

MONIKA KAŻMIERCZAK
Uniwersytet Łódzki*

(Re)formowany postanalfabeta. Uczeń wobec przeobrażanej rzeczywistości szkolnej

A (Re)Formed Post-Illiterate. The Pupil in Transformed School Reality

Abstract

This article shows the impact of new media, including the Internet, on incessantly reformed Polish school. The article underlined the determinants of modern education, which have a significant impact on student attitude towards each other and the environment. Coexistence of desirable human values next to computerization and mechanization of life — seems to be the only chance for harmonious development of young people.

* Zakład Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej
Wydział Filologiczny
Uniwersytet Łódzki
al. Kościuszki 65
90-514 Łódź
kazmierczakmonika@o2.pl

Czy zastępując słowo człowieka maszyną, nawet tak doskonałą jak komputer, nie zubożymy stosunków międzyludzkich, czy przekazując nowoczesne nauczanie maszynom oraz nowoczesnym technologicznie procesom samokształcenia nie uwolnimy procesu nauczania od niewidocznego, ale niezbędnego elementu wychowawczego? (Pilch 1999: 23)

Uczeń XXI wieku stanowi nie lada wyzwanie dla współczesnej edukacji. Zatracony w wirtualnej rzeczywistości „cyfrowy tubylec” (wg M. Prensky’ego pokolenie urodzonych po 1983 r.) w niczym nie przypomina dawnego człowieka symbolicznego (Cassirer 1998: 80-82), refleksyjnego czytelnika oswojonego z kulturą tekstu, w miarę sprawnie poruszającego się w przestrzeni idei i myśli (gr. *kosmos noetos*, łac. *mundus intelligibilis*), różni się też znacznie od „ekranowego czytelnika” (Książek-Szczepanikowa 1996), który w latach 90. XX wieku zajął (niestety) dominującą pozycję w polskiej edukacji. Zredukowany do jednego dominującego zmysłu wzroku, a w zasadzie tylko naoczności, *homo videns* poddaje się głównie hipnotyzującemu oddziaływaniu formy, nie zaś treści, w znikomym stopniu umie dekodować kierowane do niego komunikaty. „Cyfrowy tubylec” preferuje samotność lub kontakt za pomocą prostych sygnałów, gestów (pozawerbalny) czy monosylab, gdyż informacja (tekst, komunikat) skupia uwagę głównie na sobie, czyli samym tworzywie, a także jak najszybszym przekazaniu treści.

Od lat stopniowo, lecz w dużym tempie młodzież ztraca umiejętność nie tylko komunikowania się opartego na słowie, ale także logicznego i krytycznego myślenia. Obserwowana ikonolatria (kult obrazów) doprowadziła do zmian w funkcjonowaniu mózgu ucznia XXI wieku, którego kompetencje językowe, komunikacyjne i kulturowe, a także sprawności są w stanie atrofii, co wiąże się z nieskutecznym uczestnictwem w procesie porozumiewania się. Niezadowolający poziom komunikacji werbalnej jest po części efektem zastąpienia myślenia linearnego — wielowątkowym, bezrefleksyjnym, nieprowadzącym do ogólnych konkluzji, jak również cofnięciem do pierwotnych doświadczeń i odruchów oraz powtarzalnych, zautomatyzowanych działań. Upraszczenie mentalnej reprezentacji przekazu oraz jego przetwarzanie za pomocą schematów poznawczych — to nierzadko mechanizmy obronne wobec przeciążenia informacyjnego. W ich wyniku tworzy się poważne zagrożenie: „(...) rośnie nowe pokolenie sprawnie klikające myszką we właściwe ikonki już od trzeciego roku życia, dla którego wybranie właściwego przycisku nie stanowi problemu, natomiast jest nim odnalezienie i wykorzystanie właściwej, wiarygodnej i aktualnej informacji w lawinowo narastającym jej gąszczu” (Torlińska 2004: 368).

Należący do kategorii *homo computerus* (Morbitzer 2000) infouczeń XXI wieku bardziej skupia się na przejrzeniu świata albo pozyskaniu wiadomości niezbędnych do zaliczenia sprawdzianu (stąd popularność internetowych przeglądarek i wyszukiwarek) niż odnalezieniu źródeł czy przyczyn jakiegoś zjawiska. Potrzeba natychmiastowego zdobycia, a później gromadzenia, przetwarzania i wykorzystywania różnego typu danych sprawiła, że „konwergencja w systemie kodów, informacji, komunikowania i informatyki jest, być może, wydarzeniem kulturowym *par excellence* końca XX stulecia” (Mayor

2001: 302), a w wieku XXI będzie też wyznaczać kierunek edukacyjnych przemian. Po-
wszechność nowych nośników i łatwy dostęp do informacji wymuszają reformę szkoły,
by nie była dłużej postrzegana jako skostniały relikwiarz przeszłości izolujący się od spo-
łeczeństwa i swoich wychowanków (Pachociński 2006: 83). Konieczność bycia *information*
literate person dotyczy więc nie tylko uczniów, ale również władz oświatowych, wydaw-
ców, nauczycieli i rodziców — szczególnie w dobie wprowadzania do szkół dokumentów
elektronicznych oraz programów multimedialnych. W związku z powyższym technicz-
ny i cyfrowy analfabetyzm dorosłych nie może dłużej być czynnikiem zakłócającym no-
woczesne i wartościowe uczenie się młodych ludzi, lecz — z drugiej strony — nie można
pozostać obojętnym w sytuacji, gdy „zmorę niedoinformowania, która trapiła naszych
rodziców, zastąpiła jeszcze gorsza z mora, jaką jest zalew informacji” — słusznie twier-
dzi Zygmunt Bauman (Bauman 2011: 7). Ważne, by „negocjowalna” w postmodernizmie
wiedza stała się przyczynkiem do lekcyjnych dyskusji i konstruktywnych sporów, które
służą doskonaleniu umiejętności komunikacyjnych, pogłębionej analizie problemu oraz
rozwijaniu twórczego myślenia.

Postulat ten zwraca uwagę na istotne znaczenie dwóch rodzajów myślenia: konwer-
gencyjnego oraz dywergencyjnego. Myślenie zbieżne, logiczno-analityczne i krytyczne,
wymaga poszukiwania jednego poprawnego rozwiązania określonej kwestii — jeden cel.
Drugi typ myślenia, badawcze i twórcze — przebiega w obrębie czterech płynności: słow-
nej, skojarzeniowej, ekspresyjnej oraz ideacyjnej, co pozwala odnaleźć wszelkie możliwe
rozstrzygnięcia trudnych, nierzadko otwartych problemów. Ten typ w większym stop-
niu ukazuje indywidualne możliwości człowieka, wymaga większej motywacji i pokona-
nia wewnętrznych barier związanych z pomysłami oryginalnymi, często zaskakującymi
otoczenie. Każdy proces myślenia twórczego kończy się weryfikacją pomysłów, czyli
wyborem działań, które mogą przynieść najwięcej korzyści. Skoro „myślenie konwer-
gencyjne zapewnia ścisłość, natomiast myślenie dywergencyjne ożywia dyspozycję do
tworzenia” (Zborowski 1986: 33), w wielu sytuacjach pełny sukces może zapewnić łączne
ich stosowanie. W szkolnej edukacji ważne jest na pewno, by nie zaniedbywać myślenia
jako takiego, rozbudzać i pobudzać ciekawość świata oraz żądzę poznania, nawet jeśli
miałaby przyjąć formę buntu przeciwko autorytarnym, uznanym opiniom znawców.

Ulotność czy niepewność utrwalonych w tradycji faktów i opinii doprowadziła do
obniżenia autorytetu naukowców, nauczycieli i rodziców. W tej sytuacji młodzi ludzie
zrewidowali pojęcie wiedzy — jej synonimem stała się sieć, czyli rzeczywistość budowa-
na na podstawie relacji między informacjami czy zjawiskami (Zacher 2007: 209). W tym
właśnie obszarze „konwergencja reprezentuje raczej zmianę kulturową, polegającą na
zachęcaniu konsumentów do wyszukiwania nowych informacji i tworzenia połączeń
pomiędzy treściami rozproszonymi w różnych środkach przekazu” — twierdzi amery-
kański znawca kultury popularnej Henry Jenkins (Jenkins 2007: 9). Według niego nowe
media usprawniają i ułatwiają komunikowanie się, co więcej, przyczyniają się też do
rozwoju systemów kulturowych oraz dystrybucji kultury w społeczeństwie. Oznacza to,
że konieczne jest edukowanie zarówno sprawnego technicznie komputerowca, tworzą-
cego w przyszłości digi— lub nawet kognitariat (Morbitzer 2000), jak też wychowywa-
nie wrażliwego człowieka, czyli kształcenie holistyczne, położenie nacisku na integrację
polisensoryczną i wieloaspektowy rozwój ucznia w zakresie: umysłowym, fizycznym,

afektywnym, moralnym, duchowym itd. Kształcenie specjalizacyjne, monotechniczne, jednostronne, podobnie jak materializm informacyjny — w sposób znaczący hamują ogólny rozwój człowieka.

Mechanicznego przyswajania i reprodukowania faktów nie można więc nazwać prawdziwą edukacją, szczególnie mając na uwadze wyróżnione przez Ryszarda Tadeusiewicza groźne dla uczniów zjawiska: informacyjnego smogu, informacyjnej mgły oraz informacyjnego dymu. „Jesteśmy wszyscy — czy tego chcemy, czy nie chcemy — uwikłani w tę rewolucję teleinformatyczną i jedyne, co możemy (i powinniśmy!) zrobić, to tak przygotować siebie, społeczeństwo oraz (zwłaszcza!) kształcącą się obecnie młodzież, by maksymalnie wykorzystać dobre strony zachodzących przemian i w maksymalnym stopniu zabezpieczyć się przed ich negatywnymi konsekwencjami. Aby jednak przed czymś się zabezpieczyć — trzeba to poznać” — podkreśla Rektor AGH w Krakowie (Tadeusiewicz 1999). Wielość i różnorodność mediów w kształceniu implikuje konieczność znajomości ich języka i zasad wychowania przez media, tj. nabywania kompetencji medialnych¹, które Wiktor Niedzicki nazwał „kluczem do świata przyszłości” (Niedzicki 2004: 99). Składające się na kompetencje medialne wiedza, umiejętności i postawy narzucają konieczność kształcenia w trzech zasadniczych obszarach: o mediach (odbior i rozumienie komunikatów, znajomość tworzywa, języka), dla mediów (tworzenie komunikatów medialnych, aktywne uczestnictwo w kulturze) oraz przez media (obsługa narzędzi medialnych, infostrad). Wobec przemian XXI wieku szkoła nie może ograniczać się do przekazywania wiadomości, ale „musi [...] pomóc uczniom w krytycznym postrzeganiu rzeczywistości, w odkrywaniu, analizowaniu i interpretowaniu pojęć i znaczeń” (Pachociński 2006: 44). Niezwykle potrzebne są działania wspierające ucznia w świadomym i krytycznym korzystaniu z zasobów internetowych, wskazanie sposobów radzenia sobie z przeciążeniem informacyjnym oraz informacyjną papką (ang. *infotainment*), ochrona przed ogłupianiem i manipulacją. Prawdziwe kształcenie zakłada bowiem harmonijne działania w obu aspektach: poznawczym (wiadomości i umiejętności) oraz emocjonalno-motywacyjnym (postawy i działania). W związku z powyższym wdrażane w szkołach programy winny wspierać kreatywność dzięki nauce posługiwania się różnorodnymi informacjami łatwo dostępnymi w sieci bądź ćwiczeniom lekcyjnym, wykorzystującym ikoniczne oraz multimedialne środki rejestracji i przekazu myśli, komunikatów czy informacji. W tym momencie zaczyna się proces autentycznego kształcenia oraz autoedukacji — uczeń rozumie wiadomości i dąży do odnalezienia najbardziej korzystnych rozwiązań wskazanego problemu.

Niestety, większość młodych ludzi, sprawnie poruszających się w wirtualnej przestrzeni i świecie poddawanych procesowi infokomputeryzacji, na co dzień charakteryzuje tzw. postanalfabetyzm, na który składają się analfabetyzm funkcjonalny (ang. *functional illiteracy*), kulturowy (ang. *cultural illiteracy*), jak również moralny (ang. *moral illiteracy*). Trudności w zrozumieniu oraz wykorzystaniu drukowanych informacji bądź zupełne ich niezrozumienie — mogą wpływać na zaburzenia rozwoju ucznia. Brak albo

¹ W. Strykowski podzielił kompetencje na pięć grup: 1. Kompetencje z zakresu teorii mediów; 2. Kompetencje w zakresie języka i komunikowania medialnego; 3. Kompetencje dotyczące odbioru komunikatów medialnych; 4. Kompetencje dotyczące korzystania z mediów; 5. Kompetencje dotyczące tworzenia komunikatów medialnych (Strykowski 2004: 34).

nadmiar danych przy odczytywaniu oraz interpretowaniu czytanych treści, także charakterystyczny dla postmodernizmu relatywizm moralny pogłębia uczucie zagubienia, szczególnie gdy deprecjonowany jest tradycyjny układ nauczyciel/mistrz-uczeń². Odkąd w powszechnej świadomości media postrzegane są jak wyrocznia i monopolista wiedzy, szkoła ma coraz mniejsze możliwości kształcenia ucznia ku mądrości, „mądrość i wiedza nie zamieszkują bowiem w książkach, programach komputerowych czy w Internecie. Tam są jedynie informacje. Mądrość i wiedza są zawsze ucieleśnione w człowieku, są zdobywane przez uczącą się osobę i przez nią wykorzystywane” — podkreśla znawca społecznych, cywilizacyjnych, kulturowych oraz edukacyjnych konsekwencji rozwoju mediów Janusz Morbitzer (Morbitzer 2000). Kult wiedzy pewnej, prawdy, wartości oraz naukę refleksyjnego odbioru świata — zastąpiła żądza informacji dającej władzę i kontrolę nad drugim człowiekiem: „technologie informacji i komunikowania uprzywilejowują istotę poinformowaną, a nie świadomą, informację, a nie refleksję, wiedzę, a nie mądrość” (Mayor 2001: 305). Tak też funkcjonują pokolenia uczniów: niepewnie szukają własnego miejsca w świecie, w sposób intuicyjny uczą się poruszania w gąszczu informacji oraz obsługi coraz doskonalszego sprzętu. I choć *Strategia rozwoju systemu edukacji na lata 2007-2013* zakładała szybkie reagowanie na przeobrażenia związane z rozwojem nauki, nowoczesnych technologii i globalizacji, Ryszard Pachociński słusznie mówi o nieprzygotowaniu szkoły i zbyt wolnych zmianach systemu (Pachociński 2006: 35). Kolejne reformy formułują — paradoksalnie — dalekosiężne cele, nie wyznaczają natomiast zadań służących przygotowaniu ucznia do życia teraz, w dobie transformacji społeczeństwa postindustrialnego.

Zmieniające oblicze szkoły pokolenie „cyfrowych tubylców” wymusza na polskim Ministerstwie Edukacji Narodowej przygotowanie programu w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), uwzględniających nowe konwergentne media. 3 kwietnia 2012 r. został przyjęty przez Radę Ministrów projekt pod nazwą „Cyfrowa Szkoła”. Pełne efekty działań prowadzonych w czterech obszarach: e-nauczyciel, e-zasoby edukacyjne, e-szkoła, e-uczeń będzie można ocenić po sierpniu 2013 r. Niepokoi jednak, iż w głównej mierze władze oświatowe skupiły się na wyposażeniu lub doposażeniu szkół w nowoczesne nośniki informacji, rzeczywistą edukację medialną pozostawiając nadal w sferze projektu i dalekosiężnych planów.

Potrzeba komputeryzacji oraz informatyzacji szkół wynika z tego, że każda nowa technologia stopniowo zastępuje wiele starszych, usprawniając tym samym wykonywanie codziennych zadań. Dawny proces dywergencji, związany z budowaniem urządzeń zapisujących i odtwarzających osobno dźwięk, obraz statyczny i ruchomy czy tekst (maszyna do pisania, adapter, magnetofon, projektor, aparat fotograficzny i in.), został zatrzymany przez konstruowanie coraz nowocześniejszych środków teleinformatycznych, które cechuje symulacyjność i wirtualizacja, jak również demokratycznych, polisensorycznych oraz interaktywnych mediów, posiadających możliwość multiplikacji

² Rezygnacja z autorytaryzmu dała pozytywne efekty (m.in. większa aktywność obu podmiotów kształcenia, zmniejszenie dystansu międzypokoleniowego, większa tolerancja), choć nie brakuje też negatywnych skutków (np. wąski pragmatyzm, zaburzenie relacji międzyludzkich, kultura wyczerpania, relatywizm poznawczy i etyczny, fragmentaryczne widzenie świata).

informacji. W miarę możliwości ekonomicznych (a te są skrajnie różne) szkoły starają się doposażać pracownie w tablice interaktywne, pełniące też funkcję multimediów dzięki komputerom podłączonym do Internetu. Wydawnictwa edukacyjne również starają się nadążać za zmianami, w związku z tym przygotowują nową ofertę dla szkół — obok tradycyjnych środków dydaktycznych proponują płyty z ćwiczeniami, e-podręczniki, multibooki czy korzystanie z platform edukacyjnych.

Oferta pomocy dydaktycznych, wykorzystujących najnowsze technologie, jest zatem bogata. Technicyzacja, informatyzacja, komputeryzacja i inne działania pozwalające na korzystanie z nowinek technicznych coraz częściej wypierają edukację opartą na słowie, żywej dyskusji, dialogu oraz na bezpośrednim komunikowaniu się — edukację budującą prawdziwe relacje międzyludzkie oraz pozwalającą dookreślić własną tożsamość, w dużej mierze zorientowaną na cele wychowawcze. Zmodyfikowane założenia teleologiczne częściowo zorientowane są na edukację medialną³, umiejętności sprawnego posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, programami multimedialnymi, na świadomy odbiór dzieł sztuki audiowizualnej. Wśród wyróżnionych w *Podstawie* kompetencji i sprawności znalazły się zapisy uwzględniające korzystanie z nośników informacji, a dotyczące: samodzielnego wyszukiwania danych przy pomocy technologii informacyjno-komunikacyjnych czy selekcjonowania.

Stosowane współcześnie cele operacyjne, poza opisem efektów kształcenia w kategoriach umiejętności bądź czynności, uwzględniają też zapisy dotyczące postaw i zachowania ucznia oraz aksjologii wychowawczej, choć trudno je zmierzyć i raczej nie poddają się jednoznacznej, kryterialnej ocenie. Autorzy *Podstawy* zwracają uwagę na świadome i odpowiedzialne wykorzystywanie nowych technologii, krytyczną analizę informacji (prawda-kłamstwo, opinia-fakt, elementy manipulacji i perswazji, łamanie zasad etyki itd.) oraz „kształtowanie postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie [...], w społeczeństwie informacyjnym” (*Podstawa*: 16). Nowa *Podstawa programowa*, częściowo respektująca istnienie pluralizmu kulturowego, koresponduje z postulatami wyrażonymi przez Marię Próchnicką, według której kompetencje i umiejętności informacyjne (ang. *information literacy*) „stanowią zintegrowany zespół wiedzy, umiejętności, postaw, świadomości i wartości, które są konieczne do działania we współczesnym społeczeństwie, we wszystkich sferach życia społecznego” (Próchnicka 2007: 442). Tymczasem atrakcyjna, wciąż zaskakująca technika wiąże emocje i pragnienia z posiadanymi albo pożądanymi rzeczami (komputer, iPod, iPhone, tablet i in.), edukacja dla kariery eksponuje w głównej mierze pragmatyzm, egoizm, rywalizację, scjentyzm kompetencji kluczowych (Pilch 1999: 44), dyspozycyjność i mobilność „człowieka technopolu”. Ogromny potencjał nowych technologii może więc zostać

³ W obrębie zainteresowań szkolnej edukacji medialnej pozostają proste i złożone przekazy medialne: drukowane (prasa, książki — jedno z najstarszych środków przekazu), ikoniczne (plansze, fotografie, foliogramy, filmy), audialne (audycje radiowe, nagrania magnetofonowe, płyty analogowe i kompaktowe), audiowizualne (programy telewizyjne, nagrania VHS i DVD spektakli teatralnych czy filmów) oraz multimedialne i hipermedialne (komputer — programy multimedialne oraz Internet, nośniki CD-ROM i DVD-ROM).

zaprzepaszczony przez niewłaściwe wychowanie młodych ludzi oraz brak rzetelnego przygotowania do korzystania ze zdobyczy cywilizacji w sposób bezpieczny, a zarazem aktywny.

Refleksja nad interaktywnymi formami kształcenia „w edukacji oznacza koniec «jednokierunkowego» przekazywania informacji uczniom, ponieważ funkcjonują już oni w «polu» wiedzy stworzonym przez nowe środki przekazu, które to pole, choć całkiem innego rodzaju, jest o wiele bogatsze i bardziej złożone niż jakikolwiek inny tradycyjny program nauczania” — podkreślał Marshall McLuhan (McLuhan 2001: 270). Przygotowanie do właściwego odbioru i wykorzystania informacji musi zostać oparte na dostrzeżalnych zmianach współczesnego modelu komunikacji, co zostało uwypuklone również w nowej *Podstawie programowej dla III i IV etapu kształcenia*. Do ważnych zadań polskiej szkoły należy m.in.: zwrócić uwagę na „różnice między tradycyjną komunikacją ustną lub pisaną a komunikacją przez Internet” oraz uświadomić „konsekwencje stosowania form charakterystycznych dla elektronicznych środków przekazywania informacji, takich jak: SMS, e-mail, czat, blog” (*Podstawa*: 38). Zapisy te są ważne, gdyż dotyczą nie tylko technologii informacyjnej, ale również komunikacyjnej, zwracają uwagę na potrzebę rozwijania innych niż tradycyjne sposobów porozumiewania się uczniów z dorosłymi. Jednak do realizacji postulatów muszą być przygotowani przede wszystkim nauczyciele, którzy najczęściej we własnym zakresie poznają nowe technologie, co dla wielu nie jest łatwe (m.in. bariera wieku, odmienny sposób postrzegania świata).

Przy użyciu tradycyjnych środków dydaktycznych, raczej uzupełnianych niż zastępowanych przez elektroniczne odpowiedniki, polonista ma przygotować ucznia do redagowania wypowiedzi oraz hiperwypowiedzi, analizy i interpretacji utworu, jak również „porównania tekstu linearnego i hipertekstu rozumianego jako wypowiedź nieciągła, nieliniowa, stanowiąca system powiązanych segmentów tekstowych, łączonych dowolnie przez użytkownika języka w każdorazowym akcie odbioru” (*Podstawa*: 43). Jest to wyjście naprzeciw odmiennemu sposobowi odbioru przez infoucniarza. Inne spojrzenie na informacyjną mozaikę czy postmodernistyczne dzieła kultury wykracza poza arystotelesowską tradycję sztuki jako imitacji (*mimesis*), nie pozwala uchwycić ciągów przyczynowo-skutkowych, zatem utrudnia odnalezienie odpowiedzi na pytania o przyczynę i celowość działań człowieka. Umiejętność stosowania nowoczesnych form przekazywania treści można więc łączyć z doskonaleniem innych sprawności, a także rozwojem humanistycznego aspektu życia, czyli osobowości oraz indywidualnych zainteresowań ucznia, jego postaw.

Podkreślana *harmonia mundi*, czyli niezwykle pożądaný stan równowagi między człowiekiem a technologią, warunkuje poszanowanie dla wartości humanistycznych, zdobyczy ery Gutenberga oraz osiągnięć cywilizacji. „W relacji człowiek-technika chodzi przede wszystkim o to, by człowiek, posługując się coraz doskonalszymi narzędziami, wytworami własnej myśli, nie działał wbrew swoim interesom i nie niszczył uświęconego liczącą kilka tysięcy lat tradycją środowiska aksjologicznego” — podkreśla Janusz Morbitzer, rozpatrując obecność świata wartości w Internecie (Morbitzer 2004). Ważne, by uczeń potrafił utrzymać stan zrównoważonego rozwoju kultury i techniki — jak zakłada Józef Bańka w swej koncepcji rozwoju cywilizacji eutyfronicznej, czyli takiej, „w której dochodzi do głosu fuzja horyzontów sfery *phronesis* (roзумu) i sfery *thymos*

(godności). Wyrastająca z tej fuzji cywilizacja zmierza do oparcia swego rozwoju na etosie moralnym i wychowaniu. [...] Człowiek cywilizacji eutyfronicznej wyraża wiarę, że prawdziwa rzeczywistość jest częściowo sensualna (tymiczna), częściowo zaś racjonalna (froniczna), tzn. że jest natury emocjonalnej, a zarazem racjonalnej⁴ (Bańka 2004: 11).

Podkreślane we współczesnej dydaktyce hasła personalizmu i podmiotowości ucznia w dużej mierze wspierają rozwój „usieciowionego” prosumenta (Toffler 1997), czyli aktywnego konsumenta produktów edukacyjnych, mającego sprawnie funkcjonować w przestrzeni szkoły, którego jednostkową inteligencję zastąpiła globalna wiedza, uzupełniana również przez niego — mieszkańca „globalnej wioski”. Zyskująca coraz większe rzesze zwolenników kultura wiedzy (ang. *knowledge culture*) jest elementem kultury uczestnictwa (ang. *participatory culture*), w której każdy zachęcany jest do aktywnego tworzenia, weryfikowania i dystrybuowania informacji. Taką postawę młodych ludzi wymuszają przeobrażenia cywilizacyjne, w tym nowe media, które „wymagają od uczestników aktywności, orientacji i świadomości własnych preferencji” — zauważa Urszula Glensk (Glensk 2007: 67). Można zatem mówić o nowym wyzwaniu dla polskiej szkoły — konwergencji kompetencji (technicznych, kulturowych, językowych, czytelnich medialnych i in.) zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Również zdaniem Tadeusza Pilcha edukacja humanistyczna powinna harmonijnie łączyć kształcenie naukowo-techniczne oraz wychowanie aksjologiczno-moralne i humanistyczne, przygotowujące „do życia we wspólnocie i dla wspólnoty” (Pilch 1999: 209).

W nowoczesnym kształceniu sukces gwarantuje zintegrowana nauka odbioru komunikatów i posługiwania się narzędziami, które służą do ich przekazywania, bez zaniedbywania pozostałych aspektów edukacji, takich jak: wychowanie emocjonalne, aksjologiczne i twórcze, w których efekcie następuje aktywizacja młodego człowieka. „Człowiek pełny (*homo concors*) to istota harmonijnie rozwinięta, zgodna wewnątrznie, aktywna [...]. Jest to zarazem człowiek twórczy (*homo creator*)” — podkreśla zwolennik teorii kształcenia wielostronnego Wincenty Okoń (Okoń 1998: 56), „jednostka [...] nie tylko refleksyjnie podtrzymująca i doskonaląca własną tożsamość, ale żyjąca z poczuciem konieczności własnej działalności w optymalizowaniu świata według zaakceptowanych przez siebie wartości i kryteriów — można dodać za socjologiem wychowania Zbigniewem Kwiecińskim (Kwieciński 1998: 39). Tożsamość bowiem podlega modyfikacjom, konstytuuje się w interakcji z Innym, także cyberroz mówcą. Poprzez czerpanie oraz przyswajanie (walencja kulturowa) różnorodnych czynników uczeń kształtuje swoje „ja”, zaś poglądami, tożsamością dziedziczną, nabywaną i prezentowaną⁵ — wpisuje się w polemikę z tradycją, ale również bezruchem intelektualnym. Stosowanie starych i nowych form komunikacji ma zatem sprzyjać wychowaniu człowieka zaangażowanego w rozwój kultury, przeobrażającego antropo— i cybersferę (znana strategia Człowiek Tworzy Kulturę — CTK oraz nowa Człowiek Tworzy Cyberkulturę — CTCK).

⁴ *Homo eutyphronicus*: *eu* — dobro; *thymos* — godność, emocjonalne komponenty życia człowieka; *phronesis* — rozum, intelektualne komponenty życia człowieka.

⁵ J. Nikitorowicz (za M. Gordonem) wyróżnił kilka poziomów tożsamości kulturowej: jednostkowa, rodzinna, lokalno-parafialna, regionalna, narodowa-państwowa, kontynentalna, globalna (Nikitorowicz 2001: 15-35).

Sieć informatyczna staje się przestrzenią konwergencji kultur i społeczności, łączy świat techniki oraz humanistyki i daje niespotykane dotąd możliwości poznawania świata czy mieszkańców „globalnej wioski” (wirtualne galerie sztuki, biblioteki, czytelnie, kina, komunikatory itd.). Przyjęcie obu strategii CTK i CTCK jest elementem wyróżnionej przez Margaret Mead kultury prefiguratywnej (Mead 2000: 29)⁶, w której młodzi zyskują głos ważny, jeśli nie decydujący o interpretacji teraźniejszości, w której może dojść do inwersji pedagogicznej — uczeń przerasta nauczyciela (szczególnie w zakresie umiejętności informatycznych).

Celem nowoczesnego systemu edukacji jest ukształtowanie człowieka kreatywnego, samodzielnego i nieustannie doskonalącego się w wielu dziedzinach (Wojnar 1996: 141). Nobilitowanie uczniowskiego oglądu świata wymusiło również refleksję dydaktyczną o odmiennym spojrzeniu na dekodowanie tekstów kultury oraz prowadzeniu z nimi dialogu, o dostosowywaniu celów, technik i metod kształcenia do nowego obrazu rzeczywistości i coraz ważniejszego dla młodych ludzi digiświata. W edukacji polonistycznej nadal ważne są kreatywność i kreacja, twórczy odbiór literatury oraz redagowanie tekstów artystycznych, lektura prowadząca do za-czytania oraz od-czytania. Rację ma Ryszard Kapuściński, który twierdzi: „Patrzenie na książkę jak na wiadomości telewizyjne, jak na pierwszą stronę gazety: rzucić okiem i zaraz zająć się czymś innym. Oto, co jest groźne, jako że odbiorca jeśli czyta w skupieniu dzieło, z którym obcuje, jednocześnie rekonstruuje je i dopełnia” (Kapuściński 2000: 138). Występuje tu obopólna korzyść, bowiem żaden tekst nie zaistnieje bez jakiegokolwiek refleksyjnej interpretacji odbiorcy, zaś ubogacenie czytelnika nastąpić może tylko w akcie bezpośredniej i zaangażowanej lektury utworu.

Realizacja tego postulatu w obecnych uwarunkowaniach kształcenia wydaje się trudna. Uczniowskie obcowanie z tekstem ogranicza się w głównej mierze do bezrefleksyjnego prześledzenia zapisu czy próby czytania literalnego. „Bogiem było Słowo” — jakże prawdziwie brzmi stwierdzenie św. Jana w XXI wieku! Dla uczniów słowo, szczególnie pisane, bardzo szybko traci swą boską moc, dlatego wyzwaniem dla edukacji polonistycznej jest budowanie systemu bazującego na wiedzy o uczniu (potrzeby, motywacje, aspiracje, postawy, środowisko itd.) oraz wykorzystaniu nowych sposobów poznawania dzieła literackiego i wytworów kultury. Wielu polonistów trwa w przekonaniu, że kształtowanie postaw musi odbywać się w bezwzględnej kulcie tradycji, nie tylko jej poszanowaniu, również w atencji wobec słowa pisanego, które od początku dominowało w szkolnym procesie nauczania-uczenia się. „Naczelne miejsce literatury zdaje się [...] wyrastać z prastarych źródeł symbolicznego języka dźwięków, charakterystycznego dla naszego kręgu kulturowego, w przeciwieństwie do obrazów (piktogramy i ideogramy) w sylabowym piśmie logograficznym” — twierdzi Maciej Tanas z Uniwersytetu Warszawskiego (Tanas 2010: 3).

Zakorzeniony już w Polsce kult (ruchomego) obrazu i dźwięku wymusza rewizję postaw i szkolnych metod kształcenia, nawet samego pojęcia „kultura”. Rzeczywistość XXI wieku wymaga, by polska szkoła kształciła nie tylko inter-, ale również cyberkulturowych

⁶ M. Mead rozróżnia także kultury: „konfiguratywne”, w których dzieci i dorośli uczą się od swoich rówieśników, oraz „postfiguratywne”, w których dzieci uczą się gł. od swoich rodziców.

poliglotów, którzy od najmłodszych lat muszą uczyć się nadawać i ze zrozumieniem odbierać komunikaty, uczestniczyć w życiu różnych społeczności, ale również sprawnie poruszać w świecie nowych mediów, niwelować skutki daltonizmu kulturowego. Hipertekstowym umysłem, nastawionym na myślenie wielowątkowe i jednocześnie wykonywanie kilku działań (np. granie, wysyłanie sms-ów i słuchanie muzyki) trudno odbierać świat w tradycyjny sposób, nie sposób też zrozumieć realia i wyzwania codzienności. W efekcie edukacyjnych zaniedbań czytają teksty w sposób powierzchowny, jednoznaczny i bezkrytyczny, mają trudności z różnymi operacjami myślowymi, jak: analiza, synteza, porównywanie, abstrahowanie, uogólnianie. Ważna jest świadomość kulturowa i językowa, bowiem „chcąc nawiązać dialog z kulturą współczesną, trzeba poznać język, którym ona do nas przemawia” (Polakowski 1992: 57), obecnie także „specyfikę uniwersalnego języka cyfrowego, w tym typograficznych emotikon” (*Podstawa* 38), którymi uczniowie posługują się na co dzień. Działania zorientowane na aktywizację i indywidualny rozwój ucznia pozwolą mu dookreślić tożsamość jednostkową oraz społeczną, dzięki czemu zbudują poczucie bezpieczeństwa i przynależności, ale również otwartości czy tolerancji.

Biorąc pod uwagę metaforę człowieka jako tekstu⁷, każda nowa próba odczytania dzieła to swoisty dialog czytelnika z literaturą i z samym sobą. W jego toku dokonuje się nie tylko odkrywanie kodu świata, ale również aktualizacja znaczenia tekstu dla czytelnika, dotarcie do indywidualnej ludzkiej egzystencji, poznanie oraz dookreślanie siebie: „Utwierdzenie kulturowego zadomowienia w tradycji, uczucia szacunku wobec dziedzictwa — to zadanie tyleż poznawcze, co wychowawcze, skierowane ku kształtowaniu osobowości ucznia, ku motywacji wyborów aksjologicznych i zachowań życiowych” (Kostkiewiczowa 1997: 12). Dlatego nadrzędnym zadaniem wychowanych w kulcie Gutenberga dorosłych, „cyfrowych imigrantów” jest zainteresować tradycją literacką, zadbać o drożność kanału komunikacyjnego między treściami kształcenia i uczniem (rola mediatora), pokazać sposoby okiełznania informacji (rola krytyka), nauczyć holistycznego oglądu świata (rola mentora-przewodnika), także refleksyjnego spojrzenia na człowieka w świecie nowych technologii, cyfrowych mediów i wyzwań współczesności (rola antropologa, socjologa). Obecność doświadczonego i czujnego nauczyciela jest niezbędna przede wszystkim w procesie interioryzacji (przekształcanie informacji w wiedzę), wychowywania ku mądrości oraz wartościom. Mimo odmiennych priorytetów edukacyjnych i postaw (u dorosłych to m.in. kult słowa, myślenie linearne, większa cierpliwość i systematyczność, większe kompetencje komunikacyjne, krytycyzm), a także funkcjonowania głównie w realnej czasoprzestrzeni — dorośli humaniści pozostają niezbędnym podmiotem nowoczesnej edukacji, przewodnikami w świecie kultury i wartości, animatorami edukacji międzykulturowej, do której zainteresowań należą również cyberspołeczności. W większym niż dotąd stopniu pełnią też rolę amatorów-terapeutów uzależnień, którzy w realnym świecie walczą o właściwy poziom edukacji czy zaangażowanie ucznia w proces kształcenia, przychylnie i z nadzieją patrzą na receptywne i kreatywne formy pracy z utworem literackim, który jest sojusznikiem w niełatwych

⁷ Metafora pochodzi ze starożytnych pism *Corpus Hermeticum* i wskazuje, że człowiek i świat to swoiste zjawiska lingwistyczne.

zmaganiach o wszechstronny rozwój oraz dobre wychowanie młodych ludzi. W takim nauczaniu potrzebny jest więc nauczyciel o autorytecie emancypacyjnym (Dudzikowa 2002: 98)⁸, który nawiąże dobre relacje z uczniami i nie będzie negował twórczych odczytań tekstów, zachęci do formułowania własnych opinii w poszanowaniu godności oraz poglądów innego człowieka.

Wśród wielu postulatów dotyczących nowoczesnej edukacji warto podkreślić właśnie te związane z antropocentryzmem oraz pedagogiką emancypacyjną, która „stara się prowadzić wychowanków do wyzwolenia od wszelkich, nieuzasadnionych form opresji powodowanej przez siły natury, kultury, techniki i gospodarki. [...] W praktyce oznacza to troskę o tworzenie społecznych, organizacyjnych i materialnych warunków do podmiotowego funkcjonowania ucznia, respektowania jego wolności i godności osobistej, urzeczywistniania wszystkich przysługujących mu praw” (Szymański 2007: 49-50). Hasła pedagogiki emancypacyjnej wskazują zatem na zniesienie wszelkich barier ograniczających rozwój ucznia („wolność od”). Wśród źródeł zniewolenia badacz przemian społeczno-edukacyjnych w kontekście zmian cywilizacyjnych Mirosław J. Szymański wskazał: brak wiedzy i umiejętności, znaczące oddziaływanie stereotypów, nieumiejętność dostosowania się do zmian, niepodjęmowanie walki o realizację własnych celów, ale również tradycję i przestarzałe konwencje (Szymański 2007: 50). Te ostatnie same w sobie nie stanowią zagrożenia dla wolności i rozwoju, kiedy są traktowane jako elementy budujące powszechną świadomość i tożsamość jednostki, społeczności czy państwa albo wyznaczają normy zachowań.

Wymienione zadania szkoły są o tyle istotne, że obniżenie poziomu prezentowanej wiedzy i umiejętności, a także zaniedbania w kształtowaniu postaw, mogą skutkować poważnymi zaburzeniami, jak np.: wzrost stanów lękowych (syndrom wymyślonego i strasznego świata), bezkrytycyzm, odwrócenie na przemoc i agresję, a nawet nasilenie zachowań agresywnych i autoagresywnych. Zakłócenia w sferze edukacyjnej są w tym przypadku nierozzerwalnie związane z problemami społecznymi. „Paradoksem współczesnej cywilizacji i kultury stało się to, że postęp naukowo-techniczny, który miał przynieść dobre i ułatwiające życie rozwiązania, wywołał i nadal wywołuje, już nie tylko jednostkowe, ale też totalne zagrożenia dla ludzkości” (Krąpiec 2004: 48), powoduje izolację i depersonifikację jednostki, a także rozluźnienie czy wręcz atrofię więzi społecznych oraz rodzinnych. Zagubione po drugiej stronie ciekłokrystalicznego ekranu infoAlicje coraz bardziej pochłaniane są przez magiczną cyberkainę, w której: „Rozum wysiada/W uszach ciągły brum/Wciąż mnie dopada informacji szum” — jak śpiewa Budka Suflera. W *Cybermanii* autor tekstu Andrzej Mogielnicki zidentyfikował niektóre zagrożenia współczesności: nieumiejętność rozróżniania prawdy od fikcji, poczucie ciągłego zagrożenia, chaos, apatia, skrajne wyczerpanie fizyczne itd. Człowiek omamiony przez komputer nie potrafi określić wewnętrznych źródeł lęków i obaw, coraz bardziej zatracając kontakt z samym sobą, co w efekcie prowadzi do frustracji. Czuje się też uwięziony w szklanej pułapce ekranów, trwa w poczuciu czyhającej śmierci i toczy nieustanną walkę o życie, choć nie wie z kim albo z czym. Podmiot liryczny wiersza *Drogi kąciku*

⁸ M. Dudzikowa wyróżnia trzy koncepcje autorytetu: liberalna, emancypacyjna, konserwatywna (Dudzikowa 2002: 85-86).

porad Stanisława Barańczaka jako antidotum na depresję i bezsenność, wywołane przez codzienne krwawe wiadomości, proponuje wizyty u terapeuty, więcej spacerów oraz zmniejszenie ilości spożywanej kawy. Ma jednak świadomość, że zalecenia te nie przyniosą trwałych efektów, a kolejna porcja faktów medialnych pogłębi jeszcze niepokój, który nieustannie dręczy każdego człowieka w realnym świecie.

Jedną z prób spokojniejszego funkcjonowania jest stworzenie własnego „cyber-ja”. Wykreowany awatar staje się nieosiągalnym w rzeczywistości ucieleśnieniem ja idealnego (hind. *A vatāra* — inkarnacja bóstwa), wyposażonym jedynie w pożądane najlepsze cechy zewnętrzne i osobowościowe. Pojawiający się tutaj Lacanowski dramat identyfikacji wynika z różnic między świadomością realnego *ja* oraz wykreowanym wirtualnym obrazem *ja* — rozdarcie podkreślone jest przez istnienie dwóch bytów w równoległych światach. Z badań psycholog Marty Znajmieckiej-Sikory wynika, że współcześnie „zaczyna się zarysowywać dość wyraźnie kategoria *ja w oderwaniu od interakcji z innym*, która [...] może zdominować w przyszłości sposób opisywania i pojmowania siebie, jeśli tempo zmian społecznych nadal będzie wykazywać tak oszałamiające przyspieszenie. Jaźń [tego] typu [...] jest jaźnią oderwaną od istoty fizycznej, od struktury społecznej i interakcji ze środowiskiem [...] Nastolatek nie radzi sobie ze swoim otoczeniem, przyjmując często postawę bierną lub wycofującą się. [...] Być może niestabilna sytuacja w kraju, brak reguł funkcjonowania społecznego, zanik autorytetów powodują osłabienie mechanizmów adaptacyjnych (*coping self*)” (Znajmiecka-Sikora 2004: 107-108).

Telewizję, do niedawna jeszcze „kociołek nad wspólnym paleniskiem” skupiający rodzinę, zastąpiły domowe komputery, izolujące domowników (każdy zastyga przed własnym monitorem), przyczyniające się do rozluźnienia, nawet zaniku więzi rodzinnych, a w konsekwencji także społecznych czy narodowych, bez których wartość i sens traci jednostkowe istnienie człowieka. Komputer działa wówczas jak narkotyk, przez który młody człowiek ucieka do wymyślanego digiświata, zaprzestając tym samym realizacji swych powinności społecznych wobec rodziny czy najbliższych. Im więcej czasu technofil spędza w wirtualnej przestrzeni, tym trudniej mu funkcjonować w rzeczywistości. Wobec odczuwanego lęku przed otoczeniem czy szkolnymi niepowodzeniami nastolatek szuka przestrzeni, w której odczuje satysfakcję, odniesie sukces czy zyska aprobatę. Komputer pozwala unikać bezpośredniego kontaktu wzrokowego, daje możliwość kompletowania obrazu nowego siebie, podczas aktu tworzenia człowiek jest jednocześnie demiurgiem (kreatorem) i ja idealnym (doskonałą istotą kreowaną). W przypadku tworzenia wirtualnego alter ego trudno jednak mówić o pokonaniu koszmaru fragmentaryzacji ciała czy dualizmu ciało-umysł poprzez konfrontację z własnym odbiciem. Zdarza się, że świadome rozszczepienie, jak i stany psychotyczne o charakterze schizoidalnym prowadzą do zatarcia granicy realne-nierealne, wówczas świat wirtualny staje się coraz bardziej rzeczywisty, a obraz w cyberlustrze zyskuje na wiarygodności.

Atrakcyjność alternatywnego świata powoduje, że młody człowiek bardziej żyje w hiperrzeczywistości niż w realnym świecie (teza Jeana Baudrillarda) pełnym zagrożeń i determinantów, jak konwenanse, zasady, prawa, powinności, obowiązki itp. Zamknięty Po drugiej Stronie Monitora, zakompleksiony i wycofany nastolatek może w bezparadonowy sposób komentować wydarzenia na forach internetowych, wprost wyrażać i zaspokajać skrzętnie skrywane pragnienia bez narażania się na przykrą ocenę czy krytykę

ze strony otoczenia. Paradoksalnie, są to wyróżnione przez Abrahama Masłowa potrzeby wyższego rzędu: m.in. przynależności (społeczne, afiliacji) i uznania (egoistyczne, szacunku i uznania). Ich niezaspokojenie może prowadzić w realnym świecie do „metachorób” (np. depresja, nerwice) bądź do „metapatologii” (apatia, alienacja, cynizm). Budowany przez Internet oraz inne media *imago mundi* należy jednak traktować w kategoriach „krzywego zwierciadła”, nie zaś prawdziwego obrazu, pamiętając o preparowanych faktach medialnych czy retuszach. Nowe media budują świadomą halucynację, *symulakrum* (łac. *simulacrum* — podobieństwo, pozór), czyli obraz do pewnego stopnia tylko naśladowujący realia, który przez wielu błędnie jest uznawany za wiarygodne odzwierciedlenie rzeczywistości.

W wyimaginowanej i wykreowanej przestrzeni nie dochodzi przecież do ukształtowania podmiotowości *ego*, lecz *cyberego* — żywy człowiek przestaje powoli istnieć w świadomości cyberpodmiotu, w swoim wyobrażeniu cały przenosi się do wirtualnego świata, co w dość wyrazisty sposób ukazali twórcy filmu *Sala samobójców* (reż. Jan Komasa). Poczucie akceptacji, mocy i sprawstwa wydaje się atrakcyjniejsze niż przerażający realny świat, w którym piętrzą się trudności. Nadzieją na załagodzenie konfliktu między techniką a relacjami interpersonalnymi są właśnie coraz doskonalsze awatary, z wyraźną mimiką twarzy i gestami, co powoli przygotowuje do powrotu do realnego świata i niełatwego życia wśród prawdziwych ludzi, pozwala uczyć się rozpoznawania ludzkich reakcji i komunikatów werbalnych oraz pozawerbalnych. Jeśli uznać prawdziwość twierdzenia, że „osobami możemy stać się tylko dzięki temu, że zostaniemy wprowadzeni w język” (Taylor 2001: 69), nie można ignorować umiejętności bezpośredniego porozumiewania się, sprawności komunikacyjnej, ale również estetyki mówienia, które są istotnymi elementami wieloaspektowego rozwoju ucznia: intelektualnego, naukowego, emocjonalnego, moralnego oraz kształtowania postaw allocentrycznych. Ignorowanie kształcenia literackiego i językowego, a oparcie się głównie na przekazach wizyjnych prowadzić może do problemów z nauką, obawy przed posługiwaniem się książką (jako rzeczą obcą, nieznaną), funkcjonalnego analfabetyzmu, zaburzeń koncentracji uwagi, mówienia czy licznych dysfunkcji. Warto zadbać o stopniowe, kontrolowane wprowadzanie dziecka w kulturę audiowizualną i świat nowych mediów, nie zaniedbując przy tym kultury literackiej. Zagrożenia ze strony mass mediów, głównie uzależnienia od Internetu, komputera, informacji czy telewizji, są właśnie — jak podkreśla Janusz Morbitzer — wynikiem „naruszenia równowagi między kulturą techniczną a humanistyczną oraz nieodpowiedzialnego użytkowania tych mediów” (Morbitzer 2006: 259). Komputer i Internet — paradoksalnie — ograniczają młodym ludziom bezpośredni kontakt z człowiekiem, a dla niektórych wręcz stają się interakcyjnym partnerem, mającym choć częściowo zaspokoić potrzeby, głównie emocjonalne.

Wytworzona w wyniku rewolucji technicznej opozycja: kultura techniczna-kultura humanistyczna wyznacza obecnie nowy kierunek rozwoju świata. W nieustannej walce między tymi dwiema kulturami szala zwycięstwa przechyla się na stronę techniki, to ona przykuwa uwagę, rządzi emocjami człowieka, rozbudza pożądanie dóbr materialnych — bogiem jest technika! Człowiek tworzy wokół siebie rzeczywistość odpowiadającą jego potrzebom i oczekiwaniom, nazywaną przez Józefa Bańkę „światem technicznego eksperymentowania, gdyż przedmiot techniczny, który przekształcił przestrzeń

z naturalnej w funkcjonalną jest czymś, co zostało stworzone, tzn. jego części składowe zostały uporządkowane według wzoru sztucznego” (Bańka 2002: 14). Człowiek jest zatem podmiotem i przedmiotem wszelkich działań w przeobrażanej rzeczywistości, zaś aktywność techniczna w dużym stopniu ogranicza rozwój wartości humanistycznych.

Nowa, ostatnimi czasy nieustannie reformowana szkoła, stara się przygotować ucznia do świadomego życia w nowoczesnym społeczeństwie technopolu. W swej aksjologii techniki i cywilizacji Józef Bańka podkreśla, że postęp cywilizacyjny trzeba wesprzeć edukacją zorientowaną na wartości oraz instynktem moralnym, bez których rozwój osobowościowy człowieka jest niepełny, nie umie przewidzieć wielu negatywnych konsekwencji wynikających z rozwoju techniki, nie jest w stanie zauważyć niewolącego i destrukcyjnego wpływu nowych technologii na jego własne życie. Trudno zaakceptować sytuację, w której skupienie uwagi na nośnikach informacji czy samej tylko informacji spycha na margines sferę kulturową, gdyż ma to „daleko idące negatywne skutki dla kształcenia i wychowania” — ostrzega badający zastosowanie komputerów w humanistyce oraz pedagogice medialnej Bronisław Siemieniecki (Siemieniecki 2007:137).

W związku z powyższym trzeba dążyć do alfabetyzacji technicznej i medialnej młodzieży (też dorosłych), czyli stopniowo przekształcać społeczeństwo informacyjne w społeczeństwo wiedzy, wykazujące się zrozumieniem różnych aspektów (ekonomicznych, społecznych, prawnych, etycznych i in.) związanych z pozyskiwaniem i świadomym wykorzystywaniem informacji. Niezbędne są działania edukacyjne skierowane na formowanie ducha człowieka, kształtowanie właściwych postaw i hierarchii wartości, które pozwalają wyzволzić się od współczesnego konsumpcjonizmu oraz izolacjonizmu, odnaleźć swoje miejsce we wspólnocie (rodzinie, grupie rówieśniczej, społeczeństwie), a przede wszystkim — odnaleźć prawdziwe „ja”, człowieka w sobie oraz Innym. Osiągnięcie pożądanej równowagi edukacyjnej stanie się możliwe wówczas, gdy u podstaw „nowego humanizmu, w którym będzie dominował komponent etyczny, a wiedza o kulturach i wartościach duchowych różnych cywilizacji i szacunek do nich zajmą należne miejsce jako niezbędna przeciwwaga globalizacji, która nie ogranicza się do aspektów czysto technicznych i gospodarczych” — już pod koniec lat 90. słusznie wnioskowali autorzy raportu *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* (Raport 1998: 47).

Bibliografia:

- Bańka J. (2002), *Edukacja filozoficzna. Ścieżka edukacyjna*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Jarosławiu, Jarosław.
- Bańka J. (2004), *Słownik pojęć i tekstów filozoficznych. Przewodnik encyklopedyczny po recentyzmie, eutyfronie i etyce prostomyślności*, t. 1. A–N, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań.
- Bauman Z. (2011), *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Cassirer E. (1998), *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, tłum. A. Staniewska, Czytelnik, Warszawa.

- Dudzikowa M. (2002), *Autorytet nauczyciela i edukacja. Trzy opcje*, [w:] *Edukacyjne drogi i bezdroża*, pod red. R. Kwiecińskiej i S. Kowala, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Glensk U. (2007), *Digitalny obserwator uczestniczący*, „Nowe Książki”, nr 4.
- Jenkins H. (2007), *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Kapuściński R. (2000), *Lapidarium IV*, Czytelnik, Warszawa.
- Kostkiewiczowa T. (1997), *Przyjąć wspólną odpowiedzialność*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty 2. Szkice i artykuły z metodyki z lat 1994-1996*, pod red. B. Chrzastowskiej, WSiP, Warszawa.
- Krąpiec M. A. i in. (2004), *Kultura wobec techniki. Materiały z sympozjum z cyklu „Przyszłość cywilizacji Zachodu”*, zorganizowanego przez Katedrę Filozofii Kultury KUL, Fundacja Rozwoju Kultury Polskiej, Lublin.
- Książek-Szczepanikowa A. (1996), *Ekranowy czytelnik — wyzwanie dla polonisty*, Wydawnictwa Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Kwieciński Z. (1998), *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty — potrzeba całościowego ujęcia)*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, pod red. T. Jaworskiej, R. Lepperta, Oficyna Wyd. Impuls, Kraków.
- McLuhan M. (2001), *Wybór tekstów*, pod red. E. McLuhana, F. Zingrone’a, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Mayor F. (2001), *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Mead M. (2000), *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- J. Morbitzer (2000), *Od homo sapiens do homo computerus* <http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt4/homo.html> [dostęp 30.04.2012 r.]
- Morbitzer J. (2004), *Świat wartości w Internecie*, http://www.tuo.agh.edu.pl/Aksjol_Int_AGH_JMorbitzer.pdf [dostęp: 30.04.2012 r.]
- Morbitzer J. (2006), *O dwóch stronach edukacji komputerowej i medialnej*, [w:] *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, t. 2., pod red. B. Muchackiej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Niedzicki W. (2004), *Kompetencje medialne kluczem do świata przyszłości*, [w:] *Media a edukacja. Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, pod red. W. Strykowskiego i W. Skrzydlewskiego, Wydaw. Oficyna Edukacyjna eMPI2, Poznań.
- Nikitorowicz J. (2001), *Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa*, [w:] *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, t. 1, Trans Humana, Białystok.

- Okoń W. (1998), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa
- Pachociński R. (2006), *Oświata i praca w erze globalizacji*, IBE, Warszawa.
- Pilch T. (1999), *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_4.pdf [dostęp 1.05.2012].
- Polakowski J. (1992), *Kulturoznawcza koncepcja kształcenia literackiego dzisiaj*, „Dydaktyka Literatury”, t. 13.
- Próchnicka M. (2007), *Information literacy. Nowa sztuka wyzwolona XXI wieku*, [w:] *Książka, biblioteka, informacja: między podziałami a wspólnotą*, red. J. Dzieniakowska, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce.
- Raport dla UNESCO. Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* (1998), pod przewodnictwem J. Delorsa, SOP. Wydawnictwo UNESCO, Warszawa
- Siemieniecki B. (2007), *Media w pedagogice*, [w:] *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, t. I, pod red. tegoż, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Strykowski W. (2004), *Kompetencje medialne: pojęcie, obszary, formy kształcenia* [w:] *Media a edukacja. Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, pod red. W. Strykowskiego i W. Skrzydlewskiego, Wydaw. Oficyna Edukacyjna eMPi2, Poznań.
- Szymański M. J. (2007), *Pedagogika emancypacyjna — szanse i bariery*, [w:] *Refleksje nad współczesną pedagogiką w Polsce*, pod red. E. Rogulskiego, Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Białystok.
- Tadeusiewicz R. (1999), *W dymie i we mgle...*, <http://www.solidarnosc.org.pl/~ksn/Docs/rystad.pdf> [dostęp 1.05.2012]
- Tanas M. (2010), *Pedagogika wobec wyzwań technologicznych współczesności*, <http://www.up.krakow.pl/ktime/ref2010/tanas.pdf> [dostęp 3.05.2012]
- Taylor Ch. (2001), *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, tłum. M. Gruszczyński, O. Latek, A. Lipszyc i in., PWN, Warszawa.
- Toffler A. (1997), *Trzecia fala*, PIW, Warszawa
- Torlińska B. (2004), *Alfabetyzm społeczeństwa wiedzy a kompetencje informacyjne*, [w:] *Media a edukacja. Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, pod red. W. Strykowskiego i W. Skrzydlewskiego, Wydaw. Oficyna Edukacyjna eMPi2, Poznań.
- Wojnar I. (1996), *Światowa dekada rozwoju kulturalnego — nowe propozycje dla edukacji*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, pod red. I. Wojnar i J. Kubina, ELIPSA, Warszawa

Zacher L.W. (2007), *Transformacje społeczeństw — od informacji do wiedzy*. Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa.

Zborowski J. (1986), *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, WSiP, Warszawa.

M. Znajmiecka-Sikora (2004), *Poziom samooceny i rozwój wiedzy o sobie w okresie adolescencji — analiza przeprowadzonych badań*, „Sztuka Leczenia”, t. X, nr 3-4.