

*Tomasz Biernat**

ORCID: 0000-0001-7875-0045

Gdańsk, Polska

Cyberwychowanie – cicha rewolucja w cyberprzestrzeni. O potrzebie cyberpedagogiki

Cybereducation: A Quiet Revolution in Cyberspace. On the Need for Cyberpedagogy

Abstract: As a result of a quiet revolution in the last two decades, a new form of education has emerged. Cybereducation is the effect of the rapid advancement in information technology and the emergence of cyberspace as a new environment for human activity and education. The cyberenvironment creates a hypertextual educational reality that is hardly transparent and has a specific impact. Cybereducation is different than education in the real environment. Both types of educational interactions – analogue and digital – interact with each other, leading to a modification of the upbringing process. The emergence of the educational cybersecurity and cybereducation is a great challenge for the existing pedagogical knowledge and practice. An important issue in this context is the problem of educational cybersecurity and prevention of cyberbullying. The analyses presented in the article may serve as an argument to recognize cyberpedagogy as a new trend in education sciences.

Keywords: cybereducation; cyberspace; cyberbullying; cyberpedagogy.

Abstrakt: W ciągu ostatnich dwóch dekad dokonana się cicha rewolucja w wychowaniu, w wyniku której wyłoniła się jego nowa postać – cyberwychowanie. Jest ono rezultatem

* Dr hab. Tomasz Biernat, prof. WSB, Wydział Społeczno-Humanistyczny, Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku; e-mail: tbiernat@wsb.gda.pl.

dynamicznego rozwoju technologiczno-informacyjnego i powstania cyberprzestrzeni, która stała się nowym środowiskiem aktywności człowieka oraz wychowania. Cyberśrodkowisko stwarza odmienną, hipertekstualną rzeczywistość wychowawczą, która jest niejawną i oddziałuje w specyficzny sposób. Cyberwychowanie przebiega inaczej niż w realnym środowisku. Obydwa rodzaje oddziaływań wychowawczych – analogowe i cyfrowe – wzajemnie na siebie oddziałują, co prowadzi do modyfikacji procesu wychowania. Powstanie cyberśrodkowiska wychowawczego oraz cyberwychowania stanowi duże wyzwanie dla dotychczasowej wiedzy i praktyki pedagogicznej. Ważnym zagadnieniem w tym kontekście jest problem cyberbezpieczeństwa wychowawczego oraz cyberprofilaktyki. Przedstawione analizy mogą stanowić argument na rzecz wyodrębnienia nowego nurtu w naukach o wychowaniu – cyberpedagogiki.

Słowa kluczowe: cyberwychowanie; cyberprzestrzeń; cyberprofilaktyka; cyberpedagogika.

1. Wprowadzenie

Gwałtowny rozwój informatyki i technologii teleinformacyjnych oraz pojawienie się cyberprzestrzeni spowodowały, że proces wychowania przebiega obecnie w innych warunkach niż w czasach poprzedzających rewolucję cyfrową. Internet, telefony komórkowe, smartfony, komputery, tablety, smartwatche, konsole do gier głęboko zmieniły rzeczywistość współczesnego człowieka, którą opisuje się takimi pojęciami jak: mobilność (Urry, 2009, s. 247), usieciowienie (Castells, 2011), mediatyzacja (Hjarvard, 2013, s. 108), digitalizacja (Bünyamin, 2017), wirtualizacja (Shayo i in., 2007). Przełomowym momentem w wychowaniu było pojawienie się cyberprzestrzeni (ang. *cyberspace*) jako nowego obszaru aktywności człowieka. Pojęcie cyberprzestrzeni jest stosunkowo nowe, upowszechniło się bowiem dopiero pod koniec XX wieku. Początkowo zjawisko to badano pod kątem technologii, ale coraz częściej jego analizy są prowadzone w perspektywie socjologicznej i psychologicznej (Keles i in., 2020). Namysł nad tym zagadnieniem jest ważny także dla pedagogiki, ponieważ mamy do czynienia z pojawieniem się zupełnie nowego środowiska wychowawczego, które istotnie różni się od typowych środowisk wychowania. Celem artykułu jest próba teoretycznego opisu cyberwychowania, dokonywanego się w cyfrowym środowisku, oraz uzasadnienie potrzeby wyodrębnienia nowego nurtu w naukach o wychowaniu, który można by określić mianem cyberpedagogiki.

2. Cyberprzestrzeń jako nowe środowisko wychowawcze

Cyberprzestrzeń stała się nowym rodzajem środowiska funkcjonowania człowieka. Jego główną ideą była „koncepcja powołania do życia swojego rodzaju równoległego środowiska, które jest nowym wymiarem dla ludzkich działań” (Wasilewski, 2013, s. 231). Specyfika tego środowiska wymyka się opisowi za pomocą typowych miar fizycznych. Stworzony przez nowoczesne urządzenia i technologie, równoległy do rzeczywistego (analogowego) cyberświat stwarza możliwość prowadzenia drugiego, „cyfrowego życia”. Złożoność zjawiska cyberprzestrzeni, które z jednej strony jest wytworem nowoczesnych technologii teleinformatycznych, a z drugiej w specyficzny sposób włącza w nie fizyczną i psychiczną aktywność człowieka, powoduje trudności w jego definiowaniu (Strate, 1999, s. 82–112). Definicje cyberprzestrzeni mimo pewnych różnic mają jednak cechy wspólne (Wasilewski, 2013). Większość definicji głosi, że podstawę cyberprzestrzeni stanowi Internet (sieć sieci), choć nie zawsze jest z nią całkiem utożsamiany. Elementami składowymi cyberprzestrzeni są także jej składniki fizyczne, takie jak: systemy informatyczne, sieci, oprogramowania, informacje oraz operacje wykonywane przez użytkowników. Jej istotę stanowi człowiek oraz aktywność, którą podejmuje on w cyberprzestrzeni. Fakt ten został np. uwzględniony w definicji zawartej w ustawie o informatyzacji, według której cyberprzestrzeń to „przestrzeń przetwarzania i wymiany informacji tworzona przez systemy teleinformatyczne, [...] wraz z powiązaniem pomiędzy nimi oraz relacjami z użytkownikami” (Dz.U. z 17 lutego 2017 r. poz. 570). Ważnym elementem cyberprzestrzeni jest zatem człowiek oraz podejmowane przez niego działania. Jest to także istotne z pedagogicznego punktu widzenia, ponieważ dotyczy obecnych w cyberprzestrzeni kontaktów, interakcji, relacji i więzi o znaczeniu wychowawczym.

Technologie cyfrowe przetwarzają wiele sfer ludzkiej rzeczywistości i wprowadzają je do cyberprzestrzeni, tym samym poszerzając jej zakres. Ten proces jest nazywany digitalizacją i polega na stosowaniu odpowiednich technik do przekształcania zasobów analogowych w cyfrowe (np. cyfrowe biblioteki, muzea, kino, telewizja, cyfrowy druk, dźwięk, obraz, poczta elektroniczna, cyfrowy pieniądz i podpis). W ostatnich czasach wiele dziedzin zostało poddanych digitalizacji, przez co uzyskały one swoje cyfrowe wersje obecne w cyberprzestrzeni: cyberbiznes, cyberrozrywka, cyberbezpieczeństwo, cybersport, cyberparenting, cyberedukacja, cyberzabawki (cyberzwierzęta, cyberfarmy,

cyberzoo), a nawet cyberrodziny, w których użytkownik może zamieszkać i wieść wirtualne życie. Tak zwane cyfrowe dzieci (*digital children*) zamieniły tradycyjne miejsca dziecięcych zabaw na fantasmagoryjne cyberprzestrzenie, oferujące niezliczone ilości cyfrowych podwórek, zabawek, gier oraz rozmaitych aktywności (Leato i Phippen, 2021). Co więcej, cyfrowy świat znacząco wpłynął na kształt i charakter współczesnego dzieciństwa i wytworzył nową jego postać – cyfrowe dzieciństwo (cyberdzieciństwo), w którym pojawiło się wiele nieznanych wcześniej rodzicom i wychowawcom problemów (Shapiro, 2020). Również wychowanie uległo digitalizacji, ponieważ wiele oddziaływań mających znaczenie dla rozwoju i osobowości człowieka uzyskało cyfrową postać.

Cyberśrodowisko wraz z rozwojem możliwości technicznych i technologicznych stopniowo nabrało cech inteligentnego i interaktywnego środowiska, które silnie oddziałuje na dorosłych, dzieci i młodzież. Sytuacja ta gruntownie zmienia warunki wychowania. Już pół wieku temu Alvin Toffler w głośnej książce *Trzecia fala* przestrzegał przed skutkami pojawienia się inteligentnego środowiska. Pytania, które wówczas postawił, również dziś poruszają swoją aktualnością. Dotyczą obaw związanych z przyszłym funkcjonowaniem ludzi w inteligentnym środowisku:

Życie w takim środowisku nasuwa szereg mrozących krew w żyłach pytań natury filozoficznej. Czy maszyny opanują świat? Czy inteligentne maszyny, zwłaszcza jeżeli będą połączone ze sobą, tworząc sieć wzajemnej komunikacji, mogą wymknąć się spod ludzkiej kontroli? Czy pewnego dnia Wielki Brat nie tylko będzie mógł kontrolować nasze rozmowy telefoniczne, ale również opiekacz do chleba i telewizory, śledząc każdy nasz ruch i nastrój? Na jakie uzależnienie od komputera i „chipa” możemy sobie pozwolić? Czy nasz własny umysł nie ulegnie atrofii, jeżeli obdarzymy inteligencją nasze środowisko materialne? Co się stanie, jeżeli ktoś lub coś wyrwie wtyczkę z kontaktu? Czy zachowamy jeszcze podstawowe umiejętności, niezbędne do przetrwania? (Toffler, 1986, s. 165).

Toffler przewidział także, że wraz z inteligentnym środowiskiem powstanie nowa psychosfera kreowana przez inteligentne technologie, która gruntownie zmieni człowieka oraz obraz jego świata. Zjawisko to wiąże się z eksplozją informacyjną, która radykalnie zmieniła warunki i kontekst poznawczy wy-

chowania. Według Neila Postmana nowoczesne media elektroniczne i sposoby komunikacji doprowadziły do pozbawienia sensu środowiska informacyjnego, które wcześniej służyło tworzeniu i podtrzymywaniu dzieciństwa oraz budowało pewną koncepcję wychowania, polegającą na przekazywaniu wiedzy młodszemu pokoleniu przez starsze (Postman, 2001, s. 146). Obecnie środowisko informacyjne dorosłych i dzieci jest takie samo, a granice wiedzy między generacjami uległy zatarciu. Dzieci w dużym stopniu niezależnie konstruują swoją wiedzę o świecie, co istotnie zmienia charakter i przebieg wychowania. Dorosli nie zdają sobie sprawy z tego, jaką wiedzę o świecie mają już dzieci. Pola niczyje w wychowaniu, które pozostawały poza oddziaływaniem szkoły i rodziny, zostały zagospodarowane przez wychowawców z cyberprzestrzeni. Wytworzona w ten sposób pokoleniowa luka poznawcza rodzi dystans i nieufność we wzajemnych relacjach oraz modyfikuje relacje wychowawcze. Wiedza dzieci stała się obecnie pewnym rodzajem tabu, może wymagać wychowawczej reakcji, do której dorośli nie zawsze są przygotowani.

3. Cyberśrodkowisko jako miejsce cyberwychowania

Pojawienie się cyberśrodkowiska wytworzyło nowy rodzaj pośredniego wychowania. Pod powierzchnią rzeczywistego wychowania równolegle i cicho sączy się nurt wychowania cyfrowego – cyberwychowanie. Cyberprzestrzeń stała się odrębnym i potężnym środowiskiem oddziaływania na człowieka, w którym realizowana jest autonomiczna funkcja wychowawcza. Cyberwychowanie można określić jako złożony, wielowymiarowy proces kreowanych cyfrowo oddziaływań wychowawczych, które zachodzą w trakcie aktywności i interakcji wychowanka w cyberśrodkowisku. Środkowisko to, podobnie jak typowe środowiska wychowawcze, ma charakter egocentryczny. Jego ośrodkiem jest podmiot (JA), który tworzy je i organizuje według swoich potrzeb i upodobań. Bez człowieka nie ma środowiska, to on czyni z mediów swoje środowisko i decyduje o jego strukturze i funkcjonowaniu (Lepa, 2012, s. 217). Indywidualne cyberśrodkowisko ma zmienne i płynne granice i stanowi zawsze pewien wycinek szerszej cyberprzestrzeni. Ma charakter zarówno subiektywny, jest bowiem źródłem wewnętrznych przeżyć, jak i obiektywny, ponieważ składa się z dostępnych empirycznemu poznaniu składników, które zawsze tworzą jakiś (czyjś) jednostkowy układ. Możliwe jest zatem jego badanie i wykrywanie

zobiektywizowanej typowości. Istnieje pewna zasadnicza różnica między środowiskiem tradycyjnym (analogowym) a środowiskiem cyfrowym. To pierwsze ma charakter zastany, wychowanek niejako wchodzi w gotowe (urządzone wcześniej) materialne i społeczno-kulturowe środowisko. W cyfrowym świecie wychowanek wraz ze wzrostem kompetencji informatycznych stopniowo konstruuje własne mikrocyberśrodkowisko z dostępnych w cyberświecie elementów, które dobiera zgodnie ze swoimi osobistymi potrzebami i preferencjami.

Również sytuacje wychowawcze w cyberprzestrzeni mają odmienny charakter od tych w realnym środowisku. Cechuje je wysoki poziom zindywidualizowania, dyskretność oraz inicjacyjność. Paradoksalnie w tym środowisku wychowanek funkcjonuje osobno, w izolacji od realnego środowiska społecznego (słynna „samotność w sieci”). Aktywność dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni pozostaje zwykle poza kontrolą wychowawców, ma niejawną, a nawet celowo ukrytą charakter. W przypadku małych dzieci doświadczenia w cyberśrodkowisku przejawiają cechy tzw. prymarnych doświadczeń rozwojowych, które pozostawiają trwałe ślady w ich psychice (Bronfenbrenner, 1981). Pierwszy kontakt z pornografią, przemocą, dewiacją, obrazami śmierci ma charakter inicjacyjny, wprowadza w ciemne sfery świata dorosłych, które do niedawna były dla dzieci niedostępne. Specyfika sytuacji wychowawczych w cyberprzestrzeni uniemożliwia ingerencję wychowawczą ze strony dorosłych. Młodzi użytkownicy cyberprzestrzeni z różnych powodów często pozostają sami ze swoimi doświadczeniami (np. z obawy przed krytyką lub karą, ponieważ nie wiedzą, jak mówić o tym, co widziały lub słyszały, ponieważ chcą uniknąć potencjalnego ograniczenia korzystania ze smartfona lub komputera).

Oddziaływania wychowawcze płynące z cyberśrodkowiska są dwojakie. Mogą mieć charakter wpływu natychmiastowego, który przebiega według schematu bodziec–reakcja, lub wpływu ciągłego, czyli kumulatywnego, polegającego na długotrwałym nawarstwianiu się bodźców w psychice wychowanek (Kleparski i Klimek, 2003, s. 226). Ten drugi rodzaj oddziaływań ma większe znaczenie dla długofalowych efektów wychowania i zwykle jest zauważalny dopiero po upływie dłuższego czasu. W tym miejscu należy postawić pytanie o specyfikę cyberwychowania i jego globalne efekty. W cyberprzestrzeni wychowanek sam dobiera treści, strony, komunikatory oraz inicjuje kontakty indywidualne i grupowe. W odróżnieniu od zastanych środowisk istniejących w realnej rzeczywistości kreuje on w cyberprzestrzeni własne niewidzialne dla otoczenia środowisko wychowawcze. Empiryczny opis cyfrowych środowisk, w których

funkcjonują dzieci i młodzież, nie jest łatwy, ponieważ są one często traktowane jak prywatna, intymna własność, do której ma prawo jedynie jej użytkownik. Badacze częściej opisują korzystanie z poszczególnych technologii oraz urządzeń przez dzieci i młodzież, niż podejmują się rekonstrukcji ich cyfrowych światów oraz analizy ich treści i wartości wychowawczej (Bougsiaa i in., 2016; Gottschalk, 2019).

Obydwa środowiska, realne i cyfrowe, mają odmienną specyfikę oddziaływania. Cyberśrodkowisko, w odróżnieniu od typowych oswojonych i uporządkowanych środowisk wychowawczych, jest z natury „dzikie” i chaotyczne. Nie można w nie bezpośrednio wychowawczo ingerować, przekształcać go ani ulepszać jak w przypadku rzeczywistych środowisk, czym wychowawcy zwykle się zajmują. Procesy wychowawcze zachodzące w środowisku realnym i cyfrowym różnią się zasadniczo, ponieważ sytuacje i oddziaływania wychowawcze, które w nich zachodzą, są konstruowane w odmienny sposób (o czym szerzej w kolejnej części artykułu).

Cyberprzestrzeń i cyfrowe wychowanie stanowią poważne wyzwanie dla rodziców, nauczycieli i wychowawców. Nie zawsze zdają sobie oni sprawę z tego, jak silne jest ich oddziaływanie na dzieci i jakie zagrożenia się z tym wiążą. Clayton Cranford wskazuje na trzy powszechne mity, które pokutują na ten temat wśród rodziców: 1. Zagrożenia nie są wcale takie duże; 2. Gdyby moje dziecko miało problem w sieci, to by mi powiedziało; 3. Te technologie są zbyt trudne dla mnie – nigdy ich nie zrozumieję (Cranford, 2015, s. 2–3). Wychowanie człowieka do zdrowych relacji z nowymi technologiami wymaga wiedzy i kompetencji, których często ani rodzice, ani nauczyciele nie posiadają (Graber, 2019). W rezultacie problem wychowania do racjonalnego i odpowiedzialnego korzystania z cyberprzestrzeni jest trudny do rozwiązania:

Rodzice często mówią, że nie mają wiedzy ani czasu, aby nadążyć za zachowaniem ich dzieci w Internecie, i że szkoły powinny szczegółowo omawiać to w czasie zajęć i poprzez inne działania. Nauczyciele często wykonują swoją część pracy poprzez programy nauczania i kształcenie, ale nie wiedzą, jak i kiedy interweniować w zachowania on-line uczniów, które mają miejsce poza szkołą (Hinduja i Patchin, 2021).

W praktyce pedagogicznej cyberśrodkowisko pozostaje często poza zasięgiem wychowawczego oddziaływania jednych i drugich. Rewolucyjna zmiana

rzeczywistości wychowawczej dokonała się cicho i niezauważalnie, jednak pociągnęła za sobą poważne skutki. Jak to się mogło stać? Według Neila Postmana wprowadzenie nowoczesnych technologii informacyjnych wywołało szok, który „tak sparaliżował nasze mózgi, że trudno dostrzec spustoszenie duchowe i społeczne, jakich dokonały w nas owe technologie” (Postman, 2001, s. 146). Marshall McLuhan, klasyk teorii mediów, tłumaczy to, używając metafory: „ryby nie wiedzą, że woda istnieje, dopóki nie wylądują na plaży” (McLuhan, 1970, s. 191). Według niego tylko trucizna albo atrament mogą sprawić, że zauważą, w czym żyją. Należałoby więc zapytać, czy w cybersrodowisku potrafimy dostrzec symptomy zatruwania ludzkiej psychosfery i zaciemniania obrazu świata oraz jakie to ma znaczenie dla wychowania i rozwoju psychospołecznego młodego pokolenia.

4. Hipertekstualność jako cecha cyberwychowania

Jak wspomniano wcześniej, procesy wychowania w społeczno-technologicznym środowisku cyberprzestrzeni i rzeczywistości realnej mają różny przebieg. Wychowanie analogowe cechuje linearność dyskursu (narracja wychowawcza płynie „od – do”), hierarchiczność (układ: podmiot – przedmiot wychowania), sekwencyjność (następstwo oddziaływań wychowawczych w czasie i dostosowanie ich do rozwoju dziecka) oraz kumulacja wpływów (formalnych i nieformalnych). W cyberprzestrzeni króluje hipertekst, który jest „formą tekstu zapisanego w sposób nielinearny i swoją strukturą przypomina formę sieci, w której zasadniczą rolę odgrywa link, czyli łącznik pomiędzy węzłami, które stanowią bloki tekstowe, a także informacje zapisane w postaci audio-wizualnej” (Zdzieborski, 2012, s. 189). Sam Internet jest hipertekstem, ponieważ ma podobną strukturę oraz elementy. Przekaz wychowawczy płynący z hipertekstu ma charakter nielinearny, sfragmentaryzowany i rozproszony. W cyberprzestrzeni hipertekst pełni istotną funkcję w organizacji wiedzy, ponieważ „dzięki obecności hiperłączy umożliwia szybkie wyszukanie i dotarcie do informacji, co ma szczególne znaczenie w przypadku dużej jej ilości, a co byłoby utrudnione w przypadku posługiwania się jedynie metodą linearną” (tamże). W cyberprzestrzeni dyskurs krąży, cyrkuluje, nakłada się na siebie i tworzy różne przypadkowe konfiguracje. W tym hipertekstualnym środowisku kategoria nadawcy i odbiorcy zostaje unieważniona lub nieodróżnialna (Bau-

drillard, 2005). Również kategoria wychowawcy i wychowanka ulega rozmyciu: wszyscy wychowują wszystkich i wszystko jest wychowaniem. Wychowawcą staje się także sam wychowanek, który w cyberprzestrzeni konstruuje swoje środowisko wychowawcze, dobierając w nieskrępowany i dowolny sposób różne składniki. Jego wybory nie są jednak całkiem autonomiczne, ponieważ steruje nimi sztuczna inteligencja i roboty (wyszukiwarki, algorytmy, boty). Na podejmowane decyzje wpływ mają również inni użytkownicy cyberprzestrzeni, często przypadkowo i anonimowo.

Ta sytuacja nie tylko determinuje rodzaj i sposób zdobywania wiedzy przez użytkowników cybers środowiska, ale także proces kreowania sensu. Jean Baudrillard w swoich analizach technologicznych przemian infosfery pisał o implozji sensu, jego zapaści i atrofii, która jest skutkiem nadmiaru informacji docierających do współczesnego człowieka (Baudrillard, 2005, s. 101–102). Jarosław Rudniański swego czasu nazwał to zjawisko „zatruciem informacyjnym”, które według niego stanowi rodzaj moralnej deprawacji (Rudniański, 1975, s. 95). Zjawisko to, szczególnie w przypadku dzieci i młodzieży, ma silnie demoralizujący charakter, ponieważ młodzi ludzie nie są jeszcze w stanie odróżnić prawdy od fałszu, dobra od zła, piękna od brzydoty. W cyfrowej hipertekstualnej przestrzeni wytwarzane są także specyficzne hiperwięzi między ludźmi (Kobylarek, 2009). Kontakty w cyberwspólnotach cechuje nadmiar i nadreprezentacja (według cytowanych w artykule badań pt. „Nastolatki 3.0” młodzi użytkownicy Facebooka mają przeciętnie ponad 300 tzw. znajomych w sieci). Duża intensywność kontaktów rówieśniczych w sieci oraz ich hermetyczność sprzyjają powstawaniu rówieśniczych baniek informacyjnych (*echo chamber*) o dużym wychowawczym oddziaływaniu (media społecznościowe w istotny sposób wzmocniły oddziaływania rówieśnicze). W cyberprzestrzeni funkcjonuje niezliczona rzesza różnych, nieformalnych wychowawców. Wychowawcami mogą być anonimowi internauci ukryci za nickami i awataremi. Są nimi także youtuberzy, tiktokerzy, blogerzy, vlogerzy, internetowi celebryci i influencerzy, patosteamerzy. Najpopularniejsze wśród dzieci i młodzieży wideoblogi mają nawet ponad milion obserwujących i subskrybentów. Pośrednio wychowują także cyfrowe treści i materiały (obrazy, filmy, teksty, wideoklipy, blogi). Niestety, nie ma jeszcze miarodajnych badań, które poddałyby analizie przekazywane tam treści wychowawcze.

Ważnym i słabo rozpoznany zjawiskiem związanym z relacjami między środowiskiem realnym i cybers środowiskiem jest interakcja zachodząca między

człowiekiem i technologią, środowiskiem realnym i cyfrowym (Latour, 2010; Hamann i in., 2016). Światy analogowy i cyfrowy łączą się i przenikają, ale do końca nie wiadomo, w jaki sposób to się dzieje oraz jakie są tego konsekwencje. W tym miejscu rodzi się także pytanie o zjawisko hybrydyzacji wychowania, które zachodzi na styku realnego i cyfrowego środowiska. Na wpływy wychowawcze rodziny, szkoły, kościoła nakładają się te, które pochodzą z cyberśrodoiska. Niestety, jak do tej pory nie rozpoznano empirycznie długofalowych skutków tego procesu.

5. Cyberbezpieczeństwo wychowawcze i cyberprofilaktyka

Istnieje wiele badań dotyczących czasu spędzanego przez młode pokolenie w cyberprzestrzeni. Interesujący raport pt. „Nastolatki 3.0” przedstawiła Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa. Pokazał on, że nastolatki spędzają przeciętnie w sieci nawet po dwanaście godzin dziennie (Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa, 2021). Większość badanych rozpoczęła korzystanie z Internetu w wieku zaledwie czterech lat. W czasie pandemii mniej więcej połowę czasu (po 6 godzin) przeznaczano na naukę, a połowę na inne aktywności (w dużej części na media społecznościowe). Czas spędzany w cyberprzestrzeni nie jest neutralny wychowawczo, wypełniają go intensywne oddziaływania wychowawcze, z czego dorośli często nie zdają sobie sprawy. Oczywiście trzeba powiedzieć, że cyberwychowanie może pozytywnie wspierać proces wychowania, jednak może także oddziaływać jak specyficzny dekonstruktor i neutralizator wychowania opartego na relacji wychowawca–wychowanek. Wiele przekazów wychowawczych, które pojawiają się w cyberśrodoisku, jest jawnie sprzecznych z tym, co przekazują rodzice, nauczyciele i katecheci. Wpływy wychowawcze, zachodzące w obu środowiskach, są często fundamentalnie sprzeczne, co wywołuje dysonans wychowawczy i dezorientację (Bednarek, 2009; Sarzała, 2010). Sytuacja ta wytwarza konflikt wychowawczy wynikający z odmiennych, a nawet sprzecznych ideologii i dyskursów obecnych w cyberprzestrzeni i w realnej rzeczywistości. Cyberprzestrzeń stała się specyficznym rozpuszczalnikiem tradycyjnie realizowanego wychowania, co skutkuje jego osłabieniem, a nawet kontestacją. Cyfrowe (kontr)wychowanie utrudnia budowanie relacji między wychowawcą i wychowankiem, które wymagają zaufania, dialogu i szacunku dla autorytetu.

Zagrożenia w cyberprzestrzeni są rozpatrywane na różnych poziomach, np. państwowym, społecznym, ale także wychowawczym (Sarzała, 2010; Bednarek i Andrzejewska, 2014). Lista zagrożeń jest długa, wystarczy wymienić choćby takie jak: pedofilia w sieci, pornografia, seksting, sekty, stalking, cyberprzemoc, hate speech, fake news, przemoc, kradzież danych, nagabywanie, naruszanie prywatności, fałszywe konta i tożsamości. Bardzo poważnym problemem są dziś nowe uzależnienia, np. od Internetu, smartfona, gier komputerowych, mediów społecznościowych, a nawet informacji (Guerreschi, 2006; Kardaras, 2017; Danae, 2017). Manfred Spitzer, psychiatra i neurobiolog, który zajmuje się badaniem mózgu, postawił tezę o pojawieniu się zupełnie nowych cyberchorób, które są skutkiem nadmiernego korzystania z Internetu (Spitzer, 2016). Z badań Coleman Parkes Research, które zostały zrealizowane na zlecenie Allot, globalnego lidera w zakresie cyberbezpieczeństwa, wynika, że 56 proc. Polaków obawia się o bezpieczeństwo swoich dzieci w Internecie, jednak aż 40 proc. rodziców nie ma zainstalowanego w telefonach dzieci oprogramowania do kontroli rodzicielskiej, aby monitorować ich aktywność w sieci (Ładan, 2022). Tylko 56 proc. badanych rodziców korzysta z programów do kontroli czasu i treści, do których docierają młodzi użytkownicy. Rodzice uznali, że ważniejsze są techniczne zabezpieczenia niż kontrola rodzicielska.

Niepokoiki wysoka skala zjawiska cyberprzemocy w szkołach. Według raportu Naczelnej Izby Kontroli tej formy przemocy doświadcza aż jedna trzecia badanych uczniów. Wskazują na to opinie badanych nauczycieli, rodziców i uczniów (Najwyższa Izba Kontroli, 2017). Istnieje przypuszczenie, że wiele takich zdarzeń w ogóle nie jest ujawnianych. Jak wynika z badań, z cyberprzemocą zetknęło się prawie 40 proc. uczniów, blisko 30 proc. rodziców oraz 45 proc. ankietowanych nauczycieli. Niestety, prawie połowa uczniów stwierdziła, że gdyby została dotknięta cyberprzemocą, to nie zwróciłaby się o pomoc do nikogo. W konkluzji z badań stwierdzono, że ani Ministerstwo Edukacji Narodowej, ani Ministerstwo Cyfryzacji, ani Policja nie potrafiły ocenić zakresu zagrożenia cyberprzemocą wśród dzieci i młodzieży. Szkoły i pedagodowie nie zostali odpowiednio przygotowani przez MEN do radzenia sobie z tym negatywnym zjawiskiem w zakresie opracowania odpowiednich procedur, koordynacji działań i profilaktyki. Badania zrealizowane przez Cyberbullying Research Center ujawniły, że tylko jedno dziecko na dziesięć informuje swoich rodziców o nękanii w sieci (Hinduja i Patchin, 2021). Dzieci nie zgłaszają tego faktu z różnych powodów – żeby nie zostać pozbawionym smartfona, z obawy

przed ograniczeniem dostępu do mediów społecznościowych, ponieważ nie chcą stracić kontaktu z rówieśnikami. Jednym z poważnych zagrożeń wychowawczych w sieci jest patostreaming. Według raportu przygotowanego dla Rzecznika Praw Obywatelskich w 2019 roku aż 37 proc. nastolatków (13–15 lat) oglądało patotreści w Internecie, a 43 proc. czyni to co najmniej raz na tydzień. Aż 82 proc. badanych wyraziło opinię, że tego typu treści powinny być zakazane, ale ponad jedna trzecia uważa, że pokazują prawdziwe życie (Rzecznik Praw Obywatelskich, 2019).

Oprócz typowych zagrożeń wychowawczych coraz częściej zwraca się uwagę na zjawisko dezinformacji, na które narażone są dzieci. W raporcie UNICEF-u opublikowanym w 2021 roku wyróżniono siedem szkodliwych rodzajów dezinformacji, które w różnych formach docierają do dzieci w sieci. Są to: parodia i groteska (ogłupianie), treści wprowadzające w błąd, treści wysyłane przez oszustów (oszukiwanie), treści sfabrykowane (w celu ranienia), fałszywe połączenia, fałszywy kontekst, zmanipulowana treść (Howard i in., 2021). Raport alarmuje, że nadmierne korzystanie z Internetu naraża młode pokolenie na poznawcze nadużycia i zniekształcony obraz świata, co stwarza problemy w szkolnej edukacji. Niestety, rodzice posiadają małą wiedzę na temat zagrożeń w cyberprzestrzeni (Koziej, 2015, s. 153).

6. Wnioski

Cyberśrodowisko stało się ważnym modyfikatorem procesu wychowania i w zasadniczy sposób zmieniło jego przebieg, warunki i efekty. Można nawet postawić tezę, że stało się swoistym *game changerem* wychowania zmieniającym dotychczasowe reguły gry. Istnieją już badania, które pokazują specyfikę pokolenia, dla którego cyberśrodowisko stało się nowym środowiskiem wychowania. Marc Prensky nazwał tę generację tubylcami Internetu. Tworzą ją osoby, które dorastały i dojrzewały wraz z Internetem i cyberprzestrzenią (Prensky, 2001). W tekstach publicystów pojawia się wiele nienaukowych określeń, jak np. cyberpokolenie, cyfrowe pokolenie, net-pokolenie, pokolenie Internetu, pokolenie Facebooka. Cyfrowy, hermetyczny świat wymaga coraz większej wychowawczej interwencji ze strony świata realnego. Pedagogizacja cyberśrodowiska powinna polegać na umiejętnym łączeniu obu światów przez odpowiednio do tego przygotowanych nauczycieli. Nasycanie cyberświata realnymi oddziaływaniami

wychowawczymi może pomóc wychowankom zrozumieć jego funkcjonowanie oraz kształtować konstruktywne postawy, normy etyczne i wartości, które w nim obowiązują (Lepa, 2007, s. 102–103). Kształtowanie selektywnych postaw wobec mediów staje się pilnym zadaniem dla rodziców i pedagogów, którzy powinni uczyć posługiwania się odpowiednimi kryteriami wyboru (moralnymi, religijnymi, estetycznymi, ekonomicznymi i politycznymi).

Na gruncie nauk o wychowaniu pojawił się ważny nurt refleksji i badań związany z mediami w edukacji, który ma już bogaty dorobek (Lepa, 2000; Gajda, 2002; Gajda i in., 2006; Huk, 2014; Siemieniecki, 2021). Dysponujemy dużą wiedzą na temat oddziaływania mediów w kontekście obsługi urządzeń i technologii. W polskich szkołach od pewnego czasu jest realizowany przedmiot edukacja medialna, na którym uczniowie zdobywają wiedzę i kompetencje w zakresie konstruktywnego korzystania z mediów. Jednak wyodrębnienie się nowego środowiska wychowawczego, które ma odmienną specyfikę, wymaga pogłębionych i całościowych analiz. Pomocne w zrozumieniu cyberwychowania byłyby także empiryczne opisy typowych cyfrowych środowisk wychowawczych dzieci i młodzieży, analiza sposobów ich konstruowania, badanie treści wraz z oceną ich wartości wychowawczej. Konieczne jest opracowanie odpowiedniej cyberprofilaktyki podnoszącej poziom wychowawczego bezpieczeństwa, która powinna stać się jak najszybciej przedmiotem szerokiej edukacji uczniów, nauczycieli i rodziców (Cheung Wong, 2010; Solecki, 2017). Warto dodać, że ostatnio pojawiły się ważne prace z zakresu cyberpsychologii, które dotyczą wpływu komputerów i innych urządzeń cyfrowych na psychikę człowieka (Whitty, 2016; Norman, 2017), a także czasopisma podejmujące tę problematykę¹. Wydaje się, że zjawisko cyberwychowania i oddziaływania cyberprzestrzeni na człowieka ciągle nie jest w pedagogice wystarczająco dostrzegane i doceniane. Zasadne wydaje się sformułowanie postulatu dotyczącego wyodrębnienia cyberpedagogiki, która dostarczyłaby teorii na temat wychowania człowieka w cyberśrodku oraz poszukiwałaby metodycznych rozwiązań przygotowujących dzieci i młodzież do konstruktywnego w nim funkcjonowania.

¹ Nowe czasopisma zajmujące się cyberpsychologią to np. „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking”, „Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace”.

Bibliografia

- Baudrillard, J. (2005). *Symulakry i symulacja*. Warszawa: Sic!.
- Bednarek, J. (2009). Teoretyczne i metodologiczne podstawy badań nad człowiekiem w cyberprzestrzeni. W: J. Bednarek i A. Andrzejewska (red.), *Cyberświat – możliwości i zagrożenia* (s. 30–32). Warszawa: Żak.
- Bednarek, J. i Andrzejewska, A. (red.) (2014). *Zagrożenia cyberprzestrzeni i świata wirtualnego*. Warszawa: Difin.
- Bougsiaa, H., Cackowska, M., Kopciwicz, L. i Nowicki, T. (2016). *Smartfon i tablet w dziecięcych rękach*. Gdańsk: Katedra.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge–London: Harvard University Press.
- Bünyamin, A. (2017). *Digitalization and Society*. New York: Academic Research.
- Castells, M. (2011). *Spółczesność sieci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cheung Wong, Y. (2010). Cyber-parenting: Internet Benefits, Risks and Parenting Issues. *Journal of Technology in Human Services*, 28(4), 252–273. <https://doi.org/10.1080/15228835.2011.562629>.
- Cranford, C. (2015). *Parenting in the Digital World: A Step-by-Step Guide to Internet Safety*. Pobrano 2 marca 2022 z: <https://cyberbullying.org/resources/educators>.
- Danae (2017). *Cyberpokolenie uzależniło się od nowych technologii. Badanie Ośrodka Danae dla Bosch Polska*. Pobrano 12 kwietnia 2022 z: <https://www.pb.pl/cyberpokolenie-uzależniło-sie-od-technologii-866253>.
- Gajda, J. (2002). *Media w edukacji*. Kraków: Impuls.
- Gajda, J., Juszczak, S., Siemieniecki, B. i Wenta, K. (2000). *Edukacja medialna*. Toruń: Adam Marszałek.
- Gottschalk, F. (2019). Impacts of Technology Use on Children: Exploring Literature on the Brain, Cognition and Well-being. *Education Working Paper*, 195. Pobrano 2 marca 2022 z: <https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf>.
- Graber, D. (2019). *Raising Humans in a Digital World: Helping Kids Build a Healthy Relationship with Technology*. Amacom.
- Guerreschi, C. (2006). *Nowe uzależnienia*. Kraków: Salvator.
- Hamann, V., Khaluf, Y., Botev, J., Divband Soorati, M., Ferrante, E., Kosak, O., Montanier, J.-M., Mostaghim, S., Redpath, R., Timmis, J., Veenstra, F., Wahby, M. i Zamuda, A. (2016). Hybrid Societies: Challenges and Perspectives in the Design of Collective Behavior in Self-organizing Systems. *Frontiers in Robotics and AI*, 3, 1–8.
- Hinduja, S. i Patchin, J. W. (2021). *Cyberbullying Fact Sheet: Identification, Prevention, and Response*. Cyberbullying Research Center. Pobrano 2 marca 2022

- z: <https://cyberbullying.org/Cyberbullying-Identification-Prevention-Response-2021.pdf>.
- Hjarvard, S. (2013). *The Medialization of Culture and Society*. Routledge.
 - Howard, P. N., Neudert, L.-M., Prakash, N. i Vosloo, S. (2021). *Digital Misinformation/Disinformation and Children*. Pobrano 20 grudnia 2021 z: <https://www.unicef.org/globalinsight/media/2096/file/UNICEF-Global-Insight-Digital-Misinformation-and-Children-2021.pdf>.
 - Huk, T. (2014). *Pedagogika medialna. Aspekty społeczne, kulturowe i edukacyjne*. Kraków: Impuls.
 - Kardaras, N. (2017). *Glow Kids: How Screen Addiction Is Hijacking Our Kids – And How to Break the Trance*. St. Martin's Griffin.
 - Keles, N. i Ergen, A. (red.) (2020). *What's Happening in Cyberspace?*. Berlin–Bern–Bruxelles–New York–Oxford–Warszawa–Wien: Peter Lang.
 - Kleparski, G. i Klimek, B. (2003). Nie pytaj, kogo kształtuje Wielki Brat, bo on kształtuje właśnie ciebie. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego*, 14, 223–227.
 - Kobylarek, A. (2009). Pomiędzy hipertekstem a hiperwięzią. O kształtowaniu się nowych wspólnot sieciowych. W: L. Jakubowska-Malicka, A. Kobylarek i M. Pryszmont-Ciesielska (red.), *Ponowoczesne konteksty edukacji – audiowizualność, cyberprzestrzeń, hipertekstualność*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
 - Koziej, S. (2015). (Nie)wiedza rodziców na temat zagrożeń internetowych. *Media i Społeczeństwo*, 5, 153–160.
 - Latour, B. (2010). Przedmioty także posiadają sprawczość. W: E. Domańska (red.), *Teoria wiedzy o przyszłości na tle współczesnej humanistyki. Antologia* (s. 525–561). Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
 - Leato, S. i Phippen, A. (2021). *Digital Children*. John Catt Educational.
 - Lepa, A. (2000). *Pedagogika mass mediów*. Łódź: Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie.
 - Lepa, A. (2007). O postawie selektywnego odbioru mediów. *Paedagogia Christiana*, 20(2), 101–112.
 - Lepa, A. (2012). Pedagogia mediosfery. *Paedagogia Christiana*, 30(2), 215–224.
 - Ładan, A. (2022). 40 proc. Polaków nie kontroluje poczynań własnych dzieci w internecie. Pobrano 2 marca 2022 z: <https://www.computerworld.pl/news/40-Polakow-nie-kontroluje-poczynan-wlasnych-dzieci-w-internecie,435207.html>.
 - McLuhan, M. (1970). *Culture is Our Business*. New York: McGraw-Hill.
 - Najwyższa Izba Kontroli [NIK] (2017). *Zapobieganie i przeciwdziałanie cyberprzemocy wśród dzieci i młodzieży*. Pobrano 16 lutego 2022 z: <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-cyberprzemocy-wsrod-dzieci-i-mlodziezy.html>.

- Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa (2021). *Nastolatki 3.0 Raport*. Pobrano 27 grudnia 2021 z: <https://www.nask.pl/pl/raporty/raporty/4295,RAPORT-Z-BADAN-NASTOLATKI-30-2021.html>.
- Norman, K. N. (2017). *Cyberpsychology. An Introduction to Human-computer Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pew Research Center (2010). *Millennials a Portrait of Generation Next: Confident. Connected. Open to Change*. Pobrano 2 marca 2022 z: <https://www.pewresearch.org/social-trends/2010/02/24/millennials-confident-connected-open-to-changer>.
- Postman, N. (2001). *W stronę XVIII stulecia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Part 2: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9(6), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>.
- Rudniański, J. (1975). *Homo cogitans. O myśleniu twórczym i kryteriach wartości*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Rzecznik Praw Obywatelskich [RPO] (2019). Raport: Patotrześci w internecie oglądało 37 proc. nastolatków. Pobrano 13 grudnia 2021 z: <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/patotresci-w-internecie-niebezpieczna-codziennosc-naszych-dzieci>.
- Sarzała, D. (2010). Cyberprzestrzeń jako źródło zagrożeń procesu socjalizacji i wychowania. W: B. Chrostowska, E. Kantowicz i C. Kurowski (red.), *Pedagogika społeczna wobec problemów współczesnej młodzieży. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku* (s. 212–227). Toruń: Akapit.
- Shapiro, J. (2020). *Nowe cyfrowe dzieciństwo. Jak wychowywać dzieci, by radziły sobie w usieciowionym świecie*. Warszawa: Grupa Wydawnicza Relacja.
- Shayo, C., Olfman, L., Iriberry, A. i Igarria, M. (2007). The Virtual Society: Its Driving Forces, Arrangements, Practices, and Implications. W: J. Gackenbach (red.), *Psychology and the Internet. Intrapersonal, Interpersonal, and Transpersonal Implications* (s. 187–219). Academic Press.
- Siemieniecki, B. (red.) (2021). *Pedagogika medialna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Solecki, R. (2017). *Aktywność młodzieży w cyberprzestrzeni. Profilaktyka patologicznego używania internetu*. Warszawa–Milanówek: Oficyna Wydawnicza Von Velke.
- Spitzer, M. (2016). *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*. Słupsk: Dobra Literatura.
- Strate, L. (1999). The Varieties of Cyberspace: Problems in Definition and Delimitation. *Western Journal of Communication*, 63(3), 382–412.
- Toffler, A. (1986). *Trzecia fala*. Warszawa: PIW.
- Urry, J. (2009). *Socjologia mobilności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

-
- Ustawa z dnia 17 lutego 2005 r. o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne (Dz.U. z 2017 r. poz. 570).
 - Wasilewski, J. (2013). Zarys definicyjny cyberprzestrzeni. *Przegląd Bezpieczeństwa Wewnętrznego*, 5(9), 225–234.
 - Whitty, M. T. (2016). *Cyberpsychology: The Study of Individuals, Society and Digital Technologies*. John Wiley & Sons.
 - Zdzieborski, J. (2012). Hipertekst – różnorodność rozumienia pojęcia. *Forum Pedagogiczne*, 2(2), 189–208.