

LUCYNA KOPCIEWICZ

Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański
e-mail: pedlk@univ.gda.pl; ORCID: 0000-0003-0888-7665

Szkolne technolęki. Jak nauczyciele rozumieją rolę i skutki obecności technologii mobilnych w szkolnej przestrzeni

W artykule prezentowane są i dyskutowane wyniki badania fenomenograficznego prowadzonego w szkole podstawowej w Polsce. Celem badań jest przeanalizowanie, jak nauczyciele, w sytuacjach nieprovokowanych przez badacza, rozumieją i oceniają technologizację ich szkoły (wdrożenie technologii mobilnych). Poznawczym rezultatem fenomenografii jest określenie mapy znaczeń (technologia jako trucizna, narkotyk i koń trojański), które ujawniają różne sposoby rozumienia urządzeń mobilnych, ich edukacyjnej i kulturowej roli przez nauczycieli.

Słowa kluczowe: *szkoła, nauczyciele, technologie mobilne, technofobiczny dyskurs, fenomenografia*

Przestrzeń szkoły należy do wrażliwych obszarów społecznych, co oznacza, że wszelkie zmiany kulturowe manifestują się w niej bardzo wyraźnie. Wydawać by się mogło, że kadra pedagogiczna zaakceptowała, iż codzienność jest naznaczona konsekwencjami elektronizacji życia, a sfera cyfrowa jest integralną sferą współczesnej kultury¹. Polscy badacze edukacji utrzymują, że szkoła coraz chętniej zgadza się na obecność czynników nie-ludzkich w wychowaniu i nauczaniu, że podjęła się zadań związanych z kulturą cyfrową, minimalizowaniem cyfrowego podziału oraz dostarczeniem dzieciom i młodzieży nowych kompetencji kulturowych, niezbędnych do świadomej i krytycznej partycypacji

¹ Tekst powstał w ramach projektu badawczego finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki 2015/19/B/HS6/02218 *Uczenie się wspomagane technologiami mobilnymi w szkołach pomorskich. Krytyczne pytania o rozwój „kompetencji XXI wieku” oraz genderową inkluzję w szkolnych modelach BYOD/BYOT oraz OPD.*

w stechnologizowanym społeczeństwie (Klichowski, Przybyła 2013). Na całym świecie, w tym w Polsce, podejmowane są wysiłki na rzecz stworzenia cyfrowego środowiska dydaktycznego. Mam tu na myśli spektakularne akcje takie jak *One Laptop per Child* realizowane w skali międzynarodowej, czy inicjatywy lokalne, takie jak wyposażenie szkół w tablety (Dingli, Seychel 2015; Pegrum 2014). Zazwyczaj działania te są opisywane przy użyciu twardych danych odnoszących się do nakładów finansowych, liczby uczestników i osiągniętych efektów kształcenia. Bardzo rzadko bierze się pod uwagę i bada narracje lokalne, które towarzyszą tym projektom. A szkoda, ponieważ pojawienie się nowoczesnych technologii w szkolnej przestrzeni jest emocjonującym momentem, który ujawnia wiele sprzecznych pozycji ideologicznych, obaw, nadziei, lęków i uprzedzeń wobec technologii i stereotypów na temat jej użytkowników czy samego jej działania.

Badania, których wyniki relacjonuję w niniejszym tekście, zostały zrealizowane w związku z większym projektem poświęconym monitorowaniu procesów szkolnego funkcjonowania technologii mobilnych. Pojawiający się nowy edukacyjny aktor wywołał w szkolnej społeczności spore poruszenie, ekscytację dzieci oraz bardziej lub mniej skrywaną awersję i opór części nauczycieli. Moje badania można potraktować jako zapis autentycznych postaw i reakcji osób w sytuacjach niespreparowanych na użytek naukowego badania, a w rzeczywistej sytuacji szkolnej. Nie są to analizy sposobów myślenia grupy osób, która została postawiona w sytuacji hipotetycznej, ale osób, które znalazły się w sytuacji rzeczywistego kontaktu z technologiami mobilnymi.

Celem artykułu jest analiza technofobicznego stanowiska części kadry pedagogicznej, a dokładniej rekonstrukcja kulturowych treści wyrażających technofobię, wyłonienie znaczeń przypisywanych technologiom mobilnym (tablet, smartfon), identyfikacja znaczeń zawartych w konstrukcie „dziecko z tabletem” („dziecko ze smartfonem”) oraz rekonstrukcja odleglejszych cywilizacyjnych konsekwencji postępu technicznego, którego promotorem stała się również szkoła².

Podstawą analiz były refleksje dwudziestu nauczycieli (14 kobiet i 6 mężczyzn, w wieku od 38 do 58 lat) pracujących w jednej z pomorskich szkół podstawowych z dużego miasta. Wypowiedzi miały charakter swobodnych komentarzy i dotyczyły nowej sytuacji technologicznej zaistniałej w szkole. Zostały one zarejestrowane i spisane w oryginalnym brzmieniu w styczniu 2017 roku.

Perspektywy teoretyczne

W naukach społecznych wciąż ścierają się różnorodne koncepcje dotyczące natury działania społecznego. Jedna grupa teorii eksponuje znaczenie dyskursywnej strony

² Rozumiana tutaj w wymiarze bardzo konkretnym – jako rzeczywiste miejsce pracy badanych nauczycieli, rzeczywisty obszar ich działania, a nie jako abstrakcyjna instytucja.

ludzkiego bycia w świecie, natomiast teorie konkurencyjne podkreślają znaczenie aspektu materialnego. W klasycznych pracach socjologicznych poświęconych społecznemu konstruowaniu rzeczywistości zakłada się intencjonalność ludzkich działań (Berger, Luckmann 2010). W tej perspektywie rzeczy, artefakty czy technologie są postrzegane jako neutralne całości „oczekujące” na nadanie im znaczeń przez ludzi. Przekonanie to zostało wzmocnione dzięki tak zwanemu zwrotowi dyskursywnemu w naukach społecznych – ludzie narzucają światu społecznemu jego znaczeniowy wymiar i sprawiają, że rzeczy zaczynają istnieć w sensie społeczno-kulturowym. To ludzie dzięki swoim działaniom sprawiają, że rzeczy zaczynają coś znaczyć, „udomawiają” przedmioty i wplatają je w działania. Pierwotne są więc ludzkie praktyki społeczno-językowe, a sfera materialna jest niejako wtórna i ściśle podporządkowana sferze językowości.

Konkurencyjne teorie społeczne, rozpatrujące kwestie działań społecznych z punktu widzenia prymatu rzeczy, wyjaśniają w jaki sposób i do jakiego stopnia materialne cechy codzienności współtworzą ludzkie działania. W ujęciach niedeterministycznych rzeczy „nakreślają” warunki możliwości ludzkich działań i sposobów życia. Artefakty jako aspekty środowiska życia zawierają cechy i wskazówki informujące o sposobach ich wykorzystania i możliwościach działania (Landowski, Marrone 2002). Rzecz jasna, przedmioty zostały zaprojektowane i wprowadzone przez ludzi do sfer interakcji, ale nie można pomijać zdolności rzeczy do zyskiwania własnego sprawstwa, niezależnego od intencji człowieka.

Zgodnie z krytycznym stanowiskiem B. Latoura przyjmuje się, że przedmioty są performatywnymi całościami, co oznacza, iż definiują kontekst, tworzą pewien stan bycia, który nie był możliwy bez ich udziału, kształtują działania oraz tworzą możliwości przyszłych działań (Latour 1996). Jednym z potencjalnych nieporozumień jest kwestia wytwarzania rzeczy przez ludzi. Jak twierdzą krytycy stanowiska materialistycznego i idei sprawczości artefaktów, rzeczy są wytworami ludzkiej myśli oraz pracy ludzkich rąk. Problemem jest jednak nie tyle kwestia pochodzenia rzeczy (i oczywisty udział człowieka w ich powstaniu), ile ich zdolność do wpływania na ludzkie działanie. Wprowadzenie rzeczy w porządek społeczny oznacza, że zaczynają one „coś znaczyć” oraz „coś robić” – innymi słowy wyposażone są w performatywną siłę wywierania pewnych skutków niezależnie od intencji ich twórców. W tym znaczeniu *post hoc* rzeczy są sprawcze.

W omawianych badaniach spotykają się obie zasygnalizowane perspektywy. Przedmiotem analiz jest technofobiczna conceptualizacja technologii, a zatem badanie znaczeń przypisywanych technologiom edukacyjnym przez nauczycieli, którzy podchodzą do nich z dużą rezerwą, a wręcz z awersją. Istotą mojego badania jest zatem analiza kulturowych sposobów konstruowania technologii w wybranym wycinku świata społecznego. Niemniej jednak sprawczość technologii (jej działanie niezależne od woli człowieka) oraz porządkotwórcze, polityczne działanie technologii są wątkami ujawniającymi się w nauczycielskich sposobach rozumienia technologii.

Podejście badawcze – fenomenografia

Metodą zastosowaną w moich badaniach była fenomenografia. Ten typ postępowania badawczego ma długą tradycję w Skandynawii (został opracowany przez badaczy związanych z F. Martonem), natomiast w Polsce wykorzystywany jest raczej marginalnie. F. Marton zdefiniował fenomenografię jako empiryczne studium ograniczonej liczby jakościowo różnych sposobów rozumienia, postrzegania, konceptualizowania, doświadczania zjawisk otaczającego świata (Marton, Booth 1997). Rezultatem poznawczym fenomenografii jest określenie mapy znaczeń (zwanej przestrzenią wynikową) ujawniającą różne sposoby rozumienia (zwane sposobami konceptualizacji) zjawisk przez badanych (Męczkowska 2003).

Na fenomenograficznym gruncie przyjmuje się założenie o pluralizmie sposobów rozumienia i doświadczania świata, które można zidentyfikować i nazwać. Przedmiotem analiz fenomenograficznych jest tekst, będący wiernym zapisem wypowiedzi zgromadzonych metodą semi-strukturyzowanego wywiadu indywidualnego lub grupowego. Wyłonienie przestrzeni wynikowej obejmuje następujące kroki:

- a) kilkukrotne czytanie spisanych treści wywiadów;
- b) kondensacja, polegająca na wyselekcjonowaniu fragmentów rozmowy z tekstu wypowiedzi badanych, które dotyczą opisywanego zjawiska;
- c) porównywanie wyłonionych na etapie kondensacji fragmentów wypowiedzi w taki sposób, aby sprecyzować istotę fenomenu, do której odnoszą się badani;
- d) grupowanie odpowiedzi na podstawie pojawiających się podobieństw i różnic;
- e) doprecyzowanie istoty pojawiających się na wcześniejszym etapie podobieństw i różnic;
- f) nazywanie kategorii w taki sposób, aby nazwa odpowiadała domenie opisywanego zjawiska oraz jego różnorodnych sposobów rozumienia;
- g) odniesienie wyłonionych kategorii opisu do teorii dotyczących analizowanego zjawiska (Szkudlarek 1997).

Interpretacje przedstawione w dalszej części artykułu są efektem analiz transkrypcji wypowiedzi badanych. W tekście przedstawione zostaną jedynie fragmenty wypowiedzi, które mają ilustrować omawiane problemy. W wyniku analiz fenomenograficznych wyłonione zostały trzy technofobiczne koncepcje technologii (ich nazwy pojawiające się w artykule oraz kategorie zostały zaczerpnięte z języka wypowiedzi badanych). Zanim je scharakteryzuję, odniosę się do specyfiki wypowiedzi badanych, a konkretnie do binarnych opozycji, za pomocą których nauczyciele dokonują jednoznacznych podziałów na naturę i technologię, ludzi i maszyny, autentyczność i sztuczność itp. Poprzez polaryzację badani uzyskują efekt podziału w obrębie środowisk: na wolne od technologii i przez to bezpieczne środowisko rozwojowe (szkoła) oraz nasycone technologią, zagrażające człowiekowi. Myślenie uwikłane w opozycjonowanie wprowadza dwa przeciwstawne sposoby ujmowania związków technologii z tym, co

społeczne. Sprowadzają się one, najogólniej rzecz ujmując, do dwóch pytań: czy człowiek posługuje się technologią, czy raczej technologia posługuje się ludźmi, narzucając im nowe ramy odniesienia w których, czy tego chcą, czy nie, muszą się odnaleźć. Badani nauczyciele rozumieją, że technologie mobilne zaczęły funkcjonować w szkolnej przestrzeni jako następstwo ludzkich decyzji, które są oceniane przez nich jako błędne, nieodpowiedzialne i „szalone”, ale jest to w zasadzie jedyny – ich zdaniem – sprawczy moment należący do czynników ludzkich. Nauczycielskie sposoby opisu technologii mobilnych przekonują, że badani rozumieją ten porządek jako działający niezależnie, wyposażony we własną sprawczość i realizujący własne cele, niezwiązane z celami nauczania i wychowania.

W wypowiedziach badanych nauczycieli technologia zyskuje status czynnika wywołującego szeroko pojmowane zmiany. Niemniej jednak w każdym przypadku nauczyciele kreślą obraz zmian na gorsze. Trzeba podkreślić, że analizowane wypowiedzi zawierają duży ładunek negatywnych emocji wobec technologii (o czym świadczą wypowiedzi typu „mam problem z technologią i tego nie ukrywam”) oraz spore pokłady lęku związanego z konsekwencjami jej działania (o czym przekonują stwierdzenia typu „przeraża mnie to”, „z przerażeniem obserwuję...”). Konsekwencje działania technologii są interpretowane jednoznacznie negatywnie z odwołaniem do stwierdzeń wyrażających destrukcję dokonywaną się w olbrzymiej skali: „katastrofa”, „kataklizm”, „zagłada” czy „koniec świata”. Taki układ kulturowych sposobów widzenia technologii łączący przekonania o jej potężnej sile destrukcyjnej ze zdecydowaną niezgodą na taki stan rzeczy oraz strachem przed skutkami jej działania daje mocną podstawę do nazwania stanowiska badanych nauczycieli mianem technofobicznej.

Trzeba jednak przypomnieć o sytuacyjnym kontekście, w którym pojawiły się nauczycielskie wypowiedzi. Przypomnienie to traktuję jako istotne ze względu na to, że dotyczyły one wyraźnie skonkretyzowanego problemu – szkoły, która wpuściła na swój teren technologie mobilne. Oceny tego faktu odnoszą się zatem do „tu i teraz”, stąd mało w nich futurystycznych treści, a dominują raczej „lęki bieżące” odniesione do przeszłości. Nauczyciele skoncentrowali się na dwóch problemach: konsekwencjach obecności technologii w rozwoju dzieci i młodzieży oraz technologizacji szkoły i jej konsekwencji w perspektywie kulturowych standardów „naszej cywilizacji”.

Wyniki analiz fenomenograficznych zostaną przedstawione w trzech obszarach problemowych: znaczeń przypisywanych przez nauczycieli technologiom mobilnym, skutków działania technologii mobilnych oraz technologicznym przeobrażeniom dzieciństwa.

Znaczenia przypisywane technologiom mobilnym

Analiza nauczycielskich wypowiedzi przekonuje o dużym podobieństwie wszystkich wypowiedzi na temat technologii. Wypowiedzi badanych dają się zawrzeć w formule

„zagrożenie skutkujące destrukcją”. Niemniej jednak technologie są konceptualizowane w zróżnicowany sposób. W zgromadzonym materiale empirycznym można zidentyfikować trzy wyraźne koncepcje technologii pojmowanej jako „trucizna”, „narkotyk” i „koń trojański”. Zostaną one kolejno scharakteryzowane.

Istota koncepcji technologii rozumianej jako trucizna odnosi się do jej szkodliwego działania ujętego w konwencji utraty zdrowia. Technologia miałaby infekować zdrowy organizm, a następnie prowadzić do upośledzenia jego naturalnych sił witalnych. Śmiercionośne działanie technologii-trucizny jest, zdaniem badanych, jawne i znane. Nauczyciele powołują się na wyniki badań naukowych, odwołują się do (rzekomo powszechnie dostępnej) wiedzy na temat szkodliwości technologii dla rozwoju dzieci i młodzieży. Zdaniem badanych dopuszczenie do sytuacji, w której technologia wkracza w codzienne życie szkoły, jest świadomym sprowadzaniem zagrożenia. Z tego względu w wypowiedziach pojawiają się odwołania do odpowiedzialności za dzieci i młodzież i zapewnienia im ochrony przed truciznami. Mając świadomość powszechności kontaktu dzieci i młodzieży z zainfekowanymi elementami środowiska, nauczyciele proponują, by szkoła stała się, w sposób zamierzony, miejscem detoksykacji – miejscem programowo wolnym od technologii. Koncepcję tę ilustrują przykładowe wypowiedzi:

*Zamiast zabraniać gadżetów – bo przecież wiadomo jak bardzo szkodliwe są dla zdrowia i psychiki – my im jeszcze dokładamy tej **trucizny** (b5).*

*Tablety i smartfony niszczą dzieci i my w tym momencie, przez takie decyzje [o wykorzystaniu tabletów w szkole] w tym uczestniczymy. Jesteśmy odpowiedzialni przed rodzicami za to, że **zatruwamy** ich dzieci. Chociaż ci rodzice są zresztą tak samo zaczadzeni. To jest katastrofa, a będzie tylko gorzej (b2).*

*Komputery, tablety i smartfony to plaga naszych czasów. Rolą szkoły powinna być **detoksykacja** od fejsbooków, smartfonów i instagramów (b1).*

Druga ze zidentyfikowanych koncepcji odnosi się do narkotycznego działania technologii. Istota tej koncepcji wyraża sposób i skutki jej działania – uzależnienie rozpoczynające się subtelnymi sygnałami, a kończące się poważnymi zaburzeniami zachowania, osobowości i percepcji. Badani nauczyciele koncentrują się głównie na skutkach dotyczących władz umysłowych, co zawiera się w stwierdzeniu o tym, że „technologie oglupiają”, ale też dość szczegółowo opisują szereg innych skutków destabilizujących sprawne funkcjonowanie uczniów w szkolnej przestrzeni: agresję, nerwowość, choroby psychiczne, dysleksję, autyzm:

Wszyscy są uzależnieni od telefonów i nie potrafią się przed tym obronić, dlatego ja popieram zakazy wnoszenia telefonów na teren szkoły (b11).

Tablety, smartfony i inne gadżety gotują mózg i dlatego są śmiertelnym zagrożeniem, szczególnie dla najmłodszych dzieci, ale i młodzież też warto od tego trzymać jak najdalej i jak najdłużej. Te wszystkie dysleksje, dysgrafie, dyskalkulie i inne

to jak pani myśli, skąd się biorą? Tego jest coraz więcej... Takie są skutki gotowania mózgu i uzależniania dzieciaków już od najmłodszych lat (b7).

Ostatnia ze zidentyfikowanych koncepcji – technologia rozumiana jako koń trojański – także odnosi się do utajonego działania technologii, ale wskazuje na inną płaszczyznę, której dotyczą spowodowane przez nią konsekwencje. Część badanych nauczycieli jest zdania, że technologia działa w sposób podstępny, że jest wyposażona w „ukryty program” kulturowy, którego istnienia domyśla się niewielu wtajemniczonych. Technologia oferowana dzieciom i młodzieży jest częścią światowego planu (spisku) i ma na celu doprowadzenie do katastrofy cywilizacyjnej. Nie można jednak zapominać, że – podobnie jak w przypadku antycznego oryginału – technologia koń trojański jest machiną wojenną, mimo że przedstawia się ją w kontekstach edukacyjnych. Konsekwencją działania technologii mobilnych jest przegrana wojna, zdobycie przewagi przez wrogą stronę przez złamanie „kodu kulturowego”, kręgosłupa moralnego lub wartości, które wpaja tradycyjna szkoła. Istotę tej koncepcji ilustrują przykładowe wypowiedzi:

Nic dobrego z tego pomysłu nie wyniknie ani dla szkoły, ani dla uczniów. Lewactwo się pewnie cieszy, że będzie nowocześnie, że cywilizacja i technologia przybliży nas do Europy... A ja się pytam do jakiej Europy? Islamskiej? (b19).

Nie powinniśmy ulegać tym nowinkom. Musimy być dumni z tego, co jest naszą tradycją. Mamy wspaniałą szkołę i ja się cieszę, że ona jest polska, a nie europejska. I nie musimy nikogo naśladować... My jesteśmy u siebie i nikt nam nie będzie mówił, jak mamy uczyć. Ja będę robić swoje i nikt mnie do technologii nie przekona (b10).

Skutki działania technologii mobilnych

Odmienne sposoby rozumienia współczesnych technologii werbalizowane przez nauczycieli powiązane są również z odmiennymi katalogami zniszczeń i spustoszeń, do których doprowadza używanie tabletów lub smartfonów. W wielu wypowiedziach nauczycieli zarysowuje się wizja regresu i antyrozwojowości spowodowanych wykorzystywaniem nowoczesnych narzędzi informacyjno-komunikacyjnych, co przeczy oczywistym utożsamieniom technologii z dyskursami postępu i innowacyjności (Caron, Caronia 2007). Badani nauczyciele prezentują odmienny pogląd, wskazując długą listę szkód w sferze intelektu i psychiki uczniów, co z punktu widzenia pracy szkoły ma fatalne konsekwencje:

Tablety nie rozwijają w żaden sposób, nie pogłębiają wiadomości i umiejętności, a wręcz uwstecniają dzieci. One i tak są już teraz bezmyślne, nietwórcze i bez wyobraźni. A to się tylko pogłębi (b5).

Rośnie nam pokolenie analfabetów, które potrafi tylko lajkować i wstawiać obrazki. Jak małpy! Cofamy się do epoki kamienia łupanego (b8).

Uczę matematyki i proszę mi wierzyć obserwuję te młodsze pokolenia tablowe na co dzień. Coraz mniej umieją, nie myślą logicznie, nie potrafią przeprowadzić najprostszego rozumowania, zwykła tabliczka mnożenia przerasta ich możliwości (b12).

W przekonaniach nauczycieli tkwi założenie, że szkoła jest elementem naturalnego oraz prorozwojowego środowiska dziecka. I tylko w takim środowisku umysł i psychika ma szansę na optymalne wzrastanie. Technologia jest tu wyraźnie przeciwstawiona światu naturalnemu i ulega dyskredytacji jako „świat sztuczny”. Mianem „natury” została jednak określona instytucja społeczna z zestawem tradycyjnych i utrwalonych metod i narzędzi przekazu kultury:

Jestem zwolenniczką naturalnych metod nauczania. W to wierzę i nic tego nie zmienia. Elektronika strasznie ogłupia, zubaża psychikę i degraduje umysł. Szkoła powinna uczyć i wychowywać, a nie ogłupiać i demoralizować młodzież za pomocą elektroniki (b15).

Zdaniem badanych nauczycieli głównym ośrodkiem zaatakowanym przez technologię jest mózg. Atak technologii na „ośrodek racjonalności” powoduje, że najmłodsze pokolenie jest portretowane jako „wybrakowane”, jako pokolenie „z wadą”, niepełnowartościowe, o cechach inwalidów:

Jak patrzę na naszych uczniów to widzę całe spektrum deficytów i zaburzeń. Wszyscy mają problemy ze skupieniem uwagi, są nadpobudliwi. Na lekcjach widać syndrom odstawienia od smartfona – ośpiąły wzrok, dezorientacja, nerwowość. Większość z nich jest bardzo mocno uzależniona (b15)

Tablety nie rozwijają w żaden sposób, nie pogłębiają wiadomości i umiejętności, a wręcz uwstecniają dzieci. One i tak są już teraz bezmyślne, nietwórcze i bez wyobraźni. A to się tylko pogłębi. Ja byłam bardzo przeciwna tabletom w naszej szkole. No, ale wiadomo, stara – głupia... się nie zna. A konsekwencje odczujemy wszyscy. Badania pokazują, że tablety i smartfony to ogłupianie dzieci, upośledzenie ich rozwoju, choroby, szczególnie nowotwory i choroby psychiczne. Ja się pod tym nie podpisuję! (b5).

Wiadomo, że używanie smartfona jest główną przyczyną autyzmu (b20).

Do istotnych dysfunkcji spowodowanych używaniem tabletu lub smartfona badani nauczyciele zaliczyli też zaburzenia rozwojowe, które ujawniają się w postaci specyficznych trudności szkolnych: dysleksja, dysgrafia, dyskalkulia i inne. Osobną grupą chorób powodowanych przez technologie są, ich zdaniem, choroby psychiczne, zaburzenia osobowościowe i uzależnienia:

Osaczamy dzieciaki technologią, a potem załamujemy ręce, że są uzależnione od gier, zaburzone, agresywne (b15).

Uszkodzenia mózgu spowodowane korzystaniem z elektroniki przedstawiane są przez nauczycieli jako celowe osłabianie parametrów intelektualnych i zdrowotnych najmłodszej populacji. Z tego względu można zaryzykować określenie technologii mobilnych mianem narzędzi działania biowładzy (Foucault 2010), która – w masowej skali, przy użyciu państwowych instytucji (takich jak szkoła) – wytwarza uszkodzone pokolenie.

Z kolei nauczyciele, którzy porównywali technologie mobilne do konia trojańskiego, wskazywali na istnienie planu, którego celem jest osłabienie szkoły, zniszczenie moralności najmłodszego pokolenia, destrukcję wartości, najczęściej utożsamianych z polskością. Wskazali też na technologiczny bój ostatni, czyli zagładę narodu i „naszej cywilizacji”. Nie sposób nie zauważyć, że mamy w tym przypadku do czynienia z polityczną koncepcją technologii, z której można wyczytać elementy prawicowej ideologii (ideologii narodowej), w tym elementy dyskursu partii rządzącej w Polsce („lewactwo się pewnie cieszy”, „wymyśl Unii, żeby się rozprawić z takimi jak my”).

Technologie mobilne w szkole są opisywane jako nośnik zachodniego planu politycznego, którego celem jest skruszenie ostatniego przyczółka „polskich wartości”, moralności, tradycji i religii. Bez wątplenia jest to plan wrogi narodowi, realizowany w myśl „rozbiorowej racjonalności”. Pierwszym krokiem jest narzucenie obcych rozwiązań edukacyjnych (tabletów), następnie obezwładnienie szkoły jako ostoji tradycji, by w końcu dokonała się jej dogłębna przemiana, której efektem będzie „przybliżenie nas do Europy”.

Tablety nie są nikomu potrzebne. To jest wymyśl Unii, żeby rozprawić się z takimi jak my, którzy jeszcze jako taki opór im stawiają... To jest plan rozwalenia dobrej szkoły. Chcą uderzyć w dzieci i młodzież (b18).

Dokąd my zmierzamy? Do samozagłady! Wszyscy widzą, co się dzieje na świecie. To jest wojna cywilizacji i my właśnie ją przegrywamy. Strasznie się pogubiliśmy w tej komputeryzacji (b19).

Jestem przerażona, w jakim kierunku zmierzamy. Z jednej strony dobrze, że wracamy do normalnej ośmioklasowej szkoły, takiej, którą kończyliśmy wszyscy, która nas wychowała na porządnym ludzi. Wie pani dlaczego? Bo była normalna szkoła, a nie tabletowa. Technologia nas zniewoli i niszczy. Tak się po cichu niszczy wartości, moralność, już od najmłodszego dziecka, a potem taki naród da sobie wszystko narzucić (b3).

Nie ulega wątpliwości, że gloryfikowanie tradycyjnej szkoły (szkoły ośmioklasowej) jest nawiązaniem do przeszłości i właściwej jej wizji społecznego ładu, w którym – w sensie kulturowym – jako kraj, nie należeliśmy do Europy. Ta przeszłość jest idealizowana i zyskuje status rajy utraconego, nietechnologicznej krainy szczęśliwości

i normalności. Wypowiedzi nauczycieli świadczą o odbudowanym kulturowym dystansie, negatywnym wartościowaniu Europy (postrzeganej jako wróg) i oporze wobec prób zbliżenia do standardów świata zachodniego:

Ja mam problem z technologią i mówię to otwarcie. Uważam że polska szkoła powinna się trzymać jak najdalej od tych pseudonowoczości typu iPady i tablety, chociaż na pewno jestem w mniejszości. Technologia silnie działa na dzieci i młodzież i ile im szkody wyrządza! Mi przede wszystkim chodzi o zachowanie tradycyjnych wartości, naszych wartości związanych z polską kulturą. Przez technologię świat zaczyna być pozbawiony wartości. Ludzie nie dbają o etykę i są głupi. Niech pani zobaczy co dzieje się w krajach zachodnich. Religia jest niemal zabroniona i jest chaos, zamachy. Czy tego chcemy? (b10).

Warto zauważyć, że w wypowiedziach nauczycieli można dostrzec proces nakładania się rozmaitych politycznie rozpracowanych lęków, do których dołącza się lęk przed technologią. Jest to przede wszystkim obawa przed „złą” Unią Europejską, stanowiącą element zewnątrz wobec Polski („wyspy wolności“?), lęk przed islamem, strach przed zamachami, wielokulturowością i spadkiem znaczenia katolicyzmu. W lękach tych bardzo wyraźnie pracuje fantazja o transgresyjnym potencjale globalnych technologii. Technologie mobilne zyskują w wypowiedziach badanych status potężnych narzędzi wymazywania granic. Sprzeciw polskiej szkoły wobec „planów Unii” jawi się zatem jako zadanie pilnowania granic, które mogą być rozumiane jako granice mentalne, jako polityczno-moralny ład czy kulturowe granice narodu. Projekt modernizacji szkoły jawi się w tej perspektywie jako projekt posiadający drugie dno i ukryty cel – przeobrażenie szkoły w taki sposób, by zaczęła ona służyć „obcym” wartościom. Co ciekawe, nauczyciele odnoszą się w swoich wypowiedziach do rozwiązań modernizacyjnych funkcjonujących w innych krajach (kraje skandynawskie, USA), ale przykłady te służą wyłącznie ukazaniu katastrofalnego stanu, w jakim znalazły się tamte społeczeństwa na skutek niefrasobliwych eksperymentów społecznych i edukacyjnych. Wizje porażki edukacyjnej „zachodniej szkoły” są konstruowane w demagogiczny lub zafałszowany sposób i nie są poparte ani doświadczeniami badanych nauczycieli, ani rzetelną wiedzą. „Katastrofa edukacyjna” w dyskursie nauczycielskim pełni zatem wyłącznie funkcję dystansującą, jest kategorią pomocną w konstruowaniu kulturowej granicy „my–oni”:

W niemieckich szkołach tablety zastępują dzieciom zeszyty i książki. Jeśli rodzice stawiają temu opór, to grozi się im więzieniem. Podobnie jest też w przypadku edukacji seksualnej. Jak rodzic się nie zgadza, idzie do więzienia. I tak się właśnie niszczy narody przez zniszczenie dzieci. To jest szatański koktajl – seks i technologia (b10).

W Danii dzieci mają tablety w szkołach i w domach już od pieluch, ale podstawówkę kończą bez znajomości tabliczki mnożenia i umiejętności czytania i pisania. W imię nowoczesności i postępu! (b12).

Niedługo będziemy mieli tak jak w USA. Tablety i komputery na każdej lekcji, a potem zdziwienie, że oni [uczniowie] chwytają za broń i strzelają do siebie na lekcjach (b19).

Wypowiedzi nauczycieli świadczą o tym, że głównym zadaniem technologii jest rozpuszczanie szczelności granic (Nosol 2013). Z tego względu, w ich opinii, transgresji podlega też kategoria dzieciństwa. Niewinność i bezbronność kojarzone z dzieciństwem w świecie, który „stanął na głowie”, muszą – siłą rzeczy – przeistoczyć się w grzech i „zbrojność”, stąd w przytoczonej wypowiedzi nauczyciela pojawia się motyw uzbrojonego dziecka-zabójcy strzelającego do szkolnych kolegów.

Technologiczna przemiana dzieciństwa

Ciekawym technofobicznym wzorem ujawniającym się w wypowiedziach badanych nauczycieli jest figura „dziecka-cyborga”. Sprawcza i destrukcyjna natura współczesnych technologii w zetknięciu z naturą dziecka skutkuje powstaniem cyborga. W nauczycielskim dyskursie odnaleźć można pogląd o utracie naturalnych właściwości dzieciństwa (najistotniejszą z nich jest utrata duszy) i o nabyciu przez dzieci właściwości „maszynowych” lub „zwierzęcych”. Nauczyciele przywołują tu Kartezjańskie założenie o braku duszy będącej cechą automatów (Descartes 1981).

Dziecko-maszyna to pierwsze to przychodzi mi na myśl, kiedy pomyślę o tabletowych szkołach czy przedszkolach. To jest jakiś upiorny trend. Wychowanie człowieka pozbawionego duszy i ludzkich uczuć (b11).

Powinniśmy zakazać używania technologii przez dzieci i młodzież. Powinny obowiązywać takie same zakazy jak przy sprzedaży alkoholu. Musimy przemyśleć, jak będziemy funkcjonować w przyszłości, czy będziemy wychowywać dzieci wśród ludzi czy elektroniki. Już robimy z tych dzieci bezduszne roboty. Przeraza mnie to (b4).

Technologia ma wychować i uczyć dzieci? Śmiechu warte! Rodzic czy nauczyciel, który tak myśli to półgłówek. Technologia wyłącznie szkodzi (b12).

Brak duszy u dziecka-cyborga jest, zdaniem badanych, następstwem zastąpienia człowieka komputerem (maszyną) w relacji wychowawczej i w nauczaniu. Choć wątek ten nie jest pogłębiany przez nauczycieli, to bardzo wyraźnie ujawnia się w nim destrukcyjny charakter nowej maszynowo-ludzkiej wspólnoty. Warto podkreślić, że wizja kreślona przez nauczycieli wydaje się bliska opisom „cywilizacji śmierci”. Głoryfikowana rodzinność i przekonanie o nienaruszalności (świętości) ludzkiego życia zostały zidentyfikowane w dawnych papieskich encyklikach jako zanikające wartości

świata zachodniego (Jan Paweł II 2013)³. I chyba nie bez powodu język opisu „cywilizacji śmierci” harmonijnie współgra z manifestowaną przez nauczycieli niechęcią do tego, co europejskie. Stechnologizowane relacje prowadzą, zdaniem badanych, do zaniku relacji rodzinnych, obojętności, braku miłości i braku poszanowania życia (zabójstwa, eutanazja itp.), co ilustruje przykładowa wypowiedź:

Zupełne antywychowanie i zdziczenie – i to wszystko się na nas zemści i to już niedługo. Przecież te dzieci już nie potrafią ze sobą rozmawiać, są zamknięte w sobie, agresywne, cały ich świat to telefon-ogłupiacz i Internet. Z rodzicami też nie mają żadnego kontaktu, bo trwa gonitwa za pieniędzmi. Wychowanie na zimno, wśród komputerów. A nawet najlepszy komputer nie zastąpi rodzica. Takie dziecko, jak dorośnie, nie będzie miało żadnych skrupułów, żeby oddać rodziców do domu starców, zamordować albo poddać eutanazji. To ziarno już zostało zasiane, wystarczy zaczekać na owoce (b9).

Dziecko-cyborg jako ofiara i wytwór stechnologizowanej cywilizacji śmierci jest fantazją o groźnym z tradycyjnego, pedagogicznego punktu widzenia odwróceniu relacji władzy. Dziecięcy cyborg portretowany jest jako dominujący potwór, dysponujący władzą nad dorosłymi i wykorzystujący tę władzę w złych celach. Jeśli więc cyborg uosabiałby fantazje na temat wspólnoty idealnej, to zdecydowanie badani kreślą obraz wspólnoty naturalnie zhierarchizowanej, z dominującą rolą dorosłych, wspólnoty nieindywidualistycznej, odpornej na zmiany, dla której wychowawczym celem jest błędne koło odtwarzania – w biografii dzieci musi się powtórzyć biografia dorosłych. Figura dziecka-cybroga nie jest fantazją o nowych kompetencjach kulturowych niezbędnych w perspektywie zapowiadanej technicznej rewolucji, której przewodniczą dzieci (Katz 1997). Dziecko-cyborg utrwała kulturę śmierci.

Podjęcie fenomenograficzne podobnie jak inne jakościowe strategie badawcze nie daje podstaw do formułowania uogólnień na temat kulturowej kondycji polskiej szkoły. Niemniej jednak fenomenografia ujawnia powtarzające się kulturowe wzory, ujawnia podobieństwo spontanicznych interpretacji świata, obecność podobnych kategorii widzenia i oceny zjawisk będących przedmiotem analiz. Z technofobicznych wypowiedzi nauczycieli można wyczytać niekompetencję i nieznamość edukacyjnych zastosowań nowych technologii, co może być manifestacją rzeczywistego wykluczenia z kultury cyfrowej.

³ Przyglądając się strategiom mobilizacji wiernych przeciw „cywilizacji śmierci” staje się jasne, że apelują one również do instytucji edukacyjnych: *Jak pokazuje historia ludzkości, lekceważenie Stwórcy jest zawsze niebezpieczne i zagraża szczęśliwej przyszłości człowieka i świata. Nieliczenie się z wolą Boga w rodzinie prowadzi do osłabienia więzi jej członków, do powstawania przeróżnych patologii w domach (...). Apelujemy także do instytucji odpowiadających za polską edukację, aby nie ulegały naciskom nielicznych, choć bardzo głośnych środowisk (...), które w imię nowoczesnego wychowania dokonują eksperymentów na dzieciach i młodzieży. Wzywamy instytucje oświatowe, aby zaangażowały się w promowanie integralnej wizji człowieka. (List pasterski na niedzielę Świętej Rodziny, [w:] Gender. Przewodnik Krytyki Politycznej, 2014).*

Analizy fenomenograficzne ujawniają również pravicową narrację – odwołania do tradycji, narodu, konserwatywnych wartości i religii, która okazuje się pomocna w opowiadaniu o technologii i jej roli we współczesnym świecie. Wybór przez nauczycieli dyskursu broniącego ich technofobicznych pozycji jest bardzo interesujący. Z jednej strony dyskurs ten pozwala na niemal nieograniczone mnożenie płaszczyzn demonizacji nowych narzędzi cyfrowych, z drugiej – wyposaża nauczycieli w specyficzną formę autorytetu. Broniąc się przed smartfonem i tabletem, stają się oni – przynajmniej we własnych oczach – samozwańczymi obrońcami wiary, życia i polskości. Prawicowa narracja z jej strategiami zarządzania lękiem, konstruowaniem dystansu i wznoszeniem granic oraz niechęci do zdefiniowanych elementów obcych jest językiem obecnym w szkolnym wychowaniu i nauczaniu.

Bibliografia

- BERGER P., LUCKMANN T., 2010, *Spoleczne tworzenie rzeczywiŹności. Traktat z socjologii wiedzy*, PWN, Warszawa.
- CARON A.H., CARONIA L., 2007, *Moving cultures. Mobile communication in everyday life*, McGill-Queens University Press, Montreal.
- DESCARTES R., 1981, *Rozprawa o metodzie*, PWN, Warszawa.
- DINGLI A., SEYCHEL D., 2015, *The New Digital Natives: Cutting the Chord*, Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg.
- FOUCAULT M., 2010, *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja*, PWN, Warszawa.
- JAN PAWEŁ II, 2013, *Encyklika Evangelium Vitae*, Dom Wydawniczy Rafael, Kraków.
- KATZ J., 1997, *Media Rants: Postpolitics in the Digital Nation*, Hardwired, San Francisco.
- KLICHOWSKI M., PRZYBYŁA M., 2013, *Cyborgizacja edukacji – próba konceptualizacji*, Studia Edukacyjne, 24.
- LANDOWSKI E., MARRONE G., 2002, *La societ  degli oggetti. Problemi di interrogativit *. Meltemi, Rome.
- LATOUR B., 1996, *On Interobjectivity*. Mind, Culture and Activity, 3 (4).
- PASTERZE KOŚCIOŁA KATOLICKIEGO W POLSCE, 2014, *List pasterski na niedzielę Świętej Rodziny*, [w:] *Gender. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo KP, Warszawa.
- MARTON F., BOOTH S., 1997, *Learning and awareness*, Erlbaum Associates, Mahwah.
- MĘCZKOWSKA A., 2003, *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*, Kwartalnik Pedagogiczny, 3.
- NOSOL P., 2014, *Technologia i sport*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk.
- PEGNUM M., 2014, *Mobile learning. Languages, literacies, cultures*, Palgrave Macmillan, New York.
- SZKUDLAREK T., 1997, *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, Socjologia Wychowania XIII, z. 317.

**School techno-fears.
How teachers understand the role and effects
of mobile technologies at school**

The article presents and discusses the results of phenomenographical research conducted in the primary school in Poland. The study aims at analyzing how teachers, in situations unprovoked by the researcher, understand and assess the fact of the technologization of their school (the implementation of mobile devices). The cognitive result of the phenomenography is the determination of a map of meanings (technology defined as poison, addictive drug or Trojan horse) that reveals various ways how teachers understand mobile devices and their educational and cultural roles.

Keywords: *school, teachers, mobile technology, technophobic discourse, phenomenography*