

KATARZYNA BORAWSKA-KALBARCZYK*

Relacje – kształcenie – (po)rozumienie: budowanie wirtualnych społeczności uczących się nie tylko w dobie pandemii

Relationship – education – understanding: building virtual
learning communities not only in the times of pandemic

Streszczenie

Celem artykułu jest analiza procesu kształcenia, realizowanego w warunkach edukacji zdalnej, ze zwróceniem szczególnej uwagi na organizowanie społeczności uczących się. Uczenie się jest rozumiane jako proces tworzenia wiedzy, w którym istotną rolę odgrywa współdziałanie i współpraca uczniów. Narracja jest rozwinięciem tezy, iż w sytuacji kształcenia zdalnego istnieje konieczność budowania wspólnoty uczących się, gdzie równie wysoką rangę przyznaje się tak efektom poznawczym, jak i emocjonalnym wraz z budowaniem wzajemnych relacji w wirtualnych sieciach edukacyjnych. Proces kształcenia realizowany w odpowiednio zorganizowanej wirtualnej sieci współpracy uczniów prowadzi od wzajemnego porozumiewania się do rozumienia treści i tworzenia wiedzy, a uczenie się staje się bardzo aktywnym procesem umysłowym. W artykule omówione zostają wybrane koncepcje uczenia oparte na współdziałaniu uczących się, których charakterystyki znajdują przełożenie w modelu uczenia się we współpracy w przestrzeni wirtualnej, przy wykorzystaniu narzędzi współczesnych technologii cyfrowych. Artykuł wskazuje znaczenie relacji społecznych

* Katarzyna Borawska-Kalbarczyk, Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku, Polska, e-mail: borawska@uwb.edu.pl, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4315-2226>.

w wirtualnych społecznościach uczniów oraz walory aktywności edukacyjnych uczniów w przestrzeni cyfrowej.

Słowa kluczowe:

edukacja zdalna, technologie cyfrowe, uczenie się we współpracy, społeczność wirtualna, nauczanie kooperatywne

Abstract

The aim of the article is to analyze the process of education carried out in the conditions of online teaching. The author pays special attention to organizing the learning community. Learning is understood as the process of creating knowledge, where interaction and cooperation of students play an important role. The narrative is an extension of the thesis that in the case of distance learning there is a need to build a community of learners, where equally high importance is given to both cognitive and emotional effects. An important role of the teacher is to care for the mutual relations of students in virtual educational networks. The learning process carried out in a properly organized virtual network of students' cooperation leads from mutual communication to understanding the content and creating knowledge, and learning becomes a very active mental process. The article discusses selected concepts of learning based on the cooperation of learners, the characteristics of which are translated into the model of collaborative learning in a virtual space, using the tools of modern digital technologies. The article indicates the importance of social relations in students' virtual communities and the advantages of students' educational activities in the digital space.

Keywords:

distance education, digital technologies, collaborative learning, virtual community, cooperative teaching

1. WPROWADZENIE

Szkoła jako instytucja edukacyjna ukształtowała się pod wpływem konieczności zaspokojenia bardzo ważnych dla ludzi potrzeb dotyczących przede wszystkim ich wychowania umysłowego, fizycznego, moralnego i estetycznego. Funkcjonowanie szkół europejskich ma swoje źródło w starożytnej Grecji i Rzymie, w których istniał obyczaj posyłania chłopców pod opieką niewolnika (gr. *paidagogos*) do palestry – miejsca ćwiczeń fizycznych (Śliwerski, 2021). Początkowo było to tylko

wychowanie fizyczne, które później poszerzyło się do wychowania moralnego i duchowego. W toku rozwoju szkół w starożytności nauka zyskała charakter długotrwały i systematyczny. Przez pierwsze tysiąclecia, a nawet większość stuleci ostatniego tysiąclecia, szkoła miała charakter elitarny. Zapewniała kształcenie i wychowanie dla młodzieży z klas uprzywilejowanych w danym państwie. W toku przemian edukacyjnych toczących się w wiekach minionych szkoła stała się podstawową instytucją kształcenia tak ogólnego, jak i zawodowego, przechodząc od kształcenia elitarnego do masowego, modernizując cele, treści, metody, formy organizacji i środki stosownie do potrzeb społecznych (Kuźma, 2011). W ujęciu definicyjnym według Wincentego Okonia (2004) szkoła to „instytucja oświatowo-wychowawcza zajmująca się kształceniem i wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów i zadań oraz koncepcji oświatowo-wychowawczych i programów” (s. 398). Przyjmuje się powszechnie, że szkoła jest szczególnym typem instytucji społecznej i podstawową jednostką organizacyjną systemu oświatowego, której głównym zadaniem jest kształcenie dzieci i młodzieży. Tworząc wspólnotę jej najważniejszych podmiotów – uczniów i nauczycieli jest utożsamiana z najważniejszą formą przekazu kulturowego realizowanego przy wykorzystaniu zróżnicowanych czynności nauczania-uczenia się (Śliwerski, 2021).

Wywodzące się z języka greckiego określenie „szkoła” (*schole*), oznaczające wówczas „wczasy” i „spokój” oraz „czas poświęcony nauce” (Kupisiewicz, 2000), trudno dziś utożsamiać z atmosferą relaksu. Wyobrażenie szkoły przywołuje współcześnie obraz pełnego napięcia i skupienia pracy zbiorowości uczniów nadzorowanych i kierowanych przez nauczyciela specjalnie dobranym systemem metod i form. Od czasu ukształtowania się szkoły w znanym nam powszechnie paradygmacie edukacyjnym, przez stulecia przeszła ona ogromną transformację, spowodowaną tak rozwojem cywilizacyjnym, kulturowym jak i technologicznym. Józef Kuźma (2021), jako autor teorii szkoły – scholiologii w próbie analizy jej transformacji jako instytucji społeczno-wychowawczej dokonywanej z dłuższej perspektywy czasowej dopatruje się logiki zgodnej z paradygmatem kontynuacji i zmiany. Egzemplifikacją tego pierwszego (kontynuacja) była ciągłość realizacji celów i idei, wartości, wzorców i doświadczeń o charakterze uniwersalnym, służących procesowi wychowania kolejnych pokoleń uczniów. Wyrazicielem paradygmatu zmiany była troska o reformowanie procesów edukacyjnych w zakresie wybranych elementów procesu kształcenia, tak metod i treści, czy form organizacyjnych, które straciły aktualność w obliczu przemian społecznych, naukowych lub kulturowych. Przyjmując krótszą perspektywę oglądu przemian szkoły Józef Kuźma (2011) dostrzega, że jej rozwój nie dokonywał się planowo,

ale na ogół nieplanowo i niekonsekwentnie, czego rezultatem jest możliwość zaobserwowania okresów rozkwitu szkolnictwa na przemian z okresami kryzysu i instytucjonalnych niepowodzeń.

Mimo nieuchronności wielorakich kryzysów szkoły, wpisanych niejako w jej ewolucję postrzega się ją jako instytucję stabilną i mocno osadzoną w oświatowej tradycji. Jak zauważa Maria Czerepaniak-Walczak (2020):

nie uwzględnia się sytuacji i zjawisk nieprawdopodobnych w świetle dotychczasowej wiedzy i codziennych doświadczeń. W polu widzenia nie mieszczą się fakty i zjawiska wykraczające poza dotychczasowe schematy. Nie mieszczą się »czarne łabędzie«. Nawet napotkanie ich może wzbudzić wątpliwość bardziej co do własnej percepcji, jej zgodności z rzeczywistością niż co do „prawd” utrwalonych w świadomości. W konsekwencji występuje tendencja do ignorowania spostrzeżeń, które mogą zagrażać dotychczasowej wiedzy, i następuje możliwy powrót do przekonań i praktyk, w których czujemy się zadowoleni (s. 14).

Ostatnie dwa lata boleśnie uświadomiły wszystkim, że mogą zaistnieć zdarzenia i procesy globalne, głęboko oddziałujące na edukację, które nie poddają się przechodzeniu nad nimi do porządku dziennego, czego aż nadto jaskrawym dowodem jest nauczanie i uczenie się w nowych warunkach edukacyjnych spowodowanych pandemią COVID-19. Wraz z kolejnymi miesiącami dynamiki zakażeń koronawirusem, pociągającym za sobą konieczne, ale dalekosiężne w skutkach decyzje ograniczające kontakty społeczne, nauczyciele, edukatorzy i badacze przestrzeni edukacyjnych uświadomili sobie konieczność radykalnej zmiany codziennych rutynowych działań edukacyjnych. Konsekwencją było dla wielu pożegnanie się z dobrze zapoznaną strefą „dydaktycznego komfortu” i zmierzenie się z nieznanym dotychczas problemem realizacji kształcenia w nowych warunkach kreślonych rozwojem pandemii. Złożoność sytuacji wywołanej pandemią sprawiła, że proces kształcenia – realizowany dotychczas w warunkach stacjonarnych – w miesiącach społecznej kwarantanny funkcjonował wyłącznie dzięki technologiom cyfrowym. Zorganizowanie edukacji zdalnej wymuszonej przez narastającą liczbę zakażeń okazało się niełatwym wyzwaniem, zwłaszcza dla nauczycieli w praktyce nieprzygotowanych wcześniej do tego rodzaju zadania. Pandemia Covid-19 odsłoniła nie tylko to, jak ważne są odpowiednie kompetencje cyfrowe, ale także uświadomiła jak ważna jest znajomość nowoczesnej strategii kształcenia, budowanej na podłożu idei konstruktywistycznych, wymagających odmiennej organizacji i modelu pracy nauczyciela z uczniem.

Celem artykułu jest analiza procesu kształcenia (nauczania-uczenia się), realizowanego w warunkach edukacji zdalnej, ze zwróceniem szczególnej uwagi na organizowanie społeczności uczących się i akcentowanie uczenia się jako procesu, w którym współdziałanie uczniów odgrywa istotną rolę w toku nabywania wiedzy. Narracja będzie rozwinięciem tezy, iż istnieje pilna konieczność budowania wspólnoty uczących się, gdzie równie wysoką rangę przyznaje się tak efektom poznawczym, jak i emocjonalnym wraz z budowaniem wzajemnych relacji w wirtualnych sieciach edukacyjnych. Proces kształcenia realizowany w odpowiednio zorganizowanej sieci współpracy uczniów prowadzi bowiem do rozumienia treści i tworzenia wiedzy, a uczenie się staje się bardzo aktywnym procesem umysłowym. W pierwszej części tekstu odwołam się do wybranych koncepcji uczenia opartych na współdziałaniu uczących się, zaś w drugiej – przez pryzmat walorów kooperacji uczniów – wskażę konieczność zmian tradycyjnych wzorców dydaktycznych.

2. SIEĆ RELACJI – RELACJE W SIECI

Celem poniższego rozdziału nie jest przedstawienie w wyczerpujący sposób kategorii pojęciowych budujących teorię sieciowości, zamiarem jest zarysowanie i uwypuklenie tego obszaru, który jest istotny z punktu widzenia perspektywy dydaktyki realizowanej w warunkach cyfrowych, a mianowicie sieci połączeń wirtualnych.

Sieć społeczna powstaje w rezultacie komunikowania się wzajemnego oraz interakcji międzyludzkich, w toku których ludzie współpracują, realizują wspólne cele, dzielą posiadane zasoby symboliczne, uzewnętrzniają nastroje i emocje. W ujęciu Dominika Batorskiego (2008) „sieć to każdy zbiór obiektów powiązanych pewnymi relacjami. Sieć społeczna to najczęściej zbiór osób połączonych społecznie znaczącymi relacjami” (s. 168). Jak wskazuje Darin Barney (2008) sieci składają się z punktów węzłowych, powiązań i przepływów, gdzie węzeł jest wyraźnym punktem, połączonym z przynajmniej jednym innym punktem; powiązanie łączy jeden węzeł z innym, a przepływy są zjawiskiem przechodzącym między węzłami wzdłuż powiązań. Biorąc pod uwagę, że w strukturze sieci obserwuje się tak tworzące je jednostki, jak i występujące między nimi relacje, konieczne jest objęcie uwagą tych ostatnich, tym bardziej że to właśnie relacje mogą być ważnymi połączeniami między węzłami sieci. Analizy sieci społecznych pozwalają wyodrębnić zróżnicowane rodzaje sieci, wśród których w kontekście niniejszego tekstu uwagę zwracają sieci wielokrotne. W opinii D. Batorskiego

(2008) są to „sieci, w których te same jednostki są połączone różnymi relacjami” (s. 169). Jako przykład można wskazać współpracę uczniów realizujących wspólny projekt lub wspólne spędzanie wolnego czasu przez grupę znajomych. Wnikliwą analizę przeobrażeń współczesnych społeczności w kontekście sieci doskonale opisał Manuel Castells (2008):

sieci stanowią nową morfologię społeczną naszych społeczeństw, a rozprzestrzenianie się logiki usieciowienia w sposób zasadniczy zmienia funkcjonowanie i wyniki w procesach produkcji, doświadczenia, władzy i kultury. Mimo że sieciowa forma organizacji społecznej istniała także w innych okresach i miejscach, nowy paradygmat technologii informacyjnych dostarcza materialnej podstawy do jej szerokiej ekspansji w całej strukturze społecznej (s. 467).

Zarówno M. Castells, jak i Jan van Dijk dzięki klasycznym już publikacjom są najbardziej znanymi propagatorami pojęcia społeczeństwa sieciowego. W ujęciu J. van Dijka (2010) społeczeństwo sieci jest definiowane jako

formacja społeczna, w której istnieje infrastruktura sieci społecznych i medialnych kształtujących podstawowy sposób jego organizacji na wszystkich poziomach (jednostkowym, grupowym/organizacyjnym i społecznym). Sieci te w coraz większym stopniu łączą ze sobą wszystkie segmenty i części tej formacji (jednostki, grupy i organizacje) (s. 36).

Należy zgodzić się z opinią Anthony’ego Elliota (2011), że analizowanie społeczeństwa sieci w perspektywie technologii informacyjnych jest współcześnie oczywiste, czego dowodem jest powszechna dominacja cyfrowych sieci komunikacyjnych – „żyjemy w świecie, który obraca się coraz bardziej wokół struktur technologii komunikacyjnej” (s. 313). Jak zauważa M. Castells (2004)

kultura rzeczywistej wirtualności, powiązana z elektronicznie zintegrowanym systemem multimedialnym, przyczynia się do przekształcenia czasu w naszym społeczeństwie w dwie różne formy: jednoczesności i beczasowości. (...) Z jednej strony, natychmiastowe informacje z całego świata, pomieszczone z informacjami na żywo z sąsiedztwa, dostarczają bezprecedensowej temporalnej bezpośredniości społecznym zdarzeniom i kulturowym ekspresjom. (...) Poza tym, komunikacja zapośredniczona przez komputer umożliwia dialog w czasie rzeczywistym, łącząc ludzi wokół ich interesów przez interaktywne, wielostronne rozmowy pisane (s. 458).

Zatem dynamiczny rozwój technologii cyfrowych i Internetu znacznie poszerzył optykę badania i definiowania sieci społecznych. Dzięki rozwojowi Internetu powstały liczne społeczności wirtualne, w których jednostki komunikują się ze sobą tworząc relacje o różnym stopniu trwałości. W społeczeństwie sieciowym cyberprzestrzeń staje się ich naturalnym środowiskiem, zwłaszcza w odniesieniu do młodzieży, dla której świat cyfrowy stanowi równoległą przestrzeń codziennego funkcjonowania. Pionier badań nad społecznym wymiarem Internetu, Howard Rheingold (1993) wirtualną społeczność zdefiniował jako „społeczne zgromadzenia, które wyłaniają się z Sieci, gdy ludzie prowadzą publiczne dyskusje na tyle długo i z dostateczną ilością ludzkich uczuć, by uformować sieci osobistych relacji w cyberprzestrzeni” (s. 6). W 1993 roku badacz wyrażał opinię

ludzie w wirtualnych społecznościach używają słów na ekranie, aby wymieniać przyjemności i kłócić się, angażować w dyskurs intelektualny, prowadzić interesy, wymienić wiedzę, podzielać wspólne emocje, robić plany, burze mózgów, upowszechniać plotki, toczyć spory, zakochiwać się, znajdować i tracić przyjaciół, grać w gry, flirtować, kreować małą wielką sztukę, uprawiać czcze rozmowy. Ludzie w wirtualnych społecznościach czynią niemal wszystko to samo, co w życiu realnym, tylko że poza rzeczywistością zostawiamy swoje ciała (s. 5).

Analizę motywów ludzkiego udziału w społecznościach wirtualnych z uwagi na oferowane w nich wsparcie można odnaleźć w pracach Barry’ego Wellmana (1997). Autor zauważa, że mechanizm lub funkcje związane z utrzymaniem wsparcia w obrębie więzi sieciowych istnieją zarówno w wirtualnych, jak i „rzeczywistych” sieciach społecznościowych. Podobnie jak inne formy społeczności, także te wirtualne są użytecznymi środkami zarówno udzielania, jak i uzyskiwania wsparcia społecznego.

Kontekst rozwoju nowych mediów pociągnął za sobą zmianę akcentu znaczeń w badaniach nad społecznymi skutkami Internetu i więziami w cyberprzestrzeni, czego wyrazem stało się osłabienie wyznaczników czasowo-przestrzennych przy wzroście znaczenia poczucia wspólnoty i jedności podzielanych zainteresowań czy zadań (Doktorowicz, 2004). Piotr Siuda (2006) współczesne społeczności określa mianem społeczności osobistych, wskazując na zjawisko przesuwania się ich z przestrzeni publicznej do prywatnej. Nie stoi to w sprzeczności z poczuciem osamotnienia jednostki, gdyż uczestnictwo w sieci pozwala na nawiązywanie dobrowolnych, celowych kontaktów, a nawiązywane relacje oparte są na wspólnocie wartości i zainteresowań.

Obrazową metaforą przestrzeni Internetu i sieci jest kategoria „nie-miejsca” użyta przez francuskiego etnologa Marca Augé (2011). Nie-miejsca są przestrzeniami tranzytowymi, w jakich człowiek coraz częściej realizuje swoją egzystencję, a które dlatego są „niczyje”. Ich rolą jest umożliwienie ruchu, przepływu i zmienności (wydajności), a nie związanie ich z jakąkolwiek antropologicznie rozumianą wspólnotą miejsca. Jak wskazuje M. Augé, „miejsce i nie-miejsce są raczej ulotnymi biegunami: pierwszy z nich nigdy nie jest całkowicie zatarty, a drugi nigdy całkowicie się nie spełnia – palimpsesty, w które bezustannie wpisuje się pogmatwana gra tożsamości i relacji” (s. 53). Do nie-miejsc autor zalicza m.in. „okablowane lub bezprzewodowe sieci działające w pozaziemskiej przestrzeni w celach komunikacyjnych, tak dziwnych, że łączą one ze sobą jednostkę wyłączone z innym obrazem jej samej” (s. 129).

Zgodnie z trafną wizją Michaela Focaulta (2005) z 1967 roku:

epoka współczesna będzie być może nade wszystko epoką przestrzeni. Żyjemy w czasach symultaniczności, epoce przemieszczenia i zestawienia, epoce bliskości i oddalenia, przybliżenia i rozproszenia. Uważam, iż znajdujemy się w momencie, w którym doświadczamy świata w mniejszym stopniu jako życiowego rozwoju w czasie, a w większym jako sieci łączącej punkty i przecinającej swoje własne pasma (s. 117).

Wskazane przez Focaulta w celu opisu przyszłości metafory symultaniczności, przemieszczenia, rozproszenia czy sieć – w dobie nam współczesnej znajdują nad wyraz aktualne odniesienie. Można je uznać za nowe parametry zmiany kulturowej (Czaja, 2013), zwielokrotnione w odbiorze przez doświadczenie pandemicznej izolacji. Sieć, będąca w istocie rzeczy opisywanym nie-miejscem jest naturalną przestrzenią życiową współczesnej młodzieży, na co już w 2012 roku wskazywał Piotr Czerski (2012) w manifeście „My, dzieci sieci”:

Dorastaliśmy z siecią — i w sieci. To nas odróżnia, to czyni nieoczywistą z waszej perspektywy, ale istotną różnicę: my nie »surfujemy«, a sieć nie jest dla nas »miejscem« czy »wirtualną przestrzenią«. Sieć nie jest dla nas czymś zewnętrznym wobec rzeczywistości, ale jej równoprawnym elementem: niewidoczną, ale stale obecną warstwą przenikającą się z przestrzenią fizyczną. My nie korzystamy z sieci, my w niej i z nią żyjemy (s. 60).

W niniejszym artykule pojęcie sieci wyznacza dwojaką perspektywę konstrukcji wywodu: traktuję sieć zarówno w ujęciu dosłownym – jako internetową sieć

połączeń wirtualnych, jak i metaforycznym: w rozumieniu wzajemnych związków konstruowanych w toku współpracy i nowej organizacji interakcji w grupie, ale w warunkach użytkowania mediów cyfrowych. Internetowa sieć i jej potencjał społecznościowy stanowi dla nauczycieli realizujących kształcenie zdalne swego rodzaju wyzwanie dydaktyczne, wymagające zrozumienia znaczenia relacji społecznych w wirtualnych społecznościach i konieczność realizacji nowych aktywności edukacyjnych (uczenia się) w przestrzeni cyfrowej.

3. REFLEKSJE O PROCESIE UCZENIA SIĘ – WYBRANE KONCEPCJE

Analizy ekspertów, dyskusje edukacyjne czy też reformy oświatowe wydają się być w większym stopniu zaangażowane w zmiany treści kształcenia, ustalanie nowych standardów kształcenia czy przeobrażenia strukturalne systemu oświaty, zaś w mniejszym czy wręcz niedostatecznym stopniu eksponować istotę współczesnego procesu uczenia się. Ewa Filipiak (2019) zwraca uwagę, że dotychczasowe teorie poznania przypisywały zbyt mało uwagi społecznemu aspektowi uczenia się i rozwoju, gdyż wiedza i uczenie w stopniu o wiele większym sytuują się w kontekście codziennego doświadczenia jednostki. Wśród teorii eksponujących społeczny charakter uczenia się przywołam skrótowo – z racji ram tekstu – społeczno-kulturową teorię Jeroma Brunera oraz teorię uczenia się przez poszerzanie Yrjö Engeströma. Uznaję, że obie w równie wysokim stopniu akcentują i wyjaśniają procesy, jakie zachodzą podczas uczenia się we wspólnocie, co powinno znaleźć przełożenie w strategiach kształcenia uwzględniających wirtualną społeczność uczniów.

W świetle współczesnych paradygmatów edukacyjnych, zwłaszcza koncepcji socjokulturowej, zdaniem Jeroma Brunera (2006) uczenie się największą skuteczność osiąga wtedy, gdy „jest ono partycypacyjne, proaktywne, wspólne, kooperatywne i nastawione raczej na tworzenie znaczeń niż na ich przyjmowanie w gotowej postaci – nawet nauk przyrodniczych, matematyki i języków w takich szkołach nauczamy efektywniej niż w bardziej tradycyjnych” (s. 122). Z analizy kultury uczenia się dokonywanej przez J. Brunera wynika konieczność jej redefinicji: powinna ona funkcjonować w szkole w oparciu o wspólnotę uczących się i wzajemne ich interakcje. O jej istocie stanowią zasady interakcyjności i eksternalizacji. W myśl tej pierwszej, uczenie zachodzi w kontekście społeczno-kulturowym i odbywa się przede wszystkim poprzez interakcje z innymi uczniami, a klasa stanowi wspólnotę osób uczących się, co jest impulsem do rozwijania dyspozycji intelektualnych oraz kontekstem budowania tożsamości społecznej poszczególnych

jej członków. Zasada druga wyraża się w możliwości ujawniania indywidualnego rozumienia rzeczywistości, pozwalając w toku negocjacji z innymi członkami wspólnoty na konfrontację swojego myślenia z poglądami pozostałych uczniów w zespole (Bruner, 2006). Rozumiejąc kulturę szkolną jako tworzenie wspólnot uczących się Bruner wskazuje na znaczenie doświadczania przez uczących się idei refleksji, sprawstwa i współpracy oraz kultury.

Refleksja w rozumieniu badacza orientuje istotę uczenia się wokół narracyjnej interpretacji, przekazującej znaczenia – narracji polisemicznych, a więc niewykluczających pozostałych alternatyw (Bruner, 2006). Zwraca to uwagę na możliwość zaistnienia w procesie kształcenia sytuacji dydaktycznej, w której uczący się doświadczają możliwości dzielenia się między sobą swoimi różnymi przekazami interpretacyjnymi, zaś namysł nad różnorodnością generowanych przez nich znaczeń uruchamia pokłady metamyślenia. Taka sytuacja jest możliwa w zasadzie wyłącznie w sytuacji uczestniczenia we wspólnocie.

Z punktu widzenia tezy rozwijanej w artykule ważne przesłanie niesie ze sobą zrozumienie i realizacja dwóch kolejnych idei – sprawstwa i współpracy, które zdaniem Brunera (2006) powinny być rozpatrywane razem „w przeciwnym wypadku uczenie się mogłoby być postrzegane jako zanadto indywidualne, albo nie dość indywidualne” (s. 133). Sprawstwo w tym ujęciu zwraca uwagę na umysł jako strukturę proaktywną, zorientowaną problemowo, dokonującą selekcji i konstrukcji znaczeń – uczestniczą w tym liczne decyzje, strategie, heurystyki, traktowane przez Brunera jako konstytutywne pojęcia aktywistycznego podejścia do umysłu. Tak rozumiany umysł rozwija się w warunkach wsparcia – „rusztowania”, używając brunerowskiej metafory, co ma szansę realizacji w sytuacji organizacji dialogu i dyskursu z innymi aktywnymi umysłami. Jak obrazowo podsumowuje badacz „sprawstwo i współpraca przypominają ying-yang” (s. 133, 139–140).

Ostatnia z wyróżnionych idei wskazuje na potrzebę utożsamiania kultury ze szkołą, będącą sama kulturą, a nie tylko przygotowaniem do uczestnictwa w niej. W rozważaniach Brunera (2006) nad ideą kultury zwraca uwagę jego troska o unikanie sytuacji, w których szkoła prezentuje na tyle odległe wizje świata, że uczniowie odczuwają w niej niepokojące wyalienowanie. Takie poczucie braku integracji z kulturą szkoły może być współcześnie wywołane jej nieadekwatnością kulturową w kontekście rozwoju technologii cyfrowych. Immersja dzieci i młodzieży w świat mediów cyfrowych sprawiła, że uczeń odczuwa w efekcie duży dysonans pomiędzy atrakcyjnością i tempem tego, co robi w swoim czasie wolnym, a powolnością i jednostajnością tego, czym zajmuje się w czasie nauki w szkole. W warunkach pandemii – paradoksalnie – korzystając z dobrze „oswojonych” technologii, ale

wykorzystywanych w „stary” sposób, na co wskazuje m.in. model integracji technologii w procesie edukacji – SAMR Rubena Puentedury (2013). Sytuacja ta może sprawiać, że środowisko edukacyjne jest niestety tylko częściowo atrakcyjne i częściowo (lub wcale nie) pociągające uczniów intelektualnie, nie stwarzając tym samym zróżnicowanych możliwości emocjonalnego i poznawczego angażowania się w odkrywanie świata. Przekłada się to na słabą motywację uczniów do szkolnego wysiłku, gdyż edukacja jest daleka od ich codziennych zainteresowań. Skutkowac to może powstaniem pewnych barier, które mogą być trudne do pokonania, jeśli nie zostaną w odpowiedni sposób przezwyciężone. Podsumowując, należy zgodzić się z Ewą Filipiak (2012), że „przemiana współczesnej szkoły w kulturę (wzajemnego) uczenia się, w kontekście diagnozy zastanych produktów funkcjonującej kultury, nie jest procesem łatwym (...) wymagającym zmiany w przygotowaniu nauczycieli do budowania kultury wzajemnego uczenia się” (s. 181).

Uczenie się w sieci współpracy można analizować także w kontekście procesu ekspansywnego uczenia się Yrjö Engeströma (Engeström, Sannino 2012). Teoria ta skupia się na takich procesach uczenia się, w których podmioty przekształcone zostają z odrębnych jednostek w grupy lub sieci. W rozumieniu Engeströma wiedza nie jest tylko własnością jednostki, usytuowana jest w relacjach społecznych między ludźmi, zatem proces uczenia się jest częścią działań i społecznych interakcji ludzi uczestniczących w praktyce (Kędzierska, 2015). Centralny punkt zainteresowania tej teorii stanowi przedmiot działania (uczenia się). Oznacza to, że jednostki uczą się czegoś, co jeszcze nie istnieje, tworzą wspólnie nowy obiekt i koncepcję swojej działalności, a następnie wprowadzają ten nowy obiekt oraz koncepcję w życie (Bendkowski, 2017). Y. Engeström i A. Sannino (2012) wskazują określony cykl uczenia się:

początkowo jednostki poddają w wątpliwość istniejący porządek rzeczy i logikę działalności. W miarę przyłączania się nowych uczestników, zostaje zainicjowana współpraca w analizowaniu oraz modelowaniu strefy bliższego rozwoju. W końcu wysiłek polegający na wprowadzeniu nowego modelu działalności obejmuje wszystkich uczestników i elementy systemu kolektywnej działalności (s. 220).

Przedmiotem tak rozumianego uczenia się może być umiejętnie dobrana przez nauczyciela sytuacja problemowa, wywołująca konflikt poznawczy, z uwagi na jej niepełną strukturę w postaci brakujących informacji. Może stanowić ona swoiste intelektualne wyzwanie i główny motyw ich działalności jako uczących się. Rozwiązanie odczuwanego konfliktu poznawczego, prowadzące do zdobycia nowej

wiedzy lub umiejętności można ulokować w kilku etapach uczenia się: kwestionowanie (*questioning*): kwestionowanie, krytykowanie lub odrzucanie określonych treści lub praktyk – analizowanie (*analyzing*) sytuacji: mentalna, dyskursywna i praktyczna przemiana sytuacji w celu znalezienia przyczyn oraz wyjaśnienia mechanizmów – modelowanie (*modeling*) nowo odkrytego związku za pomocą ogólnodostępnych i powszechnych, obserwowalnych środków – przetestowanie modelu (*examining the model*): eksploatawanie i przeprowadzenie na nim eksperymentów – wprowadzenie modelu (*implementing the model*) w życie poprzez praktyczne zastosowanie, wzbogacenie i koncepcyjne rozszerzenie – prowadzenie refleksji (*reflecting*) i ewaluacja procesu (Engeström, Sannino 2012, s. 224). Autor teorii określa je mianem wzorcowej sekwencji działań poznawczych w cyklu ekspansywnym. Wspólny motyw (przedmiot) działania sprawia, że uczniowie w celu jego analizy, krytyki, negocjacji mogą nawiązywać interakcje z innymi tworząc sieć współdziałania. Obiekt ich działania podlega „ciągłym modyfikacjom w drodze dyskursu, negocjacji i krytyki. Konstruowanie obiektu odbywa przez współdziałanie jednostek w ramach interakcji w spontanicznie wyłaniających się wirtualnych sieciach społecznych o różnej konfiguracji i składzie osobowym” (Bendkowski, 2017, s. 21).

Obie zarysowane tu koncepcje mają swoje podłoże w refleksji nad uczeniem się, czego efektem jest pożądana zmiana kompetencji poznawczych w rezultacie dyskursu, uzgadniania znaczeń, rekonstrukcji pojęć, wykraczania poza wcześniejsze sposoby rozumienia.

4. UCZENIE SIĘ W SPOŁECZNOŚCI W WARUNKACH CYFROWYCH

Zakończę w tym miejscu skrótową z racji czasu analizę wybranych modeli interpretacji procesu uczenia się, by w dalszej części artykułu znaleźć ich przełożenie na warunki kształcenia w cyfrowym kontekście.

Współczesny świat cyfrowy, oferujący rozliczne propozycje aplikacji, oprogramowania i narzędzi do kształcenia zdalnego dawał nadzieję, że konieczność realizacji zajęć w systemie online nie powinna przysparzać większych trudności w obliczu zagrożenia pandemią. Jednak dla większości nauczycieli realizacja kształcenia zdalnego przysporzyła liczne trudności, bariery, problemy i wyzwania, dodatkowo na skalę, jakiej nie doświadczali w okresie kształcenia „przedepidemicznego”. Problemy te można usytuować na kontinuum – od trudności czysto technicznych, sprzętowych, organizacyjnych przez kompetencyjne po bariery natury psychologicznej, czy komunikacyjnej. Funkcja, jaką nauczyciele mogą

nadać technologiom cyfrowym jest determinowana w znacznym stopniu koncepcją kształcenia, do której odwołają się oni w swojej praktyce. W opinii Michaela Fullana i Marii Langworthy (2014):

bez zmian w podstawowych modelach pedagogicznych, za pomocą których nauczyciele uczą, a uczniowie się uczą, inwestycje technologiczne zbyt często po prostu umacniają nieco bardziej rozrywkowe dostarczanie treści lub podstawowe umiejętności praktyczne na konwencjonalne strategie nauczania, które koncentrują się na odtwarzaniu istniejącej wiedzy (s. 30).

Realizacja edukacji zdalnej wymaga pokonania wielu barier, jednak wydaje się, że najważniejszym zadaniem jest wypracowanie i co ważne, urzeczywistnianie specyficznej strategii kształcenia, opartej na głębokiej refleksji i znajomości nowoczesnych paradygmatów kształcenia. Powinna ona uwzględniać uruchomienie aktywności poznawczej uczniów, twórczości i samodzielności w poszukiwaniu informacji oraz dzielenia się informacjami w procesie budowania własnej wiedzy.

Istotą tak rozumianej specyfiki procesu uczenia się w przestrzeni cyfrowej staje się uczenie się w społeczności. Uczenie się we współdziałaniu umożliwiając technologie informacyjne (w rozumieniu mediów społecznościowych, takich jak: Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat, YouTube, Pinterest czy Slideshare i in.), które podkreślając wartość relacji i interakcji między osobami uczącymi się, oferują atrakcyjne modele kształcenia. Sposób, w jaki zostały zaprojektowane, sprzyja budowaniu wspólnoty i współpracy między użytkownikami. Platformy społecznościowe i rozliczne aplikacje świata wirtualnego ułatwiają poszukiwania informacji, dzielenie się wiedzą, szeroko zakrojoną współpracę, tworzenie spersonalizowanych materiałów i narzędzi oraz poszukiwanie własnych metod uczenia się. „Media społecznościowe w naturalny sposób oferują środowisko wspierające kolektywne uczenie się, wykraczające daleko poza ramy jednej klasy” (Borkowska, Witkowska 2017, s. 18). Technologie cyfrowe posiadają potencjał do stworzenia środowiska kształcenia przełamującego bariery istniejące w tradycyjnych salach lekcyjnych. Oferują możliwość nieograniczonego czasem i przestrzenią zdobywania informacji, zarządzania nimi, współdziałania i komunikowania się. Jako przykład modeli dydaktycznych, w których staje się wręcz pożądane wykorzystanie aplikacji cyfrowych można podać m.in.: WebQuest (metoda projektów), kształcenie wyprzedzające, czy grywalizację.

W takim modelu uczniowie są zachęceni do dzielenia się ze sobą wiedzą i doświadczeniem. Uczestniczące w takiej formie osoby uczą się wzajemnie od

siebie dzięki interakcji i partycypacji w działaniu całej społeczności (Thomas, Brown 2011). Uczenie się w społeczności wirtualnej przebiega zgodnie z następującym modelem: tworzenie – tworzenie i przemyślenia – tworzenie, przemyślenia i dzielenie się. Taka tendencja prowadzi do zmian w kulturze uczenia się – jest to kultura uczenia się, nauczania i przekazywania doświadczeń między uczącymi się. John S. Brown (2000) nazywa tę kulturę kulturą współuczestnictwa, która cechuje się przejmowaniem od innych i łączeniem znanych już elementów w nowe całości, wprowadzaniem niewielkich zmian i ponownym udostępnianiem rezultatów. Wynika z tego, że uczniowskie rozumienie niektórych treści jest konstruowane społecznie – w interakcji z innymi (w rozmowach i komunikacji dotyczącej tych treści), co wpisuje się w rozumienie uczenia się w ujęciu Brunera czy Engeströma. W wyniku tego następuje zmiana akcentu z tego, czego się uczymy, korzystając z technologii informacyjnych, na rzecz tego, jak się uczymy, a najważniejszą umiejętnością dla uczących się jest tworzenie społeczności uczących się i uczestniczenie w działaniach grupowych (Musiał 2014).

Uczenie się w społeczności można ulokować w kategorii kształcenia (nauczania-uczenia się) kooperatywnego. Wspólne uczenie się zbliża uczniów w warunkach tzw. pozytywnej współzależności, co oznacza swoistą wspólnotę celów: cele indywidualne są skonstruowane w taki sposób, że osiągnięcie celu indywidualnego promuje osiągnięcie celu innych osób w grupie uczącej się i odwrotnie (Ryzin, Roseth, McClure, 2020). Według Davida Johnsona i Roberta Johnsona (1999, za: Slavin 2003, s. 177) uczenie się kooperatywne zachodzi wówczas, kiedy uczniowie pracują wspólnie nad osiągnięciem celów edukacyjnych. Zgodnie z ich podejściem uczenie się kooperatywne jest relacją pomiędzy grupą uczniów, która wymaga pięciu elementów: pozytywnej współzależności, indywidualnej odpowiedzialności, umiejętności interpersonalnych, interakcji twarzą w twarz i przetwarzania informacji. Wymienione elementy tworzą pięć filarów nauczania opartego na współpracy, które można wykorzystywać jako podstawę do stosowania takich praktyk w kształceniu (Jones i Jones 2008, s. 62).

Robert E. Slavin (1983; za: Kołodziejczyk, Salamon-Bobińska, Karaszewski, Bobula, 2014) wskazuje na współwystępowanie w procesie nauczania (uczenia się) kooperatywnego następujących elementów:

- praca uczniów w małych grupach, związana z zachowaniami kooperatywnymi z innymi uczniami lub z pomaganiem innym;
- kooperatywna struktura motywacyjna, wyrażająca się określoną formą nagrody jako rezultatu oceny osiągnięć uczniów tworzących zespół;
- kooperatywna struktura zadania, co wyraża się we współpracy prowadzącej do osiągnięcia celu;

- kooperatywne motywy, w rozumieniu predyspozycji do współpracy lub altruistycznego działania w sytuacjach, które pozwalają na wybór między kooperacją a działaniami jednostkowymi (s. 165).

W uczeniu się opartym na współpracy wyróżnia się cztery kluczowe struktury: pozytywna współzależność (gdy sukces grupy i jednostki są pozytywnie skorelowane), indywidualna odpowiedzialność, równe uczestnictwo członków grupy oraz równoczesną interakcję między grupami (Emerson, English, McGoldrick, 2015).

Czynnikami kluczowymi dla rozwoju poznawczego (rozumienia) i emocjonalnego uczniów (relacje), które podkreśla Ryszard Pachociński (1997) są: współdziałanie, interakcje oraz różnorodność zdolności i umiejętności intelektualnych grupy uczniów współpracujących ze sobą. R. Slavin (1980, s. 323) wskazuje szczególnie na trzy efekty uczenia się opartego na współpracy: osiągnięcia w nauce, pozytywne relacje uczniów (zwłaszcza w sytuacji zróżnicowania np. etnicznego) i ich wzajemną troskę. Wśród innych wymieniane są m.in. sympatia uczniów do szkoły, poczucie własnej wartości, czas poświęcony na wykonanie zadania, umiejętność przyjęcia perspektywy innej osoby oraz różne miary kooperatywności i konkurencyjności. Uczenie kooperatywne rozwija w uczniach pewność siebie i wzajemne zaufanie oraz kształtuje indywidualną odpowiedzialność członków grupy. Pomaga również w nabywaniu umiejętności społecznych, ale przede wszystkim dzięki interakcjom między nimi pomaga w głębokim i trwałym uczeniu się (Kołodziejczyk i in., 2014). Poszerzeniu ulegają aktywne procedury uczenia się, w których grupy uczniów mogą brać udział w poszukiwaniu informacji, wyjaśnianiu, klarowaniu pojęć, pracy nad wspólnymi projektami, rozwiązywaniu problemów. Nieadekwatna, przestarzała i nieefektywna filozofia napełniania „pustych naczyń” przegrywa na rzecz strategii tworzenia własnej wiedzy – „elastycznej, pogłębionej, systemowej”, dzięki odpowiednim warunkom do konstruowania znaczeń (Klus-Stańska 2019, s. 136).

Wspólne uczenie się wzmacnia doświadczenia edukacyjne poprzez efekty zarówno motywacyjne, jak i poznawcze, które są ułatwione dzięki interakcji rówieśniczej, która ma miejsce w środowisku współpracy. Koresponduje to z dwoma paradygmatami dydaktycznymi, które analizuje Dorota Klus-Stańska (2019): humanistycznym oraz konstruktywistycznym (zarówno psychologicznym jak i społecznym). Ten pierwszy – humanistyczny, uwzględnia samorealizację, troskę o relacje interpersonalne, odpowiedzialność za własne decyzje i działanie; drugi kładzie nacisk na aktywność poznawczą opartą na badaniu i odkrywaniu, zaangażowanie w społeczny kontekst tworzenia wiedzy. Oba są równie istotne w kontekście uczenia się w społecznościach w warunkach edukacji zdalnej. W myśl paradygmatu humanistycznego nauczyciel powinien być zorientowany

w większym stopniu na bycie „ważnym partnerem”, dostarczającym wsparcia, dostrzegającym uczucia, emocje i obawy uczniów, skoncentrowany na aktywności konsultacyjnej, a nie instruktażowej (Klus-Stańska, 2019, s. 122–123). Troska o dobrostan uczniów wyraża się w idei „Maslow przed Bloomem”, co wyraźnie można odczytać z rekomendacji w raporcie UNESCO „Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic” (Doucet, Netolicky, Timmers, Tuscano, 2020). Eksperti wskazują, że nauczanie i uczenie się podczas pandemii jest ważne, ale zdrowie, bezpieczeństwo i dobre samopoczucie muszą być zawsze na pierwszym miejscu, a szkoły i nauczyciele muszą działać ze zrozumieniem złożoności życia domowego i/lub psychicznego, emocjonalnego, jak również wysiłku fizycznego, przed którym stoją ich społeczności uczniowskie. Nauczycielska świadomość znaczenia dobrego samopoczucia i budowania właściwych relacji pozwala dobrać takie sposoby i narzędzia komunikacji cyfrowej, aby obecna sytuacja – z założenia utrudniająca podtrzymywanie więzi i komunikacji – nie stanowiła zagrożenia dla poczucia własnej wartości każdego ucznia. Konkludując, uczenie się w społeczności prowadzi do redefinicji tradycyjnych ról nauczyciela. W większym stopniu powinien stać się projektantem społeczności uczących się, przestając wyłącznie nauczać w trybie transmisyjnym (najgorszym z możliwych), a próbować projektować edukacyjną przestrzeń współpracy, także w wymiarze cyfrowym.

Analizując uczenie się we współpracy uczniów warto przywołać mało rozpoznane w edukacyjnej przestrzeni empirycznej pojęcie *crowdlearningu* (lub *crowd-sourced learning*), które można tłumaczyć jako uczenie się od tłumu. Koncepcję mądrości tłumu opracował w 2004 r. James Surowiecki, który przekonywał, że w pewnych okolicznościach duże grupy ludzkie odznaczają się większą inteligencją niż mniejsze, nawet bardziej elitarne grupy (za: Klieger, 2016). J. Surowiecki (2004) wskazuje na cztery warunki, które charakteryzują grupę o cechach mądrości tłumu:

- różnorodność opinii (zbiorowość musi składać się z osób o zróżnicowanych opiniach i cechach);
- niezależność sądów i opinii od innych osób;
- decentralizacja (jednostki posiadają wiedzę osobistą, a członkowie kolektywu mogą polegać na ich wiedzy i doświadczeniu zdobytych w różnych obszarach);
- agregacja (mechanizm przekształcania prywatnych opinii w decyzje zbiorowe).

Uczenie się w tłumie w opinii Adama Baszyńskiego (2020) polega na „wykorzystaniu wiedzy, potencjału i doświadczenia ludzi w celu udzielenia odpowiedzi na pytania lub rozwiązania pilnych problemów” (s. 83). Wzrost znaczenia wykorzy-

stywania sieci społecznościowych i zwielokrotniona liczba kontaktów w sieciach otwierają możliwość wykorzystania idei mądrości tłumów do tworzenia nowych podejść edukacyjnych do realizacji celów nauczania-uczenia się. Jak postrzega Baszyński – urzeczywistnianie wybranych idei crowdlearningu z wykorzystaniem sieci społecznościowych sprawia, że „przekazywanie wiedzy jest wielokierunkowe na zasadzie sieci *peer-to-peer*, a więc modelu komunikacji symetrycznej, zapewniającej wszystkim uczestnikom te same uprawnienia, w odróżnieniu od asymetrycznej architektury nauczania zinstytucjonalizowanego” (s. 54). Uznając go za model kształcenia wykorzystujący wirtualną przestrzeń wymiany treści i doświadczeń z dowolnego miejsca i w dowolnym czasie, wpisuje się w koncepcję *ubiquitous learning* – wszechobecnego uczenia się. Ten nowy paradygmat uczenia się integruje korzyści płynące z e-learningu i m-learningu, zapewniając naukę, która może mieć miejsce w dowolnym miejscu i czasie, a sam proces uczenia się odbywa się w sposób ciągły i jest wspierany przez technologię cyfrową oraz jest osadzony w życiu społecznym ucznia w sposób dla niego naturalny (Tahir, Haron, Kaur 2018). Zanurzenie ucznia w systemie wszechobecnymi możliwościami edukacyjnymi dzięki współczesnym technologiom cyfrowym sprawia, że proces jego uczenia się zyskuje cechy *anywhere and anytime learning*, czyli uczenia się gdziekolwiek i kiedykolwiek (Topol, 2012).

R. Pachociński (1997) zauważa, że uczenie się oparte na zasadach współpracy „staje się bardziej kulturą lub zestawem wartości (przenikającej klasę szkolną) niż techniką. W tym modelu uczenia się rola ucznia rozszerza się na rolę współpracującego badacza, zastępując tradycyjne pojęcie ucznia jako pasywnego receptora wiedzy” (s. 45–46). Sieci społecznościowe w edukacji mogą być używane do organizowania pracy zespołowej uczniów tak w klasie, jak i poza nią, poszerzając tym samym formy organizacji kształcenia o warunki domowe. Tym samym umożliwiają tworzenie spersonalizowanego środowiska uczenia się promowania samokształcenia i zachęcania uczniów do samodzielnego uczenia się. Nie można zapominać także o tym, że sprzyjają realizowaniu nieformalnej komunikacji między nauczycielami i uczniami.

Uczenie się grupowe niestety nie należy do często wykorzystywanych i tym samym docenianych form organizacji kształcenia, zaś nauczanie we współpracy jest w Polsce bardzo rzadko stosowane. Uwaga ta dotyczy kształcenia stacjonarnego, więc nie jest zaskoczeniem sytuacja, iż edukacja zdalna nie spowodowała przyrostu takiej formy realizacji treści kształcenia. Podnoszone w literaturze przyczyny niechęci nauczycieli przed stosowaniem kooperatywnych metod nauczania dotyczą trudności z rezygnacją ze ścisłej kontroli procesu kształcenia i poczucia braku przewidywalności oraz konieczności poświęcenia uwagi nie tylko celom

dydaktycznym, ale w równym stopniu także celom społecznym. Inne zgłaszane argumenty przeciwstawne tej idei kształcenia dotyczą marnotrawienia czasu i konieczności akceptacji aktywności uczniów, która w odbiorze nauczycieli nie do końca bezpośrednio może być związana z realizacją zadań (Kołodziejczyk i in., 2014). W obliczu eksponowania takich „słabości” procesu dydaktycznego umyka jedna, najważniejsza idea nauczania kooperatywnego. Nauczyciele nie dostrzegają, że uczniowie doskonalią własne uczenie się i liczne procesy poznawcze w sytuacjach możliwości konfrontowania własnych przekonań i idei z innymi ludźmi (także rówieśnikami). Takie warunki w dużym stopniu stwarza nauczanie kooperatywne – uczenie się we współpracy. I jeżeli zespoli się konstytutywne cechy uczenia się we współpracy z realizacją kształcenia w trybie zdalnym, to okazuje się, że cyfrowe sieci społecznościowe są przestrzenią nie utrudniającą, a ułatwiającą realizację uczenia się w społecznościach. Tym bardziej że użytkownikami sieci społecznościowych są uczniowie z pokolenia cyfrowego, dla których to naturalna przestrzeń ich codziennego funkcjonowania także w sytuacji dzielenia się z innymi członkami wirtualnej przestrzeni informacjami i wiedzą.

5. REFLEKSJE KOŃCOWE – HIPOTEZA CZERWONEJ KRÓLOWEJ W EDUKACJI

W zakończeniu w celu zaakcentowania znaczenia konieczności unowocześniania i modernizacji procesów edukacyjnych odwołam się do hipotezy Czerwonej Królowej. Twórcą hipotezy Czerwonej Królowej jest ewolucjonista Leigh Van Valen, który założył, że silna konkurencja wymusza stałe zmiany ewolucyjne o charakterze kierunkowym. Przykładem jest wyścig pomiędzy drapieżnikami i ich ofiarami: drapieżniki doskonalią swoją strategię polowania dlatego, że ich potencjalne ofiary są coraz szybsze i sprawniejsze (Rubin, 2017). Nazwa została zainspirowana postacią Czerwonej Królowej szachów z powieści Lewisa Carrolla z 1871 r. „Po drugiej stronie lustra”. W jednej ze scen, biegnąc nieustannie wraz ze zmieniającym się otoczeniem mówiła do Alicji: „Tutaj (...), aby utrzymać się w tym samym miejscu, trzeba biec ile sił. Jeżeli chce się znaleźć w innym miejscu, trzeba biec co najmniej dwa razy szybciej!” (Słomczyński 2001)” Koncepcja Czerwonej Królowej to koncepcja względności wszelkiego postępu. Należy zgodzić się ze Stanisławem Czachorowskim (2021, dok. elektr.), że hipoteza Czerwonej Królowej z ekologii może mieć swoje uzasadnienie także w sferze społecznej: „Trzeba ciągle biec by być w tym samym miejscu”. W próbie przełożenia jej na płaszczyznę edukacyjną może okazać się, że unowocześnienie edukacji i procesu kształcenia powinno

wyrażać się w podjęciu przez nauczycieli wzmożonego wysiłku uwzględniającego dynamikę przemian cywilizacyjnych i antropologicznych. Wymusza nieustanną adaptację i wprowadzanie coraz to nowszych udoskonaleń i innowacji do procesu kształcenia. Uznaję, że takim impulsem powinna być świadomość tego, kto uczestniczy w procesie kształcenia (uczeń z pokolenia sieci) oraz tym samym zrozumienie i zaakceptowanie wyznawanych wartości, oczekiwań i stylu uczenia się współczesnych uczniów. Edukacja dzieci i młodzieży o bardzo silnej immersji w świecie cyfrowych mediów, prowadzi do konieczności reinterpretacji tradycyjnie rozumianej teorii kształcenia, hołdującej zasadzie realizacji ustrukturyzowanych, oczywistych treści kształcenia, nadzorowanej przez nauczyciela-przewodnika, który „zna drogę, sam ją przebył, zdobył doświadczenie, a teraz może poprowadzić innych” (Nowak-Dziemianowicz, 2014, s. 58). W przeciwnym razie, spowolnienie „edukacyjnego” biegu w stosunku do szybkości przemian cywilizacyjnych może dla szkoły oznaczać stagnację, nieadekwatność kulturową, czy trwanie w klimacie edukacyjnego skansenu.

Bibliografia

- Augé, M. (2011). *Nie-miejsca: wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*. Tłum. R. Chymkowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Barney, D. (2008). *Spółczesność sieci*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!.
- Baszyński, A. (2020). Crowdlearning – nauka poprzez interakcję z innymi. *Przegląd Ekonomiczny*, 20, s. 52–59.
- Baszyński, A. (2020). Crowdlearning – od pruskiego modelu edukacji do nauczania zdalnego dzięki społeczności. W: R. Kamiński (red.), *Przedsiębiorstwo, gospodarka i społeczeństwo w kręgu zainteresowania ekonomistów* (s. 81-95). Poznań: Polskie Towarzystwo Ekonomiczne Oddział w Poznaniu.
- Batorski, D. (2008). Metody analizy sieci i ich zastosowanie w ewaluacji. W: A. Haber, M. Szałaja (red.), *Środowisko i warsztat ewaluacji* (s. 167–191). Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Bendkowski, J. (2017). Teoria ekspansywnego uczenia się. Nowe podejście do organizacyjnego uczenia się w perspektywie sieciowej. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie*, 101, s. 11–22.
- Borkowska, A., Witkowska, M. (2017). *Media społecznościowe w szkole*. Warszawa: NASK. Pobrane z: https://akademia.nask.pl/publikacje/SM_w_szkole.pdf.
- Brown, J.S. (2000). Growing Up Digital: How the Web Changes Work, Education, and the Ways People Learn, *The Magazine of Higher Learning*, 32 (2), s. 10–20.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Carrol, L. (2001). *O tym, co Alicja odkryła po drugiej stronie lustra*. Tłum. M. Słomczyński. Warszawa: Grupa Wydawnicza Bertelsmann Media.

- Castells, M. (2008). *Spółeczeństwo sieci*. Tłum. M. Marody. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czachorowski, S. (2021). *Od nauczyciela do projektanta*. Pobrane z: <https://profesorskiegadanie.blogspot.com/2021/12/od-nauczyciela-do-projektanta.html>.
- Czaja, D. (2013). Nie-miejsca. Przybliżenia, rewizje. W: D. Czaja (red.), *Inne przestrzenie, inne miejsca. Mapy i terytoria* (s. 7–26). Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2020). Jak zmienia się „gramatyka edukacji”? O przejawach i konsekwencjach (wymuszonej) *iedukacji*. *Forum Oświatowe*, t. 32, 1 (63), s. 13–23.
- Czerski, P. (2012). My, dzieci sieci. W: M. Skotnicka (red.), *My, dzieci sieci. Wokół manifestu* (s. 60–62). Warszawa: Fundacja Nowoczesna Polska. Pobrane z: <https://prawo-kultury.pl/media/entry/attach/my-dzieci-sieci-wok%C3%B3%C5%82-manifestu.pdf>
- Dijk, van J. (2010). *Spółeczne aspekty nowych mediów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Doktorowicz, K. (2004). Społeczności wirtualne. Cyberprzestrzeń w poszukiwaniu utraczonych więzi. W: L. Haber (red.), *Spółeczeństwo informacyjne. Wizja czy rzeczywistość?* (s. 59–67). Kraków: Wydawnictwo Akademii Górniczo-Hutniczej.
- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., Tuscano, F.J. (2020). *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic*. An Independent Report on Approaches to Distance Learning During COVID19 School Closures. Pobrane z: https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng.
- Elliott, A. (2011). *Współczesna teoria społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Emerson, T.L.N., English, L. K, McGoldrick, K.M. (2015). Evaluating the cooperative component in cooperative learning: a quasi-experimental study. *The Journal of Economic Education*, 46 (1), s. 1–13.
- Engeström, Y., Sannino, A. (2012). Badania nad ekspansywnym uczeniem się: założenia, wnioski i przyszłe wyzwania. *Forum Oświatowe*, 24 (1[46]), s. 209–266. Pobrane z: <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/121>.
- Filipiak, E. (2012), „Produkty” kultury uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum. *Forum Oświatowe*, 1 (46), s. 159–183.
- Filipiak, E. (2019). Sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli – pozory zmiany czy przestrzeń możliwości rozwoju kultury szkoły i jej uczestników. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, s. 33–46.
- Foucault, M. (2005). Inne przestrzenie. Tłum. A. Rejniak-Majewska, *Teksty Drugie*, 6, s. 117–125.
- Fullan, M., Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning*. London: Pearson. Pobrane z: http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf.
- Jones, K.A., Jones, J.L. (2008). Making Cooperative Learning Work in the College Classroom: an Application of the ‘Five Pillars’ of Cooperative Learning to Post-Secondary Instruction. *The Journal of Effective Teaching*, 8 (2), s. 61–76.
- Kędzierska, H. (2015). *Uczenie się przez poszerzanie – o perspektywach wykorzystania modelu ekspansywnego uczenia się w doskonaleniu nauczycieli*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. Pobrane z: <https://doskonaleniawieci.pl/Upload/Artykuly/>

- SORE%20-%20Wsparcie/K%C4%99dzierska,%20Uczenie%20si%C4%99%20przez%20poszerzanie-1.pdf.
- Klieger, A. (2016). The Use of Social Networks to Employ the Wisdom of Crowds for Teaching. *TechTrends*, 60, s. 124–128.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kochanowska, E. (2018). Szkoła jako wspólnota twórczego myślenia i działania – realność czy utopia? *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, t. XXXVII, z. 4, s. 155–165.
- Kołodziejczyk, J., Salamon-Bobińska, K., Karaszewski, N., Bobula, S. (2014). Nauczanie kooperatywne (uczenie się we współpracy). W: G. Mazurkiewicz (red.), *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie* (s. 163–189). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.
- Kupisiewicz, Cz. (2000). *Dydaktyka*. Warszawa: Graf Punkt.
- Kuźma, J. (2011). *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kuźma, J. (2021). Paradygmat kontynuacji i zmiany – generalną przesłanką scholiologii i reform edukacyjnych. W: A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, A. Szwarz (red.), *Edukacja w przestrzeni społecznej – paradygmaty zmian* (s. 37–48). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Musiał, E. (2014). Nowe technologie a przyjazne środowisko uczenia się. W: J. Morbitzer, E. Musiał (red.), *Człowiek – media – edukacja* (s. 252–254). Kraków: Wydawca Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014). *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Okoń, W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pachociński, R. (1997). *Podstawy kształcenia wyższych umiejętności poznawczych w nowoczesnej szkole*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Puentedura, R.R. (2013). *SAMR: Moving from enhancement to transformation*. Pobrane z: <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/000095.html>.
- Rheingold, H. (1993). *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. Addison-Wesley, Reading, MA. Pobrane z: https://dlc.dlib.indiana.edu/dlc/bitstream/handle/10535/18/The_Virtual_Community.pdf?sequence=1.
- Rubin, J. (2017). *Wyścig Czerwonej Królowej*. Pobrane z: <https://zmiana.edu.pl/wyscig-czerwonej-krolowej/>.
- Ryzin, van M.J., Roseth, C.J., McClure, H. (2020). The effects of cooperative learning on peer relations, academic support, and engagement in learning among students of color. *The Journal of Educational Research*, 113 (4), s. 283–291.
- Siuda, P. (2006). Społeczności wirtualne. O wspólnotowości w społeczeństwie sieciowym. W: M. Sokołowski (red.), *Oblicza Internetu, Internet w przestrzeni komunikacyjnej XXI wieku* (s. 170–186). Elbląg: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Slavin, R.E. (1980). Cooperative Learning. *Review of Educational Research*, 50 (2), s. 315–342.
- Slavin, R.E., Hurley, E.A., Chamberlain, A. (2003). Cooperative Learning and Achie-

- vement: Theory and Research. Pobrane z: https://www.researchgate.net/publication/227988895_Cooperative_Learning_and_Achievement_Theory_and_Research.
- Surowiecki, J. (2004). *The wisdom of crowds*. New York: Anchor Book.
- Śliwerski, B. (2021). Krytyka systemu klasowo-lekcyjnego. W: B. Śliwerski, M. Paluch, *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego* (s. 35-88). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tahir, Z.M., Haron, H., Kaur, J. (2018). Ubiquitous Learning Environment and Technologies. *International Journal of Engineering & Technology*, 7, s. 31–35.
- Thomas, D., Brown, J.S. (2011). *A New Culture of Learning. Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*. Independent Publishing Platform CreateSpace.
- Topol, P. (2012). Wszechobecne środowiska uczenia się. *Studia Edukacyjne*, 20, s. 223–238.
- Wellman, B., Gulia, M., Tremaine, M. (2000). Net surfers don't ride alone: virtual communities as communities. Pobrane z: https://www.researchgate.net/publication/2359496_Net_Surfers_Don%27t_Ride_Alone_Virtual_Communities_As_Communities.