

Maciej Słomczyński
Uniwersytet Warszawski

CREDO – model edukacji osób dorosłych

Summary

CREDO – A MODEL OF ADULT EDUCATION

The paper outlines the development of a higher education model meeting the needs of the generation growing up in liquid modernity. The initial hypothesis is that today's trends in education, very often not having any coherent and reliable theoretical basis, are a proof of the difficulties that have to be faced today by every ambitious educator. A detailed analysis of the seven trends allowed for the identification of dominating problems of modern education, determination of the threats arising out of apparently attractive didactic solutions and discovery of their creative transformation into fully-developed methodological concepts. During the construction of the strategy for educating adults, the author refers to psychological research and develops the foundations of a coherent model of educating adults which uses blended learning. The solution is named CREDO, which is an acronym of: Credence, Requirements, Engagement, Design, Open.

Key words: media education, art education, higher education, andragogy, liquid modernity, distance learning

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Żyjemy w czasach niezwykle dynamicznych przemian społecznych, których głównym źródłem jest globalizacja oraz mediatyzacja kultury, a ich katalizatorem powszechny dostęp do technologii i informacji. Przeobrażenia cywilizacyjne rozwijają gospodarkę opartą na wiedzy, wymuszającą korzystanie z różnych

zdolności i interdyscyplinarnych kompetencji oraz ciągłą reorientację w życiu zawodowym człowieka. Współczesność stawia coraz więcej wyzwań przed edukacją, której wytyczne powinny nieustannie harmonizować z bieżącymi wymaganiem świata. Zygmunt Bauman pisze „Dzisiejsze wyzwania godzą boleśnie w samą istotę idei edukacji, ukształtowanej u progu długiej historii cywilizacji. Kwestionują trwale podstawy owej idei: konstytutywne cechy edukacji, które oparły się wszelkim wcześniejszym wyzwaniom i wyszły nienaruszone ze wszystkich wcześniejszych kryzysów” (2011: 149).

Najwyższy czas pogodzić się z faktem, że każdy młody człowiek może we własnym zakresie poznać interesujące go zagadnienia i rozwinąć potrzebne umiejętności, a dyplom uczelni wyższej nie daje mu gwarancji zatrudnienia czy satysfakcji z życia. Czy mamy zatem do czynienia z załamaniem się uczelnianej hegemonii? Gdyby tak było, to każdy obywatel posiadający komputer z dostępem do Internetu byłby potencjalnym autorytetem i specjalistą w każdej dziedzinie życia, świadomym krytykiem otaczającej rzeczywistości i twórcą swojej przyszłości. Wiedza postrzegana jako ogół usystematyzowanych i prawdziwych informacji wraz z umiejętnością ich wykorzystywania przeznaczona jest tylko dla tych, którzy opanowali sztukę samokształcenia i rozwiązywania problemów. Krytyczna i twórcza postawa z kolei, zarezerwowana jest dla refleksyjnych obserwatorów posiadających chęć do aktywnego uczestnictwa w kulturze, w zgodzie z potrzebami społecznymi i własnym systemem wartości. Jaki powinien być dzisiaj cel kształcenia wyższego? – wsparcie rozwoju człowieka zagubionego w chaosie ponowoczesności, przesyconego bodźcami, informacjami i możliwościami oraz pełnego sprzecznych wartości i znaczeń. Istota ludzka musi refleksyjnie podchodzić do rzeczywistości, dostrzegać istniejące problemy, nieustannie i świadomie wyznaczać sobie cele, wybierać odpowiednie treści spośród morza informacji, twórczo wykorzystywać adekwatne metody, formy i środki oraz kontrolować cały proces podtrzymując odpowiedni poziom motywacji. Tych kompetencji nie można „pobrać” z Internetu i nie są one kształtowane na odpowiednim poziomie w ramach edukacji szkolnej. Ich znaczenie jest szczególnie ważne w czasach płynnej nowoczesności, kiedy wiedza permanentnie dezaktualizuje się, kultura stała się globalna i wciąż powstają nowe możliwości oraz potrzeby związane z wykorzystaniem dóbr cywilizacji cyfrowej. Świadomość w tym zakresie powoduje, że student nie jest odpowiednio zmotywowany do poznawania podstaw z danej dziedziny nauki oraz jest negatywnie nastawiony do klasycznej metodyki kształcenia. Wymienione tu uwarunkowania wymuszają zmianę roli

wykładowcy – z dostarczającego i sprawdzającego wiedzę do roli refleksyjnego praktyka, który korzystając ze swojego doświadczenia wspiera proces nabywania wiedzy przez studenta i rozwija w nim umiejętność samodzielnego myślenia oraz twórczego działania. Kształtowanie postawy refleksyjnej i twórczej w epoce zdominowanej przez cyberkulturę wymaga wypracowania nowego podejścia w edukacji, które będzie polegało na rekonstrukcji stosowanej dotychczas metodyki pracy dydaktyczno-wychowawczej. Celem artykułu jest opracowanie założeń modelu kształcenia wyższego odpowiadającego na potrzeby i możliwości młodego pokolenia, który pozwoli na efektywne wykorzystanie edukacji na odległość oraz będzie zgodny z obowiązującymi normami prawno-administracyjnymi.

Analiza problemu

W celu opracowania założeń modelu edukacyjnego wykorzystano heurystykę twórczego rozwiązywania problemów sformułowaną przez Johna Bransforda i Barry’ego Steina (Bransford, Stein 1993). Na potrzeby analizy problemu przyjęto założenie, że aktualne trendy edukacyjne wynikają z potrzeby zmian dotychczasowych rozwiązań, które przestały być efektywne. Choć pojęcie *trend* oznacza „istniejący w danym momencie kierunek rozwoju w danej dziedzinie” (Słownik Języka Polskiego 2017), a nie dojrzałe i skuteczne rozwiązania metodyczne, to jednocześnie trendy skrywają w sobie potencjalne odpowiedzi na istniejące potrzeby społeczne. Dzisiejsze modne nurty edukacyjne, często nieposiadające spójnej i rzetelnej podstawy teoretycznej, są świadectwem trudności, z którymi musi się dzisiaj zmierzyć każdy ambitny pedagog. Szczegółowa analiza trendów pozwala zidentyfikować dominujące problemy współczesnej edukacji, określić zagrożenia płynące z pozornie atrakcyjnych rozwiązań dydaktycznych oraz odkryć możliwości ich twórczej transformacji w kierunku dojrzałych koncepcji metodycznych. Przedmiotem analizy została *Księga trendów w edukacji 2.0* – publikacja opracowana przez firmę Young Digital Planet w ramach współpracy 22 ekspertów, w tym wielu praktyków mających bogate doświadczenie na polu edukacyjnym. Specjaliści wyodrębnili siedem, następujących trendów:

Nowoczesna edukacja jest osobista

„Personalizacja kształcenia stawia ucznia w centrum edukacyjnego wszechświata, a co za tym idzie – jemu właśnie oddaje pełną decyzyjność czego, w jaki sposób oraz kiedy powinien się uczyć” (Guzik 2015: 10).

Zacytowane zdanie wskazuje na wciąż istniejący problem dominującej roli nauczyciela w procesie nauczania i uczenia się, którego korzenie sięgają tradycyjnego systemu edukacyjnego (Herbart 1967). Model ten kłóci się z założeniami konstruktywizmu (Klus-Stańska 2002) i jest nieadekwatny do współczesnych wymagań cywilizacyjnych, dlatego jest zwykle postrzegany jedynie przez pryzmat swoich wad. Zmiana paradygmatu, widoczna w zaprezentowanym cytacie i zapoczątkowana przez szkołę progresywną (Dewey 2005), bardzo często prowadzi do przestawienia biegunów „dominacja” i „uległość” w kierunku podporządkowania działań nauczyciela względem oczekiwań swojego wychowanka. Zaobserwowane zjawisko dobrze ilustruje następujące stwierdzenie: „[...] uczący się powinien mieć możliwość sprawdzenia i wybrania najbardziej odpowiedniej dla siebie ścieżki kształcenia w środowisku zaprojektowanym elastycznie – odpowiednio do jego **oczekiwań**” (Sysło 2009).

Spełnianie oczekiwań, będące kwintesencją personalizacji, nawiązuje do uwarunkowań konsumpcjonizmu. Osoba ucząca się – *konsument* – oczekuje, że zostanie zaspokojone jej osobiste wymagania dotyczące usługi jaką jest *kształcenie*. Z kolei nauczyciel – *rzemieślnik i sprzedawca* – tworzy i dostarcza *wartości* dla klienta zgodnie z przykazaniami marketingu (Bakalarska 2016). Filozofia biznesu, która niewątpliwie jest skuteczna w świecie konsumpcji, destabilizuje dwie główne funkcje edukacji: socjalizacyjną i wyzwalającą. Jak pisze Śliwierski: „Edukacja jest więc z jednej strony czynnikiem kształtowania tożsamości człowieka, z drugiej zaś nieodzownym warunkiem twórczym jego naturalnego rozwoju” (2013: 1).

Jeśli założymy, że edukacja jest dialogiem, w którym obie strony, nie tyle dostarczają wartości, co ujawniają i urzeczywistniają wobec siebie wartości (Milerski, Śliwierski 2000: 54), to personalizacja kształcenia powinna ustąpić na rzecz, znanej od dawna, indywidualizacji. Zgodnie z definicją Krzysztofa Kruszewskiego to „takie działanie, którego celem [...] jest poprawianie wyników uczenia się dzięki wykorzystaniu indywidualnych właściwości uczącego się i zwiększaniu jego indywidualnych możliwości. Wynika stąd, że indywidualizacja polega na tym, żeby nauczanie, a co za tym idzie uczenie się, było (1) dostosowane do możliwości ucznia, (2) wykorzystywało te możliwości w największym stopniu,

(3) rozwijało je” (Kruszewski 1991: 245). Wykorzystywanie uzdolnień, możliwości i właściwości uczącego się nie jest tym samym, co dostosowywanie kształcenia do oczekiwań, preferencji i jego potrzeb. Personalizacja prowadzi do utraty kontroli nad procesem kształcenia, co w przypadku małej dojrzałości osoby uczącej się do samokształcenia, objawia się syndromem nieadekwatnych osiągnięć (Słomczyński, Sidor 2012).

Dojście do dialogu jest trudne, bowiem wymaga jednoczesnego oddania kontroli na poziomie psychologicznym i przejęcia kontroli w wymiarze społecznym. Uczeń musi odczuwać autonomię, odpowiedzialność za swój rozwój, wiarę w swoje możliwości, ale to nauczyciel tworzy odpowiednie warunki społeczne poprzez określenie zasad współpracy (kontrakt), celów kształcenia, metod i form dydaktycznych oraz kontroli rezultatów. W optymalnych warunkach możemy otrzymać efekt synergiczny tzn. rezultat wysiłku edukacyjnego wykracza poza sumę starań nauczyciela i osób uczących się. Nie tylko uczeń rozwija się zgodnie ze swoimi możliwościami i nauczyciel osiąga zaplanowane cele, ale interakcja między nimi pozwala na przekroczenie schematu pragmatycznej edukacji skoncentrowanej jedynie na antycypowanych rezultatach. W ten sposób, dzięki twórczej współpracy, efektem kształcenia nie jest *produkt* scharakteryzowany przez *program kształcenia*, a postęp cywilizacyjny. Dzieje się tak, ponieważ twórcza symbioza w procesie nauczania i uczenia się pozwala na wyjście poza zastane schematy społeczne oparte na inercji mentalnej kolejnych pokoleń. Taka – *kreatywna protokooperacja* – nie może zakładać supremacji jakiegokolwiek ze stron, a wszelkie uprzywilejowania muszą wynikać z posiadanych kompetencji, predyspozycji i obustronnie zaakceptowanej umowy społecznej.

Nowoczesna edukacja polega na zabawie

Rodzi się więc pytanie: czy nauka może stać się tak samo fajna i wciągająca jak zabawa? Odpowiedź oczywiście brzmi: tak. Należy tylko zrozumieć prostą zależność – że jedna nie różni się aż tak bardzo od drugiej (Milewski 2015: 64).

Odkrycia badaczy zajmujących się motywacją pokazują, że twórczy potencjał mózgu najefektywniej funkcjonuje w warunkach poczucia autonomii (Glucksberg 1962). Normatywne heurystyki twórczego rozwiązywania problemów nakazują przedstawienie sposobu myślenia ze strategii konwergencyjnej, skierowanej na rezultat, na myślenie dywergencyjne (Proctor 2002), które cechuje się oderwaniem od jakiegokolwiek celów na rzecz twórczej eksploracji doznań i potencjalnych możliwości działania. W związku z tym zabawa, która z założenia jest autoteliczna

i dobrowolna (Huizinga 1985), wydaje się być panaceum na bolączki współczesnych praktyków pracujących w obszarze edukacji. Nie znaczy to jednak, że nadanie jej statusu jedynej słusznej metody dydaktycznej jest uzasadnione, gdyż zabawa nie jest tożsama z procesem uczenia się i w formule powszechnej metodyki nauczania wszystkich wszystkiego przynosi więcej szkody niż pożytku. Jeśli bowiem przyjmiemy, że „nowoczesna edukacja polega na zabawie” to w czasach paradygmatu edukacji ustawicznej, zabawa przestaje być czynnością dodatkową, swoistym „interludium między poszczególnymi punktami rutyny poważnego życia” (Combs 2011: 191), a zaczyna być schematyczną strategią dydaktyczną. Profetyczna przepowiednia Jamesa Combsa zawarta w słowach „ontologicznym mitem nadchodzącej epoki będzie właśnie dążenie do szczęścia, a kosmopolityczna kultura świata definiować będzie szczęście jako chęć i umiejętność bawienia się” (Combs 2011: 186–187) manifestuje się w ramach idei powszechnej grywalizacji. Wykorzystywanie elementów i mechanizmów znanych z gier do zwiększenia zaangażowania ludzi w dowolnej dziedzinie życia (Tkaczyk 2012) jest próbą pragmatyzacji zabawy. Wydaje się wręcz, że od czasu publikacji książki Jane McGonigal *Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World* (McGonigal 2011) cywilizacja obrała nowy kierunek rozwoju – pragmatycznej ewolucji kultury zabawy, której krzewicielem jest właśnie grywalizacja. Wiele udanych inicjatyw, takich jak *UNICEF Tap Project* czy *Hope Soap* zwiastuje erę powszechności tego zjawiska, której przewodnim mottem będzie „stawiając odpowiednie wyzwania, człowiek może osiągnąć dowolny cel, dobrze się przy tym bawiąc”.

Zabawa nie jest jednak uniwersalną metodą dydaktyczną pozbawioną ograniczeń, a grywalizacja nie jest transparentną metodyką osiągania dowolnego celu. Podobnie jak środek przekazu wpływa na samą treść (McLuhan 1967), tak sposób osiągania celów wpływa na otrzymane efekty. Można zatem założyć, że nobilitacja zabawy do miana jedynej słusznej metody kształcenia i wychowania, warunkuje program ukryty takiej strategii. Programem ukrytym zajmowało się wielu socjologów wychowania m.in. Philip Jackson, Robert Dreeben, Elizabeth Vallance, Samuel Bowles i Herbert Gintis, Jane Martin, Paul Willis, Jean Anyon, Michael Apple, Henry Giroux. Pojęcie to możemy rozpatrywać na trzech różnych poziomach, które odnoszą się do tego co jest: celowo zakryte, niejawne (w sensie nieuświadomione) oraz symboliczne (Gordon 1988). Na przykład rozwiązanie *StreetPong* odrywa pieszego od nudnej czynności czekania na zielone światło, aktywując stan nastawiony na podtrzymanie immersyjnego działania (gra *Pong* z przechodniem po drugiej stronie ulicy). Na symbolicznym poziomie ukrycia

„poważna sytuacja”, w omawianym przypadku związana z zachowaniem reguł bezpieczeństwa na ulicy, transformuje się w beztrudną zabawę warunkując jej postrzeganie. Z kolei niejawną konsekwencją wdrożenia inicjatyw tego typu na szeroką skalę może być niższe poczucie stymulacji w przypadku tradycyjnych systemów kierowania ruchem. Działa tutaj zasada kontrastu (Cialdini 2014) – czekanie pozbawione elementów zabawy będzie odbierane jako bardziej żmudne niż wcześniej. Efektem ubocznym staje się zatem habituacja bodźców stymulujących układ poznawczy oraz zaburzenie oceny rzeczywistości na skutek heurystyki dostępności (Nęcka i in. 2008). Refleksja ta na płaszczyźnie dydaktycznej oznacza, że metody, takie jak wykład, praca z tekstem czy nawet dyskusja tracą potencjał odpowiedniej stymulacji jednostki i zaczynają być postrzegane jako przestarzałe i nieskuteczne. Rezygnacja z tych metod utrudnia jednak osiągnięcie niektórych kierunkowych celów edukacji, takich jak umiejętności podejmowania wysiłku w sytuacjach, które nie spełniają warunków zabawy.

Nie ulega wątpliwości fakt, że zabawa zdejmuje z edukacji jarzmo średnio-wiecznej galery i ułatwia osiąganie niektórych kategorii celów np. zrozumienia czy zastosowania. Rozsądne wykorzystanie potencjału tkwiącego w zabawie wydaje się być w pełni uzasadnione, ale brak równowagi w stosowanych metodach, formach czy środkach dydaktycznych w dłuższej perspektywie czasu może m.in. prowadzić do zaburzenia naturalnej zdolności człowieka do samoregulacji. Doskonałą ilustracją tych obaw jest futurystyczna wizja przedstawiona przez Erana May-raza i Daniela Lazo w krótkometrażowym filmie *Sight*. Rzeczywistość rozszerzona, która cieszy się coraz większą popularnością, pozwala na upowszechnienie grywalizacji do takiego stopnia, że choćby przygotowanie śniadania może być stymulowane w ramach zabawy i sterowane przez zewnętrzny system kontroli. Źródłem regulacji procesów motywacyjnych jest zewnętrzny system tzn. wyzwania oraz wzmocnienia w postaci informacji zwrotnych nie są wynikiem własnych procesów poznawczych. W takich systemach nie mamy do czynienia z samokontrolą, ale z akceptowaną kontrolą zewnętrzną. Tym samym skutkiem stosowania tych rozwiązań może być nieumiejętność samodzielnego ukierunkowania na cel czy obniżona tolerancja na odroczonej gratyfikację. Zgodnie z wynikami licznych badań empirycznych zdolność wytrwałego czekania na przyszłą nagrodę, powszechnie kojarzona z silną wolą, jest trafnym predyktorem sukcesu (Mischel 1992; Carducci 2009). Badania neurologiczne pokazały, że osoby dojrzałe, które w dzieciństwie przejawiały umiejętność rezygnowania z mniejszej nagrody w danym momencie na rzecz większej w przyszłości, cechują się silniejszą aktywnością określonego obszaru kory przedczołowej (Casey i in. 2011).

Wiadomo też, że usuwane są nieużywane połączenia między neuronami (NiH 2012), co tłumaczy zanik zdolności do samokontroli w przypadku permanentnej regulacji zewnętrznej. Z drugiej strony tradycyjne rozwiązania w postaci systemu kar i nagród również mogą upośledzać zdolność do samokontroli. Przedstawione konkluzje nie są jednak wymierzone w samą ideę zabawy czy grywalizacji, ale służą lepszemu poznaniu zjawiska, które nie tylko „ma moc zmiany naszych zachowań” (Tkaczyk 2012: 152), ale też pociąga za sobą ryzyko osłabienia określonych zdolności. Tym samym może ziścić się przestroga zawarta w dystopijnej powieści Aldousa Huxleya „Nowy wsapaniały świat, gdzie odgórnie zarządzana zabawa może zwiększyć skuteczność oświeconego systemu totalitarnego. «Problem szczęścia», powiedział później autor swojej wizji, «będzie sprostawał się do tego, jak sprawić, by ludzie pokochali swoją niewolniczą kondycję»” (Combs 2011: 160–161).

Nowoczesna edukacja opiera się na współpracy

„Współpraca i wymiana poglądów są dla nas tak naturalne, że nikogo nie powinny dziwić sukcesy w stosowaniu tych umiejętności w szkołach” (Nerc, Mizerska 2015: 106).

Niewątpliwie pokolenie Y i młodsze, cenią kooperację, znają jej wartość i aprobują atmosferę wspólnego działania (Słomczyński, Chocha 2012). Cyfrowi tubylcy nieustannie pozostają w kontakcie ze znajomymi. Jest to możliwe w obliczu rozkwitu serwisów społecznościowych czy projektów Web 2.0, takich jak Wikipedia. Tym samym trudno polemizować z potrzebą współpracy czy wymiany poglądów, bowiem sentencja „człowiek – istota społeczna” (Aronson 2009) stała się już truizmem. Czy jednak aktywności tego typu są dla nas na tyle naturalne, aby bezwarunkowo przełożyć się na kompetencje interpersonalne? Czy w czasach zmediatyzowanej kultury ludzie potrafią dyskutować i współdziałać? Czy wszechobecna w Internecie mowa nienawiści wyzwala naturalną skłonność do wymiany poglądów na zasadzie dialogu? „To, co miało łączyć – ogólnosiwiatowa sieć komputerowa – niejednokrotnie izoluje ludzi od siebie. To, co miało umożliwiać samorealizację – pęd do kariery i zdobywania dóbr materialnych – przyczynia się do rozpowszechniania zjawiska samotności. I wreszcie to, co miało intensyfikować więzi interpersonalne – urządzenia do komunikacji mobilnej – pozbawia ludzi autentycznych i bliskich kontaktów” (Słomczyński, Chocha 2012: 149). Komunikacja zapośredniczona przez media prowadzi do odebrania kontaktom interpersonalnym tego, co według niektórych badaczy jest najważ-

niejsze (Harlow 1958) – prawdziwej fizycznej bliskości. Ponadto wyidealizowana rzeczywistość mediów wydaje się być ciekawsza i prostsza od otaczającego, ułomnego w swojej istocie, prawdziwego życia. Możliwość kontaktu z drugim człowiekiem na zasadach odmiennych od tych, które obowiązują w świecie realnym, daje pozorne poczucie bezpieczeństwa i pozwala na szybką ucieczkę od konsekwencji podejmowanych działań. W rzeczywistości jednak komunikacja asynchroniczna oraz „pozorna anonimowość” (McKenn, Bargh 2000) przyczynia się do „rozhamowanego zachowania” (*disinhibited behaviour*) (Joinson 1998), które nierzadko prowadzi do powierzchownych interakcji oraz regresu posiadanych kompetencji społecznych (Słomczyński, Chocha 2012).

Jak zatem odwrócić ten trend? Czy wystarczy narzucić współpracę jako dominującą formę organizacji procesu kształcenia? Podstawą rzeczywistej kooperacji jest autonomia jednostek współpracujących. W praktyce warto stworzyć warunki optymalne do odkrycia, na czym polega i jakie znaczenie ma efekt synergii, aby zharmonizowana kolaboracja miała charakter symbiozy, a nie pasożytnictwa. Forma zajęć oparta na współpracy musi być rozsądnym wyborem samych studentów w obliczu obiektywnych trudności, a nie jedynie schematem interakcji narzuconym przez nauczyciela. Z kolei efekt synergiczny utrwali przekonanie, że praca zespołowa pozwoliła zmierzyć się z przeszkodami, które trudno było pokonać w pojedynkę.

Nowoczesna edukacja jest bliska rzeczywistości

„System edukacji dopasowany do potrzeb rynku pracy, w którym rozwija się życiowe umiejętności, promuje nauki ścisłe, technologie, inżynierię, matematykę i kształcenie zawodowe, jest istotny dla sprawnego funkcjonowania i rozwoju nie tylko samej jednostki, lecz całego społeczeństwa” (Mizerska, Chyrk 2015: 158).

Promowanie nauk ścisłych przyjęło niedawno groteskową formę w Japonii, gdzie uniwersytety państwowe rozpoczęły wygaszanie kierunków humanistycznych i społecznych, stosując się tym samym do okólnika wydanego przez rząd w Tokio (Jenkins 2015). Strategii tej trudno nie powiązać z kierunkiem działań, jakie wyznaczył ponad pół wieku temu Tadao Umehao w ramach koncepcji społeczeństwa informacyjnego. „Jōhōka shakai” nobilituje, do rangi najwyższego dobra, informację, a nie wiedzę czy umiejętność jej zastosowania. Promowany na całym świecie praktyczny konektywizm (Siemens 2005), wyrażający się w sprawnym korzystaniu z wyszukiwarki Google.com, stał się karykaturalną wersją en-

cyklopedyzmu. Informacja sama w sobie nie posiada znaczenia, tak samo jak funkcjonalność nie jest immanentną cechą technologii. To człowiek nadaje jej sens i to człowiek nadaje znaczenie informacji, a nauki, których obszarem badań jest właśnie istota ludzka i jej wspólnotowy charakter, to nauki humanistyczne oraz społeczne. Czy subkultury wyrażające swoją estetykę w kanonach *Kawaii* są gotowe do korzystania ze współczesnych technologii? Prawdopodobnie odpowiedź nie jest jednoznaczna, ale decyzje władz Japonii budzą niepokój, zarówno wśród rektorów japońskich uczelni (Takamitsu Sawa, rektor Uniwersytetu Shiga), jak i organizacji naukowych (Science Council of Japan).

Rynek pracy funkcjonuje w pewnej rzeczywistości społecznej, która powstaje w wyniku interakcji poszczególnych jednostek. Skoro każdy człowiek uczy się wzorców zachowań oraz myślenia w przestrzeni kultury (Bandura 2007), to znaczy, że rzeczywistość ludzka nie ogranicza się jedynie do sfery materialnej. Jeśli „nowoczesna edukacja jest bliska rzeczywistości” to powinna łączyć nauki przyrodnicze z humanistycznymi i społecznymi, a nie dzielić czy sugerować hegemoniczną rolę jednej z nich. Taka edukacja pozwala wyjść poza jej prakseologiczny charakter poprzez nadanie sensu twórczemu działaniu istot ludzkich. Transgresja ukryta w naszych genach, polegająca na wychodzeniu poza to, co posiada i kim jest człowiek (Kozielecki 1987), pozwoliła wyzwolić nasz gatunek z okowów przedmiotowej ewolucji i cieszyć się nieograniczonymi możliwościami synergii kreatywnych umysłów. Edukacja musi inspirować do twórczych zachowań i nadawać im sens społeczny poprzez wykorzystanie pokąźnego dorobku technicznego ludzkości. Dzięki temu możemy przybliżyć rzeczywistość do potrzeb ludzkich, a nie edukację przybliżać do beznamiętnej i pustej znaczeniowo rzeczywistości.

Nowoczesna edukacja jest multimodalna

„Obraz pokazuje to, czego przeczytanie wymagałoby czasu, a tekst pisany pomaga wyjaśnić to, co trudno pokazać za pomocą obrazów” (Mizerska, Wiśniewski 2015: 212).

Tradycyjna szkoła bardzo często ignorowała właściwości ludzkiego mózgu, choć już w XVII w. Jan Amos Komeński proklamował poglądowność, jako jedną z głównych zasad kształcenia. Najnowsze badania wykorzystujące nieobrazowanie oraz koncepcje teoretyczne, takie jak teoria podwójnego kodowania Allana Paivio, pozwoliły zrozumieć, że treści przyswajamy na wielu poziomach m.in. w wymiarze słownym i obrazowym (Paivio 1986). W związku z tym paradygmat

multimodalności w edukacji wydaje się być w pełni uzasadniony. Jeśli jednak powodem do korzystania z przekazu wizualnego ma być zasygnalizowana w cytacie oszczędność czasu, to przedstawione wcześniej uzasadnienie merytoryczne przestaje być trafne.

W kulturze nadmiaru ludzie próbują odnaleźć się w chaosie kształtowanym przez „infomasę” w warunkach permanentnego niedoczasu. Ograniczone możliwości poznawcze warunkują przyjęcie strategii przemykających (*skimming*) i selektywnych, a nie analitycznych i syntetycznych. Przyjmuje się, że obecnie dominuje model czytelnictwa defensywnego (w odróżnieniu od intensywnego i ekstensywnego), zaproponowany pierwotnie przez Harolda Weinricha (1987). W modelu intensywnym lektura była celebrowana jako przeżycie – dzieła były studiowane powoli, wielokrotnie, odczytywano je na głos. Od XVII w. można mówić o czytaniu ekstensywnym, nastawionym na zdobycie informacji lub rozrywkę. Obecnie, zdaniem Weinricha, wkraczamy w epokę czytania defensywnego, którego istotą jest obrona przed szumem informacyjnym. Niezbędne do tego jest korzystanie z przeglądów i infografik, które pozwalają czytelnikowi na wyodrębnienie z treści najważniejszych dla siebie informacji przy stosunkowo niskim obciążeniu zasobów poznawczych poprzez odsiewanie zbędnych danych (Dunin 1998). Jak dowodzi Ewa Jabłońska-Stefanowicz, próbą dopasowania się do takiego odbioru tekstów jest zastosowanie szeregu zabiegów edytorskich, zmieniających charakter odbioru dzieła: „Zabieg ten można widzieć jako odpowiedź wydawcy na potrzeby współczesnego czytelnika: szybkie przejrzanie książki, przypomnienie jej treści, znalezienie konkretnego fragmentu” (Jabłońska-Stefanowicz 2011).

Jednak wprowadzenie takich właśnie metatekstowych elementów może powodować koncentrację jedynie na warstwie faktograficznej dzieła, nie na jego recepcji, pojmowanej jako rozumienie tego co się czyta, osadzenie informacji w systemie wiedzy i wartości jednostki (Dunin 1998).

Coraz modniejszy dzisiaj trend zwany *myśleniem wizualnym* w praktyce polega głównie na próbie estetyzacji treści, a niewiele ma wspólnego z myśleniem. Idea „wszystko można narysować” szerzona przez praktyków, takich jak Dan Roam, sugeruje, że wszystko należy przełożyć na język wizualny. Odbieranie i przetwarzanie komunikatu zapisanego w formie tekstu kształtuje kompetencje analityczne oraz umiejętność skoncentrowania się na złożonym przekazanie w środowisku bogatym w dystraktory. Wieloletnie badania przeprowadzane przez Zbigniewa Kwiecińskiego udowadniają, że „poziom funkcjonalnej alfabetyzacji w młodości, mierzony zrozumieniem czytanego tekstu, wykazuje istotną pozy-

tywną korelację z późniejszym powodzeniem w życiu, o którym świadczą takie zmienne jak: sytuacja materialna, jej samoocena, aktywne spędzanie wolnego czasu, a także stopień uczestnictwa w życiu publicznym i akceptacja zachodzących zmian ustrojowych” (Kwieciński 2002). Jak pisze Manfred Spitzer, uczenie się oznacza modyfikację synaptycznej siły przenoszenia impulsów. Taka modyfikacja odbywa się jedynie w synapsach, które są aktywne (Spitzer 2007), a więc strategia minimalizacji wysiłku w czasie percepcji tekstu związana z *przemyskiem*, jest źródłem regresu, a nie rozwoju.

Nowoczesna edukacja wykorzystuje technologię

„Trzeba udowodnić nauczycielom, edukatorom i rodzicom, że wykorzystanie rozwiązań technologicznych zwiększy tempo i skuteczność uczenia się oraz nauczania, że dzięki temu dzieci będą osiągać lepsze wyniki w procesie zdobywania wiedzy” (Wiśniowski 2015: 244).

Problemem, na który zwracają uwagę autorzy *Księgi trendów 2.0*, jest reakcyjny charakter oświaty. Szkoły i uczelnie postrzegane są społecznie jako instytucje gromadzące, przechowujące i konserwujące metody, formy oraz środki kształcenia. Oświata opatrzona publiczną etykietą „muzeum” symbolizuje niestety jej nudę i zacofanie, a nie świątynię przeznaczoną muzom, greckim bóstwom poszczególnych gałęzi sztuki. Prawdą jest bowiem, że jakkolwiek skostniały twór cywilizacyjny nie przystaje do oczekiwań płynnej rzeczywistości, która wciąż się zmienia dzięki osiągnięciom współczesnej techniki.

Jeśli jednak założymy, że trzeba przekonywać nauczycieli, edukatorów i rodziców do korzystania z rozwiązań technologicznych to znaczy, że nie tyle brakuje im kompetencji technicznych i metodycznych, co zaufania i przekonania do sensowności takich zabiegów. Wiele wskazuje na to, że nie wynika to z ich ignorancji, a wręcz przeciwnie – ze świadomości zagrożeń cyfrowego świata. Z najnowszych ogólnopolskich badań przeprowadzonych wśród 22 tys. młodych osób między 12 a 18 rokiem życia i 3,5 tys. nauczycieli wynika, że dzieci i młodzież spędzają coraz więcej czasu w świecie cyfrowych mediów. Jak dowodzi Dębski:

Konsekwencją są problemy z nauką i koncentracją, mową, spadek aktywności szkolnych, jak i pozaszkolnych oraz stosowanie różnych form przemocy. [...] Również bezsenność, depresja i uzależnienie od nowych mediów, to niebezpieczne konsekwencje nieodpowiedniego korzystania z cyfrowych mediów (Dębski 2016: 24).

Jednocześnie na płaszczyźnie oddziaływań oświatowych rodzą się wątpliwości natury dydaktycznej:

Uluda uniwersalności – możliwości i celowości stosowania środków technicznych w każdej sytuacji – rodzi błędy w pracy nauczycielskiej, prowadzi do jednostronności metod tej pracy. W konsekwencji wykorzystanie technologii – zamiast pomagać – nierzadko przeszkadza w uczeniu się, w wielostronnej aktywności uczniów, w wielostronnym rozwoju osobowości (Lewowicki 1995: 18).

Neoludyzm, wyrażający się w buncie przeciwko postępowi technologii, nigdy nie był i nigdy nie będzie rozwiązaniem omawianych problemów. „Silnie zakorzenione cechy pokolenia sieci takie jak: innowacyjność, szybkie tempo, czy potrzeba personalizacji otaczającego środowiska jednoznacznie dyskredytują rozwiązania, które przeciwstawiają się postępowi technologii” (Słomczyński, Chocha 2012: 150). Odpowiedzią na ciągłe zmiany cywilizacyjne może być jedynie *edukacja medialna*, która nie tylko przygotowuje człowieka do świadomego i krytycznego odbioru komunikatów medialnych oraz do posługiwania się „mediami jako narzędziami intelektualnymi współczesnego człowieka” (Strykowski 1995: 28), ale zajmuje się umiejscowieniem go we współczesnym świecie, poprzez kształtowanie wartości, które nie przeminą wraz ze zmieniającą się technologią. W edukacji medialnej chodzi o „edukację w wymiarze wartości i działań człowieka” (Dylak 2004: 100), gdyż nie można „oddzielić przygotowania do odbioru komunikatu medialnego od posługiwania się narzędziami” (Siemienicki 2007: 137). Tak rozumiana edukacja powinna wdrażać ludzi do życia w ciągłej zmianie, kulturze nadmiaru, warunkach globalizacji, paradygmacie mobilności oraz efektywności, na wielu płaszczyznach rzeczywistości (rozszerzona i wirtualna rzeczywistość) i wielu wymiarach człowieczeństwa (transhumanizm, sztuczna inteligencja).

Nowoczesna edukacja jest otwarta

„Nie zapominajmy też, że ludzki mózg podlega ciągłej ewolucji. Dlatego musimy zaoferować uczniom nowe możliwości. Przykładów alternatywnych form edukacji nie brakuje” (Gałęcka, Żylińska 2015: 294).

Można polemizować z opinią, że dydaktyka ogólna musi być dzisiaj reformowana, ale trudno nie zauważyć zmian w sposobie uczenia się młodego pokolenia. Skuteczne swego czasu metody stają się dzisiaj jałowe na skutek

przemian społeczno-kulturowych. Wykład akademicki *ex cathedra* formalnie doskonale nadaje się do przekazywania wiedzy, ale wielu dzisiejszych profesorów kieruje swoje prelekcje do niemal pustej widowni. Przyczyny tego zjawiska wcale nie muszą leżeć po stronie wykładowców, którzy zazwyczaj posiadają niezbędne kompetencje oratorskie i metodyczne. Czy zatem trzeba oferować uczniom nowe możliwości? Wątpliwy jest sam czasownik „oferować”, który nie tylko wraca do języka biznesu, ale też sygnalizuje kierunek oddziaływań. Obowiązujący dzisiaj paradygmat konstruktywizmu wyznacza jasne dyrektywy w tym zakresie dla edukacji. Należy rozwijać umiejętność samodzielnego dochodzenia do wiedzy oraz kształtować postawę otwartości względem samodoskonalenia. W takim ujęciu, kształcenie wielostronne (Okoń 2016), podobnie jak sztuka, jest wyrazem „jedności tego, co ludzkie, ponieważ związana jest bezpośrednio z trzema rodzajami zjawisk psychicznych: z uczuciem, myślą i działaniem” (por. Comte, za: Wojnar 1964: 66). Rozwoju nie da się zamknąć w sztywne ramy algorytmu czy nawet schematy heurystyczne. Każdy człowiek jest twórcą, który konstruuje własną tożsamość w ramach dialogu społecznego i w oparciu o własne doświadczenie oraz refleksję. To osoba ucząca się musi samodzielnie odkryć nowe możliwości rozwoju, a nie pedagog ma je mu „dostarczyć”.

Model CREDO

Model nominalny to „układ założeń przyjmowanych w danej nauce w celu ułatwienia (lub umożliwienia) rozwiązania pewnego problemu badawczego” (Encyklopedia PWN 2017). Jednym z kategorii problemów badawczych są *problemy teoretyczno-praktyczne* formułowane „w celu wzbogacenia teoretycznej wiedzy pedagogicznej, jak i wspomagania praktyki wychowania, kształcenia i samokształcenia człowieka” (Palka 2006: 30). W ramach niniejszego artykułu podjęta została próba odpowiedzi na następujący problem – „jaki model edukacji osób dorosłych w wymiarze formalnym odpowiada na potrzeby i możliwości pokolenia dorastającego w czasach płynnej nowoczesności oraz funkcjonującego w gospodarce opartej na wiedzy?” Opracowanie rozwiązania zharmonizowanego z wymaganiami dzisiejszego świata stanowi wyzwanie, które „wynika z chaotycznego i zasadniczo nieprzewidywalnego charakteru współczesnych przemian” (Bauman 2011: 152). Odgórne przyjęcie celów, treści, uwarunkowań procesu, zasad, metod, form organizacyjnych czy środków nauczania-uczenia się

stoi w sprzeczności z ideą ciągłej zmiany. Współczesny model edukacji osób dorosłych nie może koncentrować się wyłącznie na wybranych metodach (np. aktywizujących opartych na zabawie) czy formach organizacyjnych (np. tradycyjny system klasowo-lekcyjny) tylko powinien wspierać wychodzenie poza dotychczas przyjęte schematy pracy dydaktycznej przy jednoczesnym uwzględnieniu konstytutywnych uwarunkowań procesu uczenia się. Założenia takiego modelu nie mogą też ograniczać się do kształtowania kompetencji potrzebnych na rynku pracy, ale powinny chronić podstawowe wartości akademickie wyzwalamy twórczy potencjał człowieka, który świadomie i dobrowolnie uczestniczy w kulturze oraz ją rozwija.

Refleksje te oraz analiza trendów edukacyjnych stała się inspiracją do opracowania modelu CREDO będącego akronimem od słów *Credence, Requirements, Engagement, Design, Open*.

- Credence – „W niektóre rzeczy trzeba najpierw uwierzyć, żeby je zobaczyć”

Ta poetycka myśl Ralpa Hodgsona doskonale oddaje sens zjawiska, które nazywamy samospełniającym się prorocstwem. W latach 60. XX w. Robert Rosenthal przeprowadził eksperyment społeczny, który wykazał znaczenie owego fenomenu w warunkach edukacyjnych (Rosenthal, Jacobson 1968). Na podstawie obserwacji i analiz badacz wyodrębnił czynniki, które są warunkowane jedynie przez oczekiwania nauczycieli względem oceny potencjału intelektualnego uczniów. Determinanty takie jak: afektywny charakter interakcji (*climate factor*), zakres i dobór treści edukacyjnych (*input factor*), możliwość udzielania odpowiedzi (*response opportunity factor*) oraz jakość i ilość informacji zwrotnych (*feedback factor*) w istotny sposób wpływają na osiągnięcia osób uczących się. Kolejne badania potwierdziły, że tzw. efekt Pigmaliона (tendencja do zachowywania się zgodnie z tym, czego inni się spodziewają) jest powszechnym zjawiskiem, który oddziałuje na ludzi w różnych dziedzinach życia. W obszarze edukacji oznacza to, że punktem wyjścia w procesie kształcenia musi być poznanie potencjału osób uczących się, aby nauczyciel uświadomił sobie ich wartość.

- Requirements – „Należy wymagać tego, co można otrzymać”

Ta trafna refleksja Antoine de Saint-Exupéry'ego opisana na kartach *Małego Księcia* oddaje sens stawiania wymagań odpowiednich względem oczekiwań sformułowanych w pierwszym etapie. Skoro wierzymy w intelektualny potencjał

osoby uczącej się, jej zdolności i predyspozycje to musimy stawiać stosownie wysokie wymagania. W przeciwnym wypadku, leniwa strona ludzkiej natury zwycięży, czego przejawem będą nieadekwatne do możliwości osiągnięcia. Na ten aspekt zwraca uwagę Wincenty Okoń „O niepowodzeniu szkolnym można mówić również wtedy, gdy uczeń o średnich bądź dużych zdolnościach osiąga wyniki mierne, zaledwie wystarczające do promocji. W tym świetle powodzenie szkolne kojarzy się nam z optymalnymi – w stosunku do możliwości i warunków pracy ucznia – jego osiągnięciami w nauce i wychowaniu” (Okoń 2016: 356). Podobne stanowisko przyjmuje również Wojciech Kojs „[...] wielkim niepowodzeniem szkoły są nie tylko stwierdzone braki uczniów w wiadomościach i umiejętnościach, ile olbrzymie marnotrawstwo ich twórczego potencjału intelektualnego” (Kojs 1998). Skuteczny system, określający wymagania musi być komplementarny tzn. jednocześnie wspierać motywację kierunkową (poczucie sensu, wybór celu), jak i bieżącą (kontrola kształtująca, informacja zwrotna), przy czym elementy stymulujące zewnętrznie (punkty, zaliczenia) muszą spełniać warunek niewystarczającego uzasadnienia (*insufficient justification effect*) w celu zaistnienia dysonansu poznawczego (Festinger, Carlsmith 1959).

- Engagement – „Szczęśliwymi z punktu są tylko ludzie, [...] którzy nade wszystko czegoś po świecie szukają, którzy patrzą i widzą, umieją słuchać, chcą badać i poznawać – manjacy” (Witkiewicz 1891: 15)

Eksperyment Alberta Bandury nie tylko pokazał, że agresja może być wzorcem zachowania, ale dał podstawy do przyjęcia ogólnych praw modelowania społecznego (Bandura 2007). W kontekście edukacyjnym, organizator procesu kształcenia swoim nastawieniem warunkuje zaangażowanie osób uczących się. Postawa nauczyciela działa niczym lustro – apatia po jednej stronie determinuje marazm po drugiej, a przejaw pasji wyzwala entuzjazm. Znaczenie zaangażowania jest szczególnie istotne dla pokolenia sieci, które wyjątkowo ceni wiarygodność (Tapscott 2010). Wyrazem tego jest afirmacja szczerości, a potępienie łągarstwa i obłudy. Pokolenie to woli przyznać się do niewiedzy, braku kompetencji czy szczerze wyrazić brak zainteresowania, niż udawać kogoś, kim nie jest. Tego samego oczekuje od autorytetów, które powinny wyznaczać wzorzec zaangażowania.

- Design – „My, widzisz, Polacy, zawsze robimy projekta nie zgromadziwszy środków, a nawet nie pytając, czy w ogóle nasze środki wystarczą. No i tak też nam się wiedzie w życiu” (Prus 1986: 205)

Zacytowana myśl Bolesława Prusa wydaje się być wciąż aktualna, jeśli chodzi o ocenę kompetencji metodycznych niektórych dydaktyków. Prakseologiczny wymiar edukacji implikuje konieczność projektowania dydaktycznego w wymiarze programowym i systemowym, a nie jedynie w obrębie pojedynczych jednostek zajęciowych czy przedmiotów. Zmiany na poziomie postaw muszą być wypracowane w ramach spójnej ścieżki kształcenia i wzmacniane systematycznie, a nie okazjonalnie i spontanicznie. Obiecującym rozwiązaniem zdaje się być forma mieszana (*blended learning*), w ramach której działania na platformie edukacyjnej mogą wspomagać regularną kontrolę postępów i pozwalać na formułowanie zindywidualizowanej informacji zwrotnej. Separacja czasowo-przestrzenna nauczyciela i osób uczących się zbliża kształcenie zdalne do samokształcenia. Stanisław Juszczyk jest zdania, że czwarta generacja e-edukacji „integruje samokształcenie (lub samodoskonalenie) jednostki z rzeczywistością, asynchroniczną komunikacją z innymi ludźmi” (Juszczyk 2008: 140). Niektórzy teoretycy rozróżniają samokształcenie właściwe od kierowanego (Aleksander 2006). W pierwszym przypadku mówi się o całkowitej samodzielności jednostki i autokontroli. Z kolei *samokształcenie kierowane*, polega na tym, że człowiek uczy się samodzielnie, korzystając jednakże z pomocy placówki oświatowej, która kieruje jego nauką i pomaga mu w pracy (Skrzypczak 1986). Choć niektórzy teoretycy podważają zasadność takiego rozróżnienia (Jankowski 1999), to z pewnością uwarunkowania edukacji na odległość doskonale oddają charakter samokształcenia w wymiarze organizacyjnym (Słomczyński, Siemak-Tylikowska 2011).

- Open – *Education’s purpose is to replace an empty mind with an open one* (Celem edukacji jest zastąpienie pustego umysłu otwartym)

Cel edukacji wskazany przez Malcolma Forbesa nie oznacza jedynie wskazówki metodycznej dla nauczyciela. Jeżeli, zgodnie z myślą Herberta Read’a, „człowiek to przede wszystkim ten, który tworzy” (1967: 7) to edukacja skoncentrowana na człowieku musi być współtworzona zarówno przez nauczyciela, jak i przez osoby uczące się. Tylko świadomie zaakceptowany proces ukierunkowany na postawę twórczą pozwala zamienić bierną ignorancję w aktywną erudycję. Wymaga to stworzenia optymalnych warunków do uaktywnienia motywacji wewnętrznej. Analizując na przełomie lat 70. i 80. XX w. warunki, które ją zakłócają, Richard Ryan i Edward Deci doszli do wniosku, iż w pewnych sytuacjach nagroda materialna osłabia nagradzane zachowanie (Ryan, Deci 2017). Zjawisko to zostało potwierdzone przez serię eksperymentów, w tym metaanalizę 128 badań (Franken 2005). Deci i Ryan, tłumacząc to zjawisko wskazywali na

poczucie autonomii jednostki. Nie znaczy to jednak, że proces kształcenia ma być pozbawiony nadzoru. Kontrola jednak nie może ograniczać swobody podmiotu w wyznaczaniu kierunku i zakresu rozwoju. Zgodnie z teorią samookreślenia, jeśli pozwolimy uczniowi samodzielnie decydować o tym, w jaki sposób i kiedy ma się uczyć, uaktywnimy jego potencjalne zainteresowanie i zdolność do samoregulacji.

W prezentowanym modelu istotny jest implikacyjny charakter składowych – to z wiary w studenta wynikają wysokie wymagania, stymulujące zaangażowanie obu stron procesu, czego przejawem jest aktywne uczestnictwo w zaplanowanym procesie nauczania–uczenia się w ramach toku problemowego. W konsekwencji oddziaływanie pedagogiczne nie ogranicza się do kształtowania określonej w programie wiedzy i umiejętności, ale wzmacnia szereg postaw warunkujących przyszły rozwój jednostki.

Bibliografia

- Aleksander T. 2006. *Samokształcenie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 601–609.
- Aronson E. 2009. *Człowiek – istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bandura A. 2007. *Teoria społecznego uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bauman Z. 2011. *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Bakalarska J. 2016. *Marketing wartości*, Słowa i Myśli, Lublin.
- Bransford J.D., Stein B.S. 1993. *The IDEAL Problem Solver*, Freeman, New York.
- Carducci B.J. 2009. *Basic Processes of Mischel's Cognitive-Affective Perspective: Delay of Gratification and Conditions of Behavioral Consistency*, [w:] *The Psychology of Personality: Viewpoints, Research and Applications*, John Wiley and Sons, Chichester, s. 443–450.
- Casey B.J. i in. 2011. *Behavioral and neural correlates of delay of gratification 40 years later*, „Proceedings of the National Academy of Sciences”, nr 108 (36).
- Cialdini R.B. 2014. *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Combs J.E. 2011. *Świat zabawy – narodziny nowego wieku ludycznego*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Dylak S. 2004. *Kompetencje medialne jako ważny nurt w edukacji humanistycznej*, [w:] *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, eMPI2, Poznań.
- Dewey J. 2005. *Moje pedagogiczne credo*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Dębski M. 2016. *Natogowe korzystanie z telefonów komórkowych. Szczegółowa charakterystyka zjawiska fonoholizmu w Polsce. Raport z badań*, Instytut Filozofii, Socjologii i Dziennikarstwa. Uniwersytet Gdański, Gdynia.

- Dunin J. 1998. *Pismo zmienia świat. Czytanie, lektura, czytelnictwo*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Encyklopedia PWN. 2017. Wydanie elektroniczne. Wydawnictwo Naukowe PWN. Model nominalny, <https://encyklopedia.pwn.pl> (dostęp: 07.07.2017).
- Festinger L., Carlsmith J.M. 1959. *Cognitive consequences of forced compliance*, „Journal of Abnormal and Social Psychology”, nr 58, s. 203–211.
- Franken R.E. 2005. *Psychologia motywacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 438–441.
- Gałęcka J., Żylińska M. 2015. *Nowoczesna edukacja jest otwarta*, [w:] *Księga trendów w edukacji 2.0*, red. M. Mizerska, Young Digital Planet, Gdynia.
- Gordon D. 1988. *Education as Text: The Varieties of Educational Hiddenness*, „Curriculum Inquiry”, nr 18/4, Wiley, s. 425–449.
- Glucksberg S. 1962. *The influence of strength of drive on functional fixedness and perceptual recognition*, „Journal of Experimental Psychology”, nr 63, s. 36–41.
- Guzik A. 2015. *Nowoczesna edukacja jest osobista*, [w:] *Księga trendów w edukacji 2.0*, red. M. Mizerska, Young Digital Planet, Gdynia.
- Harlow H.F. 1958. *The Nature of Love*, „American Psychologist”, nr 13, s. 673–685.
- Herbart J.F. 1967. *Pisma pedagogiczne*, wybór, wstęp i oprac. B. Nawroczyński, tłum. B. Nawroczyński i T. Stera, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Huizinga J. 1985. *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa.
- Jabłońska-Stefanowicz E. 2011. *Lektury we fragmentach jako przykład czytania defensywnego*, [w:] *Czytanie, czytelnictwo*, red. A. Żbikowska-Migoń, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Jankowski D. 1990. *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Jenkins N. 2015. *Alarm Over Huge Cuts to Humanities and Social Sciences at Japanese Universities*, <http://time.com/4035819/japan-university-liberal-arts-humanities-social-sciences-cuts/> (dostęp: 07.07.2017).
- Joinson A. 1998. *Causes and implications of disinhibited behaviour on the Internet*, [w:] *Psychology and the Internet*, red. J. Gackenbach, Academic Press, San Diego, s. 43–60.
- Juszczak S. 2008. *Edukacja na odległość*, [w:] *Pedagogika medialna*, t. 2, red. B. Siemieniecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kentli F.D. 2009. *Comparison of hidden curriculum theories*, „European Journal of Educational Studies”, nr 1 (2).
- Kojs W. 1998. *Wokół pojęcia niepowodzeń szkolnych*, [w:] *Niepowodzenia szkolne*, red. J. Łysek, Kraków.
- Kozielecki J. 1998. *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Klus-Stańska D. 2002. *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn.
- Kruszewski K. 1994. *Indywidualizacja kształcenia*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Kwieciński Z. 2002. *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Lewowicki T. 1995. *Oświata i nowoczesne technologie edukacyjne – dawne i nowe nadzieje, rozczarowania, wyzwania i szanse*, [w:] *Nowoczesna technika w kulturze – nauce i oświacie*, red. W. Strykowski, A. Zając, Tarnowska Oficyna Wydawnicza, Tarnów.
- McGonigal J. 2011. *Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*, The Penguin Press, New York.
- McKenn K., Bargh J. 2000. *Plan 9 from cyberspace: The implications of the Internet for personality and social psychology*, „Personality and Social Psychology Review”, nr 4 (1), s. 57–75.
- McLuhan M., Fiore Q. 1967. *The Medium is the Massage*, Bantam Books, New York.
- Milerski B., Śliwerski B. 2000. *Pedagogika. Leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Milewski P. 2015. *Nowoczesna edukacja polega na zabawie*, [w:] *Księga trendów w edukacji 2.0*, red. M. Mizerska, Young Digital Planet, Gdynia.
- Mischel W. 2015. *Test Marshmallow*, Smak Słowa, Sopot.
- Mizerska M., Chyrk P. 2015. *Nowoczesna edukacja jest bliska rzeczywistości*, [w:] *Księga trendów w edukacji 2.0*, red. M. Mizerska, Young Digital Planet, Gdynia.
- Mizerska M., Wiśniowski W. 2015. *Nowoczesna edukacja jest multimodalna*, [w:] *Księga trendów w edukacji 2.0*, red. M. Mizerska, Young Digital Planet, Gdynia.
- National Institutes of Health (NIH). 2012. *NIH-supported study shows how immune cells change wiring of the developing mouse brain*, <http://www.nih.gov/> (dostęp: 07.07.2017).
- Nerc O., Mizerska M. 2015. *Nowoczesna edukacja opiera się na współpracy*, [w:] *Księga trendów w edukacji 2.0*, red. M. Mizerska, Young Digital Planet, Gdynia.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. 2006. *Psychologia poznawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN i Wydawnictwo SWPS, Warszawa.
- Okoń W. 2016. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Palka S. 2006. *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna model edukacji osób dorosłych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Pavio A. 1986. *Mental representations: a dual coding approach*, Oxford University Press, New York.
- Proctor T. 2002. *Twórcze rozwiązywanie problemów*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Prus B. 1986. *Emancypantki*, t. 1, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa [za:] <http://wolnelektury.pl/katalog/lektura/emancypantki>, FNP (dostęp: 07.07.2017).
- Read H. 1967. *Warunki dla pokoju*, tłum. I. Wojnar, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1.
- Rosenthal R., Jacobson L. 1968. *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*, Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Ryan R.M., Deci E.L. 2017. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*, Guilford Publishing, New York.
- Siemens G. 2005. *Connectivism: A learning theory for the digital age*, „International Journal of Instructional Technology and Distance Learning”, nr 2 (1), s. 3–10.

- Siemienicki B. 2007. *Przedmiot i zadania mediów w edukacji*, [w:] *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Słomczyński M., Chocha A. 2012. *Gra kooperacyjna jako metoda kształtowania kompetencji społecznych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2 (224), s. 149–168.
- Słomczyński M., Sidor D. 2012. *Niepowodzenia edukacyjne w kształceniu zdalnym*, „E-mentor”, nr 5 (47), s. 47–54.
- Słomczyński M., Siemak-Tylikowska A. 2011. *Czy kształcenie zdalne wymaga nowej dydaktyki?*, [w:] *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela – nowe wyzwania edukacyjne (monografia pokonferencyjna)*, red. J. Migdałek, A. Stolińska, Kraków, s. 31–41.
- Słownik Języka Polskiego. 2017. Wydanie elektroniczne. Trend, <http://sjp.pwn.pl/> (dostęp: 07.07.2017).
- Skrzypczak H. 1986. *Organizacja i metody samokształcenia*, WSiP, Warszawa.
- Strykowski W. 1995. *Potrzeba i program edukacji medialnej*, [w:] *Nowoczesna technika w kulturze – nauce – oświacie*, red. W. Strykowski, A. Zając, Tarnowska Oficyna Wydawnicza, Tarnów.
- Syśło M.M. 2009. *E-learning w szkole*, „E-mentor”, nr 1 (28).
- Śliwerski B. 2013. *Czy edukacja to to samo co oświata?* <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com> (dostęp: 07.07.2017).
- Tapscott D. 2010. *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, WAIp, Warszawa.
- Tkaczyk P. 2012. *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*, Helion, Gliwice.
- Wiśniowski W. 2015. *Nowoczesna edukacja wykorzystuje technologię*, [w:] *Księga trendów w edukacji 2.0*, red. M. Mizerska, Young Digital Planet, Gdynia.
- Weinrich H. 1972. *O historię literatury z perspektywy czytelnika*, tłum. R. Handke, „Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 4, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, s. 157–168.
- Witkiewicz S. 1891. *Na przełęczy. Wrażenia i obrazy z Tatr*, Gebethner i Wolff, Warszawa.
- Wojnar I. 1964. *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa.