

ALICJA MIRONIUK

ORCID 0000-0002-6587-4337

Uniwersytet Wrocławski

DLACZEGO NAUKA KRYTYCZNEGO KORZYSTANIA Z INFORMACJI JEST RÓWNIIE WAŻNA JAK NAUKA CZYTANIA I PISANIA – PRZEMIANY ALFABETYZACJI W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

ABSTRACT. Mironiuk Alicja, *Dlaczego nauka krytycznego korzystania z informacji jest równie ważna jak nauka czytania i pisanie – przemiany alfabetyzacji w edukacji wczesnoszkolnej* [Why Learning to Use Information Critically is as Important as Learning to Read and Write – Literacy Changes in Early School Education] *Studia Edukacyjne* no. 75, 2024, Poznań 2024, pp. 65-80. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 09.12.2024. Accepted: 07.01.2025. DOI: 10.14746/se.2024.75.4

According to a popular belief, students of early childhood education “only read, write and count”, continuing the literacy process that began in kindergarten. In my article, I emphasize the importance of another dimension of literacy. i.e. digital literacy, and more precisely, information literacy, which is an important part of it. Identifying sources of information; recognizing the mechanisms governing the distribution of information on the Internet (social media); distinguishing facts from fake news and opinions; safe use of digital media; awareness and respect for copyright are some of the major aspects of information literacy. Consequently, information literacy and media education constitute the proverbial ABC of modern students.

Key words: literacy, digital literacy, national curriculum, new media, information and communications technology (ICT)

Alfabetyzacja 1.0 – nauka czytania i pisania w języku ojczystym

Zgodnie z popularnym przekonaniem, uczniowie w edukacji wczesnoszkolnej wyłącznie „czytają, piszą i liczą”. Tym samym, alfabetyzacja rozumiana najpierw jako przygotowanie, a następnie właściwa nauka czytania znajduje się w centrum zainteresowania nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. Choć zapisy *Podstawy programowej wychowa-*

nia przedszkolnego (...) ¹ wskazują, że dzieci w wieku przedszkolnym „nie uczą się czynności złożonych z udziałem całej grupy, lecz przygotowuje się do nauki czytania i pisania oraz uczestniczą w procesie alfabetyzacji” (DzU 2017, poz. 356, ss. 8-9), to zarówno rodzice, jak i większość nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej przejawiają oczekiwanie, że uczniowie dopiero rozpoczynający pierwszą klasę szkoły podstawowej będą umieli czytać. Oprócz korzyści bezpośrednio związanych z uczestnictwem w zajęciach (odszukiwaniem tekstu w podręczniku, odczytywaniem poleceń a także uczeniem się przez czytanie), umiejętność czytania jawi się jako kluczowa dla funkcjonowania we współczesnym świecie.

Czytanie, jako umiejętność złożona, umyka jednoznacznym definicjom. Ponadto, ich kształt jest w znaczącym stopniu uwarunkowany historycznie, a także uwikłany pojęciowo – w zależności od dyscypliny naukowej, na potrzeby której definicję czytania tworzone. Nakreślając punkty wspólne, należy stwierdzić, że definicje popularne w II połowie XX wieku skupiały się przede wszystkim na kontakcie ze słowem pisanym, z książką rozumianą jako obiekt centralny (zob. Żbikowska-Migoń, Łuszpak, 2011). Zważając na wspomnianą różnorodność, na potrzeby pedagogicznych rozważań niniejszego opracowania przyjęto definicję Anny Brzezińskiej, według której

czytanie jest (...) procesem wymagającym współdziałania szeregu właściwości człowieka: współdziałania analizatorów (wzrokowego, słuchowego, kinestetycznego), sprawnego przebiegu wielu procesów myślowych odpowiedzialnych za prawidłową analizę i syntezę informacji, ich przetwarzanie, skojarzenie z posiadanym doświadczeniem. Zatem, kształtowanie umiejętności czytania polega na kształtowaniu szeregu umiejętności częściowych, takich jak: rozpoznawanie znaków, jakimi są litery, umiejętności kojarzenia obrazu graficznego z jego odpowiednikiem dźwiękowym, umiejętności rozumienia znaczenia słowa w zależności od kontekstu, w jakim się pojawia (Brzezińska, 1987, s. 103)

Podniosłe znaczenie nauki czytania (i pisania) w edukacji przekłada się także na znaczące zróżnicowanie praktyki i teorii metodyki nauki czytania – do podstawowych grup zaliczamy metody analityczne (alfabetyczną, foneetyczną i sylabową) oraz syntetyczne (wyrazową, zdaniową), także – najpopularniejsze w praktyce – metody analityczno-syntetyczne (łącznie zapoznanie z literami i ich wyodrębnianie z wyrazów – analizę oraz budowanie nowych wyrazów z już poznanych liter – syntezę). Wśród metod alternatywnych lub autorskich wyróżniamy między innymi metodę czytania globalnego Domańna, odimieną metodę nauki czytania I. Majchrzak, Metodę Dobrego Startu M. Bogdanowicz, czy metodę fonetyczno-literowo-barwną B. Roślowskiego

¹ W pełnym brzmieniu: *Podstawy programowe wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego.*

(Waszczuk, 2019, ss. 88-90). Pomimo wspomnianej różnorodności praktyk, cel jest jeden – wspierać dziecko w nauce czytania tekstu pisanego, zarówno w aspekcie technicznym, jak i znaczeniowym (czytania ze zrozumieniem). Niemniej, tak rozumiana umiejętność czytania jest kompetencją kluczową w świecie narracji linearnej, opartej na tekście drukowanym. Analiza obszernej objętościowo treści wymaga cierpliwości i systematyczności, charakterystycznej dla cyfrowych imigrantów (Hojnacki, 2013, s. 48). Cyfrowi imigranci, do których nadal należy większość aktywnych nauczycieli, stanowią pokolenie, dla którego język nowych technologii, wraz z typową dla tej przestrzeni komunikacją, jest językiem drugim lub obcym. Chociaż się nim posługują, to mało prawdopodobne, że dojdą w nim do wprawy. Jak wskazuje twórca koncepcji cyfrowych tubylców i imigrantów Marc Prensky, preferowanie przez nauczycieli – cyfrowych imigrantów alfabetyzacji 1.0 (opartej na tekście tradycyjnym) implikuje poważny kryzys edukacyjny, ponieważ „posługując się przestarzałym językiem (ery przed-cyfrowej) zmagają się z uczeniem populacji, która posługuje się językiem zupełnie nowym” (Prensky, 2001, s. 2). Ów cyfrowy język dotyczy przestrzeni urządzeń mobilnych, gier, mediów społecznościowych i Internetu, a nowym pokoleniem, o którym wspomina Prensky, są cyfrowi tubylcy. Co więcej, nie jest to grupa jednorodna – wręcz przeciwnie, a ze względu na zróżnicowane praktyki korzystania z międzynarodowej kultury cyfrowej Internetu, Ian Watson (2013, s. 107) sugeruje rozszerzenie koncepcji *cyfrowego tubylca* o zjawisko *cyfrowych plemion*, czyli grup korzystających z podobnych praktyk eksplorowania zasobów Sieci (ale różnych w skali globalnej).

Praktyki przetwarzania informacji przez pokolenie cyfrowych tubylców, a mianowicie szybki dostęp do treści („na żądanie”), multizadaniowość, przedkładanie obrazu nad tekstem (i trudności w zrozumieniu tekstu w formule preferowanej przez cyfrowych imigrantów), swobodny dostęp (hipertekst) oraz swoboda w korzystaniu z (małego) ekranu (Prensky, 2001, s. 2) kreują nie tylko przestrzeń mediów cyfrowych, ale tworzą nowy obraz czytelnictwa. Jak wskazują w swoich badaniach Magdalena Paul i Małgorzata Kisilowska (2017, s. 22), jedną z częściej wymienianych obecnie praktyk czytelniczych jest czytanie „rozsypane”, niezaplanowane, związane z koniecznością czekania lub chwilą przerwy, którego naturalnym narzędziem jest telefon, tablet (czytnik) lub komputer. Ponadto, oprócz skojarzeń związanych z czytaniem tekstu papierowego, w wypowiedziach badanych wyraźnie zaznacza się odniesienie się do e-czytelnictwa, co przejawia się w poniższym katalogu określeń:

czytać e-booki – trafiać na prasę elektroniczną – czytać audiobooki – czytać książkę w audiobooku – czytanie internetu – czytać internetowo – w internecie – net – w necie

- czytanie informacji w sieci – czytać na portalach – wchodzić na strony – poczytywać na blogach – przeczytać coś *na Facebooku* – czytać z komputera – na komputerze – na laptopie – na tablecie – na komórkach – na większych telefonach – na elektronicznych telefonach – w telefonie – na telefonie – poczytajki na telefonie – czytać na czytniku – z e-czytnika – na e-czytniku – przejść na czytnik – używać czytnika do czytania – czytać na Kindle’u – czytać z ekranu – na dużym ekranie – na większym ekranie – na małym ekranie – ślęczyć przed monitorem – czytanie na różnych nośnikach – na innych urządzeniach elektronicznych (Paul, Kisilowska, 2017, ss. 22-23).

Alfabetyzacja 2.0 **- nauka rozumienia informacji cyfrowych**

Wspomniana koncepcja cyfrowych imigrantów i cyfrowych tubylców nie była w zamierzeniu Prensky’ego modelem jedynie teoretycznym, ale impulsem rozpoczynającym debatę o nowoczesnej edukacji, bowiem według Autora rozwój potencjału młodego pokolenia cyfrowych tubylców jest wstrzymywany przez przestarzały system szkolny (Bennett, 2012, s. 219). W konsekwencji, Prensky postuluje zmiany społecznych relacji – z „analogowych” na „strukturę” chmury – demokratycznej, włączającej, partycypacyjnej i partnerskiej (za: Bougsiaa, Kopciewicz, 2016, s. 143). Jak wskazuje Prensky, współcześni uczniowie:

- nie chcą być pouczani,
- pragną być szanowani, obdarzani zaufaniem oraz by ich opinie były cenione i brane pod uwagę,
- chcą rozwijać swoje zainteresowania i pasje,
- chcą tworzyć za pomocą nowoczesnych narzędzi,
- są zainteresowani projektową pracą grupową,
- chcą podejmować decyzje i przejmować kontrolę,
- pragną komunikować się z rówieśnikami – zarówno tymi w klasie, jak i na całym świecie,
- chcą współpracować i rywalizować,
- nie potrzebują edukacji odpowiedniej, ale *prawdziwej* (Prensky, 2010, ss. 3-4)².

Przedstawione w powyższym katalogu potrzeby współczesnych uczniów niekoniecznie zorientowane są na rozwijanie kompetencji cyfrowych, ale poszanowanie ich podmiotowości. Tym samym, w nowocześnie rozumianej edukacji zadaniem nauczycieli niekoniecznie jest uczyć się samej technologii (ponieważ to mało prawdopodobne, aby stali się w niej tak biegli, jak cyfrowi tubylcy), ale motywować i przewodzić uczniom w efektywnym edukacyjnym wykorzystaniu urządzeń mobilnych i mediów cyfrowych, zorientowanym na

² Podkreślenie kursywą za autorem.

zaspokojenie ich podmiotowych potrzeb. Działania w tym zakresie dotyczą rozwijania świadomości praktyk korzystania z technologii, jej wpływu na codzienność uczniów, a przede wszystkim sposobów, w jaki informacja jest przetwarzana w cyfrowym świecie. W konsekwencji, kompetencje informatyczne – korzystania z technologii – mają potencjał cyfrowego (współczesnego) narzędzia podnoszącego lub obniżającego podmiotowy dobrostan ucznia.

Uzupełnienie powyższych rozważań stanowi swoista ewolucja pojęcia alfabetyzacji, która w tradycyjnej definicji oznacza naukę czytania i pisania. Jednakże, analiza międzynarodowej narracji edukacyjnej wskazuje, że odpowiadający alfabetyzacji termin *literacy* jest coraz częściej używany jako określenie „biegłości w posługiwaniu się konkretnym narzędziem (...) jak i znajomości specyficznych zasad oraz konwencji określających całą dziedzinę mediów” (Dylak, 2012, s. 128). W tym ujęciu alfabetyzacja cyfrowa oznacza nie tylko sprawne korzystanie z nowych technologii, ale także rozumienie zasad współczesnej komunikacji w Sieci oraz uwarunkowań praktyk tworzenia, publikowania i odczytywania informacji za pośrednictwem mediów (zwłaszcza społecznościowych).

To, co łączy wąskie i szerokie rozumienie alfabetyzacji (*literacy*), to pożytkowanie kompetencji z nimi związanych w procesach inkulturacyjnej i socjalizacyjnej, opartych na mechanizmie modelowania. Wspomniane uwarunkowanie tworzy doskonałą przestrzeń do interakcji cyfrowych imigrantów i tubylców, ponieważ jak wskazuje Stanisław Dylak (2012, s. 129), młodsze pokolenie użytkowników mediów cyfrowych ucząc się od siebie nawzajem, skupia się przede wszystkim na aspekcie technicznym, natomiast brak im niezbędnej refleksyjności. Ów brak refleksyjności powoduje, że kompetencje związane z alfabetyzacją cyfrową postrzegane są jako przezroczyste, automatyczne i rozwijające się niejako przy okazji. Pokolenie cyfrowych imigrantów i pokolenie wchodzących w dorosłość cyfrowych tubylców staje przed wyzwaniem opracowania narzędzi heurystycznych i krytycznych, które umożliwiają refleksyjną analizę praktyk cyfrowych oraz działanie zmierzające do osiągnięcia racjonalności humanistycznej. W tak nakreślonym okresie przejściowym, w którym konstytuuje się refleksja nad katalogiem kompetencji z zakresie przetwarzania informacji i kompetencji cyfrowych, które *można przekazać komuś*, obydwie pokolenia mają istotny wkład w dobre praktyki edukacyjne. Cyfrowi tubylcy doskonale rozumieją nowe technologie i ich specyficzny język (wizualny, rwany, często pozbawiony kontekstu), natomiast cyfrowi imigranci dysponują kompetencjami myślenia krytycznego i refleksyjnego. Powyższe rozważania budzą pytania o to, jak kształtuje się edukacja na styku tych pokoleń, choć sam Prensky (2011) wskazuje, że poszukiwanie edukacyjnej płaszczyzny współpracy dwóch generacji użytkowników nowych technologii stopniowo ewoluuje w kierunku poszukiwania cyfrowej mądrości (*digital wisdom*).

Co zrozumiałe, aktualna *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, w tym dla pierwszego etapu edukacyjnego (klas I-III) (DzU 2017, poz. 356) obejmuje edukację informatyczną. Jak wskazują Maciej Sysło i Wanda Jochemczyk (2009), jej bieżący kształt jest wynikiem swoistej „ewolucji” – technologii, a także praktyk z nią związanych. Punkt wyjścia dla właściwej edukacji informatycznej stanowiła alfabetyzacja informatyczna (*computer literacy*), polegająca na zapoznaniu uczniów z podstawowymi funkcjami komputera. Należy tutaj dodać, że tak rozumiana alfabetyzacja dotyczyła pracy z urządzeniem „kompletnym” – zarówno w sferze *hardware* jak i *software*. Na tym etapie to uczeń *dostosowywał się* do możliwości urządzenia. Natomiast informatyka (*computer science*), to

dziedzina wiedzy zajmująca się różnymi aspektami komputerów, algorytmiki, procesów automatyzacji obliczeń i ich zastosowań, włączając w to podstawy teoretyczne, projektowanie i implementacje rozwiązań, zastosowania i ich wpływy w społeczeństwie, włączając w to m.in. wartości, zagrożenia i postawy (Sysło, Jochemczyk, 2009, s. 5).

Powyższa definicja wskazuje na informatykę jako przestrzeń twórczości (myślenia komputacyjnego) i społeczne znaczenie jej dorobku. To właśnie przemiany technologiczne i towarzyszące im zmiany społeczne ukonstytuowały kolejny krok milowy, rozwijając praktykę informatyki w technologie informacyjno-komunikacyjne i związaną z nimi biegłość w korzystaniu z nowych mediów i urządzeń (mobilnych). W tej perspektywie nie tyle technologia staje się obiektem centralnym, ale działania jednostki z jej wykorzystaniem – komunikacja, praca z informacją, twórczość. W tym sensie kompetencje związane ze zrozumieniem podstawowych pojęć i idei informatycznych uzupełnia zdolność do myślenia abstrakcyjnego opartego na nowych technologiach, myśleniu krytycznym i problemowym, umiejętnościach pracy w grupach i podejmowaniu działań projektowych. To

posługiwanie się gotowymi produktami informatycznymi w pracy z informacją, różnorodną i w różnej formie (...) może i powinno mieć charakter działań oryginalnych i twórczych (Sysło, Jochemczyk, 2009, s. 5).

Analizując zapisy podstawy programowej, doskonale widać ową „skróconą historię ewolucji informatyki”, w formule przejścia od szczególnego (abstrakcyjnego, matematycznego) sposobu myślenia i aktywności *unplugged*, przez alfabetyzację informatyczną (korzystanie z komputera) po alfabetyzację informacyjną i cyfrową (dotyczących rozumienia znaczenia informacji w Sieci oraz zdolności ich odczytywania i przekształcania). Dotyczy ich obszar VII – „edukacja informatyczna”, w którym wyróżniono następujące grupy umiejętności (DzU 2017, poz. 356, s. 44):

VII.1. Osiągnięcia w dziedzinie rozumienia, analizowania i rozwiązywania problemów.

VII.2. Osiągnięcia w dziedzinie programowania i rozwiązywania problemów z wykorzystaniem komputera i innych urządzeń cyfrowych.

VII.3. Osiągnięcia w dziedzinie posługiwania się komputerem, urządzeniami cyfrowymi i sieciami komputerowymi.

VII.4. Osiągnięcia w dziedzinie rozwijania kompetencji społecznych. Uczeń: 1) współpracuje z uczniami, wymienia się z nimi pomysłami i doświadczeniami, wykorzystując technologię; 2) wykorzystuje możliwości technologii do komunikowania się w procesie uczenia się.

VII.5. Osiągnięcia w dziedzinie przestrzegania prawa i zasad bezpieczeństwa. Uczeń: 1) posługuje się udostępnioną mu technologią zgodnie z ustalonymi zasadami; 2) rozróżnia pożądane i niepożądane zachowania innych osób (również uczniów) korzystających z technologii, zwłaszcza w Sieci (Internet); 3) przestrzega zasad dotyczących korzystania z efektów pracy innych osób i związanych z bezpieczeństwem w Internecie.

W świetle powyższych zapisów, alfabetyzacja informatyczna rozpoczyna się od rozwijania szczególnego sposobu myślenia (zorientowanego na rozwiązywanie problemów) i dopiero na tej bazie rozwija się korzystanie z urządzeń. Szczególnie interesujące są zapisy punktów VII.4 i VII.5 (przyczozone powyżej w całości), które wskazują na społeczny kontekst wykorzystania technologii oraz potrzebę budowania świadomości zasad obowiązujących w świecie cyfrowym – wpisujących się w alfabetyzację informacyjną (cyfrową).

Podstawa programowa jako stały wyznacznik treści edukacyjnych w Polsce jest systematycznie uzupełniana jest przez „Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa” na dany rok szkolny. Od lat w zapisach priorytetów edukacyjnych wskazuje się na wspieranie rozwoju kompetencji informacyjnych oraz na kompetencje związane z korzystaniem z nowych technologii. Postulaty te dotyczą zarówno nauczycieli („rozwijanie umiejętności metodycznych w zakresie edukacji informatycznej i medialnej” – rok szkolny 2022/2023), jak i uczniów („bezpiecznego korzystania z technologii cyfrowych” – rok szkolny 2020/2021). W roku szkolnym 2024/2025 wskazuje na:

wspieranie rozwoju umiejętności cyfrowych uczniów i nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem bezpiecznego poruszania się w Sieci oraz krytycznej analizy informacji dostępnych w Internecie. Poprawne metodycznie wykorzystywanie przez nauczycieli narzędzi i materiałów dostępnych w Sieci, w szczególności opartych na sztucznej inteligencji, korzystanie z zasobów Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej (MEN, 2024).

Postulowanie rosnącego znaczenia oraz praktycznej implementacji alfabetyzacji cyfrowej (w tym informacyjnej) dotyczy nie tylko krajowej dyskusji oświatowej, wręcz przeciwnie, już od 2018 roku stanowi część Zaleceń Rady Unii Europejskiej (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2018/C 189/01) w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Wśród katalogu ośmiu kompetencji warto wyróżnić kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji oraz kompetencje cyfrowe.

Zgodnie ze wspomnianymi zaleceniami, kompetencje informacyjne dotyczą rozumienia i tworzenia informacji – zarówno tych ujętych w tradycyjnej linearnej narracji tekstu pisanego, jak również języka obrazów, dźwięków, czy materiałów cyfrowych. W świetle rekomendacji informacja staje się narzędziem efektywnej komunikacji z innymi, a jej umiejętne zarządzanie – kompetencją niezbędną w procesie całościowego uczenia się. Ponadto,

w ich zakres wchodzi krytyczne myślenie oraz zdolność oceny informacji i pracy z nimi. Pozytywna postawa odnośnie do rozumienia i tworzenia informacji obejmuje gotowość do krytycznego i konstruktywnego dialogu, wrażliwość na walory etyczne oraz zainteresowanie interakcją z innymi ludźmi (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2018/C, s. 8).

W zapisach charakteryzujących kompetencje cyfrowe związane z korzystaniem z nowych technologii i mediów wyróżniają się szczególnie trzy grupy postulatów, które dotyczą:

- bezpieczeństwa – związanego z odpowiedzialnością i krytycznym myśleniem w kontakcie z informacją; komfort cyfrowy, cyberbezpieczeństwo i poszanowanie własności intelektualnej;
- współpracy – mocno uwarunkowanej komunikacją między użytkownikami;
- krytycznego myślenia oraz kreatywności – wyrażających się przez umiejętne korzystanie z informacji, a także przez tworzenie treści cyfrowych, w tym programowanie.

Chociaż kompetencje cyfrowe dotyczą korzystania z nowych technologii, to rekomendacje wskazują na ich użytkowe znaczenie; tym samym stale zmieniając się (ewoluując), stają się narzędziem zmiany – w skali mikro (krytycznego sposobu myślenia) oraz makro (wspierając aktywną postawę obywatelską). Zgodnie z rekomendacjami Rady Unii Europejskiej w procesie całościowego uczenia się

niezbędna jest zdolność do zarządzania informacjami, treściami, danymi i tożsamościami cyfrowymi oraz do ich ochrony, a także do rozpoznawania i skutecznego wykorzystywania oprogramowania, urządzeń, sztucznej inteligencji lub robotów. Korzystanie z technologii i treści cyfrowych wymaga refleksyjnego i krytycznego, a zarazem pełnego ciekawości, otwartego

i perspektywicznego nastawienia do ich rozwoju. Wymaga również etycznego, bezpiecznego i odpowiedzialnego podejścia do stosowania tych narzędzi (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2018/C, s. 9).

Abc społeczeństwa informacyjnego

Kluczowa rola kompetencji cyfrowych związanych z rozumieniem i tworzeniem informacji wynika ze znaczącego wpływu nowych technologii i mediów cyfrowych na codzienność współczesnych społeczeństw. Korzystanie z nich przestaje być przywilejem czy aktywnością incydentalną, ale staje się niezbędnym warunkiem pełnego uczestnictwa w społeczności – w skali lokalnej i globalnej.

Przed nakreśleniem dalszych rozważań związanych z alfabetyzacją cyfrową i informacyjną warto zidentyfikować różnice między umiejętnościami informacyjnymi, kompetencjami informacyjnymi a kulturą informacyjną. Aktywności z zakresu pierwszej grupy dotyczą zarządzania informacją. Umiejętności informacyjne umożliwiają działanie na podstawie pozyskanych danych, dotycząc także świadomości potrzeb informacyjnych, sprawności w wyszukiwaniu, pozyskiwaniu, ocenie i korzystaniu z informacji. Wszystkie te działania kształtują doświadczenie informacyjne jednostki, na bazie którego stopniowo rozwijają się kompetencje informacyjne. Dotyczą one zarządzania wiedzą osobistą (której część stanowią gromadzone informacje) i polegają na rozwiązywaniu problemów informacyjnych zgodnie z zasadami etycznego posługiwania się informacją, a także zdolnością do wartościowania treści. Kompetencje informacyjne warunkują kulturę informacyjną, czyli kierowanie się zasadami i wartościami w działaniach informacyjnych, podejmowaniu decyzji oraz procesie generowania nowych informacji. Kultura informacyjna uosabia rozagę w indywidualnych praktykach informacyjnych, opierającą się na informacji rozumianej jako podstawa i efekt procesów decyzyjnych, wartościujących i motywacyjnych (Kwiatkowska, Majewska, Skibińska, 2015, s. 197).

Konieczność rozwijania kompetencji rozumienia i tworzenia informacji oraz kompetencji cyfrowych jest nieuniknioną konsekwencją zmian społecznych, a dokładniej – kształtowania się społeczeństwa informacyjnego. Alfabetyzacja rozumiana jako nauka czytania i pisanie w języku ojczystym, związana z wprowadzeniem obowiązku szkolnego jako kulturowego i społecznego narzędzia wspierającego proces ukonstytuowania się państw narodowych, stanowiła ważne osiągnięcie społeczeństwa przemysłowego. Jednakże, wskazując na emancypacyjną funkcję edukacji, często zapominamy, że nawet współczesny system oświatowy jest skonstruowany w sposób przygotowujący (utrwalający) praktyki przyszłych pracowników – od

poziomu kształtowanych umiejętności (do najbardziej podstawowych zaliczamy właśnie czytanie, pisanie i rachowanie), po styl życia kontrolowany dzwonkiem lub budzikiem. Natomiast w społeczeństwie informacyjnym doszło do znaczącej zmiany, polegającej na przełamaniu edukacyjnego monopolu oświaty zinstytucjonalizowanej organizowanej przez państwo na rzecz całościowej edukacji rozproszonej w codzienności, a także tej realizowanej w formie online (e-learning). Zmiany te niewątpliwie przyspieszyła konieczność organizowania edukacji zdalnej w czasie pandemii COVID-19, przy jednoczesnym obnażeniu przepaści między deklarowanymi kompetencjami cyfrowymi nauczycieli i zasobami materialnymi (technologicznymi) szkół a ich praktycznym wykorzystaniem. Ponadto, charakterystyczne dla społeczeństwa informacyjnego deskolaryzacja i szybka dynamika zmian utrudnia wskazywanie kierunku zmian edukacyjnych. Poszukując odpowiedzi na pytanie, jak będzie wyglądać edukacja jutra, Roman Leppert (2023, ss. 13-14) wskazuje na cztery możliwe scenariusze:

- pierwszy – dotyczy szkolnictwa rozszerzonego, w którym instytucje edukacji formalnej nadal będą dzierżyć monopol na wydawanie dyplomów czy certyfikowanie uprawnień, choć zmieni się rola nauczyciela i wzrośnie znaczenie umiędzynarodowienia edukacji;

- drugi – polega na outsourcingu edukacji szkolnej, która stanie się bardziej otwarta na potrzeby uczących się. System edukacji ma być bardziej elastyczny, nastawiony na wybór oraz zdywersyfikowany, a biurokracja zostać ograniczona do niezbędnego minimum;

- trzeci – w którym szkoły stają się ośrodkami wspierającymi indywidualny proces uczenia się – elastycznymi i zdeformalizowanymi. Osią ich aktywności jest tworzenie i wspieranie grup uczących się, angażujących nie tylko wykwalifikowanych nauczycieli, ale także zewnętrznych ekspertów;

- czwarty – polegający na uczeniu się w dowolnej przestrzeni dzięki digitalizacji zasobów edukacyjnych i działalności szkoły w chmurze. Scenariusz ten jest uwarunkowany cyfryzacją edukacji i związanej z nią certyfikacji kompetencji. Przez powszechny dostęp do edukacji czas na naukę, odpoczynek, czy pracę zaciera się. Co znamienne, nauczyciel traci swoją tradycyjną rolę na rzecz rosnącego znaczenia sztucznej inteligencji i dominacji wspólnot uczenia się.

Wskazane modele mają charakter teoretyczny i prognostyczny, dlatego co najbardziej prawdopodobne, że w praktyce edukacyjnej zaobserwujemy hybrydy powyższych scenariuszy, a przemiany niekoniecznie będą postępować w stopniowym tempie (na rzecz zmian skokowych i chaotycznych). W polskiej dyskusji o kształcie edukacji cyfrowej perspektywę postulatów czterech scenariuszy zmian edukacyjnych Lepperta uzupełnia aktualny „Program Rozwoju Kompetencji Cyfrowych”, wydany przez Kancelarię

Rady Ministrów (2023). Oprócz perspektywy jednostkowej, w tymże „Programie Rozwoju Kompetencji Cyfrowych” mocno wybrzmiewają korzyści w skali społeczeństwa i zgodne z interesami państwa. Stosownie z tradycją ery industrialnej, wskazuje się na znaczenie kompetencji cyfrowych i informacyjnych w nowoczesnym przemyśle, ale i także w obronności. Krytyczne i świadome korzystanie z nowych mediów, oraz informacji z nich pochodzących, rozumienie mechanizmów dezinformacji i odporność na cyberzagrożenia dzięki kształtowym postawom funkcjonowania w Sieci wraz z

odpowiedzialnym i świadomym korzystaniem z technologii informacyjno-komunikacyjnych nabiera szczególnego znaczenia w sytuacji trwających konfliktów zbrojnych, w kontekście zachowania bezpieczeństwa narodowego. Z jednej strony należy zwrócić szczególną uwagę na budowanie odporności społeczeństwa na dezinformację, a z drugiej przygotować specjalistów do ochrony cyberprzestrzeni (Program Rozwoju Kompetencji Cyfrowych, 2023, s. 14).

Powracając do rozważań związanych z ewolucją technologii informacyjno-komunikacyjnych i ich znaczeniem w edukacji, warto odnieść się do typowego dla środowiska mediów cyfrowych rozmycia między rolą odbiorcy a (współ)twórcy. Uczący się nie jest tylko odbiorcą treści, ale aktywnie – przez komentarze, propozycje tematyki postów, sesje q&a, publikowanie wprawek swojej twórczości – wpływa na działalność twórcy. Uczniowie są aktywni w poszukiwaniu informacji, ich przetwarzaniu – zwłaszcza w procesie rozwiązywania problemów. Do innych cech nowej kultury e-learningu zaliczyć można przemiany:

- od planowania edukacji dla ucznia przez planowanie edukacji przez uczącego się – realizujące się przez ocenianie kształtujące i rozwijanie autonomii ucznia; to działania, w których uczeń współtworzy (wraz z nauczycielem) plan rozwoju swoich kompetencji;

- od kontroli do refleksji – polegające na włączeniu tekstów nowych mediów do działań edukacyjnych; to ich krytyczna ocena;

- od orientacji na produkcie do orientacji na procesie – sam dostęp do nowoczesnych pomocy dydaktycznych nie gwarantuje sukcesu – wynika on z kompetencji ucznia do ich konstruktywnego używania. Umiejętności te nie kształtują się incydentalnie i natychmiastowo, ale w trakcie procesu uczenia się opartego na motywacji i zaangażowaniu ucznia polegającym na podejmowaniu decyzji i ponoszeniu za nie odpowiedzialności;

- od kursów e-learningowych skierowanych dla wąskiej grupy odbiorców po korzystanie z Internetu jako dominującej przestrzeni uczenia się – opierających się nie tylko na platformach e-learningowych (w tym rządowej Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej), ale także forach dyskusyjnych czy mediach społecznościowych. Publikacje internetowe stają się pełnoprawnym źródłem wiedzy, ale także przestrzenią do krytycznej analizy informacji;

– od testowej oceny osiągnięć uczniów, po analizę postępów w uczeniu się w formule działań projektowych – dotyczy to odejścia od oceny indywidualnych postępów ucznia na podstawie wykonania jednego zadania (uzupełnienia testu), po obserwację sposobu w jaki współpracuje z innymi (także online) oraz jak tworzy i korzysta z zasobów zespołu w procesie rozwiązywania problemów (Kwiatkowska, Majewska, Skibińska, 2015, ss. 202-203).

Jednym z najnowszych trendów edukacyjnych, a jednocześnie przestrzeni, w których alfabetyzacja cyfrowa nabiera szczególnego znaczenia jest rosnąca rola sztucznej inteligencji (AI) w edukacji. Wynika to z faktu, że grupa najmłodszych uczniów jest szczególnie narażona na manipulacje z wykorzystaniem narzędzi AI – jeżeli bowiem dorośli mają często trudność w odróżnieniu obrazu realnego od tego wygenerowanego przez sztuczną inteligencję, to dla dzieci – które stale uczą się różnic między światem realnym i fantastycznym, traktują to co widzą (lub czego doświadczają) jako realne i prawdziwe, a także stale gromadzą doświadczenia o otaczającym ich świecie – kontakt z AI stanowi szczególne wyzwanie.

Chociaż narzędzi sztucznej inteligencji nie należy traktować bezkrytycznie, to jest ona niezwykle interesującym narzędziem edukacyjnym. Coraz częściej postuluje się konieczność kształcenia umiejętności rozumienia AI i zdolności do komunikowania się z aplikacjami bazującymi na jej metodach/algorytmach (Sysło, 2022, s. 83). Nieufność do niej, mocno uwarunkowana popkulturowymi reprezentacjami science-fiction, przeplata się z jej pełnym niezrozumieniem – uczniowie często interpretują działanie czujników ruchu jako efekt działania algorytmu. Co więcej, z perspektywy „zwykłego” użytkownika procesy informatyczne warunkujące działanie sztucznej inteligencji są mniej istotne niż kwestie etyczne (związane z inwigilacją i przetwarzaniem danych osobowych użytkowników) i społeczne (wpływ algorytmów na treści sugerowane w mediach społecznościowych, zamykanie użytkowników w cyfrowych bańkach informacyjnych, używanie wizerunków znanych osób i polityków w materiałach *deep fake*). Jednakże, zamknięcie edukacji na narzędzia AI jest obecnie nie tylko nierealne, ale byłoby szkodliwe. Co ciekawe, debata związana z oceną znaczenia sztucznej inteligencji w szkole do pewnego stopnia przypomina pierwsze rozważania dotyczące upowszechnienia Internetu i nowych mediów jako nowej przestrzeni (narzędzi) w edukacji – choć w przypadku AI wspomniane już wątpliwości natury etycznej mają znacznie silniejszy wydźwięk. Niemniej, Jan Fazlagić (2022, ss. 33-35) postuluje kilka grup możliwości zastosowania sztucznej inteligencji w edukacji:

– jako narzędzie wspomagające proces uczenia się: AI jako pomocnik – a nawet zastępstwo – nauczyciela; jako bezpieczna przestrzeń testowania swoich umiejętności przez ucznia, bez konieczności ich prezentowania na fo-

rum grupy; jako forma personalizowania procesu uczenia się; jako narzędzie udzielania informacji zwrotnej;

- jako wsparcie nauczyciela w procesach administracyjnych – w dziedzinie oceniania uczniów; monitorowania ich obecności i aktywności; jako wsparcie metodyczne nakreślające kierunki działań naprawczych; jako medium komunikacji – z innymi edukatorami, jak i rodzicami uczniów;

- jako wsparcie w zarządzaniu systemem oświaty na różnych jego poziomach – w dziedzinie oceny nauczycieli; analizy dużych zbiorów danych w systemie edukacji, a także analizy danych na poziomie organu prowadzącego oraz regionalnym.

Agnieszka Zalewska-Bochenko (2024, ss. 201-202) uzupełnia powyższą klasyfikację ogólną przykładami konkretnych narzędzi AI, które mają znaczący potencjał edukacyjny. Autorka zalicza do nich personalizowane platformy edukacyjne, inteligentnych asystentów i chat boty, systemy oceny i analizy, gry edukacyjne i stymulacje, narzędzia do przetwarzania języka naturalnego (NLP), systemy rekomendacji zasobów edukacyjnych, analizę emocji i zaangażowania, rozpoznawanie mowy i asystentów głosowych, a także wirtualną i rozszerzoną rzeczywistość (VR/AR). Jak wspomniano, wykorzystanie AI w edukacji oprócz entuzjazmu i innowacyjności budzi także wiele wątpliwości i kontrowersji, dotyczących ryzyka uzależnienia od technologii (i porzucenia samodzielnego myślenia), braku empatii i zrozumienia ze strony chatów AI (algorytm nie jest bowiem zdolny do prawdziwego, głębokiego zrozumienia człowieka), przy jednoczesnym ograniczeniu kontaktów społecznych (lub porzuceniu interakcji z ludźmi na rzecz interakcji z algorytmem). To także obawa przed nadmiernym zaufaniem do AI i brakiem krytycznego myślenia (Zalewska-Bochenko, 2024, s. 204), co skutkuje bezrefleksyjnym przyjmowaniem informacji (jako faktów, a nie efektu algorytmizacji) i osłabieniem kompetencji związanych z oceną źródeł informacji. Jednocześnie, wszystkie powyższe argumenty dotyczące zagrożeń związanych z rolą AI w edukacji wskazują, jak niezbędnym działaniem jest rozwijanie alfabetyzacji cyfrowej (w tym informacyjnej) i związanego z nimi myślenia krytycznego i kreatywnego.

Podsumowanie

Nawet zachowując dystans do optymistycznej wizji edukacji Prensky'ego, postulującej wykorzystanie języka mediów cyfrowych w codziennej praktyce szkolnej, nie sposób nie zgodzić się z Autorem, że jest to najbardziej aktualny język edukacji. Porzucając go, jako edukatorzy, nie tylko pogłębijmy lukę pokoleniową między nami a naszymi uczniami, ale stworzymy przestrzeń

„milczenia” i wykluczenia naturalnego języka ekspresji cyfrowych tubylców. Nie jest to nawet kwestia różnicowania alfabetyzacji 1.0 i 2.0, ale ryzyko odrzucenia doświadczeń mających dla uczniów znaczenie, przy jednoczesnym wystawieniu ich na zagrożenia związane z byciem, paradoksalnie, cyfrowymi analfabetami.

Współczesne wyzwania dotyczące alfabetyzacji cyfrowej wynikają przede wszystkim z jej wąskiego rozumienia. Jak wspomniano, nie jest to wyłącznie umiejętność korzystania z nowych technologii – uczniowie od lat są w tym obszarze biegli. Niestety, działania władz oświatowych wydają się wskazywać, że rozwijanie kompetencji cyfrowych w magiczny sposób dzieje się automatycznie, kiedy tylko placówka zostanie wyposażona w nowoczesny sprzęt. Takie działanie nie tylko stanowi kolejny dowód na spłykanie alfabetyzacji cyfrowej do podążania za instrukcją użytkownika (urządzenia lub oprogramowania), ale jest kolejnym potwierdzeniem przekonania o jej przezroczystości. Chociaż wyposażanie sal polskich szkół w nową technologię jest strategią korzystną z perspektywy wizerunkowej i politycznej, nie oznacza jednak, że placówki takiej modernizacji nie potrzebują. Jednakże, korzystanie z tablicy interaktywnej jako formy wyświetlania podręcznika niewiele różni się od realiów XIX-wiecznej szkoły. Natomiast, rozwijanie alfabetyzacji cyfrowej jako kształtowanie mądrości cyfrowej (Prensky, 2011) jawi się nadal jako terra incognita polskiej edukacji. Nie jest to zaskakujące o tyle, że edukacja świadomości używania informacji, ich krytycznej recepcji i refleksyjnego użytkowania jest specyficznym połączeniem umiejętności praktycznych i postaw z nimi związanych. Prensky (2011, s. 3) sprowadza te praktyki do wniosku jednego z zaprzyjaźnionych nauczycieli: „kiedyś uczyłem swojego przedmiotu, teraz uczę moich uczniów”. Dlatego, punktem wyjścia zmiany myślenia uczniów jest zrozumienie nowych celów edukacyjnych przez dorosłych – rodziców, nauczycieli, edukatorów – opierających się na relacji partnerstwa, a nie dominacji. Zwłaszcza, w związku z koniecznością rozwijania myślenia krytycznego w obliczu mających na horyzoncie zmian związanych z intensywnym przenikaniem narzędzi AI do praktyki edukacji.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Bennet, S. (2012). *Digital Natives*. W: Z. Yan (red.), *Encyclopedia of Cyber Behavior*. Hershey: Information Science Reference
- Bougsiaa, H., Kopciwicz, L. (2016). *Dzieci w kulturze mobilnej. Partycypacja, uczenie się i emancypacja pokolenia „cyfrowych tubylców”*. Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 1(73)
- Brzezińska, A. (1985). *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Dylak, S. (2012). *Alfabetyzacja wizualna jako kompetencja współczesnego człowieka*. W: W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.), *Media. Edukacja. Kultura. W stronę edukacji medialnej*. Poznań – Rzeszów: Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych
- Fazlagić, J. (2022). *Rozwój sztucznej inteligencji jako wyzwanie dla systemu edukacji*. W: J. Fazlagić (red.), *Sztuczna inteligencja (AI) jako megatrend kształtujący edukację. Jak przygotować się na szanse i wyzwania społeczno-gospodarcze związane ze sztuczną inteligencją?* Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- Hojnacki, L. (2013). *Cyfrowych tubylców trzeba uczyć inaczej. Dlaczego i jak – wprowadzenie*. W: P. Plichta, J. Pyżalski (red.), *Wychowanie i kształcenie w erze cyfrowej*. Łódź: Regionalne Centrum Polityki Społecznej w Łodzi
- Kwiatkowska, W., Majewska, K., Skibińska, M. (2015). *Umiejętności informacyjne w kontekście nowej kultury uczenia się*. W: H. Batorowska (red.), *Kultura informacyjna w ujęciu interdyscyplinarnym. Teoria i praktyka*. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej
- Leppert, R. (2023). *Co dalej z edukacją?* W: K. Hernandez (red.), *Szkola jutra zaczyna się dziś. Jak Lekcja:Enter wsparła polskie szkoły w edukacji cyfrowej*. Warszawa: Fundacja Orange
- Paul, M., Kisilowska, M. (2017). *Czym jest czytanie?* Kultura Popularna, 4(50)
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon, 9(5)
- Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Corwin: Thousand Oaks
- Prensky, M. (2012). *From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Education*. Corwin: Thousand Oaks
- Sysło, M., Jochemczyk, W. (2009). *Edukacja informatyczna w nowej podstawie programowej*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
- Sysło, M. (2022). *Sztuczna inteligencja wkracza do szkół: jak uczyć się o AI i z pomocą AI*. W: J. Fazlagić (red.), *Sztuczna inteligencja (AI) jako megatrend kształtujący edukację. Jak przygotowywać się na szanse i wyzwania społeczno-gospodarcze związane ze sztuczną inteligencją?* Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- Waszczuk, J. (2019). *Alternatywne metody nauki czytania dzieci w wieku przedszkolnym*. Rozprawy Społeczne, 3(13).
- Watson, I. (2013). *Digital Natives or Digital Tribes?* Universal Journal of Educational Research, 1(2)
- Zalewska-Bochenko, A. (2024). *Sztuczna inteligencja w procesie edukacji*. Optimim. Economic Studies, 2(116)
- Żbikowska-Migoń, A., Łuszek, A. (red.). (2011). *Czytanie, czytelnictwo, czytelnik*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Źródło: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf> [dostęp: 14.10.2024]

Zalecenie Rady Unii Europejskiej z 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG)(2018/C 189/01). Źródło: <https://education.ec.europa.eu/pl/focus-topics/improving-quality/key-competences> [dostęp: 14.10.2024]

Źródła internetowe

Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2024/2025*. Źródło: <https://www.gov.pl/web/edukacja/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20242025> [dostęp: 14.10.2024]

Program Rozwoju Kompetencji Cyfrowych, Uchwała nr 24 Rady Ministrów z 21 lutego 2023 r. w sprawie ustanowienia programu rządowego pod nazwą „Program Rozwoju Kompetencji Cyfrowych”. Źródło: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WMP20230000318> [dostęp: 01.11.2024]