Edukacja Dziecka
nr 7 (2023)
s. 29-40
ISSN 2543-6406
LICENCJA: CC BY-NC

Jolanta Maciąg
ORCID: 0000-0003-1051-7161
Uniwersytet Pomorski w Słupsku

Wizja nowoczesnej szkoły w cyfrowym środowisku uczenia się

Streszczenie

W artykule przedstawiono zagadnienie wskazujące na wizję nowoczesnej szkoły w cyfrowym środowisku uczenia się. Stajemy przed koniecznością uwzględnienia w nowoczesnej wizji szkoły aspektów dotyczących indywidualizacji i personalizacji nauczania, jak również edukacji przez całe życie, kształtowania praktycznych umiejętności, rozwoju edukacji *online* oraz przygotowania nauczycieli do zawodu jako specjalistów do spraw uczenia się. W kontekście nowej sytuacji kulturowej i dydaktycznej szkoła powinna zrezygnować z modelu wiedzy traktowanej jak przyrost informacji, a rozwijać model kształcenia, w którym wiedzę określać się jako bogaty zbiór procedur radzenia sobie z rzeczywistością informacyjną i narastającą niepewnością.

Słowa kluczowe: szkoła, edukacja, nauczyciel, uczeń, cyfrowe środowisko uczenia się

Za sprawą technologii cyfrowych nasze życie zmienia się tak radykalnie, że można wręcz mówić o skokowych przemianach cywilizacyjnych. W perspektywie roku 2030 można dostrzec ewolucyjne przejście „od obecnego dualizmu poznawczego – widzenia dwóch rozłącznych światów nazywanych: rzeczywistym i wirtualnym – i zaakceptować integralność świata XXI wieku jako przestrzeni, w której rzeczywistość zyskuje nowy, cyfrowy wymiar. To warunek *sine qua non* rozwoju kraju, stawiający przed systemem edukacji ogromne wyzwanie”[1].

Dyskurs nad funkcją, jaką powinna pełnić szkoła i czego uczyć we współczesnym świecie, jest nadal aktualny. Współczesną przestrzeń edukacyjną tworzą: społeczeństwo informacyjne, sieciowe, medialne, jak również przynależne do kategorii postulatywnych – społeczeństwo wiedzy. W procesie tworzenia wirtualnej przestrzeni edukacyjnej towarzyszą dwie przeciwstawne tendencje: jedna to postępująca personalizacja, a druga – rosnące uspołecznianie.

[1] *Kompetencje przyszłości w czasach cyfrowej dysrupcji. Studium wyzwań dla Polski w perspektywie roku 2030*, red. K. Głomb, A. Kniaź, Warszawa 2019, s. 8.

Powszechnie wiadomo, że szkoła tradycyjna, bardzo często odizolowana od rzeczywistości i współczesnego życia, nie nadąża za aktualnymi wymaganiami epoki w dobie postindustrialnej czy ponowoczesnej w zakresie nauki, postępu technologiczno-informacyjnego i społecznego, ekologii, kultury[2]. W obliczu kryzysowego obrazu zmian polityki oświatowej oraz stanu edukacji, a ponadto związanej z nimi krytycznej sytuacji nauczycieli w Polsce[3], podjęcie stosownych zmian edukacyjnych w kierunku opracowania wizji szkoły przyszłości ma uzasadniony sens i jest zarazem konieczne.

Szkoła wciąż przechodzi nieokreślony i nieustalony do końca w swych założeniach proces reformowania, który trudno nazwać realną transformacją. Transformacja oznacza bowiem sytuację, w której coś istotnego w szkole się zmienia, przyjmuje nowy kształt, co wskazuje na w pełni uzasadnione funkcje z perspektywy przyjętych celów edukacji. Ciągłość zmian i ich nieprzewidywalność w ponowoczesnej rzeczywistości powoduje, że realizowane reformy nie sprawdzają się, gdyż nadal nie są zorientowane na wykorzystywanie potencjału ucznia i transgresyjne ukierunkowanie jego rozwoju. Kluczem do zrozumienia podstawowego celu transformacyjnego jest uświadomienie sobie za M. Prenskym, że współcześni uczniowie już dawno nie są ludźmi, dla których system szkolny został zaprojektowany[4]. Warto zwrócić uwagę na zróżnicowanie percepcyjne pokolenia uczniów oraz pokolenia – nauczycieli, których możliwości i nawyki kognitywne ukształtowały się w odmiennej perspektywie cywilizacyjnej. Ich antropologiczną specyfikę dobrze oddaje wprowadzony przez M. Prensky'ego[5] termin „tubylcy kultury wizualnej" (*digital natives*), którym określił młodych ludzi wychowanych w otoczeniu nowoczesnych technologii cyfrowych, a także będący społeczno-poznawczym przeciwieństwem pokolenia „cyfrowych imigrantów" (*digital immigrants*).

[2] J. Kuźma, *Nauka o szkole. Teorie i wizje przyszłej szkoły*, „Roczniki Pedagogiczne" 2013, nr 2, s. 15-52.

[3] J. Cieśla, *Bunt nauczycieli*, „Polityka" 2019, nr 11/3202, s. 12-14.

[4] M. Prensky, *Digital Natives, Digital Imigrants*, „On the Horizon" 2001, Vol. 9, No. 5, MCB University Press.

[5] Idem, *Digital Natives, Digital Immigrants*, Part 2: *Do They Really Think Differently*?, „On the Horizon" 2001, t. 9(6).

Tabela 1. Preferencje poznawcze cyfrowych tubylców i cyfrowych imigrantów

Cyfrowi tubylcy preferują	Cyfrowi imigranci preferują
Informacje szybkie ze zwielokrotnionych źródeł	Kontrolowany przekaz informacji z ograniczonego źródła
Działanie wielozadaniowe i/lub równoległe	Pojedyncze lub zogniskowane zadania
Obrazy, dźwięki, filmy przed tekstem	Informacje tekstowe
Źródła hipertekstowe	Zapewnioną osobistą przestrzeń do autorefleksji
Interakcje w „realnym czasie"	Informacje prezentowane linearnie, logicznie i sekwencyjnie
Korzystanie z treści wytwarzanych, skondensowanych i zabawnychz	Kontrolowany przekaz informacji z ograniczonego źródła

Źródło: opracowanie na podstawie: D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018, s. 170.

Według D. Klus-Stańskiej wśród cech charakteryzujących pokolenie cyfrowych tubylców trzy stanowią szczególne wyzwanie dla szkoły: oswojenie z nielinearną wiedzą, pozostawanie w bezustannych interakcjach oraz wzrost zapotrzebowania na bodźce, zwłaszcza wizualne. Autorka zwraca uwagę na środowisko edukacyjne zdominowane przez liniowy porządek treści, aplikacyjne postępowanie krok po kroku, schematyzm w działaniu, wszechogarniającą dyscyplinę oraz werbalizm, skutkujące tym, że „cyfrowych tubylców nuda zabija w szkole znacznie wcześniej, niż mogła dokuczyć poprzednim generacjom"[6].

W erze relacji sieciowo-cybernetycznych tworzy się niewątpliwie nowy rodzaj tożsamości uczniowskiej, którą można nazwać tożsamością hybrydalną[7]. Dlatego też poszerzenie katalogu umiejętności w procesie kształcenia jest niezbędne do podnoszenia poziomu komunikowania się w środowisku cyfrowym, medialnym, który umożliwia nauczycielom przejmowanie funkcji lidera i podejmowanie przez nich inicjatywy. Pamiętając przy tym, że współczesna młodzież nie wyobraża już sobie życia bez narzędzi multimedialnych, takich jak iPady, mp4, laptopy, tablety, smartfony itp., stanowiących nie tylko źródło rozrywki, ale także uczenia się. Nowy paradygmat dystrybucji i użytkowania informacji w sieci charakteryzuje się samodzielnym tworzeniem i wysokim stopniem popularyzowania treści, a także decentralizacją autorytetu. Stąd też szkoła odchodzi od schematu, w myśl którego nauczyciel ma być jedynie osobą podającą uczniom gotową wiedzę przyporządkowaną i podporządkowaną podstawie

[6] D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018, s. 171.

[7] Za J. Skubisz, *O wizji szkoły przyszłości. Perspektywy innowacyjności i kierunki przeobrażeń*, „Zarządzanie Innowacyjne w Gospodarce i Biznesie" 2019, nr 2(29), s. 100.

programowej na różnych etapach kształcenia. Jego miejsce musi zająć inny model nauczyciela, to jest organizatora i tłumacza, uznającego tezę, że w obecnym czasie nie wystarczy transmisja wiedzy pamięciowej, ale operatywne kształtowanie umiejętności ucznia przy autentycznym wykorzystaniu zasobów informacyjnych.

Alternatywą dla obecnego kształtu szkoły może być jakościowo nowa szkoła, otwarta na zmiany, promująca rozwój dzieci, ale zdecydowanie bardziej kosztowna, bo stwarzająca lepsze warunki i stawiająca większe wymagania. Aktualnie traktowana jako miejsce podmiotowego współistnienia i współtworzenia, ewoluuje od szkoły zamkniętej do szkoły wykorzystującej potencjał edukacyjny w szerzej pojętym środowisku. Stąd też można uznać, iż szkoła jako organizacja ucząca się oraz promująca szeroko rozumianą działalność wspierającą i innowacyjną, może cechować się: 1) otwartością na problemy lokalnej społeczności i współpracę ze środowiskiem zewnętrznym, 2) wyższym stopniem zainteresowania przygotowaniem uczniów do pełnienia roli obywatela jednoczącej się Europy, 3) zintegrowaniem procesów dydaktycznych i wychowawczych wokół wszechstronnego rozwoju uczniów[8].

Wyzwania dla współczesnej edukacji w perspektywie badań lokalnych

Podczas trwających prac nad tworzeniem słupskiej strategii oświatowej członkowie Rady Edukacji zostali zaproszeni do udziału w pracach dotyczących opracowania rekomendacji. W ramach Rady Edukacji jako organu doradczego przy Prezydencie Miasta Słupska, po konsultacjach z przedstawicielami różnych środowisk społecznych i edukacyjnych, wskazano kierunki i perspektywy wobec przygotowywanej przez Wydział Edukacji Słupskiej Strategii Oświaty na lata 2023-2030. Celem zainicjowanych spotkań było obiektywne wskazanie obszarów wymagających uwagi bądź zmian, przygotowanie rekomendacji i możliwych wariantów działania. Dzięki podjętej dyskusji oraz pilotażowym badaniom sondażowym została opracowana mapa mentalna, z której wynika między innymi:

[8] J. Maciąg, *Współczesna szkoła w ponowoczesnym świecie*, [w:] *Społeczeństwo 4.0 a edukacja. Szanse, wyzwania, zagrożenia*, red. J. Maciąg, J. Grubicka, W. Kołodziejczyk, Słupsk 2023, s. 116.

Tabela 2. Rekomendowane wyzwania dla słupskiej edukacji i szkoły przez członków Słupskiej Rady Edukacji

Wyzwania dla szkoły i edukacji w zakresie trzech wymiarów		
Globalny wymiar edukacji	**Ogólnopolski wymiar edukacji**	**Regionalny wymiar edukacji**
aspekty moralne i etyczne	kształtowanie umiejętności *krytycznego myślenia i odpowiedzialności*	rozwijanie umiejętności *analizowania i oceniania* otaczającej rzeczywistości
polaryzacja społeczna	przestrzeganie *zasad moralnych*	rozbudzanie *świadomości i postawy ekologicznej*
podporządkowanie edukacji zasadom *neoliberalnej* polityki	rozwijanie *umiejętności poszukiwania i wykorzystywania nowoczesnych rozwiązań i technologii*	*kształtowanie otwartości i odwagi* na *zmiany*
wpływy *zależności* społecznych, kulturowych i terytorialnych	kompleksowe zapewnienie *wsparcia* psychologiczno-pedagogicznego w czasie postpandemicznym	zapewnienie *kompleksowego wsparcia* psychologiczno-pedagogicznego
podniesienie poziomu *kompetencji cyfrowych i społecznych*	*rozwiązania systemowe* na poziomie kraju, samorządu	zwiększenie *kompetencji cyfrowych i społecznych* zwiększających umiejętność *samodzielnego rozwiązywania problemów i krytycznego myślenia*
rozwój *kompetencji miękkich*	zwiększenie *kompetencji cyfrowych i społecznych* ucznia	zwiększenie *zaangażowania* uczniów, ich rodziców i nauczycieli w przedsięwzięcia orgaznizowane przez Miasto Słupsk oraz region słupski
kształtowanie świadomości zawodowej uczniów, *przedsiębiorczości* i umiejętności dotyczące *samorozwoju*	zmiana modelu nauczania z odtwórczego na *projektowy*	zwiększenie *współpracy* z organizacjami pozarządowymi, aktywność wolontaryjna uczniów i nauczycieli
warunki *klimatyczne i zdrowotne*	zapewnienie *włączającego modelu edukacji* uwzględniającego indywidualne psychospołeczne potrzeby uczniów	zmiana modelu nauczania i uczenia się/ intensyfikacja *kompetencji społecznych* i *stopnia zaangażowania* uczniów w rozwój społeczności lokalnej
	zmiana modelu weryfikowania wiedzy / preferowana *ocena opisowa* niezależnie od etapu kształcenia	zapewnienie *specjalistów* dbających o dobrostan dzieci i dorosłych

Źródło: opracowanie własne przy współpracy z dr W. Kołodziejczykiem, prof. SWWS (wiceprzewodniczącym Słupskiej Rady Edukacji).

Z powyższych wskazań może wynikać, że synergia nowej technologii i cyfrowych kompetencji oraz nawyków młodego pokolenia uczniów jest okazją do wykreowania zupełnie nowej jakości pracy szkoły, jej formatu i koncepcji dydaktycznej opartej na uczeniu się przez działanie i doświadczanie. W ten właśnie sposób pracują uczniowie w słupskich szkołach podstawowych. Władze miasta od kilku lat konsekwentnie realizują strategię transformacji słupskiej edukacji w zakresie innowacyjnych metod pracy. Dyrektorzy w ramach studiów podyplomowych Edukacja Nowej Generacji przygotowali szkolne strategie rozwoju swoich placówek szkolnych. W rezultacie każda

placówka szkolna posiada własną koncepcję pracy wspieraną mobilną technologią. W zależności od potencjału nauczycieli, potrzeb uczniów, sytuacji socjalno-społecznej, problemów lokalnego środowiska, ale też szkolnej infrastruktury, powstały różnorodne koncepcje funkcjonowania placówek edukacyjnych. Szkoły zaproponowały wyróżniające ich specyfikę cechy takie jak: „Uczenie przez działanie", „Szkoła doświadczania świata", „Szkoła otwartych umysłów", „Szkoła bez rywalizacji i oceniania", „Szkoła indywidualnych talentów i sukcesów", „Szkoła w przestrzeni przyjaznej uczeniu", „Szkoła w procesie transformacji". Opracowana w ten sposób mapa[9] prezentuje bogatą ofertę, swoistą mozaikę różnorodnych form pracy, spójnych koncepcji dydaktycznych, przemyślanych metod i modeli wspierających uczenie się i nauczanie.

Wybrane koncepcje umożliwiające zmianę w edukacji

Nowoczesne rozumienie edukacji opiera się na takich jej założeniach, jak: ustawiczność kształcenia (ciągłość), wielowymiarowość (obejmowanie różnych aspektów rzeczywistości), interaktywność (ukierunkowanie na indywidualny i integralny rozwój dziecka). Edukacja w kontekście globalnych przemian cywilizacyjnych przygotowuje dzieci i młodzież uczącą się do pluralizmu i demokracji (przedstawicielskiej i uczestniczącej), tolerancji i szacunku dla innego środowiska naturalnego i kulturowego, samodzielności myślenia i działania, dialogu międzykulturowego oraz odpowiedzialności globalnej[10].

---

[9] SP-1 – „Uczenie przez działanie" – koncepcja nastawiona na ścisłą współpracę ze środowiskiem, aktywny udział rodziny i troska o rozwój aspiracji uczniów. SP-2 – „Szkoła doświadczania świata" – nowy model uczenia poprzez realizuje projektów w laboratoriach, rozwijanie kompetencji na zajęciach interdyscyplinarnych. SP-3 – „Szkoła otwartych umysłów" – innowacyjne modele uczenia się i nauczania, ocenianie kształtujące, tutoring rówieśniczy. SP-4 – „Szkoła bez rywalizacji i dominacji oceniania" – konkursy bez ocen, troska o dobrostan uczniów, wychowanie do szczęścia, pozytywne narzędzia w zapewnianiu dyscypliny. SP-5 – „Tworzę, projektuję, działam – STEAM" – rozwój kompetencji matematyczno-przyrodniczo-artystycznych wspieranych technologią komunikacyjno-informacyjną. SP-6 – „Przestrzeń przyjazna uczniom" – wykorzystanie przestrzeni sprzyjających uczeniu się, odstępowanie od modelu klasycznej sali lekcyjnej. SP-8 – „Transformacja cyfrowa" – kodowanie, programowanie, wykorzystywanie technologii IT, rozwijanie kreatywności. SP-9 – „Wielofunkcyjne przestrzenie edukacyjne" – przestrzeń kulturowa, językowa, marynistyczna i wirtualna. SP-10 – „Szkoła indywidualnych sukcesów" – indywidualne sukcesy uczniów, model edukacji wspieranej technologią cyfrową. SP-11 – „Szkoła w procesie transformacji" – koncepcja oparta na relacjach, odpowiadająca na oczekiwania uczniów, nauczycieli i rodziców.

[10] Za K. Denek, *Ustawiczność reformowania edukacji*, [w:] *Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce*, red. H. Moroz, Kraków 2008, s. 16.

Dokonujący się w świecie przełom cywilizacyjny, który został nazwany przez A. Tofflera „trzecią falą", polega na systematycznym przechodzeniu od tak zwanej cywilizacji przemysłowej do informacyjnej, opierającej się na nowych technologiach przetwarzania[11]. Przejawem „trzeciej fali", jak twierdzi S. P. Huntington, jest tworzenie demokracji przez kompromisy i negocjacje, czy też minimalizowanie różnic bez stosowania przemocy[12].

Koncepcji edukacji „zamkniętej" powinno się przeciwstawić edukację „otwartą", stąd centralne miejsce w kształceniu zajmuje zasada dialogu pomiędzy uczniem i nauczycielem. Wyzwania i obszary edukacji generują między innymi:

1) „społeczeństwo wiedzy, w którym staje się ona najważniejszym wyznacznikiem szans życiowych i pozycji społecznej",
2) „społeczeństwo medialne", w którym szkoła i nauczyciele stracili pozycję jedynego „dostawcy wiedzy i autorytetu" dla młodego pokolenia,
3) popularyzowanie rynkowego modelu kształcenia z obowiązującą zasadą kalkulacyjności (ekonomiczno-społecznej),
4) integracja europejska i globalizacja stanowiące zagrożenia dla tradycyjnych systemów wartości,
5) systemowa transformacja, jakiej podlega polskie społeczeństwo[13].

Moim zdaniem ważne jest także przypomnienie o podstawowych założeniach z Raportu dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI w. pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa z 1998 roku. Zalecenia te determinują konieczność przygotowania uczniów i nauczycieli przez różne aktywne formy edukacji do życia społecznego w przyszłości. Odwołanie się do efektów jej prac jest o tyle istotne, że poszerza perspektywę patrzenia na lokalne problemy edukacji i pozwala ujrzeć je w pełniejszym świetle. Główne aspekty Raportu można ująć w syntetycznych obszarach: 1. Przesunięcie akcentu z „powiem ci, czego masz się uczyć" na „pokażę ci, jak się tego nauczyć i że dobrze jest to umieć"; 2. Uczyć się, aby wiedzieć, działać, żyć wspólnie i być[14].

---

[11] Za J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się w szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001, s. 20.

[12] S. P. Huntington, *Trzecia fala demokratyzacji*, Wyd. II, przeł. A. Dziurdzik, Warszawa 2009, s. 169.

[13] Za J. Żebrowski, *Współczesny nauczyciel – wychowawca i jego świat wartości*, „Studia Gdańskie. Wizje i Rzeczywistość" 2007, t. 4, s. 166.

[14] *Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*, Warszawa 1998.

Permanentny rozwój technologii cybernetycznej, informatycznej, ekspansji sztucznej inteligencji, a zatem robotyzacji będzie definiował odpowiednie dostosowywanie kształcenia do wyzwań czasu i funkcjonujących modeli nauczania – uczenia się.

Obecnie potrzebna jest nowa jakość w procesie edukacji, polegająca na odejściu od nastawienia na wiedzę i zadania – w kierunku samorealizacji całej osoby. Zrozumienie istnienia naturalnego planu rozwoju dziecka, wymaga od opiekunów stworzenia odpowiedniej atmosfery do prawidłowego wzrastania i wykorzystywania w pełni jego potencjalnych możliwości.

Preferowane holistyczne podejście do uczenia się podejmuje ważną kwestię wykorzystania potencjału rozwojowego i edukacyjnego dziecka poprzez uwzględnienie nie tylko stosowanych strategii kształcenia umiejętności poznawczych, ale także wartości, poglądów i własnej emocjonalności składających się na psychofizyczną całość osobotwórczą dziecka. Holistyczne podejście do uczenia się – jak zauważa G. Claxton[15] – nabiera sensu wówczas, gdy będą uwzględnione nie tylko predyspozycje poznawcze i strategie edukacyjne, ale także wartości, przekonania i emocje, przynależne do psychofizycznej całości, jaką jest osoba. Stąd też w obszarze rozwijania dyspozycji do uczenia się można uwzględnić aspekt kognitywny, strategiczny, społeczny i emocjonalny. Tego typu perspektywa integralności wymaga odmiennych działań edukacyjnych, niż konwencjonalne podejście nauczycieli. Współczesna szkoła powinna zadbać o potencjał uczenia się dziecka, poprzez pracę nad rozwijaniem dyspozycji uczenia się. Według G. Claxtona szkolne umiejętności (*skills*) różnią się od dyspozycji, gdyż służą tylko wystandaryzowanym potrzebom edukacyjnym. Odwrotnie jest z dyspozycjami (*dispositions*), które dzięki ich rozwijaniu dziecko może zastosować w realnym życiu, w nowych sytuacjach[16]. Stąd też to ich kształtowanie powinno znaleźć się w centrum działań nauczyciela w szczególności w pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Autor sugeruje, że istnieją cztery podstawowe dyspozycje uczenia się: wytrwałość, przedsiębiorczość, refleksyjność i wzajemność. Rozwijanie tych dyspozycji, które pozwalają na osiąganie sukcesu w uczeniu się przez całe życie, porównuje do możliwości uzyskania dobrego poziomu wszechstronnej sprawności uczenia się[17].

[15] G. Claxton, *Building Learning Power*, przekład własny, Bristol 2007, s. 55.

[16] L. Wollman, *Rozwijanie potencjału uczenia się jako kluczowe zadanie nauczyciela XXI wieku*, [w:] *Nauczyciel wobec wyzwań współczesności. Dylematy, poszukiwania i inspiracje*, red. E. Kochanowska, J. Skibska, Bielsko-Biała 2013, s. 104-105.

[17] L. Wollman, *Jak przygotować uczniów do uczenia się przez całe życie? Wyzwania dla szkoły i nauczyciela*, [w:] *Edukacja małego dziecka. Nauczyciel – wychowawca w przedszkolu i szkole*, t. 5, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, M. Zalewska-Bujak, Kraków 2013, s. 41.

To właśnie edukacja zorganizowana zgodnie z ideą transgresyjnego postrzegania człowieka zawiera treści wspierające dziecko w jego rozwoju – dziecko staje się współuczestnikiem we własnym rozwoju i kreatorem wiedzy. Trudno wyobrazić sobie usytuowanie programowe dziecka pozbawione akceptacji do autonomicznego poszukiwania odpowiedzi na podstawowe egzystencjalne pytania:

- Kim jestem(?) / jako JA, jako ON, ONA dla siebie i dla kogoś; to odkrywanie własnej tożsamości, autoidentyfikatory, czyli informacje o sobie, na temat relacji wzajemnych / wspólnotowych; rozpoznanie przestrzeni społecznego i kulturowego funkcjonowania / istnienia;
- Jaki jestem(?) / jako JA, jako ON, ONA dla siebie i dla kogoś; w zależności od wyposażenia naturalnego ujawnionego w zakresie samopoznania osobniczego / kim jestem / zostaje wykazana autoewaluacja dotycząca własnych preferencji, poglądów, potrzeb i predyspozycji; to także przestrzeń wypełniona wiedzą na temat oczekiwań innych wobec mnie;
- Gdzie jestem(?) / jako JA, jako ON, ONA dla kogoś i z kimś; to uczenie się kontekstowe wobec zdarzeń, zjawisk i innych osób; rozpoznanie przedmiotu i obszaru autoodpowiedzialności[18].

Z tej perspektywy szczególnie ważna wydaje się wiedza o sobie przyczyniająca się do intensyfikacji sukcesu w procesie uczenia się, umożliwiając tym samym podejmowanie zadań twórczych na miarę własnych możliwości i kompetencji. D. Waloszek uzasadnia, iż wykraczanie „poza", „ku" jest na tyle głęboko wewnętrznym procesem, że jednostka nie zawsze jest w stanie go uchwycić, a tym bardziej sklasyfikować i opisać[19].

Kolejnym warunkiem rozbudowywania autonomicznej postawy prezentowanej przez uczącego się jest posiadanie wewnętrznej motywacji, zdolności do planowania i organizacji czynności uczenia się oraz umiejętności włączenia trybu autoregulacji, świadczącego o zaangażowanym uczestnictwie w podejmowanych działaniach edukacyjnych. W założeniu konstruktywistycznego modelu uczenia się jest zdobycie podstaw do racjonalnego, refleksyjnego kreowania siebie, uwzględniając przy tym własne uczestnictwo przez planowanie i działanie oraz ewaluację zmian w środowisku koegzystencji.

[18] D. Waloszek, *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Warszawa 2014, s. 182-183.

[19] D. Waloszek, *Program w edukacji dzieci. Geneza, istota, kryteria*, Warszawa 2005, s. 101.

Istotnym czynnikiem determinującym skuteczne uczenie się jest także „poznanie strategii kognitywnych, które umożliwiają uczenie się polegające na przetwarzaniu informacji”[20]. Nie chodzi jednak o zahamowanie poziomu oryginalności myślenia poprzez bezwzględną akceptację narzuconego porządku, co o preferowanie wieloznaczności, umożliwiającej wprowadzenie nowego sposobu uporządkowania.

W warunkach sprzyjających konstruowaniu wiedzy staje się możliwa realizacja postulatu o niedookreślanie informacji i niedoprecyzowywanie celu. W takiej perspektywie nauczyciel nie tylko wypełnia rolę autora wiedzy przeznaczonej do odtwórczej reprodukcji, ale przede wszystkim będzie umożliwiał twórcze uczenie się poprzez dialog (współuczestnictwo) i autonomię zewnętrznego działania.

Warto wskazać istotne charakterystyki dla konstruktywnego ujęcia w procesie poznawczym:

1. Konstruowanie znaczeń wymaga pojawienia się fazy *doświadczania chaosu poznawczego* przez uczniów, skutkującego niejednoznacznością i poczuciem problematyczności poglądów i opinii. Występujący dysonans poznawczy umożliwia podjęcie czynności badawczych, negocjacji postulowanych znaczeń i autoregulacji poznawczej nad diagnozowaną sytuacją.
2. Postulowanie *uczenia się tworzenia* / rozbudowywania teorii. Dziecko jako kreator rzeczywistości poznawanej, cechującej się „wysokim stopniem prawdopodobieństwa”.
3. Dynamizm i otwartość konstruowanych znaczeń inicjuje działanie do ustawicznego *poszukiwania nowych konsekwencji* wobec rozwiązanego problemu / a zatem status *post factum* rozstrzygniętego problemu jest niestabilny, tkwiący w wymiarze niejednoznaczności.
4. Docenianie istotności *zadawania pytań* przez ucznia, gdyż formowanie znaczeń uwarunkowane jest umiejętnością do stawiania pytań, co stanowi podstawę problematyzowania poglądów i pozostawania w stanie zaciekawienia[21].

W paradygmacie konstruktywistycznego uczenia się nowego wymiaru nabiera rola nauczyciela, który powinien inicjować rozwój zdolności u uczniów związanych z gotowością do kreowania zmian, jak również kształtowanie sokratejskiej umiejętności krytycznego namysłu nad sobą, narracyjnej wyobraźni i strategicznego myślenia. W debacie na temat wiedzy coraz częściej akcentuje się jej charakter osobisty (powiązany

[20] M. Głoskowska-Sołdatow, *Motywacja do uczenia się uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Warszawa 2016, s. 75.

[21] D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002, s. 90.

z biografią), społeczny (wymiana znaczeń) i kontekstualny (zależny od czasu i miejsca). Należy uwzględnić zatem współwystępowanie w procesach uczenia się wiedzy naukowej/deklaratywnej, jak i wiedzy potocznej/subiektywnej.

Zakończenie

Postulowana zmiana współczesnej edukacji związana jest przede wszystkim z innym postrzeganiem procesu uczenia się wynikającym z odmiennych racjonalności, świadomości współistniejących różnorodnych sposobów rozumienia rzeczywistości.

Szkoła powinna być zatem miejscem nie tylko uczenia się kompetencji potrzebnych do jej ukończenia, do opanowania zadań określanych jako kwalifikujące dla kolejnych etapów edukacyjnych czy zakończenia edukacji w ogóle, ale być także miejscem przygotowującym jednostkę do umiejętnego wykorzystania posiadanych kompetencji w odmiennych okolicznościach niż szkolne. Podstawowym zadaniem szkoły i edukacji jest zatem generowanie interakcji między wiedzą osobistą i umiejętnością jej poszukiwania przy wykorzystaniu nowoczesnych możliwości odkrywania świata.

Bibliografia

1. Cieśla J., *Bunt nauczycieli*, „Polityka" 2019, nr 11/3202, s. 12-14.
2. Claxton G., *Building Learning Power*, przekład własny, Bristol 2007.
3. Denek K., *Ustawiczność reformowania edukacji*, [w:] *Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce*, red. H. Moroz, Kraków 2008.
4. *Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*, Warszawa 1998.
5. Głoskowska-Sołdatow M., *Motywacja do uczenia się uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Warszawa 2016.
6. Huntington S. P., *Trzecia fala demokratyzacji*, Wyd. II, przeł. A. Dziurdzik, Warszawa 2009.
7. Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002.
8. Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018.
9. *Kompetencje przyszłości w czasach cyfrowej dysrupcji. Studium wyzwań dla Polski w perspektywie roku 2030*, red. K. Głomb, A. Kniaź, Warszawa 2019.
10. Kuźma J., *Nauka o szkole. Teorie i wizje przyszłej szkoły*, „Roczniki Pedagogiczne" 2013, nr 2, s. 15-52.
11. Maciąg J., *Współczesna szkoła w ponowoczesnym świecie*, [w:] *Społeczeństwo 4.0 a edukacja. Szanse, wyzwania, zagrożenia*, red. J. Maciąg, J. Grubicka, W. Kołodziejczyk, Słupsk 2023, s. 107-120.

12. Prensky M., *Digital Natives, Digital Imigrants*, „On the Horizon" 2001, Vol. 9 No. 5, MCB University Press, s. 1-6.
13. Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants* Part 2: *Do They Really Think Differently*? „On the Horizon" 2001, t. 9(6), s. 1-6.
14. Skubisz J., *O wizji szkoły przyszłości. Perspektywy innowacyjności i kierunki przeobrażeń*, „Zarządzanie Innowacyjne w Gospodarce i Biznesie" 2019, nr 2(29), s. 93-105.
15. Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się w szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001.
16. Waloszek D., *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Warszawa 2014.
17. Waloszek D., *Program w edukacji dzieci. Geneza, istota, kryteria*, Warszawa 2005.
18. Wollman L., *Jak przygotować uczniów do uczenia się przez całe życie? Wyzwania dla szkoły i nauczyciela*, [w:] *Edukacja małego dziecka. Nauczyciel – wychowawca w przedszkolu i szkole*, t. 5, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, M. Zalewska-Bujak, Kraków 2013, s. 15-51.
19. Wollman L., *Rozwijanie potencjału uczenia się jako kluczowe zadanie nauczyciela XXI wieku*, [w:] *Nauczyciel wobec wyzwań współczesności. Dylematy, poszukiwania i inspiracje*, red. E. Kochanowska, J. Skibska, Bielsko-Biała 2013, s. 107-109.
20. Żebrowski J., *Współczesny nauczyciel – wychowawca i jego świat wartości*, „Studia Gdańskie. Wizje i Rzeczywistość" 2007, t. IV, s. 163-176.

Vision of a modern school in a digital learning environment

Abstract

The article presents an issue indicating the vision of a modern school in a digital learning environment. We are faced with the need to include in the modern vision of the school aspects of individualization and personalization of teaching, as well as lifelong education, the formation of practical skills, the development of online education and the preparation of teachers for the profession as learning specialists. In the context of the new cultural and didactic situation, the school should abandon the model of knowledge treated as an increment of information, and develop a model of education that defines knowledge as a rich set of procedures for dealing with information reality and growing uncertainty.

Keywords: school, education, teacher, student, digital learning environment