nauczyciele. Zasadne byłoby przeprowadzenie szerokokorozumianej pedagogizacji grona nauczycieli i wykładowców. Niezaprzeczalny jest jednak pozytywny wymiar korzystania z nowoczesnej technologii w edukacji. Narzędzia technologiczne, odpowiednio dopasowane do celów procesu dydaktycznego, przynoszą wiele dobrego, ponieważ urozmaicają zajęcia. Ułatwiają dostęp do źródeł wiedzy „tu i teraz”, a nauczyciela ustawiają często w roli koordynatora procesu. Dzięki nowoczesnej technologii możemy edukować się na odległość poprzez różnego rodzaju narzędzia i platformy, a nawet *social media*³⁰.

Chyląc się nad kwestią edukacji w przyszłości a nowymi technologiami, można przypuszczać, iż rozłam pomiędzy nimi nadal będzie ogromny. Nauczanie szkolne to przede wszystkim model tradycyjny (nauczyciel w centrum, jako główne źródło wiedzy), a nauka w domu to przede wszystkim wykorzystanie nowoczesnych technologii i nauka wirtualna. Ta druga rozwija się bardzo szybko i nadal będzie przechodzić transformację. Jedynym rozwiązaniem jest zmiana wyobrażenia o swoim udziale w procesie nauczania nauczyciela, trenera czy

²⁹ O. Dudacek, *Transmedia Storytelling in Education*, „Procedia. Social and Behavioral Sciences” 2015, Vol. 197, s. 694-696.

³⁰ G. Penkowska, *Meandry e-learningu*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010, s. 15.

edukatora. I takie zmiany przynosi nam właśnie rozwój nowoczesnej technologii³¹.

BIBLIOGRAFIA

- Adamkiewicz J., *Nowe technologie informacyjne w edukacji. Niekoniecznie „cyfrowa demencja”*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.
- Denek K., *O lepszą jakość procesu kształcenia*, [w:] *Nie ma alternatywy dla dydaktyki*, red. L. Pawelski, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2010, s. 13-18, *Monografia Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych*, nr 6.
- Dudacek O., *Transmedia Storytelling in Education*, „Procedia. Social and Behavioral Sciences” 2015, Vol. 197, s. 694-696, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.062>.
- Edukacja a nowe technologie w kulturze, informacji i komunikacji*, red. D. Siemieniecka, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015.
- Frania M., *Nowe media, technologie i trendy w edukacji. W kierunku mobilności i kształcenia hybrydowego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017.
- Furmanek W., *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Wydawnictwo Oświatowe Fozse, Rzeszów 2010.
- Juszczyk S., Siemieniecki B., *Komputer w edukacji*, [w:] *Edukacja medialna*, red. J. Gajda et al., Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004, s. 337-345.
- Kasprzak P. et al., *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, *Audiowizualne Aspekty Kultury w Ponowoczesności*.
- Kościńska A., Sendur A.M., *Kursy typu MOOC jako nowoczesna forma samokształcenia oraz doskonalenia zawodowego*, [w:] *Współczesna glottodydaktyka wobec zmian edukacyjnych. Nowe wyzwania i innowacyjne rozwiązania*, red. D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2022, s. 135-154, https://repozytorium.ka.edu.pl/bitstream/handle/11315/30820/SENDUR_Kursy_typu_MOOC_jako_nowoczesna_forma_samokszta%C5%82cenia_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Kowalczyk K., *Edukacja w pikselach. Gry komputerowe w procesie kształcenia*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2016, *Inspiracja, Badania, Rozwój*.
- Krejtz K. et al., *Multimedia w edukacji. Potencjał audiodeskrypcji w kierowaniu uwagą wzrokową ucznia*, „Przekładaniec. A Journal of Translation Studies” 2014, nr 28, s. 80-92, <https://doi.org/10.4467/16891864PC.14.006.1713>.

³¹ M. Frania, *op. cit.*, s. 62.

- Krokos E., Plaisant C., Varshney A., *Virtual Memory Palaces: Immersion Aids Recall*, „Virtual Reality” 2019, Vol. 23, s. 1-15, <https://doi.org/10.1007/s10055-018-0346-3>.
- Kwiatkowska W., *Blogi jako wyzwanie edukacyjne*, [w:] *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela. Nowe wyzwania edukacyjne*, red. J. Migdalek, A. Stolińska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2011, s. 75-84.
- Latoch-Zielińska M., *Uczeń i nauczyciel w cyfrowym świecie. Możliwości, szanse, ograniczenia*, [w:] *Edukacja a nowe media*, red. M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, M. Potent-Ambroziewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015, s. 37-48.
- Majewska K., *Tablica interaktywna w procesie nauczania wczesnoszkolnego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015.
- Mayer R.E., *Multimedia Learning*, Cambridge University Press, Cambridge 2001, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678>.
- Morbitzer J., *O niektórych mitach komputerowej edukacji*, [w:] *Media i edukacja w globalizującym się świecie. Teoria, praktyka, oddziaływanie*, red. M. Sokółowski, Oficyna Wydawnicza Kastalia, Olsztyn 2003, s. 323-335.
- Penkowska G., *Meandry e-learningu*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010.
- Polcyn-Matuszewska S.M., *Nowe wykorzystanie blogów internetowych. Ewolucja w stronę funkcji dydaktycznej*, „Kultura. Społeczeństwo. Edukacja” 2014, t. 6, nr 2, s. 207-220, <https://doi.org/10.14746/kse.2014.6.2.12>.
- Steinbrink B., *Multimedia u progu technologii XXI wieku*, przekł. M. Waśko, A. Amanowicz, Wydawnictwo Robomatic, Wrocław 1993.
- Tadeusiewicz R., *Cybernetyczny model komputeryzacji procesu nauczania dla celów kształcenia ustawicznego*, [w:] *Media w kulturze, nauce i oświacie. Materiały konferencji naukowej*, red. W. Strykowski, A. Zajac, Tarnowska Oficyna Wydawnicza Tarnowskiej Agencji Rozwoju Regionalnego SA, Tarnów 1996, s. 161-185.
- Zieliński K. et al., *How to webcast? Metodyka szkoleń z zastosowaniem Webcastu*, Warszawa 2010, <https://docplayer.pl/2593724-Metodyka-szkolen-z-zastosowaniem-webcastu.html>.

ABSTRACT

Technologies in Education and Upbringing

This article presents possibilities concerning the use of modern technologies in the didactic and upbringing process of children and youth. An array of advantages and chances have been introduced, but threads arising from the use of modern technologies during work with a pupil have been discussed as well. The author lists tools available on the educational market,

improving the didactic and upbringing process. In this context, both younger children and older pupils, even adults, have been taken into account. The upbringing aspect in relation to each of the listed tools has been indicated.

Keywords: informational and communicational technologies, upbringing, education, technological revolution, blog, wearable technology, 3D printer, goggles VR

HYBRYDOWOŚĆ, HYBRYDALNOŚĆ, HYBRYDYCZNOŚĆ SZTUK PIĘKNYCH W POSZERZANIU HORYZONTÓW KULTUROWYCH



Jacek Szymański 
Akademia Łomżyńska

*Człowiek to ten, który tworzy kulturę,
który potrzebuje kultury,
który dzięki niej sam się tworzy.*

Jan Paweł II

TAJEMNICE PIĘKNA

Kultura to zagadnienie, które można rozpatrywać w rozmaitych aspektach. Wpisuje się ono w działalność i życie człowieka, jest bardzo ważnym elementem każdego społeczeństwa, gdyż tworzy podstawę każdego narodu. Kultura to ważna część świadomego poczucia wspólnoty i tożsamości narodowej, dbanie o moralne dziedzictwo historyczne, tradycję i ich pielęgnowanie. Bez kultury społeczeństwo obywatelskie jest skazane na duchową biedę i barbarzyństwo. Kultura nie jest rozrywką – jest niezbędnym pokarmem dla umysłu i duszy.

Jan Paweł II w książce *Pamięć i tożsamość* napisał:

W kulturę człowieka od samego początku wpisany jest bardzo głęboko element piękna. Piękno wszechświata jest jak gdyby odbite w oczach Boga, o którym powiedziano: „A Bóg wi-

dział, że wszystko, co uczynił, było bardzo dobre” (Rdz 1, 31). Za „bardzo dobre” zostało uznane przede wszystkim pojawienie się pierwszej pary, stworzonej na obraz i podobieństwo Boga, w całej pierwotnej niewinności i w tej nagości, jaka była udziałem człowieka przed grzechem pierworodnym. To wszystko leży u podstaw kultury, wyrażającej się w dziełach sztuki, czy to będą dzieła malarstwa, rzeźby, architektury czy dzieła muzyczne, czy inne rezultaty twórczej wyobraźni i myśli¹.

Hybrydalność zjawisk kulturowych jest zagadnieniem stosunkowo starym i trwałym, jednak jako pojęcie występuje w naukach o kulturze od niedawna. Wywodzi się z biologii, z teorii ewolucji i pierwotnie oznaczało mieszanie się i łączenie różnych, odmiennych gatunków. Przenoszone stopniowo na grunt ekonomii, polityki, technologii – zaagościło także na trwałe w naukach społecznych i naukach o kulturze².

Piękno jest po to, aby je podziwiać. Towarzyszyło ono człowiekowi od zarania dziejów, od samego początku jego istnienia. Wywodzi się z natury, a przecież piękno naturalne to jest wszystko to, co nas otacza – piękno przyrody, jej barwy i dźwięki, ukształtowanie geograficzne ziemi. Człowiek z natury swojej, z niewyjaśnionej przyczyny, zawsze poszukiwał piękna i nim się otaczał. Zapragnął również przetwarzać to naturalne piękno, chcąc tego piękna jeszcze więcej. Tym się różnimy od zwierząt, że tęsknimy za pięknem i potrzebą jego tworzenia. Pragniemy żyć i mieć, ale potrzebujemy też być. Dążymy do rzeczywistości wyższego poziomu, poszukujemy wyrazu dla rosnącej wrażliwości i talentów w różnych dziedzinach sztuki, dążymy do gwałtownego zwiększenia tej wrażliwości i coraz głębszego rozumienia piękna. Wykorzystując swój rozum i wolną wolę, człowiek zaczął przetwarzać naturalne piękno. Rezultatem działania umysłu i pracy rąk jest sztuka. Sztuka to również piękno, jednak nie wywodzi się ono bezpośrednio z natury. Pochodzi pośrednio od niej – od człowieka, który – bazując na pięknie naturalnym – swoją pracą, doświadczeniem,

¹ Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiąclecia*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005, s. 35.

² T. Paleczny, *Tożsamość hybrydalna w cyberprzestrzeni. Przekraczanie granic kulturowych*, [w:] *Rzeczywistość hybrydalna. Pomiedzy bytami*, red. S. Jaskuła, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2022, s. 109.

nauką i wiedzą stworzył piękno sztuki. Sztuka to coś sztucznego, ale w sensie pozytywnym, gdyż stworzona jest przez jednostki z pewną osobowością. Osobowość, której rozwój ma charakter wszechstronny, staje się coraz bardziej wrażliwa na oddziaływanie wielkiej sztuki. Zdolność jej odczuwania jest jednym z najważniejszych składników struktury osobowości, dla której właściwością staje się zasadniczy kierunek zainteresowań oraz uzdolnień i umiejętności szukania rzeczywistości na różnych poziomach, o indywidualnym zabarwieniu i specyficznym tonie uczuciowym. Ta wszechstronność rozmaitych struktur osobowościowych i jej oddziaływanie daje pewien obraz hybrydyczności. Samo pojęcie hybrydy w sensie potocznym kojarzy się z brakiem spójności i stabilności ontologicznej. Paradoksalnie jednak wprowadzenie kategorii hybrydyczności w sztukach gwarantuje dziełom absolutną spójność i czystość formy artystycznej³.

Dzieła sztuki to twory ludzkiej ręki, zatem sztuka to tworzenie, ale też przekazywanie myśli lub ich odczytywanie. Zdolność odczuwania sztuki jest jednym z ważnych składników struktury osobowości. Sztuka pozwala osobowości o dominancie artystycznej na najwyższe odkrycia myślowe i moralne. Przetrwiała, ponieważ od zarania dziejów była potrzebna każdemu człowiekowi, który z natury swojej zawsze szukał piękna. Piękno sztuki sięga również do głębokich struktur rzeczywistości. Mam na myśli głęboką rzeczywistość, którą artysta przynosi do sztuki, uwyrażnia i dopowiada, a człowiek nieaspirujący do miana artysty odkrywa ją tylko w świecie naturalnych stosunków i wprowadza do własnego życia. Sztuka otwiera możliwości twórczego budowania nas samych, naszego losu, zdarzeń, otaczającego świata, gdyż elementy tkwiące w rzeczywistości naturalnej mają jedynie charakter śladowy. Wielka sztuka zawiera wyraźne elementy myślowe, ponieważ przedstawia dramat rozwoju człowieka. Odsłania proces dezintegracji, dynamikę stosunku do ideału osobowego, zmienność i konflikty rozwojowe. Sztuka ujawnia załamania człowieka, jego drogę od sensualizmu i abstrakcji do wysokiego poziomu konkretyzmu, od jednostronnego racjonalizmu do intuicjonizmu. Są to wstrząsy w życiu jednostki, kryzysy duchowe, będące skutkiem walki, która

³ I. Chawriliska, *Hybrydy i hybrydyczność z pogranicza literatury i sztuk wizualnych*, Wydawnictwo Bernardinum, Pelplin 2020, s. 7.

zawiera w sobie zasadniczy element zmagania się dobra ze złem. To właśnie jest ta rzeczywistość, ujawniająca prawdziwe życie, która przynosi nam pewne wzory dostarczane przez sztukę. Z tych wzorów trzeba umiejętnie korzystać, budując integrację środowisk artystycznych oraz odbiorców, szczególnie takich, którym potrzeba czegoś więcej niż komercja.

Zrozumienie rzeczywistości, potrzeby głodu tworzenia i bycia w kulturze to dążenia twórców. Artyści czynią to po mistrzowsku, dlatego od nich możemy uczyć się, jak przejść od poziomu faktów do struktur wyższego rzędu, a wreszcie na poziom wartości. Dzieła sztuki posiadają walory edukacyjno-patriotyczne. W trudnych dla Polski czasach – podczas walk politycznych i społecznych, podczas zaborów i wojen – nieliczni artyści zostali w kraju, marząc o wolnej Polsce. Te marzenia znalazły odzwierciedlenie w muzyce, poezji, sztukach plastycznych i innych formach wypowiedzi artystów znanych lub mniej znanych, a nawet anonimowych. Ich życie przypadło na najcięższe czasy historyczne, a ich dzieła zawierają całą historię naszej Ojczyzny. Poza bogactwem dydaktycznym ukazują też obszerną skalę uczuć, a dzięki swojemu wymiarowi społecznemu zbliżają jeszcze bardziej do wiary, patriotyzmu, nadziei na lepszą przyszłość.

Obecnie zwraca się szczególną uwagę na wychowawcze wartości sztuki oraz jej wielką rolę w kształtowaniu człowieka. Obcowanie ze sztuką uczy dostrzegać i przeżywać piękno, ułatwia nawiązywanie kontaktów z otoczeniem oraz przyczynia się do pełniejszego uświadomienia sobie własnego wewnętrznego świata kształtów i barw, słów i dźwięków oraz odrębności własnej sfery przeżyć emocjonalno-intelektualnych. Sztuka czyni człowieka wrażliwym na świat, powodując, że ten wydaje mu się ciekawszy, piękniejszy i bogatszy. Każda forma sztuki to rodzaj stymulatora, dlatego daje możliwość wychowania estetycznego w zakresie kształtowania i rozwijania osobowości, zwłaszcza młodego człowieka. Sztuka stwarza nowe możliwości, a uczestnictwo w niej sprzyja przełamywaniu wszelkich barier. Dotyczy to zarówno dzieci, jak i dorosłych. Im wcześniej człowiek pozna inspirującą moc sztuki, tym większa szansa, że wyrośnie na wrażliwego i świadomego odbiorcę kultury. Na obcowanie z nią nie istnieje limit wiekowy. Człowiek intuicyjnie „czuje” walory dzieł sztuki. Nie musi przy tym znać specjalistycznej terminologii – wystarczy skojarzenie faktów. Czy to

będzie namalowany obraz, rzeźba, piękne słowo poetyckie, czy melodyjna fraza muzyczna – prawdziwa sztuka zawsze zostanie odebrana prawidłowo. Zasadniczymi elementami struktury dzieła muzycznego są melodyka, rytm, harmonia. Uporządkowanie tych czynników gwarantuje układ czasowy, powtarzalność i akustyka. Zadaniem literatury jest podanie słowa, a przez to słowo zaprezentowanie formy literackiej (lirycznej, epickiej czy prozatorskiej), a także zabarwienia uczuciowego. Teatr i balet posługują się gestem, muzyką i scenografią. W operze jeszcze bardziej widoczna jest synteza sztuk wszelakich, elementy oddziaływania plastyki, muzyki wokalne i instrumentalnej oraz literatury są bowiem jednorodne. Odrębny charakter ma sztuka ludowa, z której od wieków wszyscy czerpali, a dzięki niej zachowana jest tożsamość narodowa, stanowiąca dziedzictwo każdego narodu.

Tu znowu nasuwają się słowa Jana Pawła II:

Człowiek żyje prawdziwie ludzkim życiem dzięki kulturze. [...] Kultura jest właściwym sposobem istnienia i bytowania człowieka. [...] Kultura jest tym, przez co człowiek jako człowiek staje się bardziej człowiekiem: bardziej „jest” [...]. Naród bowiem jest tą wielką wspólnotą ludzi, którą łączą różne spoiwa, ale nade wszystko właśnie kultura. Naród istnieje „z kultury” i „dla kultury”. I dlatego właśnie jest ona tym znamienitym wychowawcą ku temu, aby „bardziej być” we wspólnocie, która ma dłuższą historię niż człowiek i jego rodzina⁴.

Współczesna rzeczywistość pozwala połączyć sztukę i nowoczesną technologię. W ten sposób nie zawsze dostępny świat sztuki może zbliżyć się do każdego człowieka i stać się w jego posiadaniu. W latach 90. XX w. zaczęła rozwijać się sztuka wirtualna. Wtedy właśnie w twórczości artystycznej zaczęto stosować narzędzia cyfrowe, wykorzystując także Internet i holografię. Media techniczne, opracowane prawdopodobnie przez naukowców wojskowych, dały szansę na rozwój sztuki wirtualnej. Określenie „wirtualizacja sztuk” zagościło na stałe we współczesnym świecie artystycznym, każda forma wypowiedzi twórców może bowiem opierać się na tej technologii. Panele sterownicze, takie jak stereoskopowe okulary i ekrany, obrazy i rzeźby cyfrowe,

⁴ Jan Paweł II, *op. cit.*, s. 36.

generatory dźwięku trójwymiarowego, rękawice przewodowe, czujniki położenia, systemy dotykowe i systemy sprzężenia zwrotnego, to tylko niektóre możliwości współczesnej sztuki wirtualnej, ponieważ ona sama obejmuje szeroki wachlarz mediów cyfrowych dzięki swojej rozpiętości bogactwa estetycznego i mentalnej rzeczywistości.

TRANSCENDENCJA MUZYKI W POJMOWANIU RZECZYWISTOŚCI

Muzyka w swoim załączku, w najprymitywniejszej formie zawołania albo okrzyku, odpowiadającego danemu stanowi uczuciowemu, zdaje się być najpierwotniejszym źródłem wyrazu, tzn. wyjawieniem tego stanu uczuciowego. Dopiero intonacja słowa w recytacji, w narracji albo w pieśni nadaje mu poetyckiego charakteru. Również rytmizacja gestu w tańcu, nierozzerwalnie związanego z muzyką, daje istotną artystyczną wartość każdego koncertu, spektaklu czy widowiska. To potrafią artyści, którzy poprzez swoje talenty i twórczość przekraczają horyzonty i zdobywają nowe przestrzenie. Pewnych sił może dodać muzyka głosząca prawdę o Bogu. Można by rzec, że to sam Pan Bóg, dając tak dobre natchnienia i talenty, rozgrzewa nas muzyką. Przecież to On szuka różnych sposobów dojścia do człowieka. Czy to oznacza, że dla Boga i o Bogu można grać i śpiewać każdą muzykę? Tak i nie. Tak – jeżeli mamy na myśli style, gatunki i rodzaje muzyki, ale nie – jeżeli myślimy o jakości wykonania tej muzyki. Mało mamy informacji o muzyce starożytnej, jednak wiemy doskonale, że sztuka – ogólnie – stanowiła wtedy dobro wszystkich ludzi. Człowiek zawsze potrzebował piękna wyrażonego w sztuce, w każdej sztuce. Od średniowiecza Bóg wypełnia na długie wieki całą psychiczną filozofię ludzi, jednak nagle w pewnym momencie historycznym, pierwszy raz w dziejach, liturgia przestaje być reprezentacją tylko jednej klasy, tzw. formacji seminaryjnej wobec szarego tłumu. Sceniczna rampa znikła i po raz pierwszy ten tłum wciągnięty zostaje bezpośrednio do dramatycznej akcji wobec Boga. W tym przypadku na ratunek przychodzi również muzyka – na początku prosta i surowa w swojej formie, aby wreszcie, po wielu wiekach, zaistnieć wybuchem energii baroku, klasycyzmu, romantyzmu, weryzmu czy wreszcie współczesności. Poza wszech-

mocą Kościoła pojawiają się i znikają zarazem różnorodne formy muzyczne, niemające nic wspólnego z obrzędem. Gorące i miłosne pieśni trubadurów i truverów oraz obyczaje ludowe próbują wejść nawet do świątyni. Gotyk z wysokimi, strzelistymi nawami i wieżami jest symbolem wspólnoty pracy rąk ludzkich. Włoski renesans rewolucjonizuje wszelkie duchowe wartości życia i decyduje ówczesnych możnowładców, mecenasów, papieży czy książąt. Po krótkim wszechwładztwie baroku następuje inny rodzaj estetyki odrodzenia oraz samodzielnej egzystencji, aby wejść z wielkim rozmachem w twórczość XIX w. Dzięki rozwijającej się nieustannie technice budowy instrumentów muzycznych oraz dzięki coraz większemu ich artystycznemu opanowaniu powstaje kolejny, nowy typ muzyka, który wkrótce staje się odtwórcą – wirtuozem.

Sama muzyka również się przekształca, ale i dojrzewa, rozwija się i inspiruje, nadając coraz to nowsze kształty i środki wyrazu. Powstaje oratorium – początkowo religijne, potem świeckie, a za chwilę pierwsza opera, która w XVII w. zaczyna bujnie rozkwitać. To była rozrywka dla wielkich i maluczkich. Opera komiczna czy wręcz skecz muzyczny *La serva padrona* Giovanniego Battisty Pergolesiego to najsłynniejsze dzieło w historii literatury operowej. Kompozytor ten zapoczątkował styl opery buffo, z czasem doprowadzony do perfekcji przez mistrzów, takich jak Wolfgang Amadeusz Mozart i Gioacchino Antonio Rossini. Zabawna historia pana sterroryzowanego przez pokojówkę, który mając dosyć jej kaprysów, postanawia się ożenić właśnie z nią, gdyż ma nadzieję, że w domu zapanuje ład i porządek.

Muzyka odegrała w naszych dziejach wielką i dobroczynną rolę, ponieważ stanowiła m.in. inspirację do walki o niepodległość. Słusznie więc należą się jej od narodu, społeczeństwa, wreszcie od naszej państwowości największa wdzięczność i poparcie. W zakresie społecznym muzyka wywiera dziś większy wpływ niż literatura czy plastyka. Jest nie tylko potrzebna, ale wręcz konieczna dla podnoszenia poziomu smaku artystycznego melomanów. To potężna broń w walce z nieświadomością i barbarzyństwem wszelkich mas, to istotny pokarm duchowy zawierający największą bodaj ilość odżywczych witamin estetycznych. Tam, gdzie plastyka jest często rudymmentem niemal czy ciekawostką dla oka, gdzie literatura nie istnieje prawie wcale, tam właśnie muzyka jest wiecznie żywą i działającą siłą, chociażby

w pierwotnej formie pieśni ludowej. Żywotność pieśni, zwłaszcza tej ludowej, jest zjawiskiem pozytywnym, gdyż w głębi serca stanowi wiecznie bijące źródło żywego natchnienia, które zamienione w „rzeczywistość” nadaje wiecnotrwale kształty prawdziwego dzieła sztuki. To właśnie z muzyki ludowej czerpali nasi narodowi kompozytorzy. Muzyka Fryderyka Chopina posiada nie tylko wartość samą w sobie, ale zawiera też niewyczerpane możliwości dwóch epok, wskazując przy okazji kierunek, w którym wszyscy powinniśmy iść. Chopin komponował bowiem na kanwie polskich rytmów i melodii ludowych, zwłaszcza z Mazowsza. Mazura, poloneza czy krakowiaka wyraźnie słychać w twórczości operowej Stanisława Moniuszki (*Straszny dwór, Halka, Hrabina, Verbum nobile*). W ślad za nimi poszedł też Karol Szymanowski, w kompozycjach którego usłyszeć można Kurpie (cykl *Pieśni Kurpiowskie*) i polskie góry (balet *Harnasie*). Wśród współczesnych, którzy czerpali z naszej polskiej muzyki, wyróżnia się Wojciech Kilar, ale też wielu, wielu innych kompozytorów.

Muzyka powinna przekraczać granice i nie zwracać uwagi na narodowość, system, przekonania polityczne, społeczne czy religijne; sztuka – zwłaszcza muzyczna – nigdy nie ocenia nikogo na podstawie koloru skóry, wieku, płci, wykonywanego zawodu czy kraju pochodzenia. Dla niej nie jest to ważne. Muzyka jest uniwersalnym językiem i światem dla wszystkich – w niej jest miejsce dla wszystkich. Można śpiewać i grać obojętnie gdzie. Muzyka natychmiast poruszy serca ludzi, bez konieczności tłumaczenia czy pisania. Muzyka ratuje nasze człowieczeństwo, cywilizację i w ogóle świat, który obecnie drży w posadach. Podczas pandemii wszystko zamarło i trzeba uważać, aby nie zaczęło zanikać. Włosi będący na kwarantannach wychodzili na balkony i śpiewali fragmenty oper. To jest ich zdolność narodowa. Mieszkają na południu, w klimacie ciepłym i słonecznym. Nie mają wiecznie obolałych stawów czy zatok lub chrypy, które są charakterystyczne dla naszego północnego klimatu. Mają również mentalność inną od pozostałych nacji. Trzeba zaciekle bronić każdej sztuki, a zwłaszcza muzyki – włoskiej, niemieckiej, francuskiej, angielskiej, rosyjskiej i przede wszystkim polskiej.

Są pewne utwory stanowiące część oczywistej i wyjątkowej relacji z samym kompozytorem. Jako muzycy różnimy się od innych artystów. Niektórzy działają instynktownie. Trzeba dużo studiować i poznawać

dzieła muzyczne oraz ich strukturę. Nie zawsze pomaga intelektualne podejście do sprawy, choć większość klasycznych muzyków i orkiestr tak czyni. Niekiedy bywa tak, że geniusz artysty polega właśnie na nieintelektualizowaniu muzyki, gdyż on ma ją w sobie – sam jest muzyką. Muzyk klasyczny z natury jest artystą z natury. Nawet jeśli nie zna historii wielu dzieł, to instynktownie porozumiewa się z duchem kompozytora, więc prawidłowo go interpretuje i pojmuje sens jego muzyki. Warto być obserwatorem koncertu, w którym nie bierze się udziału. Trzeba wziąć wtedy partyturę jako konieczny, intymny łącznik między sobą, kompozytorem i muzykami na scenie.

Wielu ludziom wydaje się, że opera to twór sztuczny, ponieważ wyraża śpiewem to, co o wiele naturalniej i bardziej zrozumiale – ich zdaniem – można by przekazać za pomocą słowa mówionego. Miłośnicy opery natomiast, nie widząc w niej nic nienaturalnego, usiłują dowieść swej słuszności twierdzeniem, że przecież to opera, a w operze najważniejszą rzeczą jest muzyka i śpiew. Argument ten nie jest jednak w stanie przekonać strony przeciwnej, dla której ten gatunek sztuki pozostaje obcy i nudny. Bez śpiewu nie ma opery. Właśnie on wyraża myśli i uczucia zawarte w takim dziele artystycznym. Opera to przede wszystkim teatr o określonej specyfice, w którym o ostatecznym wrażeniu widza – słuchacza decyduje cały zespół komponentów i ich równowaga. Kiedy finalizuje się plan założeń realizatorskich jakiegoś przedstawienia oraz wyobraźni reżysera, scenografa, kierownika muzycznego – można mówić o wizji scenicznej. Wtedy właśnie nabiera ona cech kompozycji – konstrukcji dzieła. Oprócz przekazu treści zawartych w tym dziele pojawia się również interpretacja oraz indywidualna koncepcja architektów spektaklu. Ta współpraca odmiennych dziedzin i form artystycznych jest hybrydą spójności twórczej. Hybrydą, w której podmiotami nie są już osoby, lecz grupy i tworzone przez nie kultury – to kolejny poziom analizowanych ambiwalencji. Pojęcie kultur odnosi się w tym przypadku do bardzo różnorodnych konfiguracji w sferze rzeczywistości konwencjonalnej, wirtualnej, lecz także wzorów ich łączenia⁵.

⁵ L. Korporowicz, *Ambiwalencje kulturowych hybrydyzacji*, [w:] *Rzeczywistość hybrydalna. Pomiedzy...*, s. 61.

Jeżeli widownia, czyli publiczność, pozwoli sobie zasugerować te przesłania, to znaczy, że krystalizacja zaproponowanych przez twórców (konstruktorów) środków ekspresji jest czytelna. Wówczas można mówić o sukcesie. Jest on swoistym ekwiwalentem muzyczno-dramatycznym materii dzieła, którego kompozycja jako spektaklu muzycznego (opera, widowisko, koncert) zdolna jest zachować jednolitość estetyczną. O tej jednolitości decyduje w znacznym stopniu osobowość aktora, solisty śpiewaka, instrumentalisty. Ich wrażliwość i siła przekazu też wpływają na ten sukces. Te jednostki prowadzone przez sojusza dyrygenta (serce) oraz reżysera (mózg) będą tryumfować, jeżeli wtopią w swoją sztukę rozmaite sfery działań artystycznych z innymi współtwórcami, ale też i czynnikami zgromadzonymi na scenie. Po zakończeniu takiego widowiska mówi się, że było udane, ponieważ było piękne. A co to takiego piękno? Piękno jest wrażeniem estetycznym i istnieje po to, aby je podziwiać. Ten, kto tworzy piękno, to artysta; ten, kto postrzega piękno, jest również artystą. Czy zatem piękno może być tworzone nie przez artystę?

Teatr od setek lat korzysta z różnego rodzaju efektów, aby widowiska były atrakcyjne. Spektakle teatralne i operowe oraz inne widowiska muzyczne nabierają wyjątkowego wyrazu dzięki nowym technologiom inwersyjnym. Te eksperymenty nowoczesnych technologii dają szansę na poszerzenie wrażenia widzów, ale dają też możliwości prezentacji różnych form sztuki w innych – nowych i nieznanymi kierunkach. Dotyczy to również filmu, który nieustannie się rozwija, gwarantując odbiorcom mocne wrażenia nie tylko estetyczne, gdyż poprzez wirtualną rzeczywistość nowoczesnego wymiaru pobudza też mentalność i szersze postrzegania świata. Nie zawsze dostępny nam świat teatru i opery teraz stał się nagle bliski. Wirtualne przybliżenie sztuki zagwarantowało to, że każdy może z niej korzystać. Wszelkie platformy cyfrowe pozwalają wejść niemal we wszystkie przestrzenie, dla większości ludzi do tej pory niedostępne. Świat się skurczył dosłownie, gdyż technologia wirtualizacji dała szansę na nieograniczone możliwości. Spowodowała to oczywiście pandemia COVID-19, kiedy wszystko i dla wszystkich było zamknięte. Teraz mamy już szansę poznawania i pojmowania rzeczywistości świata bez żadnych ograniczeń. Prawie.

ARTYSTA W ASPEKTCIE WSPÓŁTWORZENIA ŚWIATA

„Talent jest przywilejem raczej niż zasługą. Tworzący artysta nie ma prawa uważać go za swoją własność. Jest to dobro powierzone, które przeznaczone jest do przekazania innym ludziom w postaci gotowych, możliwych do wykonania utworów”⁶ – powiedział Witold Lutosławski na uroczystości przyznania doktoratu *honoris causa* Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Zachwyty nad każdym rodzajem sztuki wyrażamy wszędzie tam, gdzie ona istnieje. Artyści są konieczni do życia – bez nich nie można budować tożsamości narodowej. Mądrzy politycy to wiedzą i rozumieją. Prymitywni udają, że nie ma tematu, choć też mają świadomość, że bez kultury nie zajdą zbyt daleko, bo... przez te oczy zielone... można oszaleć i nawet... zażyj tabaki... nie pomoże, a wtedy straszny dwór przeniesie się do naszego życia.

Twórcy, tzn. artyści: pisarze, malarze, rzeźbiarze i architekci, muzycy – kompozytorzy, instrumentalisci i wokaliści, oraz aktorzy, przeżywali, przeżywają i będą zawsze przeżywać rozmaite stany psychiczne. Dotyczy to również innych wrażliwych ludzi. Wybitne osobowości posiadają cechy wzmożonej pobudliwości psychicznej, głównie emocjonalnej, wyobrażeniowej i intelektualnej. Przechodzą lżejsze lub cięższe psychonerwice, a nawet psychozy. Mozart – geniusz wśród kompozytorów – uważany był przez wielu biografów za jednostkę harmonijną, w rzeczywistości jednak był bardzo znerwicowany. W listach do ojca pisał nawet o strasznych lękach przed śmiercią. Podobnie Ludwig van Beethoven miał stany psychicznej obsesji. Również i inni – znani lub mniej znani artyści – mogą wzbudzać kontrowersje, a jednak wariacjami nie byli i nie są. Ale czy są zdrowi psychicznie? Według normy przeciętnej – nie. Są jednak zdrowi psychicznie według indywidualnej normy wzorca, normy osobowościowej, czyli są absolutnie zdrowi psychicznie w sensie zdolności do rozwoju i to „rozwoju przyspieszonego”. Są oni zdolni do zdobywania i utrwalania nowych i wyższych wartości, są zdolni do bardziej lub mniej wszechstronnej realizacji osobowości. Twórczość w znacznym stopniu wyraża się w wartościach

⁶ 100 lat temu urodził się Witold Lutosławski, Dzieje.pl. Portal historyczny, 14.07.2016, <https://dzieje.pl/aktualnosci/100-lat-temu-urodzil-sie-witold-lutoslawski> (16.10.2023).

rzadko spotykanych, wyjątkowych, znamionujących nowe ujęcia rzeczywistości, jej nowe treści i formy. Twórczość jest wrogiem schematyzmu, stereotypu, automatyzmu i rzemiosła.

Różnorodność form i zjawisk hybrydyzacji, jakie obserwujemy w istocie od początku istnienia ludzkiej cywilizacji, idzie w parze z różnorodnością ich funkcji. Część z nich ma charakter spontaniczny, jest efektem procesów społecznych, ruchów migracyjnych, zmian technologicznych oraz transformacji politycznych, część natomiast jest rezultatem całkiem świadomej i zaplanowanej działalności człowieka i tworzonych przez niego organizacji⁷.

Rzadko wystawiana opera Nikołaja Rimskiego-Korsakowa *Mozart i Salieri* posiada psychologiczne libretto ukazujące indywidualną walkę dwóch wielkich osobowości. Treść opery odzwierciedla rzeczywistość bytu subiektywnie postrzeganego przez postaci grane w spektaklu. Geniusz Mozarta wyrażony jest w jego operze komicznej *Wesele Figara*. Dzieło to przedstawia nie tylko wielki kunszt kompozytorski artysty, ale również jego umiejętność postrzegania różnych typów osobowości występujących postaci, które w tym spektaklu prowadzą życie tylko do jednego – intryg i uciech. Właściwa Mozartowi niechęć do wielkich słów, obawa przed egzaltacją i patosem nakazują mu powściągliwość nie tylko w życiu, ale i w sztuce. Znamienne są jego słowa: „namiętności, nawet silnych nie należy (kompozytorowi) wyrażać odrażająco, bo muzyka, nawet w sytuacjach najstraszniejszych, nigdy nie powinna obrażać uszu, tylko ma im sprawiać przyjemność, czyli zawsze musi pozostać muzyką”⁸. Mozart był cudownym dzieckiem, geniuszem muzycznym ówczesnych czasów i późniejszych epok. W historii byli kompozytorzy obdarzeni niektórymi z talentów Mozarta, ale wszystkie naraz posiadał tylko on jeden. Zostawił światu wielką muzykę, a sam przeszedł do wieczności. Był kontrowersyjną postacią, ale jego uduchowiona muzyka udowadnia głęboką wiarę. Za otrzy-

⁷ L. Korporowicz, *op. cit.*, s. 53.

⁸ Za: K. Stromenger, „Urowadzenie z Seraju” Mozarta, [w:] W.A. Mozart, *Urowadzenie z Seraju. Opera komiczna w trzech aktach*, słowa K.F. Bretzner, oprac. G. Stephanie, Program nr 1(22), premiera 7 stycznia 1964 r. sala Teatru Polskiego w Bydgoszczy, s. 12, https://encyklopediateatru.pl/repository/performance_file/2013_11/52045_uprowadzenie_z_seraju_opera_i_operetka_bydgoszcz_1964.pdf (16.10.2023).

many talent muzyczny tak dziękował Niebiosom: „Talent jest długim, który oddać należy z nawiązką – tego uczy nas Ewangelia. We własnym sumieniu poczuwam się przed Bogiem do wdzięczności”⁹. Spotkać można różnych dyrygentów – niektórzy z nich to bardzo silne umysły i muszą zmagać się z różnymi silnymi charakterologicznie wokalistami i instrumentalistami. Wszyscy znają nuty. Wielki umysł doskonale czyta partytury, więc tym bardziej zrozumie, co kompozytor danego dzieła chciał przekazać; dlaczego dana nuta jest tu, a inna gdzie indziej. Musimy czytać pomiędzy stronami, nutami i różnymi innymi „magicznymi” znakami. Co to znaczy? Dobry kompozytor zapisuje wprost czego chce, a dobry dyrygent, wokalista czy instrumentalista rozumie to niemal w ten sam sposób. Jest to bardzo korzystne dla dzieła muzycznego. Jednak to nie dzieje się często. Chciałoby się, aby był to idealny sposób. Następuje wówczas utożsamianie się z utworem – prawie, a nawet dosłownie bywa tak, jakby wykonawca był autorem danego dzieła. Gdy technika i wiedza służą zrozumieniu tego, czego chciał kompozytor, to wtedy materia partytury tworząca dźwięk rodzi pewność, że moja interpretacja jako wykonawcy jest dziełem artystycznym. Indywidualne, autorskie opracowanie utworu i jego prezentacja jest dowodem artystycznej oryginalności. Istnieją dwie złote zasady, którymi powinna kierować się orkiestra – zaczynać razem i kończyć razem. To, co jest pośrodku, publiczności zupełnie nie powinno interesować. Każda z hybryd kulturowych zawiera w sobie połączenie światów wartości lub konkretnych zachowań, które mogą prowadzić do bardzo odmiennych konsekwencji. Zawierają w sobie możliwości rozwojowe, są na różne sposoby twórcze, a nawet rozwiązują nieredukowalne konflikty¹⁰.

Co nas – artystów – łączy z politykami? Straszliwy strach przed tym, że nas wygwizdzą lub nas „wybuczą”, i ogromne pragnienie, aby nas oklaskiwano. Bardzo, ale to bardzo pragniemy być oklaskiwani. Nieustannie boimy się, że nasza wypowiedź – publiczna kreacja – może się nie spodobać. Po prostu chcemy się podobać i nie ma na to rady. Tak! To jest próżność. Ale jest to też całe przesłanie. Jeżeli jest

⁹ Za: S. Zięba, *Bóg w życiu wielkich kompozytorów*, Wydawnictwo Bernardinum–Public Relations Studio, Pelplin–Gdańsk 2001, s. 45.

¹⁰ L. Korporowicz, *op. cit.*, s. 54.

ono tolerowane i akceptowane, to znaczy, że ludzie „to kupują”. Wówczas nie tylko nasza próżność się cieszy, ale cieszymy się też my jako twórcy tego przesłania, ponieważ przekonaliśmy innych do siebie. Kiedy rozbrzmiewają oklaski, każdy z nas się cieszy. Bywa też tak, że to, co proponujemy, może się nie podobać. Forma wypowiedzi artystycznej czy nieartystycznej, czyli umiejętność przekazu zamierzonej ideologii, nie zawsze jest pozytywnie odbierana. Najbardziej boli krytyka, która jest sprawiedliwa. Ona nie musi być życzliwa, ale może być surowa. Może być wtedy wytknięte coś, czego oceniany człowiek w sobie nie widział. Bywa tak niekiedy, że recenzent, wydając cierpką ocenę, uświadamia pewne słabości kreującego. Natomiast gdy recenzja jest jawnie nieżyczliwa, niesprawiedliwa, wroga – to jest zwykła przykrość, jakby ktoś zwymyślał kogoś na ulicy. Niektórzy to przeżywają, ale po innych „to splywa”, gdyż mają świadomość swojej racji i swojego przesłania, niekiedy niezrozumiałych dla pozostałych. Oczywiście oddziaływanie energii osobowościowej nie zawsze odbierane jest od razu. Bywa, że pamięć o niej odbiorcy przywołują po jakimś czasie. Wydawałoby się, że w polityce powinien być podawany konkretny i nie ma możliwości „bujania”. Okazuje się jednak, że właśnie ta dziedzina jest często bardziej artystyczna niż sami artyści. Pozytywna reakcja odbiorców występuje niekiedy na obcym terenie – w innych obszarach kulturowych i językowych. Być może jest to spowodowane większą otwartością, tolerancją, inną wrażliwością czy innym gustem. Tym się trzeba pocieszać.

Młode pokolenie koleżeństwa artystycznego w dzisiejszych czasach ma świadomość, że ich starsi koledzy w rozmaitych warunkach poprzednich, trudnych czasów dawali sobie radę. Młodzi wiedzą, że tym trudnościom i przeciwnościom mogliby nie sprostać. Właśnie to może budować autorytet zawodowy na korzyść tych starszych. Każde młode pokolenie ma złudzenie, że zna wszystkie odpowiedzi na wszystkie pytania. To się zmieniło i nadal się zmienia, ponieważ ludzie są dużo mądrzejsi i wiedzą, jak zawodne są wszystkie proste recepty na życie. Jest ich wiele, tylko że są one niekiedy puste. Wszelkie sztuczki i skrótów nie poprowadzą w odpowiednim kierunku – i życiowym, i zawodowym. Aktualnie funkcjonuje inny język życia, a doświadczenia trzeba nabrać namacalnie i osobiście, bo nieustannie trwa walka o przetrwanie. Mimo że społeczeństwo opiera się na nieco

innych komponentach technologicznych współczesnego świata, musi brnąć do przodu. W każdym pokoleniu jest tyle samo ludzi ambitnych i nieambitnych, ludzi zdolnych do zdrady i ludzi niezłomnych, są idealisci i tacy, których żaden ideał nie pociąga. Już starożytni Babilończycy czy Sumerowie narzekali, że obyczaj młodych się psują. Tak było zawsze. Świat jest już inny – „skurczył się”, ponieważ ludzie są wykształceni i świadomi. Spowodowały to m.in. media na różnych płaszczyznach poglądowych oraz nowoczesna technologia. „Rzeczywistość hybrydalna złożona z dwóch wymiarów: klasycznego i wirtualnego, nie tylko poszerzyła przestrzeń, w której obecny jest współczesny człowiek, ale również rozszerzyła sferę jego działalności”¹¹.

Nowoczesne, hybrydowe nauczanie to połączenie edukacji stacjonarnej i zdalnej, czyli prowadzonej przez Internet. Nawet w obliczu problemów organizacyjnych należy pamiętać, że najważniejsze jest zawsze dobro człowieka. Bez względu na przyjęty model nauczania – tradycyjny, całkowicie zdalny czy też hybrydowy – środowisko pracy ucznia, studenta musi spełniać kryteria, które w jak największym stopniu ułatwią każdemu uczącemu się zdobywanie wiedzy i rozwijanie umiejętności. W przypadku nauczania na odległość konieczne jest uwzględnienie dodatkowych warunków, takich jak dostępność sprzętu i oprogramowania w domach, możliwość uczestnictwa w zajęciach w sposób ekonomiczny czy zapewnienie dostępności treści słuchaczom (uczniom, studentom) ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wbrew temu rozwojowi świata i społeczeństwa nie zmieniło się jedno – chęć parcia do przodu jednostki lub ugrupowania, które za wszelką cenę, mimo demokracji, pragną zaistnieć „solo” na piedestale i zbierać owacje oraz apanaże – czy to się komuś spodoba, czy nie.

Słynny krytyk muzyczny Jerzy Waldorff powiedział, że „z muzyką powinno być właśnie tak jak z życiem: i dobrze, i źle, i poważnie, i śmiesznie”¹². Wielkie sukcesy, oklaski, aprobata przynoszą zadowolenie, a nawet szczęście. Jednak z tym słowem „szczęście” trzeba być

¹¹ S. Jaskuła, *Rzeczywistość hybrydalna*, [w:] *Rzeczywistość hybrydalna. Pomiedzy...*, s. 29.

¹² P. Piotrowicz, *Jerzy Waldorff. Mędrzec kulturalny*, [Kultura.onet.pl](https://kultura.onet.pl/muzyka/wywiady-i-artykuly/jerzy-waldorff-medrzec-kulturalny/s5cwm2q), 22.05.2021, <https://kultura.onet.pl/muzyka/wywiady-i-artykuly/jerzy-waldorff-medrzec-kulturalny/s5cwm2q> (16.10.2023).

ostrożnym, gdyż ono często używane jest w reklamach. Kiedy człowiek przestaje wierzyć, że jego życie ma sens, przychodzi rozpacz, ale kiedy wszystko idzie pozytywnie – pojawia się radość. Człowiek jest raz szczęśliwy, raz mniej szczęśliwy, czasami jest zmęczony, czasami jest tępy, czasami ma chwile uniesienia, jednak nie można szukać wiecznej euforii, ponieważ wówczas zostaje tylko wódka lub narkotyki, a jak się boisz to „zażyj tabaki”! Trzeba się przygotować na to, że będzie i dobrze, i źle, i wesoło, i smutno. Z tym przekonaniem trzeba dalej żyć, byle tylko nie było poczucia bezsensu sytuacji, bo wówczas zaczyna się dramat. Człowiek odnosi niekiedy wewnętrzne zwycięstwa, o których nikt nie wie, a które dają wielkie poczucie radości. Oczywiście trzeba być w pewnym stanie ducha, żeby umieć się cieszyć i mieć świadomość rzeczywistości. Cieszymy się wszystkim tym, co czasami wydaje się oczywiste. I z tego właśnie powinniśmy się cieszyć. Kosmologia zajmuje się sprawami wszechświata, ale my – ludzie wierzący lub niewierzący – powinniśmy spostrzegać jego racjonalność. Porządek tego świata jest dowodem na to, że to, co nas otacza, jest ułożone według jakiegoś planu. Wszystko to daje się właściwie zrozumieć poza jednym – skąd bierze się głupota? Na nią nie ma wytłumaczenia. Ona zaprzecza racjonalności świata. Ludzie czasami psują sobie życie – wówczas to jest głupota nie do przewyciężenia. A może szczęście to nie jest szczęście – tylko łaska Boża? Żyjemy w dziwnych okolicznościach. Współczesny świat przyniósł nam niespodziankę nowoczesnej technologii. Czy to jest mądrość, szczęście, czy nieszczęście, głupota, czy jakiś plan?

Minał już jakiś czas od tego, co przeżywaliśmy w okresie pandemii. Obserwowaliśmy, ale i uczestniczyliśmy w koncertach internetowych, podczas których artyści występowali bez udziału publiczności. Kląniali się do kamery, sami sobie bili brawo albo brawo biło im kilka osób z obsługi technicznej lub administracyjnej. Słysząc było te smutne, pojedyncze „klap, klap”. Brakowało żywej publiczności i interakcji – tego wzajemnego emocjonalnego ładowania się estrady i widowni, wzajemnej, pozytywnej afirmacji, która uskrzydla każdego artystę. Teatr, koncert i każde inne widowisko to rodzaj umowy między ludźmi, którzy spotykają się o jakiejś godzinie, aby na jakiś czas wspólnie odejść w inny świat. I to jest wspaniałe. W dzisiejszych czasach korzystanie z wirtualnej rzeczywistości jest z powodzeniem

wykorzystywane w kulturze i edukacji – zarówno na poziomie podstawowym, w szkołach średnich, jak i na uczelniach wyższych. Nauczyciel i uczący się – dzięki zaawansowanej technologii – mogą korzystać z coraz lepiej przygotowywanych, nowoczesnych materiałów dydaktycznych. Pozwalają one kształcić również wysokiej klasy specjalistów. Symulatory lotów pomagają pilotom, lekarze mogą uczyć się anatomii na wirtualnym „żywym” organizmie, inżynierowie tworzą projekty w 3D, używając do tego celu gogli i rękawic. Rozpowszechnienie nowoczesności technologicznej jest skutecznym, angażującym narzędziem edukacyjnym również w innych dziedzinach – w naukach humanistycznych i w przedmiotach ścisłych. Wykorzystuje się ją również do nauczania dziedzin artystycznych – plastyki i muzyki, choć tak naprawdę te ostatnie nie poddają się nowoczesności. W tym przypadku potrzebny jest „prawdziwy – żywy” mistrz prowadzący, ponieważ „maszyna” nie jest w stanie wejść w strukturę artystycznej materii i indywidualnej estetyki autora-artysty *in spe*. Tu potrzeba fizycznego kontaktu – wręcz dotyku, ukierunkowania bezpośredniego, nadania prawidłowej formy wypowiedzi – również z punktu widzenia metafizycznego. Tego wymaga tajemnica tych zawodów – żywej materii: farby i pędzla, dłuta i kamienia, a w muzyce – materii nieodgadnionej, jaką ona sama stanowi.

Bardzo uroczysty i zarazem smutny Koncert Noworoczny w Wiedniu w 2021 r. poprowadził słynny dyrygent Riccardo Muti, który powiedział:

Jeśli zabierzemy naszym dzieciom możliwość podejścia do sztuki, poezji, piękna, jednym słowem do kultury, to przyczyniamy się do stworzenia świata pełnego płytkich i niebezpiecznych ludzi. Właśnie dlatego musimy bronić sektora, który istnieje nie po to, aby dawać zyski, ale mówić bezpośrednio do ludzi. Podkreślam, że orkiestra symfoniczna kosztuje dużo, ale znacznie mniej niż piłkarz. Dyktatorzy od zawsze próbowali zamknąć usta artystom i intelektualistom, bo kultura, mimo estetycznego bogactwa, której jesteśmy świadkami, nadal jest duszą ludzi. Europa ma za plecami bardzo ważną historię, pod względem kulturowym od dawna jest liderem na świecie. Teraz nie może o tym zapomnieć: aby powstać i dalej być liderem, wystarczyłoby, żeby rządy różnych krajów wzięły trochę pieniędzy z rzeczy

zbędnych i wydały je najpierw na edukację, potem na edukację, a potem na edukację¹³.

Franciszek Lutosławski – dziadek Witolda – napisał: „[...] jak siły nasze nie do nas wyłącznie, a do kraju przede wszystkim, należą, tak nabyta wiedza obszerna czy maluczka, nie naszą, a ogółu jest własnością; z ogółem też ją wedle sił dzielić uważam za obowiązek”. Ja również uważam za swój obowiązek podzielić się swoimi rozważaniami o muzyce, artystach, hybrydowości, hybrydalności, hybrydyczności sztuki w kontekście pojmowania współczesnej rzeczywistości kulturowej, co poczyniłem powyżej.

BIBLIOGRAFIA

- Chawrińska I., *Hybrydy i hybrydyczność z pogranicza literatury i sztuk wizualnych*, Wydawnictwo Bernardinum, Pelplin 2020.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiąclecia*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005.
- Jaskuła S., *Rzeczywistość hybrydalna*, [w:] *Rzeczywistość hybrydalna. Pomiędzy bytami*, red. S. Jaskuła, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2022, s. 13-31, <https://doi.org/10.12797/9788381388337.01>.
- Korporowicz L., *Ambiwalencje kulturowych hybrydyzacji*, [w:] *Rzeczywistość hybrydalna. Pomiędzy bytami*, red. S. Jaskuła, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2022, s. 53-74, <https://doi.org/10.12797/9788381388337.03>.
- Paleczny T., *Tożsamość hybrydalna w cyberprzestrzeni. Przekraczanie granic kulturowych*, [w:] *Rzeczywistość hybrydalna. Pomiędzy bytami*, red. S. Jaskuła, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2022, s. 109-121, <https://doi.org/10.12797/9788381388337.06>.
- Piotrowicz P., *Jerzy Waldorff. Mędrzec kulturalny*, Kultura.onet.pl, 22.05.2021, <https://kultura.onet.pl/muzyka/wywiady-i-artykuly/jerzy-waldorff-medrzec-kulturalny/s5cwm2q>.
- 100 lat temu urodził się Witold Lutosławski*, Dzieje.pl. Portal historyczny, 14.07.2016, <https://dziejep.l/aktualnosc/100-lat-temu-urodzil-sie-witold-lutoslawski> (16.10.2023).
- Stromenger K., „*Urowadzenie z Seraju*” Mozarta, [w:] W.A. Mozart, *Urowadzenie z Seraju. Opera komiczna w trzech aktach*, słowa K.F. Bretzner, oprac. G. Stephanie, Program nr 1(22), premiera 7 stycznia 1964 r. sala Teatru

¹³ Telewizja Polska TVP1, Koncert Noworoczny z Wiednia, 2021 r., wypowiedź R. Mutiego: Telewizja Włoska Rai Uno.

Polskiego w Bydgoszczy, s. 6-14, https://encyklopediateatru.pl/repository/performance_file/2013_11/52045_uprowadzenie_z_seraju_opera_i_operetka_bydgoszcz_1964.pdf.

Sztuka wirtualna, Wikipedia. Wolna Encyklopedia, https://pl.wikipedia.org/wiki/Sztuka_wirtualna.

Zięba S., *Bóg w życiu wielkich kompozytorów*, Wydawnictwo Bernardinum – Public Relations Studio, Pelplin – Gdańsk 2001.

O wirtualizacji sztuki i wirtualnym nauczaniu informacje zaczerpnięte z wywiadu/rozmowy ze studentami Akademii Łomżyńskiej.

ABSTRACT

Hybridity: The Hybridity of the Fine Arts in Broadening Cultural Horizons

The hybridity of cultural phenomena constitutes a relatively old and permanent phenomenon. It has remained indelibly in social sciences and cultural studies. The introduction of the category of hybridity in the arts guarantees works of art the absolute consistency and purity of the artistic form. Each form of art offers an aesthetic education within the scope of shaping and developing personality. The virtual approximation of art has guaranteed that everybody can use this field. Digital platforms make it possible to enter almost all spaces which have been unavailable until now. Hybrid teaching means the combination of in-person education and remote teaching conducted via the internet. In this way, a teacher and learner can use increasingly better prepared didactic materials of modern technology.

Keywords: culture, art, hybridity of fine arts, transcendence of music, cultural horizons, hybridity of cultural phenomena

INDEKS NAZWISK



- Abakanowicz Magdalena 30
Abreau Cristiano Nabucco de 215
Adamkiewicz Joanna 241
Alexander Jeffrey Charles 81
Ambrogetti Francesca 64
Anders Władysław 27
Andersen Hans Christian 208
Andrzejewska Anna 156
d'Arc Joanna 27
Archer Margaret 86
Aronson Elliot 228
Asch David 183
Augustynek Andrzej 167
- Baczyński Krzysztof Kamil 30
Bailey Alyssa 137
Bałachowicz Józefa 236
Bandach Małgorzata 201
Bańka Augustyn 203
Barańska Katarzyna 21
Bargh John 84
Bartnik Czesław 82
Basak Alina Maria 209
Batorowska Hanna 90
Bąk Anna 210-212
Bednarek Józef 156
Bedoes, właśc. Przybylski Borys Piotr 31
- Beethoven Ludwig van 269
Beksiński Zdzisław 30
Bem Józef 27
Bengio Yoshua 96
Bernacka Ryszarda 67
Bettelheim Bruno 209
Bialik Maya 96
Bielawski Krzysztof 71
Bigaj Magdalena 226
Blecher-Prigat Ayelet 132
Blichewicz Zbigniew 29
Block Jerald 159
Bobola Andrzej, św. 25
Bogumił Zuzanna 21
Bogunia-Borowska Małgorzata 47
Bolesław Chrobry, król Polski 26, 28-29
Bonaparte Napoleon 27
Bonowicz Wojciech 178
Borowski Tadeusz 30
Bourdieu Pierre 15, 23, 33, 36
Bovy Phoebe Maltz 131-132
Bowman Cliff 183
Boznańska Olga 30
Brandt David 182
Brečko Barbara 187
Bretzner Christoph Friedrich 270
Brock George 134

- Brosch Anna 129, 133
 Bryant, Clifton 132
 Brzechwa Jan, właśc. Lesman Jan Wik-
 tor 30
 Brzeziński Zbigniew 26
 Bujalski Michał 213, 215
 Buksa Łukasz 143, 159, 161
 Bunn Anna 134
 Burkiewicz Łukasz 17, 85
 Burza-Karliński Stanisław 27, 29
 Bytnar Jan, ps. „Rudy” 26-27, 31-32

 Castells Manuel 203
 Chawrińska Irena 261
 Ching Eugene 99
 Chludzińska Ewa 221
 Chłopicki Józef 27
 Chodkiewicz Jan Karol 27
 Chodkowska Maria 148
 Choi Grace Yiseul 136
 Chopin Fryderyk 27, 30, 39, 266
 Chotomska Wanda 30
 Clarke-Pearson Kathleen 130
 Cohen Robin 89
 Cohen-Zion Mairav 150
 Cybulska Dorota 47-50
 Czarniecki Stefan 26-27
 Czyżewski Ludwik 29

 Daszyński Ignacy 26
 Dąbrowska Maria 33
 Dąbrowski Jan Henryk 26-27
 Demczuk Agnieszka 135
 Dignum Virginia 109
 Dijk van Jan 87
 Dmowski Roman 25-26, 38
 Dobrolowicz Michał 146-147
 Dolto Françoise 145
 Domańska Antonina 34
 Douglas Michael 134
 Dudacek Otto 255
 Dudzikowa Maria 55
 Dukaj Jacek 30

 Dunaj Bogusław 146
 Dunikowski Xawery 30
 Durkin Keith 132
 Dyczewski Leon 87, 114

 Einstein Albert 189
 Eisenstadt Shmuel Noah 146
 Erikson Erik Homburger 145

 Fadel Charles 96
 Fatyga Barbara 146
 Fazlagić Jan 100, 190-191
 Ferrari Anusca 187
 Ferreira Gonçalves João André 148
 Feuerstein Re'uwen 108
 Feuerstein Steven 108
 Filk Jacek 53-56
 Fonseca Fernando Rodríguez 159
 Foong Jessica 103
 Fossio Giancarlo 133-134
 Francis Tracy 150
 Franciszek, papież 114
 Frania Monika 245, 247, 249, 251, 253
 Furmanek Waldemar 239

 Gabor Viki, właśc. Gabor Wiktoria 31
 Gabryś-Barker Danuta 250
 Gajda Janusz 243
 Gałczyńska Natalia 35
 Gałczyński Konstanty Ildefons 30, 34-
 35
 Gałkowski Stanisław 46
 Garewicz Jan 146
 Gerrig Richard 154
 Giddens Anthony 147
 Gierczyk Marcin 67
 Gintrowski Przemysław 31
 Giovanni Battista Pergolesi 265
 Goldberg Ivan 155
 Gołębiak Bogusława Dorota 55
 Gombrowicz Witold 30
 González Mario Costeja 133
 Górniewicz Józef 116

- Grabalska Wiktoria 131
 Grandin Temple 178-179
 Griffiths Mark 160
 Groenwald Maria 45, 57
 Grot-Rowecki Stefan 27, 29
 Grzegorzewska Maria 67, 117
 Guerreschi Cesare 153, 162
 Gutiérrez José De-Sola 159
- Hall Holly Kathleen 136
 Haller Józef 26-27
 Hałas Elżbieta 80, 86
 Harari Yuval Noah 121
 Hardin Russel 47, 56
 Hawking Stephen 175, 190
 He Huihua 152
 Heim Michael 8
 Herbert Zbigniew 30
 Hoefel Fernanda 150
 Holmes Wayne 96
- Inka, właśc. Siedzik Danuta Helena
 27
- Jan III Sobieski, król Polski 27
 Jan Paweł II 25, 67, 82, 156-157, 259-
 260, 263
 Jantar Anna, właśc. Kukulska Anna
 Maria 31
 Jarczyńska Jolanta 165
 Jaskulska Sylwia 51
 Jaskuła Sylwia 9, 11, 17, 46, 89, 95-96,
 119-120, 201, 260, 273
 Jazukiewicz Iwona 47
 Jenkins Philip 132
 Jędrzejko Mariusz 155, 161
 Joshi Vijay 89
 Juczyński Zygfryd 153
 Judson Arnold 183
 Juszczyk Stanisław 222, 243
- Kaczmarek Jacek 31
 Kalamarz Ryszard 250
- Kamińska Magdalena 8, 103
 Kamiński Aleksander 27, 30, 32, 203-
 204
 Karłowicz Mieczysław 30
 Kasperowicz Jerzy 156
 Kasprzak Paweł 242
 Kawula Stanisław 203
 Kazanowski Zdzisław 148
 Kazimierz Denek 244
 Keith Bahareh Ebadifar 132
 Kelly Kevin 113
 Kiepas Andrzej 65
 Kiereś Barbara 114
 Kilar Wojciech 266
 Kitamura Masayoshi 158, 106
 Kitler Waldemar 97
 Klein Pnina 108
 Klekot Ewa 87
 Klim-Klimaszewska Anna 207
 Kłosowska Antonia 16, 18, 23, 31, 83
 Knap-Stefaniku Agnieszka 17, 85
 Knasiecka-Falbińska Karina 55
 Kobierzycki Tadeusz 82
 Kochanowski Jan 30, 33
 Kohleberg Lawrence 115
 Kolbe Maksymilian Maria, św. 25
 Kołodziejczyk Anna 207
 Komorowski-Bór Tadeusz 27
 Kopernik Mikołaj 27
 Korab Kazimierz 201
 Korczak Janusz, właśc. Goldszmit Hen-
 ryk 116-117
 Korfanty Wojciech 26
 Koronacki Jacek 120
 Korporowicz Leszek 17, 23, 33, 79, 83,
 85-86, 88, 267, 270-271
 Kostowski Wojciech 154
 Kościńska Agnieszka 250
 Kościuszko Tadeusz 25-27, 38
 Kośmider Tomasz 97
 Kowalczuk Karol 244
 Kowalewicz Tomasz 145
 Kowalewska Anna 155

- Kowalewski Tadeusz 113
 Kowolik Piotr 208
 Kozaczuk Franciszek 166
 Kozak Stanisław 160, 162, 164-165
 Kozińska Magdalena 123
 Krajewski Marek 202
Krak, legendarny władca Słowian 25
 Krasicki Ignacy 30, 208
 Krasiński Zygmunt 30
 Kraszewski Józef Ignacy 33
 Krawczyk Krzysztof 31
 Krąpiec Mieczysław Albert 81
 Krejtz Krzysztof 251
 Kriegel Robert 182
 Krokos Eric 254
 Kubicka Dorota 207
 Kupisiewicz Czesław 119, 194
 Kupisiewicz Małgorzata 194
 Kuron Lisa 147
 Kutrzeba Tadeusz 27
 Kwaśniak Martyna 163
 Kwiatkowska Henryka 50-51, 53
 Kwiatkowska Wioletta 245
 Kwiatkowski Dawid 31
 Kwieciński Zbigniew 55, 104, 115

 Latawiec Anny 201
 Latoch-Zielińska Małgorzata 240
Lech, legendarny założyciel państwa
 Polan 25
 Leckart Steven 131
 Leja Krzysztof 122
 Lemon Jim 159
 Lepalczyk Irena 165
 Leśniewska Grażyna 182, 184
 Lewallen Jennifer 136
 Li Hui 152
 Litwińska-Malec K. 215
 Lo Piano Samuele 109
 Lou Maher Mary 62
 Loyola Ignacy, św. 62
 Luo Wenwei 152
 Lutosławski Franciszek 276

 Lutosławski Witold 269
 Lutyńska Krystyna 54
 Lutyński Jan 54
 Lyons Sean 147

 Łobocki Mieczysław 225
 Łukasiewicz-Wieleba Joanna 232

 Maignet Éric 86
 Majcherski Konrad 34
 Majewska Kamila 242
 Makowski Tadeusz 30
 Malczewski Jacek 30
 Malone Thomas 105
 Mamzer Hanna 84
 Mannheim Karl 145-147
 Marek Zbigniew 61, 63, 67, 69, 71
 Martin Apple 137
 Martowska Katarzyna 122
 Martyniuk Zenon 31
 Maryniarczyk Andrzej 114
 Mata, właśc. Matczak Michał 31
 Matejczuk Joanna 216
 Matejko Jan 30, 39
 Mathews Gordon 87
 Matuchniak-Krasuska Anna 16, 23, 36
 Matuchniak-Mystkowska Anna 15, 34
 Mayer Richard 243
 Mayer Rochelle 115
 Mazowiecki Tadeusz 26
 McKenna Katelyn 84
 Michał Anioł, właśc. Michelangelo di
 Lodovico Buonarroti Simoni 27
 Mickiewicz Adam 27, 30, 39, 208
 Mieszko I, władca Polski 26, 29
 Mieszko II, król Polski 26
 Miłkowska Joanna 155
 Milerski Bogusław 205
 Miłozin Czesław 30
 Modrzejewski Arkadiusz 45
 Modzelewska Olga 221
 Molasy Mateusz 122
 Moniuszko Stanisław 266

- Morawska Iwona 240
 Morbitzer Janusz 156, 167, 203, 239
 Mozart Wolfgang Amadeusz 265, 269-270
 Mróz Remigiusz 30
 Muchacka Bożena 206-207
 Murphy Robert 100
 Muti Riccardo 275-276
 Mystkowska Krystyna 34
 Mystkowski Andrzej 34
- Nałkowska Zofia 30
 Nawroczyński Bogdan 117
 Niemien Czesław, właśc. Wydrzycki Czesław Juliusz 31
 Nikitorowicz Jerzy 89
 Norwid Cyprian Kamil 30
 Nowakowska-Buryła Ilona 182-183
- O'Keefe Gwenn Schurgin 130
 Okoń Wincenty 7, 183
 Okulicki Leopold 27
 Olubiński Andrzej 53
 O'Neill Jennifer 132
 Orzeszkowa Eliza 30
 Ossowska Maria 146
 Ossowski Stanisław 22, 33-34, 38, 83
 Ostaszewski Krzysztof 155
 Ożóg Krzysztof 83
- Paderewski Ignacy Jan 25-26, 30, 38
 Paleczny Tadeusz 89, 260
 Paltrow Gwyneth 137
 Panigrahi Ashok 89
 Pasierb Janusz Stanisław 85
 Paślowska-Smęder Iwona 66-68
 Patton George 144, 149
 Paultet Karen 149
 Pawelski Leszek 244
 Paweł Włodkowiec 83
 Pawłowicz Jacek 163
 Penkowska Grażyna 255
 Piaget Jean 207
- Piast*, legendarny protoplasta dynastii Piastów 25
 Pilch Tadeusz 165
 Pilecki Witold 26-27, 35, 38
 Piłsudski Józef 25, 38, 40
 Pink Daniel 88
 Piotrowicz Paweł 273
 Plaisant Catherine 254
 Plater Emilia 26-27
 Platon 202
 Plebańska Marlena 50-52
 Podsiad Antoni 205
 Podsiadło Dawid 31
 Polcyn-Matuszewska Sylwia Maria 245
 Popek Stanisław 67
 Popiełuszko Jerzy 25
 Popper Karl Raimund 118
 Pospiszyl Irena 155
 Potent-Ambroziewicz Małgorzata 240
 Prenskey Marc 52, 226
 Proszak Monika 71
 Prus Bolesław, właśc. Głowacki Aleksander 30, 33
 Przeclawska Anna 203
 Przerwa-Tetmajer Kazimierz 30
 Ptaszek Grzegorz 190, 224
 Ptaszek Robert Tomasz 190-191
 Pułaski Kazimierz 27
 Punie Yves 187
 Puzyński Stanisław 153
 Pyżalski Jacek 45-46, 230
- Radlińska Helena 204
 Rataj Maciej 26
 Reemtsma Philipp Jan 47, 56
 Remian Dana 109
 Reuven Feuerstein 108
 Reymont Władysław 29
 Rezler-Wasielewska Violetta 22
 Rimski-Korsakow Nikołaj 270
 Rodowicz Maryła 31
 Roll Ido 97

- Rossini Gioacchino Antonio 265
 Rowicka Magdalena 213, 215
 Rubin Sergio 64
 Rubio Gabriel 159
- Searle John Rogers 106
 Sendlerowa Irena 27
 Sendur Agnieszka 250
 Shmueli Benjamin 132
 Shochat Tamar 150
 Siemieniecka Dorota 242
 Siemieniecki Bronisław 156, 222, 243
 Sienkiewicz Henryk 27, 30, 33
 Sieńczewska Małgorzata 50, 52
 Sikorski Władysław 27
 Sitarski Piotr 65-66
 Siuta Jerzy 154
 Skarbińska Aleksandra 156
 Skłodowska-Curie Maria 27, 29
 Słowacki Juliusz 30, 39
 Smolińska-Theiss Barbara 215
 Smoter Katarzyna 70
 Smyrnova-Trybulska Eugenia 122
 Sobala-Zbrozczyk Anna 50
 Sokolowski Marek 239
 Solarczyk-Ambrozik Ewa 122
 Sośnicki Kazimierz 118-119
 Sowiński Mikołaj 47
 Sowiński Andrzej 47
 Sowiński Józef 27
 Spitzer Manfred 97, 210
 Staff Leopold 30
 Stanisław August Poniatowski, król
 Polski 27
 Stanisław Kostka, św. 25
 Stanisław ze Szczepanowa, św. 25
 Staszak Beata 157
 Stefan Batory, król Polski 26-27
 Steinberg Stacey 131-132
 Steinbrink Bernd 243
 Stephanie Johann Gottlieb 270
 Stephenson Neal 121
 Steuer Jonathan 66
- Stromenger Karol 270
 Stróżewski Władysław 82
 Strykowski Wacław 244
 Stwosz Wit 30
 Styśko-Kunkowska Małgorzata 158
 Sułkowska Mariola 65
 Sułkowski Bogusław 17, 23
 Sury Zuzanna 70
 Sutton Philip 147
 Sykulski Jarema 156
 Szacka Barbara 15
 Szeligiewicz-Urban Danuta 157
 Szklarska Anna 71
 Szlendak Tomasz 47
 Szpakowska Angelika 132
 Szpociński Andrzej 26
 Sztompka Piotr 47, 51
 Sztumski Wiesław 49
 Szuman Stefan 207
 Szyller Aleksandra 50, 52
 Szymanowski Karol 30, 266
 Szymańska Maria 70
 Szymański Jacek 259
 Szymborska Wisława 30
- Śliwerski Bogusław 55, 205
 Świda-Ziemia Hanna 147
- Tadeusiewicz Ryszard 244
 Takahashi Susumu 158, 160
 Takao Motoharu 158, 160
 Tanaś Maciej 156
 Tannenbaum, Abraham 108
 Taper Agnieszka 161
 Tchorzewski Andrzej Michał de 178,
 180, 225
 Theiss Wiesław 203
 Tillmann Klaus Jürgen 146
 Tischner Józef 178, 181
 Tokarczuk Olga 30
 Tönnies Ferdinand 118
 Traugutt Romuald 27
 Tripp David 47-49, 52, 54

INDEKS NAZWISK

- Trochimska-Kubacka Beata 53
 Truskowska Joanna 175
 Tsai Jerry Jen-Hung 62
 Tuwim Julian 30
 Twenge Jean Marie 150-151
 Tyszka Zbigniew 165
 Tzischinsky Orna 150
- Varshney Amitabh 254
 Vega Patryk, właśc. Krzemieniecki
 Patryk Sebastian 30
 Vertovec Steven 89
 Viner Russell 161
 Vuorikari Riina 187
- Wadowski Dariusz 86
 Wajda Andrzej 30
 Waldorff Jerzy 273
 Waliszewska Aleksandra 30
 Wallance Patricia 155
 Wallis Mieczysław 33
 Walulik Anna 61, 63, 67, 69, 71-72
 Wałęsa Lech 26
Wanda, córka króla Kraka 25
 Wang Xiang 62
 Wąsowicz Grażyna 158
 Wciórka Jacek 153
 Weber Max, właśc. Weber Karl Emil
 Maximilian 120
 Weiss Wojciech 30
 Wejbert-Wąsiewicz Ewelina 15
 Wepa Jan 34
 White, właśc. Czekał Sebastian 31
 Wielki Rafał 131
 Więckowski Zbigniew 205
 Wikariak Sławomir 134
 Wiśniewska Justyna 232
 Wiśniewski Rafał 89
 Wiśniowiecki Jeremi, książę ruski 27
 Witkacy, właśc. Witkiewicz Stanisław
 Ignacy 30
- Witkowski Lech 115
 Witos Wincenty 26
 Władysław Jagiełło, król Polski 26
 Wodecki Zbigniew 31
 Wojciech, św. 25
 Wojciszke Bogdan 153
 Wojtyła Karol zob. Jan Paweł II
 Wolek Magdalena 65
 Wolpiuk-Ochocińska Anna 157
 Woronowicz Bohdan Tadeusz 153-154,
 162
 Wortham Jenna 164
 Wójtowicz Andrzej 202
 Wroczyński Ryszard 165, 204
 Wylie Ruth 97
 Wyrobkowa-Delawska Wanda 204
 Wymułek Joanna 239
 Wysocki Piotr 27
 Wypiański Stanisław 30
- Young Kimberly 157, 214
 Yu-Hsuan Lin 159
- Zając Antoni 244
 Zarzecki Leon 115-116, 225
 Zawadzki Tadeusz ps. „Zośka” 26-27,
 32
 Zawisza Czarny 26-27
 Zeler Bogdan 65
 Zielińska A. 167
 Zieliński Krzysztof 249
 Zięba Stanisław 271
 Zimbardo Philip George 154
 Znaniński Florian 9-10, 16, 25, 79-80,
 118
 Zwoliński Andrzej 157, 163
- Żebrowska Maria 166
 Żeromski Stefan 27, 30, 33
 Żydek-Bednarczuk Urszula 65
 Żymelka Anna 71

Rzeczywistość hybrydalna połączonych dwóch wymiarów: realnego i wirtualnego niesie ze sobą potrzeby nowych prądów i idei wychowawczych. Coraz szybszy postęp techniki dokonuje zmian w zakresie wiedzy i umiejętności wymaganych w przeistaczanym świecie. Zrozumienie ich charakteru, uwrażliwienie na różnorodność perspektyw, gotowość do podejmowania dialogu i zwrotów w myśleniu mogą być podstawą transformacji procesów wychowawczych nakierunkowanych na rozwój jednostek i społeczeństw. Potrzeba ta w epoce progresu technologii, a jeszcze bardziej w epoce sztucznej inteligencji, wydaje się istotniejsza niż we wcześniejszych okresach rozwoju cywilizacyjnego. Szybkość zachodzących zmian wymusza pilne refleksje nad współczesnym wychowaniem. Nowo tworzone programy czy całe modele wychowawcze muszą przygotowywać do życia w świecie odmiennych niż dotychczas interakcji człowieka z techniką. Jednocześnie powinny uwrażliwiać na wyzwania i zagrożenia, jakie one generują. To niezmiernie trudne zagadnienie, ale i zarazem wyzwanie, którego sednem jest stworzenie takiego systemu wychowawczego, którego aktualności nie zmieni bieżąca i przyszła transformacja świata.



<https://akademicka.pl>

