

# Elżbieta Perzycka

---

## Profesjonalizm nauczyciela w społeczeństwie sieciowym

---

Problemy Profesjologii nr 2, 17-27

---

2010

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Elżbieta Perzycka

## PROFESJONALIZM NAUCZYCIELA W SPOŁECZEŃSTWIE SIECIOWYM

### Streszczenie

W pracy zaprezentowano atrakcyjność środowiska edukacyjnego bazującego na Internecie z uwzględnieniem jego złożoności uczenia się i nauczania. Podjęto próbę odpowiedzi na pytania: Czy sieć Internet sama w sobie jest w stanie zaspokoić potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży? Czy młody człowiek jest gotowy rozróżnić wartość edukacyjną zasobów sieciowych? Odwołując się do literatury i autorytetów z zakresu pedagogiki medialnej zaproponowano przestrzenie gentryfikacji profesjonalnej tożsamości nauczyciela.

### TEACHER'S PROFESSIONALISM IN NETWORK SOCIETY

#### Summary

In this paper the attractiveness of the Internet based learning environment has been presented with taking into account the complexity of teaching and learning. Following questions were taken under consideration: Does the Internet by itself is sufficient to meet the educational needs of children and adolescents? Is a young person ready to distinguish the educational value of network resources? By referring to the literature and authorities in the area, extension of the professional gentrification of an teacher identity has been proposed.

Na przestrzeni dziejów odkrycia techniczne nabierały określonej wartości kulturowej zarówno dla pojedynczych użytkowników, grup społecznych, jak i całych społeczeństw, w rękach których ewoluowały, aby dać rozwiązania innowacyjne lub przyczynić się do pojawienia nowych. Kolejne zjawiska cywilizacyjne, a przede wszystkim z nowym statusem wiedzy wynikającym z eksplozji informacji przyczyniły się do zweryfikowania podejścia do edukacji. Obecnie sieć World Wide Web staje się narzędziem mogącym znacząco wpłynąć na zorganizowane uczenie się, a jednocześnie unikalne cechy środowiska sieciowego czynią z niego wartościowe narzędzie „samopoznawcze”. Stąd wydaje się prawdopodobnym, że może ono spełnić pokładane w nim oczekiwania edukacyjne jakim jest samokształcenie<sup>1</sup>, samowychoc-

<sup>1</sup> Praca J. Holta wzbudza silną refleksję u czytającego nad stanem edukacji oraz pokazuje rewolucyjne podejście do „odszkolenia” w rozumieniu wyznaczenia nowej drogi do uczenia się poprzez samokształcenie i twórcze życie. J. Holt, *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*, Kraków 2007.

wanie, czy samouctwo<sup>2</sup>. Staje się wartościowym narzędziem w procesie kształcenia, szczególnie w warsztacie pracy nauczyciela.

W wyniku takiej perspektywy w polu zainteresowań badawczych znalazły się zagadnienia prowadzące do zrozumienia profesjonalizmu zawodowego nauczyciela w nowym dla niego środowisku uczenia się i nauczania jakim jest społeczeństwo sieciowe.

**Celem pracy jest próba rozpoznania edukacyjnego zagospodarowania sieci z uwzględnieniem jego złożoności uczenia się i nauczania co w konsekwencji odsłoni przestrzenie gentryfikacji profesjonalizmu nauczyciela w społeczeństwie sieciowym.**

Rozważania rozpoczną od omówienia zagadnienia profesjonalizmu nauczyciela oraz społeczeństwa sieciowego, gdyż pojęcia te stanowią przyczynę podjęcia poszukiwań wyjaśnienia miejsca i roli nauczyciela w sieci. Następnie przejdę do zaprezentowania stanowiska teoretycznego procesów uczenia się i nauczania w sieci w kontekście konstruktywizmu społecznego uwzględniając teorię poznania sytuacyjnego, teorię poznania rozproszonego oraz teorię aktywności. Pomimo znaczącego wzajemnego nakładania się poszczególnych teorii, każda z nich wnosi unikalne zasady, które – jeśli je zintegrujemy w całość – stanowią solidną podstawę metod teoretycznych do zastosowania w kontekście sieciowego uczenia się.

## Rozumienie pojęcia „profesjonalizm zawodowy nauczyciela”

Podczas próby wyjaśnienia miejsca i roli nauczyciela w społeczeństwie sieciowym odnotowałam znaczącą liczbę powiązanych i uzupełniających się wzajemnie terminów. Analiza literatury z zakresu pedeutologii na gruncie polskim (H. Kwiatkowska<sup>3</sup>, M. Czerepaniak-Walczak<sup>4</sup>, B.D. Gołębiak<sup>5</sup>, M. Dudzikowa, H. Mizerek<sup>6</sup> oraz wielu innych pedagogów) odsłania wielość terminów podstawowych i terminów pochodnych, dopełniających takich jak „profesja”, „profesjonalista”, „zawód”, a w wśród terminów dookreślających: „profesjologia”, „rozwój zawodowy”, „kompetencje zawodowe”, „awans zawodowy”.

Zawód nauczyciela jest profesją. Profesjonalizacja jest procesem: wyodrębniania się nowych zawodów lub specjalności w danej dziedzinie, przekształcania się jakichś zainteresowań, czynności w zawód lub nabywania umiejętności niezbędnych do wykonywania zawodu<sup>7</sup>. Według G. Squires profesjonalna praca w każdej dziedzinie może być opisana w trzech aspektach: instrumentalnym (realizowane funkcje), spójności (realizowane zmienne) oraz procedur. G. Squires w pracy *Teaching as Professional Discipline* zaproponował przegląd paradygmatów nauczania, a wśród nich: 1) nauczanie jako działalność naturalna; 2) nauczanie

<sup>2</sup> K. Wenta, *Samowychowanie i samouctwo w ponowoczesnym świecie*, Chowania, R. XLVI (LIX) T.1 (20), s. 99-100.

<sup>3</sup> H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997.

<sup>4</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997.

<sup>5</sup> B.D. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycielskiej. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń – Poznań 1998.

<sup>6</sup> H. Mizerek, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością?*, Olsztyn 1999.

<sup>7</sup> Wydawnictwo Naukowe PWN [w:] <http://sjp.pwn.pl/haslo.php?id=2508545>, z dnia 02.06.2010.

jako sztuka; 3) nauczanie jako rzemiosło; 4) nauczanie jako nauka stosowana; 5) nauczanie jako system; 6) nauczanie jako refleksyjna praktyka; 7) nauczanie jako kompetencja i z poszukiwany przeze mnie model nauczania – nauczanie jako działanie profesjonalne<sup>8</sup>.

S.D. Brookfield<sup>9</sup> badając pracę nauczyciela zaproponował trzy założenia określające profesjonalizm nauczania. Są to: 1) profesjonalne nauczanie to zastosowanie przez nauczyciela wszystkiego tego, co pomaga uczniom uczyć się; 2) profesjonalny nauczyciel to taki, który prezentuje krytyczną i refleksyjną postawę wobec praktyki szkolnej; 3) najważniejszą wiedzą, którą profesjonalny nauczyciel potrzebuje do profesjonalnej pracy to ustawiczna świadomość tego, jak uczniowie doświadczają i odbierają jego działanie. Profesjonalna praca nauczyciela jest instrumentalna, ponieważ jej cel wykracza poza nią samą, działanie jest nakierowane na wprowadzenie zmian lub uzyskanie jakiegoś efektu. Przy czym zmiana ta lub jej efekt nie stanowi celu samego w sobie. Nauczyciel działa nie po to, żeby nauczać, ale żeby pomóc uczyć się uczniowi. Po drugie praca profesjonalna jest działaniem, które jest powiązane z warunkami, w których to działanie przebiega. Działanie profesjonalne wpływa na rzeczy wokół i jest przez nie kształtowane. Zachodzi w określonym kontekście. Po trzecie praca profesjonalna jest działaniem, które jest proceduralnie podporządkowane zasadom postępowania ustalonym i powtarzalnym. Wymaga wiedzy nie tylko w zakresie co robić, ale także jak to robić. Uwzględniając trzy aspekty pracy w rozumieniu działania profesjonalnego możemy zaproponować model profesjonalnej pracy nauczyciela. Składa się on z dwóch wymiarów: makro – obejmującej cały proces nauczania w określonej dziedzinie (przedmiot nauczania) i mikro obejmującej nauczanie w ramach pojedynczej lekcji.

Nauczyciel profesjonalista może być rozpatrywany z wielu perspektyw teoretycznych. Wśród współczesnych teorii kształcenia nauczycieli na uwagę zasługują rozwiązania 1) Delli Fish<sup>10</sup> propagującą kształcenie poprzez praktykę, 2) Juliana Elliotta<sup>11</sup> wskazującego na doświadczenia nauczyciela wynikające z badania poprzez działanie, 3) Donalda A. Schöna<sup>12</sup> odsłaniającego nauczyciela jako refleksyjnego praktyka i 4) Davida Trippa<sup>13</sup> pokazującego ważność krytycznego osądu.

Rozwój Internetu przyczynił się do utworzenia nowego środowiska edukacyjnego jakim jest sieć. Zarówno nauczyciel jak i uczeń przebywając w sieci tworzą społeczeństwo sieciowe. Stąd poszukiwania poznawcze niniejszej pracy dotyczą profesjonalizmu nauczyciela w społeczeństwie sieciowym. Jaki ma być to profesjonalizm? Chcąc go wyjaśnić należy przyjrzeć się samej sieci z perspektywy miejsca i roli nauczyciela w tym środowisku.

<sup>8</sup> G. Squires, *Teaching as Professional Discipline*, Falmer Press 2003, s. 4-18.

<sup>9</sup> S.D. Brookfield, *The Skillful Teacher, On Technique, Trust and Respons i Venness in the Classroom*, Jossey-Bass, San Francisco, 2006.

<sup>10</sup> D. Fish, *Kształcenie poprzez praktykę*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1996.

<sup>11</sup> J. Elliot, *A Model of Professionalism and its Implications of Teachers Education*, British Educational Research Journal, 1999, vo. 17.4.; J. Elliot, M. Place, *Dzieci i młodzież w kłopotach. Poradnik nie tylko dla psychologów*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 2000.

<sup>12</sup> D. Schön, *The Reflective Practitioner*, Washington 1983, D. Schön, *Educating the Reflective Practitioner*, Nev York 1987.

<sup>13</sup> D. Tripp, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 1996.

## Internet jako źródło e-kształcenia

Terminu „społeczeństwo sieci” po raz pierwszy użył w roku 1996 hiszpański socjolog M.Castells<sup>14</sup>. Na podstawie badań przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych, Azji, Ameryce Południowej i Europie utworzył własną systematyczną teorię społeczeństwa informacyjnego, zwracając uwagę na rosnący wpływ Internetu na współczesny świat. W swoich pracach<sup>15</sup> wskazuje na społeczną i ekonomiczną dynamikę przemian związanych z rewolucją technologiczną. Na gruncie polskim T. Goban – Klas używa pojęcia „społeczeństwo sieciowe”<sup>16</sup> w odniesieniu do transmisji ludzkich relacji. Sieć przyjmuje jako formę mediów, których treścią jest informacja, a istotą komunikacja. Rozwiniętą koncepcję społeczeństwa sieciowego odnajdziemy w zbiorze esejów naukowych E. Bendyka<sup>17</sup>. Wskazuje on na użyteczność Internetu w celu dokonywania analizy materialnej i społecznej współczesności. „Społeczeństwo sieci” zdaje się być pojęciem nieco zawężonym, nabiera bowiem charakteru zależności od sieci, a nie świadomego uczestnictwa w niej. Przymiotnik "sieciowe" identyfikuje każdego członka społeczności, korzystającego z technologii informacyjnej, ale też sam stanowi jej integralną część. W Internecie zauważa się zróżnicowanie aplikacyjne, z powodu zbiorowego wkładu jego użytkowników. Z drugiej jednak strony Internet jest przede wszystkim narzędziem, a jego użytkownicy korzystają z niego w związku ze swoją pracą i życiem prywatnym. Pewien rodzaj interakcji w sieci, jak na przykład odgrywanie ról i budowanie tożsamości, stanowi niewielki ułamek kontaktów międzyludzkich i wydaje się być popularny głównie wśród nastolatków. Spór pojęciowy pozostawię jednak do rozstrzygnięcia samemu twórcy terminu „społeczeństwo sieci”. M. Castells napisał: „Dlaczego nie zostawisz mnie w spokoju? Nie chcę ani kawałka twojego Internetu, twojej cywilizacji technicznej, twojego społeczeństwa sieciowego! Chcę po prostu żyć po swojemu! Cóż jeśli tak uważasz, mam dla ciebie złe wieści. Mimo, że ty nie dbasz o sieci, one zadbają o ciebie. Tak długo bowiem, jak będziesz chciał żyć w społeczeństwie, tutaj i teraz, będziesz miał do czynienia ze społeczeństwem sieciowym. Żyjemy bowiem w Galaktyce Internetu”<sup>18</sup>. Bliższe jest mi używanie w pracach podejmujących problem nauczyciela, ucznia i edukacji pojęcie „społeczeństwo sieciowe”. Pomimo jego wieloznaczności językowej wydaje się być terminem zdecydowanie precyzyjniej oddającym charakter podmiotowego podejścia do użytkowników podłączonych do „pajęczyny komputerów” niż pojęcie „społeczeństwo sieci.

<sup>14</sup> M. Castells, *Społeczeństwo sieci*, Warszawa 2008.

<sup>15</sup> M. Castells, *Galaktyka Internetu. Refleksje nad Internetem, biznesem i społeczeństwem*, Poznań 2003.

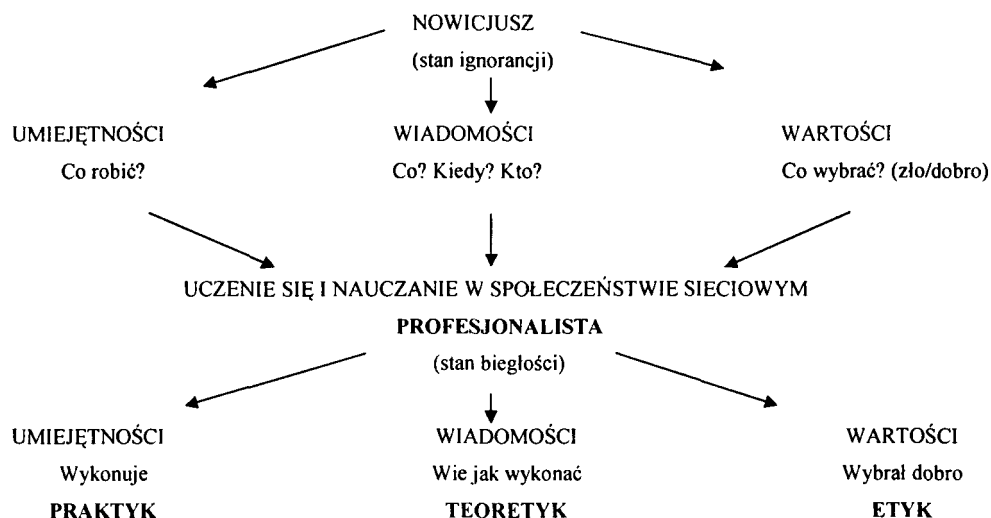
<sup>16</sup> T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Warszawa 2004, s. 292.

<sup>17</sup> E. Bendyk, *Atymatrix. Człowiek w labiryncie sieci*, Warszawa 2004.

<sup>18</sup> M. Castells, *Galaktyka Internetu. Refleksje nad Internetem, biznesem i społeczeństwem*, Poznań 2003, s. 313. Wyjaśnianie pojęć „społeczeństwo sieciowe” i „społeczeństwo sieci” podejmowałam w pracy E. Perzycka, *Struktura i dynamika kompetencji informacyjnych nauczyciela w społeczeństwie sieciowym*, Szczecin, 2008, s. 12-14.

## Zintegrowana podstawa teoretyczna uczenia się w sieci

Szczególnie istotne jest postrzeganie Internetu jako kulturowo wartościowego narzędzia kognitywnego zdolnego do mediacji między czynnościami uczącego się a celami nauczania, w sposób który ma głęboki wpływ na uczenie się. Jeżeli doskonałość intelektualna jest najbardziej własnym dobrem człowieka, to także jego najbardziej osobistą wiedzą będzie ta, którą sam odkrył, a umiejętnościami te, które sam nabył w zgodzie z sobą i ogólnym dobrem społecznym. Podstawowym celem edukacyjnym jest przechodzenie uczącego się ze stanu ignorancji w stan biegłości w poznawanym obszarze<sup>19</sup>. Co zobrazowano na rys. 1.



Rys. 1. Od nowicjusza do profesjonalisty uczącego się w społeczeństwie sieciowym.

Źródło: Pomysł własny zaczerpnięty z celu procesu dydaktycznego zaproponowanego przez I.K. Davisa oraz Funkcjonowania wiadomości w procesie kształcenia K. Kruszewskiego.

W myśl konstruktywizmu<sup>20</sup> wiedza jest tworzona przez jednostkę. Człowiek nie rejestruje informacji, lecz buduje struktury wiedzy z dostępnych informacji. Trudno jest mówić o bezpośrednim odzwierciedlaniu w umyśle poznawanej rzeczywistości czy też wiernej rejestracji lub kopiowaniu napływających danych. Każda czynność poznawcza prowadzi do swistego przekształcania napływających informacji. Poznanie zatem ma zawsze naturę raczej czynną niż bierną. A wiedza człowieka nie jest jedynie odbiciem rzeczywistości, lecz indywidualną konstrukcją. Tworzenie się tej konstrukcji nie można łączyć wyłącznie z osobistym doświadczeniem jednostki. Wiedza jest nie tylko osobistą konstrukcją człowieka, ale także jest kon-

<sup>19</sup> I.K. Davis, *Instructional technique*, New York 1991, s. 90, za K. Kruszewski, *Sztuka nauczania czynności nauczyciela*, Warszawa 1992.

<sup>20</sup> Nie jest to nowa idea, jej powstanie zawdzięczamy J. Deweyowi, J. Piagetowi i L.S. Wygotskiemu, rozwinięcie zaś m.in. J.S. Brunerowi.

struowana społecznie, jest jednym ze szczegółowych założeń konstruktywizmu. Człowiek buduje swoją wiedzę o otaczającej rzeczywistości, używając narzędzi kulturowych. Przekaz kulturowy, dokonujący się przede wszystkim za pośrednictwem symboli, jest dla człowieka wiodącym czynnikiem determinującym jego rozwój. Profesjonalizm uczenia się wymaga wysiłku i aktywności intelektualnej uczącego się. Szczególnie, gdy przed uczącym się występuje indywidualny wybór między tym co jest dobre i budujące, a tym co złe i niszczące. Rozwój w bardzo dużym stopniu zależy od oddziaływań z zewnątrz, które wpływają na opanowywanie technik tkwiących w kulturze i przekazywanych poprzez uwarunkowane okolicznościami dialogi z osobami tę kulturę reprezentującymi.

Uznanie Internetu za kulturowo wartościowe narzędzie kognitywne prowadzi do zastanowienia się nad jego rolą w społeczeństwie, w którym się pojawił. Podczas gdy w ciągle rozrastającej się literaturze szczególnie liczne są badania rozpatrujące izolowane komponenty struktury sieci, uważam iż ważne jest aby przesunąć trochę punkt skupienia uwagi w stronę tego, jak sieć jest aktualnie wykorzystywana i wartościowana przez członków społeczeństwa.

### **Internet jako narzędzie uczenia się**

W myśl twierdzenia, że człowiek tworzy kulturę (CTK) i kultura tworzy człowieka (KTC) stopniowe opanowywanie Internetu przez użytkownika lub grupę użytkowników wpływa na sposób jego użytkowania i dalszy rozwoju użytkownika i Internetu (narzędzia). Edukacyjnie skuteczne stosowanie narzędzi dostarczających poznania nie sprowadzają się wyłącznie do opanowania kwestii technicznych ale raczej wiążą się z zaangażowaniem narzędzia w rozwój własnych sprawności poznawczych w połączeniu z wypracowaniem świadomego wpływu narzędzia na całe społeczeństwo. Tak więc narzędzie takie jak Internet nie tylko jest "użytkowane" przez uczącego się ale raczej wpływa na jego działanie oraz podlega wpływowi ze strony działań tej jednostki – podobnie jak inne narzędzia wypracowane kulturowo w przeszłości (radio, telewizja), jednocześnie odzwierciedlając rozwój człowieka a zarazem wpływając właśnie na ten rozwój.

Istnieje wiele obszarów Internetu, które czynią z niego unikalne narzędzie mające potencjał znaczącego wpływu na współczesne i przyszłe pokolenia. Literatura obfituje w opisy unikalnych cech charakterystycznych sieci a komponenty te można kategoryzować w pięciu szerokich obszarach: (1) wymagania względem ludzkich zmysłów; (2) zmiany w procesie komunikacji; (3) kwestie związane z rozpowszechnianiem informacji, dostępem i ich pozyskiwaniem; (4) ilość i jakość dostępnych informacji oraz (5) zmiany w procesie badawczym. Zakres niniejszej pracy nie pozwala wystarczająco szczegółowo omówić każdego z pięciu zaprezentowanych obszarów. Niemniej jednak jestem przekonana, że aby badać uczenie się bazujące na sieci, należy wypracować dogłębne zrozumienie unikalnej charakterystyki tego środowiska. Pozwoli nam to zidentyfikować potencjalne obszary, które mogą wpłynąć na uczenie się a przez to zrozumieć jak sieć może wpływać na rozwój osoby uczącej się.

## Teoria poznania sytuacyjnego

Według teorii poznania sytuacyjnego<sup>21</sup>, nazywanego teorią zdobywania wiedzy<sup>22</sup>, uczenie się wyjaśnia się poprzez relację między jednostką a sytuacją, w której ona działa<sup>23</sup>. Uczenie sytuacyjne rozumiane jest jako poszukiwanie właściwych relacji między wiedzą praktyczną (używaną) a sytuacją, w której została lub może być ona zastosowana. Wiedzę definiuje się w tej teorii jako coś, co ma zastosowanie lub coś, dla czego można udowodnić tezę, że jest aplikowalne. Uczenie natomiast określa się najczęściej jako funkcję działania i kontekstu, w ramach którego się ono dokonuje, tj. funkcję działania człowieka i sytuacji, w jakiej zdobywa on wiedzę. Na tworzenie wiedzy bezpośredni wpływ mają działania i kontekst danej społeczności, organizacji oraz struktura społeczeństwa, do którego należy jednostka – a więc przez to wiedza ma powiązania z rzeczywistością materialną i środowiskiem poprzez narzędzia, rytuały oraz przestrzeń fizyczną – które z kolei stanowią elementy kultury<sup>24</sup>.

Najbardziej znacząca w tej teorii jest sugestia, iż skuteczne uczenie się zachodzi wtedy, gdy jest usytuowane w obrębie jakiejś autentycznej czynności – czyli takiej, która stanowi część zwyczajnej praktyki w danej kulturze i jednostki angażują się w nią podczas normalnych interakcji – zwykli ludzie wykonujący zwyczajne działania. Sytuacja jest tu postawą naszej wiedzy - to dzięki niej nabywamy nową wiedzę i to ona dostarcza nam istotnych danych dotyczących zastosowania wiedzy już posiadanej. Użyteczność wiedzy określana jest przez jej "sytuacyjność", a nie za pomocą jakiejś z góry ustalonej miary (np. warunków prawdziwości, czy warunków stosowalności wiedzy), jak ma to miejsce w innych epistemologiach. Uczenie sytuacyjne rozumiane jest więc jako poszukiwanie właściwych relacji między wiedzą praktyczną (używaną) a sytuacją, w której została lub może być ona zastosowana.

Badania uczenia się w społeczności sieciowej w kontekście teorii poznania sytuacyjnego powinny unikać rozpatrywania tego jak nauczyciele i uczniowie korzystają z sieci w sposób z góry określony. Badacz nie może ograniczać się wyłącznie do stron i funkcji przez siebie zidentyfikowanych. Powinien zachęcać uczestników badania do angażowania się w sieć w sposób podobny do tego jak robią to w życiu codziennym. Takie podejście jest niezbędne jeśli chcemy zrozumieć jak korzystanie z Internetu jako narzędzia może fundamentalnie wpłynąć na tych, którzy się angażują w uczenie się z sieci. Człowiek działa sytuacyjnie, gdyż adoptuje się do zewnętrznego środowiska, zarówno kiedy coś spostrzega i rozumie, jak i wówczas kiedy działa. Podejście takie jest podyktowane badaniami jakie prowadziła Kirsty A. Young w zakresie zweryfikowania kluczowych kompetencji istotnych dla czynności uczenia się, które występują w środowiskach bazujących na sieci. Człowiek działa zawsze w ja-

<sup>21</sup> S. Barab, J.A., Plucker, *Smart People or Smart Contexts? Cognition, Ability, and Talent Development in an Age of Situated Approaches to Knowing and Learning*. Educational Psychologist, 37(3), 2002, 165-182.

<sup>22</sup> J. Lave, E. Wagner, *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom, 1990.

<sup>23</sup> K.A. Younig, *Towards an Integrated Theoretical Approach to Examine Learning Within Web-Based Environments*, Praca znajduje się w zbiorze biblioteki elektronicznej Editlib, Edukation and Information Technology Library, udostępniona w dniu 22.10.2008 roku przez J. Janio z University of California.

<sup>24</sup> C. Griffin, B. Brownhill, *The learning society*. In P. Jarvis (Ed.), *The age of learning: education and the knowledge society*, London: Kogan Page Limited. 2001.



kiejś sytuacji i okolicznościach. Nie można więc zrozumieć działania, w tym także uczenia się, poza jego konkretnymi sytuacyjnymi uwarunkowaniami ukierunkowanym celem. Działanie mające cel jest działaniem sytuacyjnym, wymagającym "konwersacji" między tym, który działa, a sytuacją. Dobre działanie, tzn. działanie, dzięki któremu czegoś się uczymy, nie jest nigdy bezmyślne - można nazwać je "refleksją w działaniu". Twierdzenie to opiera się na obserwacji, że każde nowe działanie częściej wymaga rozumienia i interpretacji nowej sytuacji oraz wyciągania wniosków niż odtwarzania wiedzy. Stąd poznanie rozumiane jest tu raczej jako czynność projektowania niż reprezentowania świata za pomocą symboli (jak ma to miejsce np. w komputacyjnej teorii umysłu). Dzieje się tak dlatego, że zdaniem D. Schona<sup>25</sup>, wiemy więcej niż potrafimy powiedzieć, i najczęściej dążymy do tego, by dawać opis tego, co wiemy, po prostu to robiąc. Teoria poznania sytuacyjnego niezwykle mocno akcentuje kontekstualność naszego poznania jako warunku koniecznego wszelkiej wiedzy i poznania. Jeżeli przyjmiemy, że wiedza ludzka jest zależna tylko od kontekstu (sytuacji), to będzie ona użyteczna tylko w pewnych, ograniczonych sytuacjach. Internet to miejsce nie tylko rozmyślnego i zaplanowanego uczenia się, ale umożliwia też uczenie się przypadkowe. Dlatego teoria poznania sytuacyjnego uczenia się w sieci nie może być rozpatrywana samodzielnie. W myśl tej koncepcji, nasza wiedza jest zawsze uwikłana w różne okoliczności. Poza zbadaniem sieciowego uczenia się poprzez działania i cele podlegające podejściu sytuacyjnemu, uznaje się za konieczne rozpatrzenie relacji między uczącym się a narzędziem.

### Teoria poznania rozproszonego

Poznanie rozproszone uważa się za teorię odpowiednią do uchwycenia aspektu uczenia się w relacji użytkownik sieci a narzędzie uczenia się. W koncepcji tej założono, że jednostka sama w sobie nie ma wiedzy, i że wiedza ewoluuje raczej ze złożonych relacji między narzędziami, regułami, wartościami, artefaktami oraz jednostkami tworzącymi dane środowisko.

Integralną zasadą poznania rozproszonego jest pogląd, iż narzędzia i artefakty odgrywają fundamentalną rolę w przemianach istoty i funkcji czynności, z której wyłania się kompetentne działanie a więc zmiany te wpływają na wyobrażenie o tym "co", "jak" i "dlaczego" ktoś potrzebuje wiedzieć. W związku z tym przyjmuje się, że narzędzia wytworzone kulturowo (takie jak Internet) można uważać za część samego uczącego się a nie tylko postrzegać jako osobną, zewnętrzną pomoc. Takie stanowisko teoretyczne okazało się niezastąpione dla Kirsty A. Young, która prowadziła badania relacji współistnienia między narzędziem (Internet) a uczącym się. W podejmowanych badaniach wstępna analiza danych przeprowadzona z punktu widzenia teorii poznania rozproszonego umożliwiła zidentyfikowanie unikalnych procesów zachodzących między uczącym się a narzędziem – w tym między innymi automatyki różnych funkcji, szybkości obsługi myszy i klawiatury związanych z zaangażowaniem

---

<sup>25</sup> D. Schon, *Designing as a reflective conversation with the materials of a design situation*, Research in Engineering Design, 13/1992, 131-147 oraz Schon, D. and Wiggens, G., 1992, *Kinds of seeing and their functions in designing*, Design Studies, 13 (2), 1992 135-156.

oraz zdolności szybkiego przeszukiwania wzrokiem ekranu przejawiającej się podczas przeglądania skomplikowanych prezentacji na ekranie. Poczynione obserwacje wnoszą wkład w charakterystykę uczącego się w społeczeństwie sieciowym.

Włączenie podejścia poznania rozproszonego do uczenia się pozwala na zbadanie elementów środowiska w sposób głębszy i bardziej złożony niż byłoby to możliwe gdyby badanie ograniczyło się tylko do samej osoby uczącej się, czynności w które się angażuje oraz celów, jakie osiąga. Elementy zarówno poznania sytuacyjnego jak i rozproszonego są niezwykle pomocne jako podstawa do badań specyficznych komponentów sieciowego uczenia się. Niemniej jednak odczuwa się, że natura tych dwóch teorii jeszcze trochę ogranicza możliwość uchwycenia prawdziwie wieloaspektowej istoty uczenia się. Tak więc to właśnie teoria aktywności została zidentyfikowana jako wystarczająco całościowa, z właściwym naciskiem naturalistycznym dającym ramę do analizowania złożonego procesu uczenia się w środowisku sieciowym.

## **Teoria aktywności**

Nowoczesna teoria aktywności bierze swój początek z prowadzonych w Rosji kulturowych i historycznych badań psychologicznych – przodowali w nich Wygocki, Leontiew i Łuria. Są tam zasady zbliżone do tych, które legły u podstaw poznania rozproszonego, związanego z czynnością. Teoria nie bada uczenia się jednostek w izolacji, mających za przewodnika jedynie własny rozum – zamiast tego kładzie się tu nacisk na uczenie się danej osoby połączone z wykorzystaniem szerokiego wyboru różnorodnych narzędzi, mających wspierać daną osobę w wykonywaniu czynności zorientowanych na jakiś cel. Co więcej, zgodnie z poznaniem sytuacyjnym, teoria aktywności utrzymuje, iż uczenie się wyrasta ze zorganizowanych społecznie działań praktycznych oraz aktywności, w której pośredniczą narzędzia, łączącej umysł z obiektami i wydarzeniami ze świata realnego.

Teorię aktywności można najlepiej uchwycić w postaci trójkątnej figury, którą prezentowało i adaptowało już wielu autorów. Chociaż takie wyjaśnienie jest powierzchowne, na potrzeby tej pracy możemy założyć iż internetowe uczenie się można w pewnym stopniu zrozumieć jeśli zastosujemy do tej sytuacji tradycyjny trójkąt aktywności, jak pokazano na rys. 1. Pod względem sieciowego uczenia się, teoria aktywności jest uważana za właściwy sposób akceptacji tego, że relacja między ludzką aktywnością a narzędziami kognitywnymi może spowodować zmiany w tej czynności, drodze postępowania oraz relacjach międzyludzkich w obrębie danego środowiska oraz zachodzi tu dwukierunkowe oddziaływanie związane ze zmianami powodowanymi przez samą technologię.

W wyniku przeprowadzonego w sposób całościowy badania uczenia się w środowisku internetowym – w ramach podjętego dochodzenia, wskutek wstępnej analizy danych udało się wyłonić pewien zakres “ról” jakie przybiera uczący się. I chociaż wykracza to poza zakres pracy, warto zaznaczyć iż pojęcie takich ról pozwala uchwycić sprawności uważane za wynik

społecznej ewolucji i wartościowane na równi z tymi, które ogarniają pożądane cechy charakterystyczne uczących się wymagane aby mogli oni aktywnie uczestniczyć w tym środowisku. Niniejsza praca nie przedstawia wyczerpująco teorii poznania rozproszonego, sytuacyjnego oraz teorii aktywności – zamierzeniem był tylko przegląd istotnych komponentów tych teorii, które były bezcenne w zrealizowaniu aktualnych celów badawczych i które uważam za właściwe dla ukierunkowania i zorganizowania dalszych badań na tym polu.

Muszę jednak wyjaśnić, iż nie sugeruję abyśmy dokładnie ustalili jak dobrze każda z tych trzech teorii nadaje się do badania sieciowego uczenia się albo ma ugruntowanie w tym środowisku. Proponuję raczej opracowanie zintegrowanej ramy w oparciu o zasady stojące za każdym z tych teoretycznych punktów widzenia – takiej ramy, która stałaby się właściwą i przydatną podstawą dla dogłębnej analizy sieciowego uczenia się.

## Podsumowanie

Typ profesjonalizmu nauczycielskiego sformułowany został przez D. Schöna<sup>26</sup> wywodzi się z badań nad zrozumieniem uczenia się w miejscu pracy. W przedkładanej pracy zaprezentowano propozycję zintegrowanej ramy teoretycznej pomocnej w badaniu uczenia się w kontekście Internetu. Wkład teorii poznania sytuacyjnego, poznania rozproszonego oraz teorii aktywności pozwolił opracować plan badań, umożliwiając badanie Internetu pod względem potencjalnych skutków dla poszczególnych uczących się osób wraz z działaniami nauczycieli profesjonalistów. Internet zakwalifikowano jako narzędzie społeczno – kognitywno – konstruktywistycznych warunków uczenia się nauczania w społeczeństwie.

Uważam, że bez wzięcia pod uwagę wielorakich komponentów składających się na środowisko uczenia się, nie uda nam się zrozumieć wpływu sieci na uczących się a przez to będziemy w pewnym sensie ograniczeni jeśli chodzi o rozumienie potrzeb współczesnego i przyszłych pokoleń. Wierzę, że zaprezentowane tutaj podejście do badań na polu internetowego uczenia się da istotny wgląd w to zdecydowanie unikalne i stosunkowo nowe środowisko. Wiedza ta pozwoli nam ogarnąć charakterystykę obecnego oraz przyszłych pokoleń osób uczących się, które śmiało sięgają po możliwości Internetu i wykorzystują go zarówno w sytuacjach sformalizowanego jak i nieformalnego uczenia się. Jestem przekonana, że ten typ informacji jest bezcenny jeśli chodzi o pomoc w sprostaniu potrzebom przyszłych generacji poprzez identyfikację aktualnych zdolności uczniów oraz niezbędnych kompetencji wymaganych dla aktywnego uczestnictwa w społeczności globalnej w ciągu całego życia.

## Bibliografia

Barab S. Plucker J.A., Smart People or Smart Contexts? Cognition, Ability, and Talent Development in an Age of Situated Approaches to Knowing and Learning. *Educational Psychologist*, 37(3), 2002.

---

<sup>26</sup> D. Schön, *The Reflective Practitioner*, Washington 1983, i D. Schön, *Educating the Reflective Practitioner*, Nev York 1987.

- Bourdieu P., Passeron J. C. Reprodukacja, Warszawa 2006.
- Bullough R. V., Początkujący nauczyciel, Gdańsk 2009.
- Czerepaniak-Walczak M., Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela, Toruń 1997.
- Davis I.K., Instructional technique, New York 1991, s. 90, za K. Kruszewski, Sztuka nauczania czynności nauczyciela, Warszawa 1992.
- Dawid J.W., O duszy nauczyciela, Lublin 1927.
- Gołębiak B. D., Zmiany edukacji nauczycielskiej. Wiedza – biegłość – refleksyjność, Toruń – Poznań 1998.
- Griffin C., Brownhill B., The learning society. In P. Jarvis (Ed.), The age of learning: education and the knowledgesociety. London: Kogan Page Limited. 2001.
- Holt J., Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie, Kraków 2007.
- Komunikat Praski 2001, www.menis.gov.pl, z dnia 23.11.2008, Także, S.M., Kwiatkowski, Dydaktyczne funkcje komputerów w kontekście.
- Kwiatkowska H., Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki, Warszawa 1997.
- Kwiatkowski S. M., Europejskie ramy kwalifikacji – nowe wyzwanie dla systemu edukacji, [w:] R. Gerlach (red.) Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia, Bydgoszcz 2008.
- Maffesoli M., Czas Plemion, Warszawa 2008.
- Mizerek H., Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością? Olsztyn 1999.
- Perzycka E., Struktura i dynamika kompetencji informacyjnych nauczyciela w społeczeństwie sieciowym, Szczecin 2008.
- Schön D., The Reflective Practitioner, Washington 1983, i D. Schön Educating the Reflective Practitioner Nev York 1987.
- Słownik języka polskiego, M. Szymczak (red.) Tom II, Warszawa 1979.
- Strelau J., Psychologia różnic indywidualnych, Warszawa 2006.
- Wenta K., Samowychowanie i samouctwo w ponowoczesnym świecie, Chowanna, R. XLVI (LIX) T.1 (20).
- Young K. A., Towards an Integrated Theoretical Approach to Examine Learning Within Web-Based Environments, Praca znajduje się w zbiorze biblioteki elektronicznej Editlib, Edukation and Information Technology Library.

**Recenzent: Zdzisław Wołk**