

Natalia Bednarska
Marta Kochanek
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
Agnieszka Piejka
Chrześcijańska Akademia Teologiczna

SZKOŁA DLA POKOLENIA SIECI? DYSKUSJA O ZASADNOŚCI ZMIAN

Namysł nad szkołą, nad tym, jaka powinna być i jakie powinny być jej najważniejsze zadania, prowadzony jest od wieków. Wraz z pojawianiem się innowacji technologicznych i przemian społecznych polemika ta zyskuje nowe wymiary. Niniejszy tekst wpisuje się w ten polemiczny nurt. W pierwszej kolejności przedstawiamy charakterystykę pokolenia sieci – stanowi ona swoisty punkt odniesienia do dyskusji nad szkołą, jej powinnościami i ewentualnymi zmianami. Dalej pytamy o to, czy zmiany są potrzebne, a jeżeli tak, to jakie. Zastanawiamy się nad tym, co w szkole jest godne uszanowania i zachowania pomimo przeobrażeń społeczno-kulturowych, a co wymaga redefinicji i praktycznych reform.

O tym, jakie jest pokolenie sieci

Ponad dziesięć lat temu amerykański medioznawca Marc Prensky opublikował artykuł, w którym przedstawił dychotomiczny podział ludzi na cyfrowych imigrantów i cyfrowych tubylców. Według autora różnice pomiędzy tubylcami a imigrantami wyznacza rodzaj kontaktu z mediami cyfrowymi. Ci pierwsi wzrastali w otoczeniu komputerów, internetu i telefonów komórkowych, te urządzenia były naturalne, a nauka ich obsługi postępowała równocześnie z nauką mówienia, czytania, pisanie itp. To sprawiło, że ich sposób funkcjonowania w rzeczywistości medialnej różni się zasadniczo od sposobu funkcjonowania cyfrowych imigrantów (Prensky, 2001). Określenia, akcentujące zmiany pokoleniowe, wskazujące na różnice w sposobie myślenia i działania osób, które wzrastały w otoczeniu technologii informacyjnych, pojawiały się także przed i po opublikowaniu koncepcji Prensky'ego, jednak to podział na cyfrowych tubylców i imigrantów przywoływany jest w każdej pracy naukowej i popularnonaukowej dotyczącej cyberprzestrzeni. Popularność tę można przypisać faktowi, że Prensky jako pierwszy stwierdził, że zmiany pokoleniowe, które dokonały się na skutek ciągłego kontaktu z mediami elektronicznymi, uniemożliwiają skuteczne porozumienie pomiędzy cyfrowymi tubylcami a cyfrowymi imigrantami. Różnice, jakie dzielą te dwie grupy, są nie tylko przeszkodą w efektywnej komunikacji, ale i dla edukacji. Prensky jest zdania, że obecny system edukacyjny, stworzony

przez cyfrowych imigrantów z myślą o cyfrowych imigrantach, jest anachroniczny i nieprzyjazny dla zasiadających w ławkach cyfrowych tubylców. Twierdzenia Prensky'ego rozwinął Don Tapscott, który napisał: „wielu uczniom wiodłoby się w szkole lepiej, gdyby system edukacyjny zmienił się tak, by uwzględnić to, jak młode pokolenie uczy się, myśli i przetwarza informacje” (Tapscott, 2010, s. 211).

Równocześnie wiele sformułowań, jakie można zastosować do opisu osób wychowujących się w świecie technologii cyfrowych, świadczy, że nie ma zgodności co tego, które obszary zmian w funkcjonowaniu młodego człowieka są kluczowe i jak te zmiany należałoby interpretować. Trudność przedstawienia spójnej charakterystyki pokolenia młodych ludzi wiąże się także z niestałością, płynnością naszych czasów. Dyskomfort ten odczuwają także sami reprezentanci pokolenia. Piotr Czerski napisał w manifeście: „My, dzieci sieci”:

„(...) mam świadomość nadużycia, jakiego się dopuszczam, używając zaimka »my« – ponieważ nasze »my« jest płynne, nieostre, wedle starych kategorii: doraźne. Jeżeli piszę »my«, to znaczy »wielu z nas« albo »niektórzy z nas«. Jeżeli piszę »jesteśmy«, to znaczy »bywamy«. Piszę »my« tylko dlatego, żeby móc o nas w ogóle napisać” (Czerski, 2012).

Świadome uproszczeń, z jakimi wiąże się przedstawienie całościowego obrazu pokolenia osób, które wzrastały w epoce technologii cyfrowych, wyróżnimy podstawowe zmiany dokonujące się w ich sposobie myślenia, uczenia się i mentalności.

„Z punktu widzenia fizjologii człowiek normalnie korzystający z techniki (...) jest przez nią nieustannie modyfikowany, a sam z kolei wynajduje różne sposoby modyfikowania stworzonej przez siebie techniki. Staje się niejako narzędziem płciowym świata maszyn – tak jak pszczoła świata roślin, umożliwiając zapylenie i powstawanie coraz to nowszych form” (MacLuhan, 2006, s. 86). Co dziś na podstawie dostępnych badań możemy powiedzieć o tym, jakie zmiany w strukturze sieci neuronalnej młodych ludzi dokonały się na skutek ciągłego kontaktu z mediami elektronicznymi?

Młodzi ludzie wykonują jednocześnie kilka czynności angażujących pracę umysłową. Wychowani w erze komputerów, Internetu i ciągle włączanego telewizora cyfrowi tubylcy stracili zdolność do koncentrowania się na jednej rzeczy, nabywając w zamian umiejętność multitasking, czyli równoczesnego wykonywania więcej niż jednego zadania. Związane z wielozadaniowością równoczesne przetwarzanie wielu bodźców sprawia, że myślenie staje się chaotyczne i nieuporządkowane, a styl pracy powierzchowny, co nie sprzyja rozwiązywaniu zadań, wymagających udziału świadomości i dużej koncentracji (Spitzer, 2013, s. 234–235). Zbyt intensywna i chroniczna wielozadaniowość podnosi poziom stresu, prowadzi do coraz większych problemów z koncentracją (Żylińska, 2013, s. 187), a w dłuższej perspektywie opóźnia rozwój kory mózgowej (Small, Vorgan, 2011, s. 59).

Wielozadaniowości towarzyszy zjawisko prokrastynacji, czyli tendencji do nieustannego przekładania wykonania określonych czynności na później. Pracując online za pomocą jednego lub dwóch kliknięć, a więc bardzo szybko można przejść do wykonywania innej aktywności (dającej natychmiastową gratyfikację), co opóźnia skończenie pierwotnego zadania (Borowska-Kalbarczyk, 2013, s. 11).

Czytanie wiadomości, artykułów, blogów czy innych tekstów zamieszczonych w internecie sprawia, że młodzi ludzie stracili umiejętność sekwencyjnego przyswajania informacji. Przedstawiciele pokolenia, które dorastało przed powstaniem internetu, zapoznawanie się z określonym przekazem kulturowym zaczynają od po-

czątku, stopniowo przechodząc przez kolejne etapy. Taki linearny sposób pracy jest przeżytkiem dla cyfrowych tubylców: po co zaczynać czytanie artykułu od początku, jeśli dzięki możliwościom narzędzi komputerowych mogą szybko wyszukać interesujący ich fragment. Czytając przeskakują z jednej informacji do drugiej. Za ten rodzaj aktywności odpowiedzialny jest hipertekstowy umysł cyfrowych tubylców, którego struktury poznawcze działają równolegle, a nie szeregowo (Tapscott, 2010, s. 188). Kiedy cyfrowi tubylcy sięgają po tekst, zwykle skupiają się w pierwszej kolejności na obrazach dołączonych do tekstu. To na ich podstawie wyrabiają sobie zdanie na temat zawartości treściowej tekstu. Zapoznanie się z właściwą treścią następuje później. Skutkiem ubocznym zamiany myślenia linearnego na wielowątkowy jest utrata zdolności do głębszej refleksji, wnioskowania i uogólniania (Górecki, 2008, s. 51).

Cyfrowi tubylcy wykształcili umiejętność szybkiego przesiewania wielu informacji i decydowania, które z nich są ważne. Ich umysłowe filtry nauczyły się, jak pracować w nadbiegu. Codzienny zalew informacji nie prowadzi do deficytu uwagi, ponieważ mają neuronową sieć przystosowaną do szybkich i ostrych cięć ukierunkowanej koncentracji. Cyfrowe umysły nauczyły się reagować szybciej, ale kodują informacje w inny sposób niż umysły starsze. Kosztem jest krótszy zakres uwagi. Młodzi mają problemy ze skupieniem uwagi na tradycyjnym wykładzie akademickim lub podręczniku, lepiej przyswajają krótkie, kilkuzdaniowe komunikaty. Jednocześnie przyswajają dwa razy więcej tekstu niż ich rówieśnicy, mimo że poświęcają tej czynności znacznie mniej czasu (Stasiak, 2010).

Zmiany w umysłowości pociągają za sobą ewolucję sposobu uczenia się i pracy oraz mentalności pokolenia sieci. Kierunek tych przemian próbował rozpoznać Tapscott. W latach 2007–2008 Tapscott wspólnie ze swoimi współpracownikami przeprowadził badania wśród 6 tysięcy młodych osób (w wieku od 16 do 29 roku życia) z całego świata (Stanów Zjednoczonych, Kanady, Wielkiej Brytanii, Niemiec, Francji, Hiszpanii, Meksyku, Brazylii, Rosji, Chin, Japonii i Indii). Na ich podstawie Tapscott przypisał młodym ludziom następujące atrybuty: równoczesną potrzebę wolności, kastomizacji, rozrywki i wiarygodności, umiejętność bacznej obserwacji, współpracy, szybkiego tempa pracy i innowacyjności (Tapscott, 2010, s. 139–175). Autor wymienionym cechom nadaje rangę norm. Píše, że są to „dystynktywne cechy postawy i zachowania, które odróżniają to pokolenie od jego rodziców i innych pokoleń (tamże, s. 140). Podążając za wywodem Tapscotta, przedstawimy opisane przez niego zmiany pokoleniowe.

Internet daje swoim użytkownikom poczucie wolności. Mogą bowiem bez ograniczeń wybierać, co przeczytają, obejrzą czy kupią. Mogą skomentować każde wydarzenie i każdą wypowiedź. To sprawia, że wolność wyboru to dla nich najważniejsza z wartości. Tapscott uważa wręcz, że wolność jest dla młodych jak powietrze, a każda sytuacja, w której ktoś im coś narzuca lub ogranicza, sprawia, że się duszą. Buntują się, jeśli sami nie mogą decydować o tym, jak, gdzie i kiedy będą się uczyć, bawić i pracować. Posiadając nowe mobilne rozwiązania technologiczne nie wyobrażają sobie, że ktoś może ich „przykuć do biurka” na 8 godzin. Pragną sami decydować, gdzie, jak długo i w jakich warunkach będą pracować i uczyć się.

Współczesne technologie dają możliwość personalizowania (kastomizacji), czyli dostosowania działania nawet najprostszych urządzeń do potrzeb indywidualnego użytkownika. Każdy samodzielnie może dodać osobisty akcent w telefonie komórkowym, komputerze czy innym urządzeniu codziennego użytku. Młodzi przyzwyczajeni

do tego, że urzędzenia można indywidualizować według własnych upodobań, oczekują analogicznych możliwości w innych obszarach swojego życia. Liczą na to, że przed rozpoczęciem pracy zawodowej będą mogli negocjować jej warunki (elastyczny czas pracy, miejsce pracy itp.).

Na portalach informacyjnych czy stronach internetowych informacje ważne pojawiają się w towarzystwie błahych i śmiesznych. Jesteśmy zarzucani niechcianymi i niepotrzebnymi wiadomościami elektronicznymi (spamem). Ufny użytkownik sieci może stać się ofiarą phishing'u (wyłudzenie poufnych informacji osobistych), czy scamu (wyłudzenie pieniędzy lub innego majątku). Przystosowując się do opisanych warunków, młodzi stali się baczniymi obserwatorami. Krytycznie podchodzą do każdego komunikatu, weryfikując wszystko, co do nich trafia. W konsekwencji młodzi nie ufają nie tylko reklamom, lecz także autorytetom. Są bardzo wyczuleni na kłamstwo i nieszczerść.

Atakowani w Internecie kłamstwem w różnorodnych postaciach, młodzi cenią sobie jawność i uczciwość. Dotknięci przejawami niewiarygodności danej instytucji czy osoby prywatnej poinformują o tym społeczność internetową. Młodzi nie chcą kupować od niewiarygodnych korporacji, ani też nie chcą dla nich pracować. Tapscott zauważył, że wśród badanych reprezentantów pokolenia sieci jest wiele osób angażujących się w różne formy wolontariatu.

„Młodzi ludzie to urodzeni współpracownicy, a pokolenie sieci to pokolenie relacji” (tamże, s. 164). Uczą się współpracy, korzystając na co dzień z mediów społecznościowych, udzielając się w grupach dyskusyjnych lub grając w gry przeznaczone dla wielu użytkowników. Potrzeba wymiany informacji, nowości, sensacji, własnych przemyśleń i komentarzy jest dla nich naturalna i chcą ją realizować także podczas nauki i pracy. Internet zrzesza miłośników określonych dziedzin, ich odmienna narodowość, wiek, wykształcenie, doświadczenia kulturowe sprawiają, że w wyniku ich współpracy powstają nowe wynalazki i idee. Młodzi, stosując wciąż nowe, bardziej innowacyjne urządzenia, także sami mają potrzebę wdrażania innowacyjnych rozwiązań w szkole i miejscu pracy. Wykorzystując możliwości, które daje im internet, są innowatorami. Jednym z „c” opisujących „pokolenie C” jest *content creation* (tworzenie treści) (Borowska-Kalbarczyk, 2013, s. 2). Według Andrei Lunsford (profesor z Uniwersytetu Stanforda), która odkryła, że przeciętny student amerykański pisze obecnie sześć razy dłuższe prace od studenta z początku XX wieku, nowe technologie pozwalają wykształcić umiejętność pisania i argumentowania (Jędrzyk, 2013, s. 19).

W świecie pokolenia sieci zatarła się granica między czasem poświęconym na naukę, pracę i na rozrywkę. Pozornie bezproduktywne surfowanie po internecie czy granie w gry na komórce może (choć nie musi) przerodzić się w naukę. Nawet na portalach informacyjnych renomowanych dzienników informacje na temat gospodarki czy polityki mieszają się z treściami rozrywkowymi. Nie dziwi zatem, że młodzi chcieliby, aby ich nauka i praca posiadała atrybuty przypisywane do tej pory jednoznacznie rozrywce: ma być emocjonująca, satysfakcjonująca, lekka i przyjemna.

Jedną z najbardziej cenionych cech nowych rozwiązań technologicznych jest ich szybkość. Użytkownikom zależy na szybkim znalezieniu odpowiedzi lub wprowadzeniu zmian natychmiast widocznych na ekranie monitora. Przyzwyczajeni do standardów, które wprowadzają nowe technologie, młodzi nie mają cierpliwości, oczekują, że wszystko będzie działać szybko, narzucają sobie i innym szybkie tempo pracy i życia.

Rozważaniom na temat zmian, zawsze towarzyszy pytanie o to, do czego te zmiany nas doprowadzą? Są dwie wizje. Pesymistyczna – nazywa społeczeństwo przyszłości algorytmicznym. Wraz z postępującym materializowaniem się inteligencji w technologiach cyfrowych ma nastąpić algorytmizacja myślenia. Nicolas Carr w książce *Płycizny. Co Internet robi z naszymi mózganami?* twierdzi, że sieć (a więc naturalne środowisko nauki i pracy młodych ludzi) sprzyja pobieżnemu czytaniu, chaotycznemu myśleniu i powierzchownej nauce (Carr, 2013, s. 145–146). W wizji optymistycznej – możliwości, jakie stwarzają nam technologie cyfrowe, pozwolą ukształtować społeczeństwo składające się z bardzo kreatywnych, uczących się jednostek, tworzących refleksyjne struktury sieciowe (Krzysztofek, 2006, s. 19–42).

Jak będzie naprawdę, tego nie potrafimy przewidzieć. Wiemy jednak, że zmiany w funkcjonowaniu pokolenia sieci już nastąpiły; nie da się ich cofnąć ani zignorować. Szkoła musi na te zmiany odpowiedzialnie zareagować. Szkoła wymaga redefinicji, jeśli chcemy, żeby spędzony tam przez ucznia czas miał dla niego znaczenie.

O tym, co w szkole powinno być trwałe

Zmiana sposobów zdobywania wiedzy, czyli nowe źródła wiedzy i nowe sposoby korzystania z tych źródeł, a także zupełnie nowe kulturowo medium, którym jest internet, skłaniają osoby zainteresowane procesami edukacji do zadawania pytań o to, jak powinna funkcjonować szkoła w tych zaskakująco nieznanych warunkach.

Pytanie o przyszłość, o to w jakim kierunku zmierzać i jakie innowacje wprowadzać, wymusza na nas pytanie o przeszłość, czyli o to, czym historycznie rzecz biorąc jest szkoła, jaką funkcję pełniła w kulturze zachodu i w okresie postępującej cywilizacji technicznej, w jakim stopniu i jakimi sposobami uczestniczyła w jej rozwoju. Z punktu widzenia funkcjonalizmu każda instytucja ma na celu zaspokojenie ważnych potrzeb człowieka i zbiorowości. Zgodnie z tym paradygmatem zakładamy, że potrzeby człowieka są w dużym stopniu zdeterminowane ludzką naturą, która na przestrzeni istnienia człowieka jako istoty społecznej i kulturowej nie zmieniła się, a więc szkoła z czasów starożytnych zaspokajała te same potrzeby, które zaspokaja szkoła współczesna. Czyli zmiana istoty i sensu szkoły mogłaby być związana jedynie z całkowitą rewolucją, a więc przesunięciem potrzeby, która jest dla jej istnienia źródłowa. Nie wydaje się, by takie zdarzenie kiedykolwiek nastąpiło.

Postaramy się odpowiedzieć, jak szkoła (zorganizowane wychowanie) reagowała na rewolucyjne zmiany kulturowo-społeczne: pojawienie się druku oraz na Wielką Rewolucję Francuską. Następnie poszukamy tego, co trwałe, co ostało się mimo wszelkich zmian, co jest i było uważane w szkole za dobre: cenione zarówno przez uczniów, jak przez pedagogów zajmujących się filozofią wychowania. Na tym etapie punktem wyjścia stanie się dla nas typologia wartości estetycznych zaproponowana przez Romana Ingardena – przeprowadzimy analogię między nieprzemijającymi wartościami dzieła sztuki a wartościami lekcji. Dzięki temu spróbujemy pokazać, że dla szkoły ważniejsze jest pielęgnowanie tego, co trwałe, niż próba adaptacji do tego, co nowe.

Prezentowane konserwatywne podejście jest pozorne, ponieważ podstawa namysłu to przekonanie, że treści przekazywane w szkole mają niewielkie znaczenie dla losów jednostek i biegu dziejów, a sama szkoła jest instytucją z gruntu nieodpowiadającą

interesom uczniów, zawsze będących przede wszystkim przedmiotem oddziaływań sprzyjających interesom ponadedukacyjnym – czyli grup mających władzę. Jasne jest, że koncentracja na trwałych wartościach (ideach) mniej sprzyja władzy niż koncentracja na dopasowaniu szkoły do współczesności – w treści tego tekstu reprezentowanej (symbolizowanej) przez internet, który jako medium ze swej natury wolnościowe i nieokiełznane zaczyna być zawłaszczane przez systemy edukacyjne.

W okresie przed pojawieniem się pisma wychowanie było częścią codziennego życia, niewymagającą powoływania specjalnych instytucji. Jednak wynalezienie pisma okazało się przełomowym momentem, początkiem zorganizowanej edukacji, wychowania klasycznego, bytującego w formie niemal niezmiennej przez piętnaście stuleci. Henri-Irénéé Marrou pisze, „Gdy raz osiągnęło dojrzałość, bezwład właściwy zjawiskom cywilizacji (...) zapewniał wychowaniu na długie wieki ten sam ustrój i te same sposoby postępowania” (Marrou, 1969, s. 20). Znamy dobrze te sposoby, Marrou przywołuje *Hermeneumata*: „Przepisuję wzór. Gdy już napisałem, pokazuję mistrzowi to, com napisał” (tamże, s. 380). Początki chrześcijaństwa w ogóle nie zmieniły metod nauczania, zmieniły się jedynie treści.

Pojawienie się druku (rok 1455), moment, który powinien być rewolucyjny dla szkoły, ponieważ nastąpiła kapitalna zmiana w dostępie do kultury, w tomie pierwszym *Historii wychowania* pod redakcją Łukasza Kurdybachy w ogóle nie został wyróżniony. Znajdujemy tam jedynie napomknienie, że Bracia Wspólnego Życia drukowali podręczniki jeszcze przed rokiem 1500 (Kurdybacha i in., 1967, s. 312). Czyli z perspektywy Kurdybachy system edukacji w ogóle nie zareagował na rewolucyjną nowość, porównywalną do pojawienia się internetu. Po prostu nowa technologia miękko wkroczyła do szkolnej rzeczywistości. Choć, jak zauważa Marshall McLuhan, człowiek piętnastego stulecia żył jednocześnie w dwu światach (dotykalnym i abstrakcyjno-logicznym) i jako pozostałość tych zmagających przywoływał obrazy Hieronymusa Boscha¹, to z punktu widzenia historyków wychowania tego rodzaju rozdarcie, tarcia i zmiany szkoły nie dotyczyły.

Budynek Szkoły Wojskowej, obmyślonej przed Wielką Rewolucją Francuską przez Paris-Duverney'a, miał umożliwiać tresowanie ciał, wychowanie kompetentnych oficerów, formowanie posłusznych żołnierzy i zapobieganie rozpuście (Foucault, 1993, s. 208). Po Rewolucji, w okresie kształtowania się demokracji, projekty przedstawiane Zgromadzeniu Narodowemu zakładały, że wychowanie ma „tak ukształtować psychikę mas ludowych, aby poddały się kierownictwu mieszczaństwa” (Kurdybacha i in., 1967, s. 726), a wszystkie szkoły miały zostać upaństwowione (projekt hrabiego Mirabeau), czy też „Zgodnie z projektem Lepetiera, dzieci miały być wychowywane w pewnej izolacji od społeczeństwa, reprezentującego tradycyjne [przedrewolucyjne] idee i dążenia; poddane jednolitemu wpływowi nauczycieli, miały po osiągnięciu pełnoletności doprowadzić szybko do utrwalenia w narodzie idei rewolucyjnych” (tamże, 1967, s. 733). Najbardziej postępowy, w dużym stopniu zgodny z ideami demokracji, projekt Condorceta nie został wprowadzony w życie. Nowe szkoły były projektowane jako instytucje umożliwiające nadzór, rewolucyjne idee wolności i równości nie znalazły odzwierciedlenia w mechanizmach edukacyjnych.

Funkcją zorganizowanego wychowania jest, co wywiódł Émile Durkheim, dbanie o trwałość społeczeństw a potrzebą, którą szkoła zaspokaja, jest potrzeba kontroli i władzy. W sztuce natomiast zawsze były uobecnianie, odzwierciedlanie i przywoływane wartości, za którymi człowiek tęskni, które są dla jego życia kluczowe, dzięki

którym i w obrębie których można wyznaczać cele działań i budować sens. Trwałe wartości przywoływane w sztuce to nie tylko wartości typowe dla sztuki, lecz wartości tak istotne dla odnajdowania się w życiu, że w sztuce przypominane i symbolizowane. A zatem wartości sztuki jako istotne wartości życia są także fundamentalnie ważne dla nauczycieli i pedagogów i, *last but not least*, dla biegu lekcji po prostu. Na potrzeby tego tekstu, dla jasności i uporządkowania, sięgniemy po typologię wartości estetycznych, zaproponowaną przez Ingardena (Ingarden, 1981, s. 15–16).

Ingarden jako pierwszą wartość wymienia piękno i łagodność w kontraście do brzydoty, szpetoty, ohydy. Piękno to pojęcie, które doczekało się wielu definicji, jednak najbardziej nas interesuje, podkreślany przede wszystkim przez Platona i Kanta, związek piękna z pięknem moralnym, czyli dobrem. Moralne piękno i łagodność nauczyciela zawsze były i będą warunkiem koniecznym, choć niewystarczającym, prawdziwego wychowania w rozumieniu przede wszystkim personalizmu i progresywizmu (genialnych koncepcji, będących nadal przede wszystkim postulatami, odległymi celami i drogowskazami dla szkoły i wychowawców) – czyli prowadzenia do osobistej i społecznej wolności.

Następnie mamy wzniosłość i podniosłość w kontraście do pospolitości i płaskości. Wzniosłość zazwyczaj definiowana jest przez odwołania do „wstrząsu”, a więc czym może być wzniosłość lekcji? Przede wszystkim prowokacją, stawianiem ucznia przed wyzwaniem poznawczymi, dylematami, problemami do rozstrzygnięcia. Pospolitość oznacza więc oczywistość, wskazówki, nakaz prostego odtwarzania i nagradzanie powierzchniowych strategii uczenia się. Kolejna wartość to wdzięk, urok, przeciwstawione brakowi uroku i wdzięku, a więc ciężkości, smutnej powadze. Wdzięk na lekcji oznacza lekkość jej prowadzenia, łatwość doboru przykładów, łatwość radzenia sobie z „trudnymi” zachowaniami uczniów, poczucie humoru i entuzjazm nauczyciela, jego umiejętność przełączania się między zagadnieniami, nadążania za tokiem zainteresowań uczniów bez rezygnacji z założonych celów kształcenia, wytwarzania tak zwanej dobrej atmosfery.

Kolejne wartości to zbliżone do siebie bogactwo i głębia, przeciwstawione pustocie, nijakości, płytkości i banalności. Dobra lekcja jest intrygująca, budząca niedosyt wiedzy, ciekawość, jest pełna danych, przekazanych w fascynujący sposób, uchylająca drzwi do tajemnicy. Lekcja nijaka to lekcja standardowa, zgodna ze schematem, którego nakaz przestrzegania istnieje przede wszystkim w przekonaniach niesamodzielnego nauczyciela. Następnie Ingarden przywołuje doskonałość, znakomitość w kontrze do wadliwości. Lekcja doskonała to świetnie rozłożona w czasie, idealnie skomponowana tak, by sytuując się w większej całości sama była idealną porcją, poprzedzoną wstępem i podsumowaną, zbudowaną z poszanowaniem dla psychologicznych prawideł uczenia się. Następna wartość sztuki to dojrzałość przeciwstawiona „surowości” w sensie niewykończenia, którą odnosząc do lekcji należy rozumieć jako spójność, całościowość. Wynika ona z pogłębionej znajomości nauczanego tematu i swobodnego wykonania, będącego skutkiem doświadczenia – pozbawionego potknięć, niepewności, prób przypodobania się uczniom czy też zamiaru zdobycia autorytetu. Ostatnie dwie wymienione przez Ingardena wartości w jasny sposób odnoszą się do rzeczywistości lekcji, a są to określenia „zachwycający” (przeciwstawiony odrażającemu i oburzającemu) oraz „ciekawym”, skonstrastowany z nudnym.

Warto zauważyć, że Tapscott nie proponuje rewolucji w edukacji: milcząco zakłada, że szkołę powinni projektować dorośli. Jednak współcześni dorośli nie należą

do pokolenia sieci – dlaczego mieliby projektować świat przyszłości, skoro nawet terazniejszość jest im już obca? Już dawno temu pisał Marrou: „Wychowanie staje się sposobem przekazywania cywilizacji dopiero po upływie pewnego czasu. Cywilizacja musi (...) osiągnąć najpierw właściwą sobie postać, potem dopiero może zrodzić się wychowanie będące jej odbiciem” (Marrou, 1969, s. 20). Szkoła samorzutnie dopasuje się do nowych warunków (gdy pokolenie sieci zacznie nią zarządzać), a chęć projektowanego manipulowania nią jest kolejnym przejawem potrzeby władzy.

O ile szkoła jako instytucja zaspokaja potrzebę władzy, o tyle sztuka odpowiada na potrzebę rozumienia życia jako tekstu, życia jako szyfru. Dyskusja nad innowacjami potrzebnymi szkole w dobie internetu jest dyskusją pozorną, zaciemniającą inne słabości szkoły, której zawsze nagłaśnianym i postulowanym zadaniem jest „przygotowanie do życia”. Jednak szkoła nadal przede wszystkim przygotowuje jedynie do życia szkolnego, a nie życia w ogóle. Pytanie o dopasowanie szkoły do pokolenia sieci to pytanie o to, w jaki sposób, choć częściowo, zawłaszczyć nowy obszar wolności i samodzielności uczniów, a jego ukrytą funkcją może być odwrócenie uwagi od pytania o to, jak zwiększać osobowościowe kompetencje nauczycieli – moralne piękno, umiejętność prowadzenia lekcji prowokujących, pełnych wdzięku, bogactwa i głębi, znakomicie skonstruowanych, dojrzałych, zachwycających i nienudnych.

Kompetencje tego rodzaju sprawią, że uczeń będzie lepiej przygotowany do „czytania” życia ze zrozumieniem, także życia prowadzonego w sieci, która jest po prostu naszym nowym środowiskiem.

O tym, co powinno podlegać zmianom

Opisując nieprzystawalność szkoły do potrzeb i specyfiki pokolenia sieci, Tapscott stwierdza: „pokolenie sieci nie zadowolony się biernym uczestnictwem i wysłuchiwaniami wykładów wygłaszanych przez nauczyciela. Młodzi ludzie, którzy dorastali cyfrowo spodziewają się, że będą mogli odpowiadać, że to będzie dialog. Chcą mieć możliwość wyboru w kwestiach swojej edukacji, mieć wpływ na to, czego się uczą, gdzie się uczą i jak. Chcą, żeby nauczanie przystawało do rzeczywistego świata – tego, w którym żyją. Chcą, aby nauka była ciekawa i żeby była dobrą zabawą” (Tapscott, 2010, s. 225) Poszukując konstruktywnych postulatów zmian pisze o porzuceniu modelu nauczania jednokierunkowego i zastąpieniu go nauczaniem interaktywnym, o skoncentrowaniu się szkoły na uczniu, a nie na nauczycielu, o zastępowaniu treści przekazywanych frontalnie procesem interaktywnego uczenia się, odkrywania, doświadczania, o rzeczywistym uwzględnianiu indywidualności wychowanków i wykorzystywaniu możliwości, jakie daje praca w grupach.

Uzasadniając ich słuszność, Tapscott powołuje się na przykłady ze współczesnych szkół i uczelni amerykańskich, jednak każdy, kto śledzi dyskusję nad szkołą, bez trudu zauważy w propozycjach kanadyjskiego badacza echa postulatów zgłaszanych i realizowanych już przed ponad stu laty przez pionierów Nowego Wychowania. Krytykując dominujący w XIX stuleciu herbartowski model nauczania, opowiadali się oni za inną szkołą – taką, w której najważniejsze będzie dziecko, jego potrzeby, twórcza aktywność, pasja odkrywania i przygotowanie do życia (a nie jedynie do funkcjonowania w szkole), wynikające jednak nie tyle z indoktrynacji, z narzucenia obowiązujących wzorców, ile z umiejętności krytycznego myślenia, rozumienia otaczającej

rzeczywistości i rozwiązywania problemów. Pionierzy Nowego Wychowania nie tylko proponowali te zasadnicze zmiany, ale wprowadzali je w życie, zakładając pionierskie, eksperymentalne placówki edukacyjne – przypomnijmy chociażby nazwiska Johna Deweya, Marii Montessori, Celestyna Freineta czy Rudolfa Steinera. Zacytujemy słowa Deweya, wypowiedziane przed ponad stu laty w *Moim pedagogicznym credo*. Na pytanie: czym jest szkoła i czym jest wychowanie, odpowiada on: „Jestem przekonany, że jednostka, którą należy wychować, jest jednostką społeczną, społeczeństwo zaś organicznym związkiem jednostek uspołecznionych. Jeśli w zapatrywaniach na dziecko usuniemy czynnik społeczny, pozostanie pusta abstrakcja, jeśli natomiast ze społeczeństwa wyłączymy czynnik indywidualny, pozostanie bezwładna i bezduszna masa. Wychowanie zatem musi się rozpoczynać od wglądu psychologicznego w zdolności, zainteresowania i przyzwyczajenia dziecka i to musi też stanowić kryterium we wszystkich poczynaniach wychowawczych. Ale dalej konieczna jest interpretacja tych zdolności, zainteresowań i nabytych sposobów zachowania się dziecka, musimy wiedzieć, do czego one zmierzają. Musimy znaleźć ich społeczne odpowiedniki w celu poznania ich właściwego znaczenia i użyteczności społecznej” (Dewey, 2005 s. 13–14). Tylko wtedy – wierzył Dewey – szkoła i dokonujący się w niej proces wychowania mogą rzeczywiście służyć zarówno rozwojowi indywidualnemu jednostki, jej świadomemu (a nie wynikającemu z narzucania istniejących standardów) uspołecznianiu, jak też zmianom społecznym.

Szkoła jest więc w swej genezie instytucją pośrednictwa pomiędzy człowiekiem jako jednostką i światem społecznym, miejscem, gdzie dochodzi do tworzenia podstaw wspólnotowego życia. Podstawy te mogą być (i bardzo często są) przekazywane na zasadzie różnych form władzy, indoktrynacji, przemocy symbolicznej, jednak proces edukacji, jaki dokonuje się w szkole, może też stwarzać podstawy krytycznego myślenia i dystansu wobec otaczającego nas świata, a tym samym stawać się punktem wyjścia dokonujących się w społeczeństwie zmian (Szkudlarek, 2009, s. 122–123).

Głos autora *Cyfrowej dorosłości* wpisuje się w taki właśnie sposób myślenia o szkole. Powinna ona przygotowywać do życia, uwzględniać jego realia, a jednocześnie rzeczywiście respektować potrzeby dzieci i młodzieży. W tej perspektywie niezbędne jest umiejętne wykorzystanie mediów w celu pobudzania twórczego myślenia i aktywności uczniów, usytuowania ich w centrum procesu zdobywania wiedzy lub mówiąc inaczej – uczynienia ich aktywnymi podmiotami uczenia się. Najważniejszy postulat, który Tapscott formułuje w swojej książce do nauczycieli, brzmi – technologia ma być wprzęgnięta w służbę edukacji, a nie odwrotnie. Pisze on między innymi: „Skoncentrujcie się na zmianach w metodach nauczania, a nie na rozwiązaniach technicznych. Nauka polega na radykalnej zmianie stosunków między nauczycielem a uczniami w procesie nauczania. Zrozumcie to dobrze i używajcie technologii do stworzenia takich warunków nauki, w których na pierwszym miejscu stawia się ucznia, dopasowuje się metody nauczania do jego potrzeb i pozwala na podejmowanie współpracy. (...) Skoncentrujcie się na nauczaniu ich, jak mają się uczyć – a nie tego, co mają wiedzieć” (Tapscott, 2010, s. 258).

Postawy i działania nauczycieli są dla Tapscotta kluczowe, jeżeli chodzi o zmiany, jakie powinny się dokonać w szkołach. Bardzo podobnie ujmowali tę kwestię autorzy znanego raportu UNESCO *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, który ukazał się kilkanaście lat przed wydaniem książki *Cyfrowa dorosłość*. Podkreślono w nim, iż to

właśnie nauczyciele odgrywają zasadniczą rolę w kształtowaniu stosunku do wiedzy i do procesu uczenia się. Także ich postawy są kluczowe dla powodzenia wszelkich reform szkolnictwa. By podolać oczekiwaniom, które wiąże się z ich profesją, nauczyciele muszą otwierać się na zmiany zachodzące w świecie, a to przekłada się na nowe wyzwania zawodowe i poszukiwanie możliwości, by im sprostać. „Utraciwszy w znacznej mierze wyższość, jaką mieli w zakresie doświadczenia edukacyjnego, nauczyciele i szkoła stają w obliczu nowych zadań: uatrakcyjnić szkołę i dostarczyć uczniom narzędzi do rzeczywistego zrozumienia społeczeństwa informacyjnego” – podkreśla Jacques Delors i jego współpracownicy (Delors, 1998, s. 147).

Zadanie to wiąże się z obowiązkiem zdobywania i poszerzania przez nauczycieli ich kompetencji informatycznych, jednak we wspomnianym raporcie to nie one przede wszystkim są eksponowane jako najistotniejsze w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Autorzy raportu najmocniej podkreślają wagę tych umiejętności i kompetencji nauczyciela, które decydują o jakości jego osobowej relacji z wychowankiem. Silny związek, jaki może się wytworzyć, powinien w ich przekonaniu stanowić centrum procesu edukacyjnego. Wprowadzenie do szkół nowych technologii sprawia, że nauczyciel nie jest już „solista”, jeżeli chodzi o źródła wiedzy. Pozostaje jednak niezastąpiony jako osoba, która może nauczyć krytycznego myślenia, refleksyjnego organizowania i posługiwania się zdobytą wiedzą, a przede wszystkim jako ktoś, kto ma realny wpływ na kształtowanie się charakteru i zmysłu moralnego swoich wychowanków. W swojej pracy nauczyciel nie może więc ograniczać się wyłącznie do przekazywania informacji. Stawianie wychowanków w obliczu problemów, które trzeba rozwiązać, okazuje się jednym z jego najważniejszych zadań. Nowe możliwości, jakie dają media, mają usprawniać uczenie się; zapewne też ich znaczenie, jako źródeł wiedzy będzie z czasem rosło. Nie oznacza to jednak, że zmniejszać się będzie rola i odpowiedzialność nauczyciela. Przeciwnie, można zaryzykować stwierdzenie, iż wraz ze zwiększaniem się udziału mediów w funkcjonowaniu społecznym człowieka, odpowiedzialność nauczycieli powinna wzrastać. Nie jest to jednak przede wszystkim odpowiedzialność związana z kompetencjami technologicznymi i informatycznymi wychowanków. Przedstawiciele pokolenia sieci zdobywają je także bez pomocy nauczycieli, ze zdumiewającą wręcz samodzielnością i biegłością. Odpowiedzialność, której nauczyciele powinni być coraz bardziej świadomi, odnosi się przede wszystkim do jakości relacji, jakie mogą nawiązać ze swoimi wychowankami. Kwestia ta istotna była zawsze, jednak perspektywa życia w społeczeństwie w coraz większym stopniu zmedializowanym i technicyzowanym czyni ją szczególnie ważną. Nauczyciel, który przestał być jedynym i niepodważalnym źródłem wiedzy, może pozostać jedną z najważniejszych osób jako przewodnik, wzorzec osobowy i wzbudzający zaufanie autorytet. Tego szczególnie potrzeba młodym ludziom z pokolenia sieci, wkraczającym nie tylko w świat nieograniczonych źródeł informacji (które trzeba umieć hierarchizować, dokonywać krytycznej selekcji, rozumieć – i dopiero na tej drodze przetwarzać je na użyteczną i wartościową wiedzę), ale też w sferę skomplikowanych układów społecznych. Tych specyficznych, zasadzających się na bliskiej relacji z drugim człowiekiem, możliwości oddziaływania nauczyciel współczesny nigdy nie utracił. Pytaniem otwartym pozostaje jedynie, w jakim stopniu je sobie uświadomi i na ile będzie potrafił odwoływać się do nich w pracy; jak ustosunkuje się do konieczności przewartościowania swoich zadań i do potrzeby uznania funkcji wychowawczej za szczególnie istotną, a być może najważniejszą.

Dostrzegając wagę tych kwestii, autorzy książki *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* koncentrują się przede wszystkim na takich kompetencjach i cechach nauczyciela, jak: autorytet (wynikający nie tyle z podporządkowania się władzy nauczyciela, ile ze swobodnego uznania wartości wiedzy), empatia, cierpliwość i skromność (Delors, 1998, s. 152- 153). W raporcie czytamy: „...kształcenie nauczycieli powinno wpajać im koncepcję pedagogiki, która wykracza poza użyteczność i pobudza do stawiania pytań, interakcji, analizy różnych hipotez. Jedną z zasadniczych misji kształcenia nauczycieli, zarówno początkowego, jak i ustawicznego, jest rozwijanie w nich zalet natury etycznej, intelektualnej i emocjonalnej” (tamże, s. 157).

Także współcześni badacze profesji nauczycielskiej podkreślają rangę tych kompetencji nauczycielskich, które są szczególnie ważne w budowaniu relacji wychowawca – wychowanek. Na przykład Robert Kwaśnica określa je mianem praktyczno-moralnych i wymienia: kompetencje interpretacyjne (jako zdolności rozumiejącego odnoszenia się do świata), kompetencje moralne (czyli zdolność prowadzenia refleksji moralnej) i kompetencje komunikacyjne (zdolność do bycia w dialogu z innymi i z sobą samym) (Kwaśnica, 2004, s. 300–301). Są one kluczowe ze względu na komunikacyjny charakter pracy nauczyciela i ze względu na rolę, jaką może i powinien on odgrywać w życiu młodych, wchodzących w życie wychowanków. Kompetencje praktyczno-moralne wykraczają poza obszar umiejętności technicznych. Przekładają się na zdolność empatycznego rozumienia i bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby, na umiejętność krytyki, która nie jest tożsama z deprecjonowaniem czegoś, lecz raczej z refleksyjnym poszukiwaniem ukrytych przesłanek cudzych i własnych poglądów, przekonań i zachowań oraz na postawę, w ramach której własny punkt widzenia jest tylko jedną z możliwych odpowiedzi na zastaną sytuację i może być dyskutowany oraz podlegać zmianom (tamże, s. 300–301).

Przypomniane propozycje zmian trudno byłoby uznać za zasadne jedynie w odniesieniu do pokolenia sieci. Jeśli pytamy o szkołę, o jej najważniejsze powinności, to zawsze powinna ona uwzględniać specyfikę rozwojową, potrzeby i zainteresowania uczniów. Zawsze też powinna przygotowywać do życia – i to nie na zasadzie narzucania dominujących wzorców, ale w sposób umożliwiający krytyczne myślenie i dystans. Jeśli szkoła zadań tych nie wypełnia lub jeśli wywiązuje się z nich jedynie częściowo (a tak wciąż dzieje się zbyt często), powinna być reformowana, otwierać się na świat. Musimy jednak pamiętać, że owo „otwieranie się na świat” nie może być interpretowane po prostu jako dostosowywanie się szkoły do nowych realiów życia społecznego. Od szkoły oczekuje się zarówno wypełniania funkcji adaptacyjnej, jak i emancypacyjnej. Utrzymanie wyważonych proporcji do tych oczekiwań zawsze stanowiło jedno z największych wyzwań, z jakimi instytucja ta musiała się konfrontować. Odpowiadając na nie szkoła nie może ani bezkrytycznie podążać za zmianami jej zewnętrznego kontekstu, ani niezłomnie trwać przy utartych, klasycznych wersjach funkcjonowania. Może jednak – rozpoznając swój wewnętrzny potencjał – uczyć się samej siebie, dokonywać transgresji, wykraczać poza dotychczasowe sposoby i granice działania. Każda szkoła ma takie możliwości wewnętrznego doskonalenia, choć – co podkreśla Barbara Gołębiak – jest to proces długotrwały i złożony, wymagający zespołowego oraz indywidualnego uczenia się wszystkich grup osób związanych bezpośrednio z konkretnymi placówkami szkolnymi (Gołębiak, 2004, s. 118–122). Istnienie tego wewnętrznego potencjału zawsze może być punktem wyjścia przeobrażeń niezbędnych, by szkoła sprzyjała rozwojowi ludzi krytycznie

myślących, zdolnych do twórczego rozwiązywania realnych problemów, potrafiących docenić znaczenie przeszłości i odziedziczonygo dorobku kulturowo-cywilizacyjnego, ale też otwartych na zmiany.

Przypisy

¹ „Hieronymus Bosch, przedstawiając w swoich dziełach przestrzeń renesansową nasyconą średniowiecznymi formami, dawał do zrozumienia, jak to jest w czasach rewolucji, kiedy żyje się między dwoma światami, nowym i starym. Jednocześnie jego obrazowe środki wyrazu były starego typu – plastyczne i dotykalne, ale osadzone w intensywnej, nowej, wizualnej perspektywie. Przedstawiał dawną średniowieczną koncepcję jedynej, niespójnej przestrzeni nałożoną na nową koncepcję jednolitej, spójnej logicznie przestrzeni, przy czym robił to z wybujałą wyobraźnią, malując sceny jak z koszmarów sennych” (McLuhan, 2004, s. 221).

Literatura

- Carr N. (2013): *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*. Wyd. HELION, Gliwice
- Delors J. (1998): *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Przeł. Wiktor Rabczuk. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wyd. UNESCO, Warszawa
- Dewey J. (2005): *Moje pedagogiczne credo*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa
- Foucault M. (1993): *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Przeł. Tadeusz Komendant. „Aletheia”: „Spacja”, Warszawa
- Gołębniak B. (2004): *Szkola wspomagająca rozwój*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. PWN, Warszawa
- Górecki P. (2008): *Mózg w sieci*. „Newsweek”, nr 34
- Ingarden R. (1981): *Zagajenie na temat jakości estetycznie doniosłych*. Studia Estetyczne XVII, 1980, PWN, Warszawa
- Jędrzyk M. (2013): *Ręce precz od internetu! „Książki”, 4*
- Krzysztofek K. (2006): *Społeczeństwo w dobie internetu: refleksyjne czy algorytmiczne?* W: Ł. Jonak (red.): *Re: internet – społeczne aspekty medium. Polskie aspekty i interpretacje*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa
- Kurdybacha Ł. (red.) (1967): *Historia wychowania*. T. I. PIW, Warszawa
- Kwaśnica R. (2004): *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. PWN, Warszawa
- MacLuhan M. (2004): *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*. Przeł. Natalia Szczucka. Wyd. Naukowo-Techniczne, Warszawa
- Marrou H.-I. (1969): *Historia wychowania w starożytności*. Przeł. Magdalena Domańska. PIW, Warszawa
- Small G. W., Vorgan G. (2011): *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*. Wyd. Vesper, Czerwonak
- Spitzer M. (2013): *Cyfrowa demencja: w jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Wyd. Dobra Literatura, Słupsk
- Szkudlarek T. (2009): *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*. Impuls, Kraków
- Szpunar M. (2013): *Wyszukiwarka Google jako współczesny gatekeeper*. „Studia Humanistyczne” AGH, tom 12/2
- Tapscott D. (2010): *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa
- Żylińska M. (2013): *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Wyd. Naukowe UMK, Toruń.
- Netografia:**
- Borowska-Kalbarczyk K. (2013): „Pokolenie C” w roli studentów – uczenie się w pułapce klikania? Dostępny na: http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2013/referaty_2013_10/borawska.pdf (otwarty dnia 31 grudnia 2014)

Czerski P.: My, dzieci sieci w: My dzieci sieci. Wokół manifestu. Dostępny na: <http://prawokultury.pl/media/entry/attach/my-dzieci-sieci-wok%C3%B3%C5%82-manifestu.pdf> (otwarty 30 grudnia 2014)

Morbitzer J. (2012): Medialność a sprawność edukacyjna ucznia. Dostępny na http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2012/spis_2012_10.htm (otwarty dnia 31 grudnia 2014)

Prensky M.: Digital Natives, Digital Immigrants. Dostępny na : <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (otwarty dnia 31 grudnia 2014)

Stasiak P. (2010): Krytyka pustego rozumu. Dostępny na: <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/1508476,2,mozg-internetowa-wyszukiwarka.read>) (otwarty dnia 31 grudnia 2014).

Szkoła dla pokolenia sieci? Dyskusja o zasadności zmian

Niniejszy tekst wpisuje w nurt namysłu nad szkołą w epoce przemian spowodowanych przez innowacje technologiczne. W pierwszej kolejności przedstawiamy w nim charakterystykę pokolenia sieci, koncentrując się na zmianach, jakie nastąpiły w mentalności młodych osób. Ta charakterystyka stanowi punkt odniesienia do dyskusji nad szkołą, jej powinnościami i ewentualnymi zmianami. Pytamy o to, czy zmiany są potrzebne, a jeżeli tak, to jakie. Zastanawiamy się nad tym, co w szkole jest godne uszanowania i zachowania pomimo przeobrażeń społeczno-kulturowych, a co wymaga redefinicji i praktycznych reform.

Słowa kluczowe: pokolenie sieci, zmiany w szkole, nowe technologie, powinności nauczyciela

School for the net generation? Discussion on legitimacy of changes

This text is consistent with the reflection on school in times of changes caused by technological innovations. The first part contains the characteristics of the net generation and focuses on changes in the mentality of young people. The characteristics constitute the reference point for a debate on school, its obligations and possible changes. We ask whether the changes are necessary and if yes, what would they be? We consider aspects worth respecting and maintaining despite the socio-cultural transformations and those requiring redefinition and practical reforms.

Keywords: net generation, changes in school, new technologies, teacher's duties