

Magdalena Archacka

ORCID 0000-0003-202-8274

DYSKURS ZAGROŻENIA NOWYMI TECHNOLOGIAMI JAKO WSPÓŁCZESNY MIT SPOŁECZNY. PYTANIE O KOMPETENCJE DOROSŁYCH EDUKATORÓW W EPOCE CYFROWEJ

Słowa klucze: nowe technologie, mit społeczny, młodzież i dzieci, dorośli edukatorzy

Streszczenie: W artykule podejmuję problem dyskursu na temat obecności nowych technologii w życiu współczesnej młodzieży. Ukazuję, w jaki sposób refleksja pedagogiczna, wiedza potoczna i codzienne praktyki szkoły tworzą wspólną przestrzeń narracji, której kształt przybiera postać współczesnego mitu społecznego. Stawiam pytanie o rodzaj kompetencji niezbędnych do budowania edukacji dialogowej. Upominam się o racjonalną, tj. wykraczającą poza zmitologizowany dyskurs zagrożenia, rozmowę dotyczącą opisywanego zjawiska.

Rzeczywistość współczesnego świata wydaje się na tyle skomplikowana i wielowątkowa, że mówiąc o niej, najczęściej zwracamy się ku użytecznej (choć dzisiaj już także budzącej wątpliwości) opowieści o czasach „płynnej nowoczesności” (Bauman, 2006). Oznacza to, że próby poszukiwania jednego, spójnego i dającego poczucie bezpieczeństwa systemu odniesień są nieuchronnie skazane na porażkę. Jeśli podstawowymi kategoriami opisu teraźniejszości uczyniono ryzyko (Beck, 2002), zmienność i prędkość (Baudrillard, 2009, Virilio, 2008) – świat staje się nie tyle trudny do rozumowego ogarnięcia, co zwyczajnie niemożliwy do poznania i zrozumienia. W artykule będę skupiała się na jednej z narracji obecnych w dyskursie edukacyjnym, którą za niemieckim filozofem, przedstawicielem drugiego pokolenia Szkoły Frankfurckiej, Herbertem Schnädelbachem, identyfikuję jako współczesny, kulturalistyczny mit społeczny. Wybraną przeze mnie metodą analiz tekstów kulturowych czynię krytyczną analizę dyskursu. Postaram się pokazać, w jaki sposób dyskurs dotyczący zagrożenia wynikającego z obecności nowych technologii w życiu młodych ludzi przyjmuje kształt opowieści budowanej na przeświadczeniu o istnieniu bliżej nie precyzowanego, porzuconego w drodze rozwoju społecznego i postępu techniki, „naturalnego dla człowieka stanu wyposażenia i naturalnych interesów” (Schnädelbach, 2001, s. 184). Podążając tropem filozoficznej myśli przedstawiciela drugiego pokolenia Szkoły

Frankfurckiej, Herberta Schnädelbacha, który podjął próbę rehabilitacji rozumu i obrony idei Oświecenia po radykalnej krytyce Theodora Adorno, Maxa Horkheimera oraz Martina Heideggera, rozpoczną od konstatacji, iż rozświetlenie mitu społecznego za pomocą teorii i instrumentarium pojęciowego filozofii i pedagogiki pozostaje działaniem nie tyle trudnym do przeprowadzenia, co, jak byśmy mogli powiedzieć językiem współczesnego świata, mało efektywnym. Problem polega bowiem na tym, że same „mity społeczne nie są żadnymi teoriami”, sytuują się „pomiędzy historia a teorią” i, jak pisze filozof, „próbują dosłownie przedostać się na tyły historii”, nie mogąc „dotrzeć do teorii” (Schnädelbach, 2001, s. 182–183). To „usytuowanie w tle” jest niezbędne dla budowania mitu, gdyż dzięki takiemu położeniu, jego obalenie i wystąpienie przeciwko irracjonalnej i antyoświeceniowej narracji w praktyce staje się nie tyle mało skuteczne, co wręcz niemożliwe. Dlaczego? Ponieważ, jak pisze inny przedstawiciel Szkoły Frankfurckiej, Jürgen Habermas, wszystkie zmitologizowane dyskursy *przegrawszy w argumentacji, mają w zanadru jeszcze ostatnie słowo: mianowicie, że oponent nie zrozumiał sensu całej gry językowej, popełnił kategorialny błąd, odpowiadając n a s w ó j sposób* (Habermas, 2000, s. 379). Jeśli jednak mit społeczny buduje odpowiedź na określone potrzeby współczesnego człowieka, należy przyjrzeć się przestrzeni egzystencjalnej pustki, którą ma zadanie wypełnić. Wszystko to, co niezrozumiałe, inne, pochodzące nie-z-tego, to jest „mojego”, znanego dotąd świata – budzi lęk. Jedynym remedium na lęki, jeśli rezygnujemy z argumentów rozumu, pozostaje przywrócenie ważności dawnych mitów, prze(d)sądów, rytuałów. Życie w świecie bezpiecznym i rozumiałym toczy się według znanych i utartych schematów, panuje w nim równowaga, a zamknięty system jest otoczony granicami, których nie przekroczy żaden Inny – dopóki nie stanie się taki-sam. Prawda, że przestrzenie budowane podług takiej konstrukcji już nie istnieją. W czasach, gdy ogłoszono śmierć Boga i człowieka, zamilkł głos Wielkich Metanarracji, oderwana od etyki myśl naukowa stała się przestrzenią działań sprzecznych ze sobą interesów wielkich korporacji, a kolejne, dotąd szanowane instytucje ulegając kompromitacji, mobilizują resztki sił, aby ratować szczątki dawnego autorytetu. Pojawił się jednak jeden wspólny dyskurs łączący ze sobą rozmaite obszary poszatowanego świata ponowoczesności. Podejmując próbę określenia jego charakteru, rozpoczną od nadania mu nazwy – jest to „narracja powrotu i przywrócenia”. Narracja powrotu i przywrócenia zawsze odnosi się to tego, co było w przeszłości jako wzorca uniwersalnego, a zatem nie wymagającego ponownych przemyśleń, redefinicji, czy też, co gorsza, dekonstrukcji. „Przywrócić” należy utracone wartości (niezależnie od tego, jak bardzo są archaiczne), wychowawczą funkcję szkoły (choć z dużą dozą prawdopodobieństwa można powiedzieć, iż nigdy nie istniała); „powrócić” musimy do normalności (kategoria tyleż enigmatyczna, co nośna i popularna w dyskursie politycznym), albo po prostu do swoich zwyczajów i tradycji (co w zasadzie oznacza to samo, czyli normalność). Taką narrację odnalazłam w przestrzeni dyskursu publicznego dotyczącego zadań stojących przed szkolną edukacją.

Czytając teksty dokumentów Ministerstwa Edukacji Narodowej, wystąpień parlamentarnych i wywiadów udzielanych przez polityków, wielokrotnie natrafiamy na frazy opisujące szkołę w odniesieniu do konieczności „przywrócenia”, „powrotu”, lub „utruty” ważnej funkcji edukacyjnej. Stąd w momencie wprowadzenia reformy edukacji na stronie MEN pojawiły się informacje dotyczące powodów wprowadzanych zmian: „Dlaczego potrzebne są zmiany? [...] przez ostatnich kilka lat szkoła straciła swoją wychowawczą funkcję” (MEN, 2016), a dalej: *Liceum ogólnokształcące w praktyce zostało skrócone do dwóch lat, zaś koncentracja godzin na wybranych 2–4 przedmiotach rozszerzonych 93 spowodowała, iż utraciło ono charakter szkoły ogólnokształcącej* (tamże). Sukces reformy edukacji, według rządzących, polegał na tym, iż udało się przywrócić szkołę do stanu zgodnego z jej naturą: *Przywrócić należy rangę oddziaływaniom wychowawczym i profilaktycznym w szkołach i placówkach systemu oświaty, m.in. przez uzupełnienie katalogu zadań systemu oświaty o działania podkreślające wychowawczą funkcję szkoły* (MEN, 2017).

„Powrócić” nie oznacza po prostu „cofnąć się” do tego, co było niegdyś. Powraca się do domu, do punktu wyjścia, do miejsca, gdzie już się kiedyś było. Szkoła, która coś utraciła, musiała niegdyś to posiadać. Jeżeli ma powrócić – zapewne kiedyś się tam znajdowała. Reforma dążyła do przywrócenia, stawała się więc zapowiedzią powrotu do normalności (przywrócony może być porządek, stan pokoju, przywrócić można do życia). Innymi słowy, zadaniem przeprowadzanej reformy było sprawienie, by szkoła odzyskała swoją naturalną postać i formułę działania. Należy zaznaczyć, iż działania reformatorów zawsze budziły kontrowersje społeczne. Współczesna rzeczywistość nie pozwala na zbudowanie takiej narracji, która niepodzielnie królując w przestrzeni debaty publicznej, nie wydobędzie na powierzchnię dyskursu jakiejś opozycyjnej kontropowieści. Nieczęsto też zdarza się, by zupełnie różne i z reguły funkcjonujące rozłącznie przestrzenie praktyki społecznej, rozważań teoretycznych, przekazu medialnego i wiedzy, którą zwykliśmy nazywać potoczną, łączyły się w dyskursie spójnym i nie mającym żadnej realnej alternatywy. Sytuacja ulega diametralnej zmianie, gdy zaczynamy analizować dyskurs zagrożenia nowymi technologiami. Na czym ów dyskurs polega i co stanowi jego istotę?

Przede wszystkim należy zauważyć, iż jego struktura jest budowana na wzajemnej polaryzacji dwóch grup społecznych: dorosłych i tych, którzy dorosłymi jeszcze nie są, tj. dzieci i młodzieży. Przedmiotem zainteresowania dyskursu jest ta grupa, która z góry wpisuje się w kategorię zagrożenia, tj. nie-dorosłych. *Pojęcie „młode pokolenie” (lub „młodzież”), jak zauważa Zbyszko Melosik, stanowi dynamiczną „konstrukcję społeczną. W różnych miejscach i czasach co innego przez „młode pokolenie” rozumiano; istniały też odmienne oczekiwania względem jego tożsamości i roli społecznej. Zazwyczaj też, przynajmniej w kulturze Zachodu, pojęcie to samo w sobie zawierało duży ładunek emocjonalny* (Melosik, 2000, s. 131). Owa emocjonalność stanowiąca immanentną cechę każdego dyskursu na temat

młodzieży, tu ulega dodatkowemu wzmocnieniu, bowiem jedna z fundamentalnych tez jest budowana na prawidłowości: im niższy wiek użytkownika nowych technologii, tym bardziej wzrasta poziom zagrożenia. *Młodzież*, pisze dalej Z. Melosik, *stanowi z jednej strony bezcenny kapitał społeczny i narodowy, nadzieję na „lepszą przyszłość”*. *Z drugiej strony, postrzegana była często w kategoriach zagrożenia dla istniejącego porządku społecznego, była „immanentnie rebeliancka”* (Melosik, 2000, s. 131). Jakkolwiek trudno jest dzisiaj doszukiwać się choćby nuty „rebelii” w konsumpcyjnie nastawionym do życia młodym pokoleniu, najwidoczniej już sama przynależność do tej kategorii budzi podejrzenia – ale właśnie – czyje? Czy odnosząc słowa Z. Melosika do rozważań dotyczących „zagrożenia” spowodowanego obecnością nowych technologii w życiu dzieci i młodzieży, można wysnuć wnioski, że dorosłym brakuje wiedzy i kompetencji, aby podjąć racjonalną refleksję nad zjawiskiem? Nie sądzę. Nie da się dłużej utrzymać w mocy podziału na cyfrowych tubylców i przybyszy ze świata, który zawsze pozostaje w tyle za postępem i rozwojem nowych technologii. Dorośli, młodzież i dzieci w jednakowym stopniu mogą i stają się uczestnikami tego świata. Brak kompetencji, umiejętności i wiedzy, dotyczącej cyfrowej rzeczywistości, nie stanowi podstawowego problemu, wokół którego należy skupić uwagę, badając zjawisko dyskursu zagrożenia nowymi technologiami. Istoty bowiem problemu nie należy poszukiwać na poziomie lęku przed techniką, lecz na poziomie lęku przed światem, którego analiza wymaga zastosowania innych kategorii i odmiennych zasad. Trop, na który naprowadza Z. Melosik, prowadzi ku myśleniu o dość rozpaczliwych i – jak mniemam – mało skutecznych działaniach mających na celu utrzymanie resztki poczucia stałości i wspomnianego przez polskiego pedagoga porządku społecznego. Aby zrozumieć stawianą przeze mnie tezę, należy prześledzić w jaki sposób budowany jest dyskurs zagrożenia nowymi technologiami.

Założenia dyskursu zagrożenia nowymi technologiami

Podstawowe założenia dyskursu ukazują dwa obszary zagrożeń. Pierwszy z nich związany jest z niekontrolowanym dostępem do internetu. *Casus* młodzieży jest o tyle szczególny, że właściwie każda przestrzeń wyjęta spod bezpośredniej jurysdykcji dorosłego budzi obawy. Malownicze opisy takich przestrzeni-bez-dorosłych odnajdujemy w książce pod znamienym tytułem *Utracona niewinność* (Kurzępa, 2007). Autorskie wizje Jacka Kurzępy koncentrują się wprawdzie wokół przestrzeni realnej, a nie wirtualnej, lecz całe oprzyrządowanie i dobór instrumentarium pojęciowego dają się przenieść w dowolne miejsce pozbawione kontroli rodzicielskiej (szkolnej, wychowawczej). Przestrzenie te są określone przez pedagoga jako SEN, co oznacza strefy etycznej (lub edukacyjnej) nieobecności, gdzie rozbuchana i rozseksualizowana młodzież odnajduje swoje raje, tworzone przez iluzje innego, szczęśliwszego i kolorowego życia: *SEN to te same dyskoteki i byłe stodoły, strefy bez nadzoru, gdzie na parkietach*

i betonie młodzież bawi się, wiedząc, że w pobliżu nie ma nikogo z dorosłych, kto mógłby im zagrażać przez swoją ingerencję. To także miejsca, na których bandują się młodzi ludzie, wiedząc, że ani mama, ani tata tu nie przyjdzie, a jak się pojawi jakiś starszak, to go wyplujemy (Kurzępa 2007, s. 225–226). Dalej pedagog pisze: *Wkraczając w obszar oddziaływania kręgu rówieśniczego, młodzi wchodzi w swoisty sen, w którym grają wyobrażone role, których charakter wyznaczają gwiazdy popkultury, show-biznesu, kina akcji czy postaci świata komiksowego, różnych fotostories. W świecie wyobrażonym czują się doskonale, eksperymentują z różnymi fragmentami tożsamości, którą modelują, podmieniają, zlepiają, zgodnie ze znaną techniką wytnij – wklej* (Kurzępa 2007, s. 228).

Problem, jaki zauważa J. Kurzępa, nie polega na nowości samego zjawiska poszukiwania własnej, nowej i atrakcyjnej tożsamości, lecz na nieobecności dorosłych, którzy przestali być interpretatorami i doradcami w sprawach „działającej się rzeczywistości”. Zatem to nie sam internet, ale zjawisko braku kontroli ze strony dorosłych budzi przerażenie pedagogów i paniczny lęk wychowawców. Ten aspekt niebezpieczeństwa można wszakże ośwoić. Warunkiem jest ich „wykorzystanie” do celów edukacyjnych, co w praktyce oznacza wyłączenie swobodnego dostępu i staranny dobór treści przeznaczonych do określonych oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych. Przykład takiego podejścia odnajdujemy w artykule Małgorzaty Suświłło, w którym pedagożka opisuje zalety terapii skierowanej do dzieci z dysfunkcją mowy, argumentuje i wykazuje, że *Odpowiedni dobór komputerowych programów edukacyjnych pozwala także wykorzystywać media w terapii zaburzeń mowy* (Suświłło, 2006, s. 26). Najwyraźniej jednak swoiście pojęta poprawność (czytaj: niemożność wykroczenia poza uniwersum budowane przez dyskurs oczywistości kulturowej) każe autorce dokleić do rzeczowego tekstu zapewnienie, iż tak naprawdę: *Pełny rozwój językowy dziecka (rozumiany jako przejście dziecka przez kolejna stadia) może odbywać się przede wszystkim w obecności dorosłych (czytaj: kochających rodziców)* (Suświłło, 2006, s. 26). Inny przykład odnajduję w artykule Jadwigi Uchyła-Zroski, w którym pedagożka zajmuje się problemem edukacji muzycznej. Tu jednak objawia się symptom dezorientacji: nie do końca wiadomo, w jaki sposób należy rozumieć zadanie stojące przed „dorosłymi” konstruującymi szkolne programy edukacyjne. Z jednej strony, czytamy że *współczesną młodzież należy przygotować do aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym* (Uchyła-Zroski, 2006, s. 175), z drugiej zaś dowiadujemy się, że ta sama edukacja zwyczajnie nie nadąza za rozwojem technologicznym, jest archaiczna i nie odpowiada wyzwaniom cywilizacji: *edukacja muzyczna musi zacząć uwzględniać obecność nowych technologii, gdyż w przeciwnym razie funkcjonując według tradycyjnej dydaktyki muzycznej, nie sprosta wymaganiom naszych czasów* (Uchyła-Zroski, 2006, s. 184).

Kto więc ma zająć się owym przygotowaniem, skoro szkole i opiekunom brakuje kompetencji? Na to pytanie nie ma odpowiedzi. Fundamentalny poziom dyskursu zagrożenia pojawia się jako pełen sprzeczności i, paradoksalnie, sam nie przedstawia się jako system spójny i stabilny. Jego podstawowa teza mówi o tym,

że młodzież i dzieci są zagrożone poprzez nienadzorowane przez dorosłych uczestnictwo w wolnym dostępie do internetu, a jedyną skuteczną metodą jest kontrola. Pełen nadzór nad internetem i „buszującym” w nim nastolatkiem jest jednak mało realny, zatem jedyne, co pozostaje wychowawcom, to dająca namiastkę sprawowania kontroli nad techniką satysfakcja z możliwości zapanowania nad urządzeniami technicznymi. Wszak nikt nie podważy władzy dystrybucji, a wszelki dostęp może ulec drastycznym ograniczeniom.

Drugim obszarem troski dorosłych stały się relacje pomiędzy młodymi ludźmi – uczestnikami nowych technologii. Nie wiem, skąd płynie przekonanie o wyższości dotychczasowego, tradycyjnego sposobu nawiązywania i utrzymywania kontaktów pomiędzy ludźmi. Obawiam się, że ani dyskurs społeczny, ani też polityczny i medialny, nie mogą stanowić wzorca komunikacji. Podstawowe założenie dyskursu zagrożenia mówi jednak o jakimś lepszym sposobie rozmowy i poznawania drugiego człowieka – lepszym, bo niezapśredniczonym. To tamten stary świat bez technologii można i należy uznać za naturalny. Ten nowy, technologiczny, budzi sprzeciw, ponieważ jest niezrozumiały, to znaczy – inny. *W drodze ewolucji, pisze J. Suświłło, zatraciliśmy pierwotne instynkty, oddaliliśmy się od natury, nie umiemy więc poznawać świata (może też nie chcemy, bo czasem wolimy żyć w świecie utopii) w taki sposób, jak to czynili nasi praprzodkowie. Dlatego też, [...], można powiedzieć, że rzeczywistość (świat) poznajemy w sposób zapśredniczony przez media* (Suświłło, 2006, s. 22). Słowa pedagogiki pozwalają na przejście do kolejnego etapu rozważań, gdyż dzięki nim znaleźliśmy się w samym sercu refleksji nad istotą dyskursu zagrożeń nowymi technologiami. Oto pojawił się nowy, współczesny mit społeczny – jeden z wielu funkcjonujących w przestrzeni pomiędzy pedagogiką a pedagogią. Któż jednak dzisiaj, w dobie snu rozumu, pokusi się o jednoznaczne rozróżnienie pomiędzy obiema kategoriami?

Dyskurs zagrożenia nowymi technologiami jako współczesny mit społeczny

Dyskurs zagrożenia obecnością nowych technologii w życiu współczesnego (młodego) człowieka jest jednym z wielu mitów społecznych funkcjonujących w przestrzeni myśli pedagogicznej, refleksji nad edukacją, a także codziennej praktyce szkoły. Tak postawiona teza rodzi wstępne pytanie: jaka jest rola mitów społecznych we współczesnym świecie? Otóż mniej więcej taka sama, jaka była kilkaset lat temu. Każdy system społeczny i każda kultura, aby mogły trwać i reprodukować się, muszą pozostawać we względnej równowadze. Równowagę tę w cywilizacji zachodu zapewnia między innymi trwałość instytucji. Tymczasem, jak zauważa Maciej Tanaś: *Od lat sześćdziesiątych środki masowego przekazu, później komputery i sieci informatyczne, brutalnie przerwały hegemonię kształcącą i wychowawczą szkoły* (Tanaś, 2003, s. 117). I chociaż koncepcje descholaryzacji obecne są w myśli pedagogicznej od czasów Iwana Illicha, winą

za upadek autorytetu szkoły autor obarcza internet, przez który *Podważa się zasadność istnienia szkoły, jako instytucji kształcącej, wychowawczej, opiekuńczej i kulturotwórczej w społecznościach lokalnych* (Tanaś, 2003, s. 118). Oburzenie pedagoga budzi niedostrzeżenie poważnego zagrożenia, które może całkowicie pogrzyżić instytucje edukacyjne: *Zastanawia, pisze M. Tanaś, zwłaszcza naiwne bagatelizowanie przez myśl pedagogiczną faktu, że wielkość internetu tkwi w sile eliminowania szacownych dotąd instytucji* (Tanaś 2003, s. 118). Internet, swobodny dostęp do sieci, popularność nowych technologii i ich stała obecność w życiu młodzieży są czynnikami naruszającymi stabilność systemu. Tworzą one świat chaosu, pluralizmu światopoglądowego, wielości języków, szybkości komunikacji. To świat, którego nikt nie kontroluje. Mit ma zadziałać jako antidotum. Andrzej Drózdź w niezwykłej książce *Mity i utopie pedagogiczne* (Drózdź, 2000) podaje pięć cech mitu: *1. [...] podają sposoby organizowania doświadczenia przez dostarczenie światopoglądu. 2. Przekazują człowiekowi wiedzę o nim samym. 3. Są wyrazem mocy zbawczej w ludzkim życiu, bowiem przypominają o utraconym stanie idealnym, a przez to zachęcają do przezwycięzania aktualnych przeszkód i przywracania określonej doskonałości. 4. Dostarczają wzorców postępowania w konkretnej formie i do praktycznego zastosowania, a wreszcie 5. Odtwarzane są w formie obrzędów, wyrażających przeważnie zwycięstwoładu nad chaosem* (Drózdź, 2000, s. 26).

W jaki sposób konstruowana jest taka mityczna opowieść o zagrożeniu nowymi technologiami? Przede wszystkim dyskurs – posługujący się mitem społecznym i wskazujący na nowe technologie jako zagrożenie – jest reakcją obronną starego systemu i ma na celu przywrócenie względnej równowagi. Nie stanowi zaś, jak sam siebie przedstawia, intelektualnego protestu przeciwko powrotowi do barbarzyńskiego świata pisma obrazkowego. Niezależnie od tego, na jakie naukowe badania powołuje się mityczna opowieść, jej bazą zawsze pozostaje narratywizm. Jak zauważa Herbert Schnädelbach, mit rozpoczyna się tam, gdzie konstytuuje się to, *co specyficznie ludzkie, jako to, co jedynie zrozumiałe* (Schnädelbach, 2001, s. 186). *Kiedy to było?* – pyta H. Schnädelbach – *Na początku...?* To było na początku czasu, bowiem mitycznego dziania się nie da się datować. *Mit konstruuje poza- i ponadczasowe prawdy, wykraczające poza fenomenalny charakter wszystkiego, co czasowe i przestrzenne* (Schnädelbach, 2001, s. 180–181).

Czy nie takich prawd potrzebuje dzisiejsza rzeczywistość? Narratywizm tworzy Wielką Opowieść o współczesnej cywilizacji. Nie buduje żadnej teorii i niczego nie wyjaśnia, nie poszukuje generalnych warunków do opowiedzenia historii. Pokażę to na przykładzie.

W książce *Media w procesie wychowania* (Musioł, 2006) polski pedagog, Marcin Musioł, opisuje *Objawy będące efektem zbyt częstego kontaktu z komputerem u dzieci w młodszym wieku szkolnym* (Musioł, 2006, s. 71). Czy należy rozumieć, że owe „objawy” (skąd nagle język nauk o zdrowiu?) zostały w jakikolwiek sposób „zdiagnozowane” i tworzą określoną jednostkę chorobową? Co

kryje się za konstruktem „zbyt częsty kontakt”? Czy można przez to rozumieć, że zgubny wpływ komputera znika po przekroczeniu magicznej granicy dzieciństwa? Na te pytania nie znajdziemy odpowiedzi, ponieważ mit jest opowieścią i nie prowadzi do wyjaśnień. Pośród wielu objawów pedagog opisuje, takie jak: *fantazjowanie i kłamstwo, zanik wrażliwości na uczucia innych ludzi, utrata dotychczasowych przyjaciół, odrzucenie przez grupę z powodu nieprzyjemnych zachowań dziecka* (Musioł, 2006, s. 71). Sądzę, że upomnienie się o badania nad relacją pomiędzy „fantazjowaniem i kłamstwem” a „zbyt częstym kontaktem z komputerem” jest tak samo zbędne, jak dążenie do doprecyzowania dotąd mało używanego w pedagogice pojęcia „nieprzyjemnych zachowań”. Zadaniem mitu nie jest wyjaśnianie, dlatego mit posługuje się specyficznym rodzajem języka. Oscyluje on pomiędzy metaforą a narracją naśladowającą język nauki, składa się z zapożyczeń i dowolnie dobranych cytatów, przy jednoczesnym braku odwołań do źródeł. Należy pamiętać, że, jak pisze H. Schnädelbach, *Mit społeczny jako wielka opowieść o tym, co jest przyczyną ukrytą w tle, nie jest żadną utopią poznania, ale produkowaną przez nas samych iluzją; jest przeciwświetleniem, nawet jeśli towarzyszą mu najlepsze oświeceniowe chęci* (Schnädelbach, 2001, s. 189). O ile jednak oświeceniowych chęci można doszukiwać się w pedagogice, o tyle codzienne praktyki edukacyjne szkoły, dodam, instytucji skupionej już tylko na kształceniu do rynku pracy, nie tworzą nawet pozoru oświecenia. Jaka jest reakcja szkoły na obecność nowych technologii w życiu dzieci i młodzieży?

Szkoła, przejęta koniecznością podjęcia dyskursu zagrożenia, reaguje w jedyny znany sobie sposób. Pomimo zmieniających się czasów i, zdawałoby się, konieczności podjęcia dialogu skostniała instytucja kontynuuje ten sam monolog. Ministerialny program Bezpieczna+ przyjęty do realizacji na lata 2015–2018 obliguje szkoły do wprowadzania działań mających na celu profilaktykę wobec zagrożeń czyhających w sieci. Komunikat zamieszczony na oficjalnej stronie MEN nie wspomina nic na temat edukacyjnego potencjału internetu, nie zauważa także konieczności zainteresowania światem, który dla uczniów od dawna stał się częścią ich codzienności. „Cyberprzestrzeń” w języku szkoły znaczy to samo, co „zagrożenie” i „kryzys”, którym należy zapobiegać i bacznie się przyglądać:

Bezpieczna+ przewiduje działania dotyczące m.in.: podniesienia poziomu kompetencji pracowników szkoły, uczniów i ich rodziców w zakresie bezpiecznego korzystania z cyberprzestrzeni oraz reagowania na zagrożenia, które w niej występują. Dotyczy to np. opracowania i upowszechnienia rekomendacji w zakresie zabezpieczeń szkolnych sieci komputerowych, materiałów informacyjnych i dydaktycznych dotyczących bezpiecznego funkcjonowania w cyberprzestrzeni.

Celem programu jest także podniesienie jakości procedur postępowania w sytuacjach kryzysowych poprzez przegląd stanu bezpieczeństwa szkół, opracowanie i wdrożenie rekomendowanych rozwiązań oraz upowszechnianie wśród wszystkich pracowników szkoły umiejętności rozpoznawania sytuacji zagrożenia oraz postępowania w sytuacjach kryzysowych.

(MEN, 2015)

Przykładem takich oddziaływań szkoły, które stanowią odpowiedź na ministerialne oczekiwania, są zajęcia organizowane we wrocławskich szkołach podstawowych. W ramach warsztatów (odbywających się kosztem lekcji) uczniowie wysłuchali pogadanki na temat zagrożeń wynikających z „nadmiernego” korzystania z komputera, namalowali plakat obrazujący zagrożenia i otrzymali broszurę, której treść przypomina bardziej katechizmowy rachunek sumienia niż merytoryczną wiedzę na temat owych zagrożeń. Publikacja (finansowana przez Ministerstwo Zdrowia) składała się z serii kuriozalnych pytań: *Jak często zachowujesz się obronnie, lub ukrywasz prawdę, kiedy ktoś Cie pyta, co robisz On-line?, Jak często sprawdzasz swoją pocztę, zanim zrobisz to, co właśnie powinieneś/powinnaś?* (Komputer i Ja 2018) lecz, co ciekawe, nie zawierała żadnych porad dotyczących „prawidłowego” korzystania z internetu. Można więc powiedzieć, że uwaga autorów (decydentów, szkoły, pedagogów, edukatorów...) skupia się wyłącznie na produkowaniu samego dyskursu zagrożenia, a nie edukacji.

Zaproszenie do rozmowy o obecności nowych technologii

Celem moich rozważań było zaproszenie do rozmowy na dwa tematy: obecności nowych technologii w życiu człowieka oraz samego dyskursu zagrożenia. W eseju starałam się zwrócić uwagę na zjawisko, które pojawia się zarówno w myśli pedagogicznej, jak i codziennych praktykach instytucji szkoły. Rozwój, dostępność, a następnie stała obecność nowych technologii w życiu dzieci i młodzieży zaburzyła i tak już niestabilny i chwiejący się w posadach system, którego ostatnią ostoją wydawała się władza „dorosłych”. Mieli oni z góry wyznaczone zadanie. Było nim *wprowadzanie młodych w zastany świat* (Folkierska, 2018, s. 132). Świat uległ jednak tak szybkiej zmianie, że zabrakło im kompetencji do rozumienia go. W jaki więc sposób mogliby przejąć funkcję wprowadzających? Podjęte działania pozorują edukację i wychowanie, lecz w rzeczywistości sytuują się wewnątrz przestrzeni budowanej przez mit społeczny, mają charakter antyintelektualny, emocjonalny i irracjonalny. Przedmiotem troski i zainteresowania zarówno pedagogiki, jak i instytucji kształcenia publicznego są edukacja i wychowanie, które mogą zaistnieć tylko wówczas, gdy odpowiedzialni za nie pedagodzy i nauczyciele odważą się na podjęcie wyzwania wykroczenia poza granice wytyczone przez zmitologizowany dyskurs zagrożenia. Warunkiem możliwości pojawienia się edukacji i wychowania w ogóle, a tym bardziej w odniesieniu do obszaru, o którym, przynajmniej, „dorośli” mają jedynie mgliste pojęcie, jest uznanie ograniczoności własnej wiedzy i kompetencji. Owa ograniczoność nie ma jednak nic wspólnego z brakiem kompetencji, które można podnosić poprzez uczestniczenie w odpowiednich kursach i zajęciach. Pytanie o wychowanie, które należy postawić, nie dotyczy wiedzy ani kompetencji cyfrowych, choć te z pewnością mogą stać się jednym z elementów budujących fundamenty porozumienia. Pytanie dotyczy innego rodzaju kompetencji i brzmi: Czy edukacja może przybrać kształt otwartego dialogu, w którym obie strony, poza wzajemnym udostępnianiem nowych

obszarów wiedzy, uczyłyby się od siebie także szacunku, pokory i uznania dla inności? Pierwszą i podstawową blokadą uniemożliwiającą rozmowę jest przekonanie o uniwersalności i racjonalności dyskursu zagrożenia. Tymczasem ten nie jest budowany za pomocą argumentów rozumu, ale stanowi głos płynący z głębi sentymentalnej *narracji powrotu i przywrócenia*, która odwołując się do sfery emocji, wnosi ze sobą taki rodzaj komunikacji, w którym dorosły, niezależnie od posiadanych kompetencji, zawsze pozostaje ekspertem od wprowadzania w świat. To oznaczałoby, że dbałość o techniczne przygotowanie nauczycieli, wychowawców i edukatorów nie jest wystarczającym warunkiem budowania edukacji otwartej i zaciekawionej światem dzieci i młodzieży. Podkreślę: stawiając pytanie o wychowanie w dobie obecności nowych technologii, nie odnoszę się do kompetencji cyfrowych dorosłych edukatorów, ale ukazuję problem panowania zmitologizowanej narracji zagrożenia. Może więc jeszcze w ostatnich zdaniach warto odwołać się do słów H. Schnädelbacha, który stając w obronie rozumu, pisze: *Od dawna jest więc publiczną tajemnicą, że rozum, po którym spodziewano się niegdyś zbawiennych skutków dla ludzi, ponosi winę za wszystko; uszy bolą od oskarżeń szeptanych za osłoną dłoni, w myśl których mamy wierzyć, że to on, rozum, pustoszy planetę i czyni ludzi niewolnikami, a nie koalicja brutalnej żądzy władzy i kosmicznej głupoty* (Schnädelbach, 2001, s. 5).

Mit niczego nie wyjaśnia, niczego nie oświeca, nie jest też w stanie rozwiązać problemów współczesnego świata. Jest ułudą, iluzją i tworem antyintelektualnym. W eseju ukazałam, w jaki sposób pedagogika i szkoła – dotąd dwa rozłączne obszary praktyki – nagle zaczęły mówić jednym głosem. Nie pozwólmy na to, by głos dobywał się z głębi mitycznego obrazu. Byłby to ostatni krok w kierunku samowykluczenia pedagogów i edukatorów z życia następnego pokolenia.

Bibliografia

1. Bauman Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
2. Beck U. (2004). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej rzeczywistości*. Warszawa: Scholar.
3. Boudrillard J. (2009). *Dlaczego wszystko jeszcze nie zniknęło? Esej ostatni*. Warszawa: Sic!
4. Dróżdż A. (2000). *Mity i utopie pedagogiczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
5. Folkierska A. (2018). Pedagogiczna wola mocy. W odpowiedzi Wojciechowi Kruszelnickiemu, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 2 (82), s. 127–136.
6. Habermas J. (2000). *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*. Kraków: UNIVERSITAS.
7. Kurzępa J. (2007). *Zagrożona niewinność. Zakłócenia rozwoju seksualności współczesnej młodzieży*. Kraków:
8. Melosik Z. (2000). Młode pokolenie a przemiany kultury współczesnej. W: B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec (red.), *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży* (s. 129–131). Zielona Góra: Regionalne Centrum Animacji Kultury.

9. Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2015). *Rada Ministrów przyjęła program Bezpieczna+*. Pobrane z: <https://www.gov.pl/web/edukacja/rada-ministrow-przyjela-program-bezpieczna>. (13. 12. 2018).
10. Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2016). *Reforma edukacji – prezentacja projektów ustaw*. Pobrane z: <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/reforma-edukacji-prezentacja-projektow-ustaw.html> (02.03.2017).
11. Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2017). *Zmiany w zakresie wychowania w szkołach*. Pobrane z: <http://reformaedukacji.men.gov.pl/o-reformie/uczen-i-rodzic/zmiany-w-zakresie-wychowania-w-szkolach.html> (02.03.2017).
12. Musioł M. (2006). *Media w procesie wychowania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
13. Schnädelbach H. (2001). *Próba rehabilitacji animal rationale*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
14. Stowarzyszenie Katolicki Ruch Antynarkotykowy. (2018). *Komputer i Ja*.
15. Suświłło M. (2006). Media w rozwijaniu inteligencji wielorakich dziecka. W: S. Juszczak, I. Polewczyk (red.), *Media wobec wielorakich potrzeb dziecka* (s. 21–37). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek i Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
16. Tanaś M. (2003). Edukacyjne konsekwencje rozwoju środków informatycznych. W: H. Kwiatkowska, M. Szybisz (red.), *Edukacja i dialog w świecie przyszłości* (s. 110–123). Pułtusk: Wydawnictwo Typografia.
17. Uchyla-Zroski J. (2006). Edukacyjne możliwości muzycznych programów komputerowych elementem wychowania multimedialnego. W: S. Juszczak, I. Polewczyk (red.), *Media wobec wielorakich potrzeb dziecka* (s. 173–187). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek i Uniwersytetu Śląskiego.
18. Virilio P. (2008). *Prędkość i polityka*. Warszawa: Sic!

**Discourse on the threat of new technologies as a contemporary social myth.
Question about the competence of adult educators in the digital age**

Keywords: new technologies, social myth, youth and children, adult educators

Summary: In my article, I undertake the problem of discourse on the presence of new technologies in the life of contemporary youth. I show how the pedagogical reflection, colloquial knowledge and everyday school practices create a common space of narration whose shape takes the form of a modern social myth. I am asking a question about the type of competence necessary to build dialogue education. I am asking for a rational conversation, that is, a conversation that goes beyond the mythologised discourse of the threat, a conversation about the described phenomenon.

Dane do korespondencji:

dr Magdalena Archacka

Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej

e-mail: marchacka@wsb.edu.pl