

ANNA KARPIŃSKA  
Uniwersytet w Białymstoku

## SZKOŁA W SPOŁECZEŃSTWIE WIEDZY – PERSPEKTYWA ONTODYDAKTYCZNA

Społeczeństwo wiedzy  
to wspólna zdolność do budowania dzisiaj  
przesłanek służących jutro tworzeniu nowej wiedzy,  
nowych produktów, nowych usług,  
których wczoraj nawet sobie nie wyobrażaliśmy,  
*a które pojutrze już mogą być przestarzałe.*  
Michał Kleiber (za: Jakubczyk 2004, s. 42)

**Abstrakt:** W artykule podjęto próbę nakreślenia wizji modelu procesu kształcenia zgodnego z wymaganiami społeczeństwa informacyjnego, ewoluującego w kierunku społeczeństwa wiedzy, a nawet mądrości. Narrację skoncentrowano wokół pytania fundamentalnego postawionego z perspektywy ontodydaktycznej: „Czego uczyć, jakimi treściami wypełniać programy nauczania?”. Podniesiono temat przykładowych ontodydaktycznych dylematów związanych z obserwowanym przeciążeniem informacyjnym młodego pokolenia. Wskazano na rangę kompetencji informacyjnych w dobie przemian oraz określono szereg strategii psychodydaktycznych niezbędnych w kreowaniu tytułowej szkoły w społeczeństwie wiedzy. Ponadto przedstawiono wyimek z badań longitudinalnych dotyczących trudnych treści w procesie kształcenia.

**Słowa kluczowe:** wiedza, mądrość, treści kształcenia, przeciążenie informacyjne

### WPROWADZENIE

Nie bez powodu refleksję ontodydaktyczną, a więc akcentującą treści kształcenia w okresie gwałtownej zmiany, poprzedzam wymownym cytatem wyjętym z przemyśleń Michała Kleibera – znanego intelektualisty, byłego prezesa Polskiej Akademii Nauk (2007–2015). Przytoczone słowa, które wskazują na nadmiarowość i labilność informacji, dobrze charakteryzują społeczeństwo wiedzy i oddają jego istotę.

Ważną okolicznością skłaniającą do podjęcia namysłu ontodydaktycznego z perspektywy trudności i niepowodzeń szkolnych (por. Karpińska 2015a, Karpińska 2015b), którymi zajmuję się naukowo, stanowi podkreślana w ostatnich latach wizja nowego modelu procesu kształcenia. Model ten jest **zgodny z wymaganiami społeczeństwa informacyjnego** (Papińska-Kacperek 2008), ewoluujące w kierunku **społeczeństwa wiedzy, a nawet mądrości**, lansuje zwrot ku edukacji kreatywnej, prospektywnej i innowacyjnej, w której ceni się samodzielność, aktywność, twórczość, podmiotowość.

**Wiedza i mądrość** to kategorie pojęciowe mające szczególne znaczenie w procesie kształcenia, który powinien trwać przez całe życie.

Mimo że termin *wiedza* jest używany od tysiącleci, jego zakres znaczeniowy wywołuje kontrowersje. W raporcie OECD *Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się* (2000) wiedza podzielona jest na cztery kategorie:

- „wiedzieć co” (*know-what*) – odnosi się do wiedzy o faktach, która może być przesyłana za pomocą danych i bitów; jest synonimem informacji;
- „wiedzieć dlaczego” (*know-why*) – odnosi się do wiedzy o zasadach i prawach w naturze, w ludzkim umyśle i społeczeństwie;
- „wiedzieć jak” (*know-how*) – odnosi się do umiejętności, czyli zdolności robienia czegoś; dotyczy umiejętności pracowników, ale ma także znaczenie na wyższym poziomie zarządzania i tworzenia wiedzy przez naukowców;
- „wiedzieć kto” (*know-who*) – odnosi się do posiadaczy wiedzy i opisuje wiedzę, którą posiadają; dotyczy również społecznych zdolności współpracy i komunikacji z ekspertami zewnętrznymi.

Z uwagi na podjęty temat należy podkreślić, że docierające do człowieka **informacje** o różnej treści i jakości nie są jeszcze wiedzą, lecz mogą wytyczać do niej drogę, tworzyć jej ramy, kształtować jej podstawę i inspirować do wyobrażeń. **Wiedza** zaś prowadzi do **mądrości** – jednej z dianoetycznych cnót w wyróżnionej przez Arystotelesa grupie zalet intelektualnych, gdzie wskazuje się na:

- mądrość teoretyczną (filozoficzną) ujawniającą się w myśleniu, zwłaszcza na tematy ogólne i abstrakcyjne;
- mądrość życiową (praktyczną) połączoną z doświadczeniem.

Trudno nie zgodzić się z Bogdanem Szulcem, że „**wiedza i mądrość** są zasadniczymi wykładnikami wykształconego człowieka. Wpływają na kompetencje i wartości, wpływają także na jego rozwój” (Szulc 2015, s. 123).

Coraz więcej badaczy stoi na stanowisku, że wiedza staje się współcześnie „genem organizacji” – jak zapis DNA decyduje o cechach człowieka, tak zdobywana przez niego wiedza i umiejętności jej pozyskiwania określają go i jakość jego funkcjonowania w przyszłości (Majerska 2006).

Gdy w tym kontekście spojrzymy na edukację, szkołę w społeczeństwie wiedzy, wciąż zasadne pozostaje pytanie – fundamentalne z perspektywy ontodydaktycznej: „Czego uczyć, jakimi treściami wypełniać programy nauczania?”. Pytanie to od zawsze towarzyszyło organizatorom procesu kształcenia. Nabiera ono szczególnie znaczenia zwłaszcza dziś, gdy przychodzi nam żyć w okresie gwałtownej zmiany, w czasach rewolucji informacyjnej i globalizacji, kiedy nie da się przewidzieć, jakiej wiedzy i jakich umiejętności będą potrzebowali uczniowie w życiu dorosłym.

Co młody człowiek, który kończy wspólny dla wszystkich etap kształcenia (podlega obowiązkom szkolnemu), powinien wiedzieć, umieć, rozumieć, aby świat, w jakim żyje, nie był dla niego obcy i niezrozumiały, a przeciwnie – stanowił teren wielostronnej aktywności?

Jako ontodydaktycy pytamy:

- czego uczyć, gdy – zdaniem amerykańskich naukowców – po 2010 roku ilość nowych informacji podwaja się co 11–72 godziny (niektórzy twierdzą, że nawet szybciej – co 11–24 godziny);
- czego uczyć, gdy bezpowrotnie minęły czasy, w których można było spędzić całe życie zawodowe, pracując w jednym sektorze lub w jednym miejscu. Futurologi przewidują konieczność przekwalifikowania się przynajmniej raz na 10 lat, zatem nasi uczniowie w przyszłości prawdopodobnie czterokrotnie zmienią zawód lub będą się w nim gruntownie doskonalić;
- czego uczyć, gdy żyjemy w stuleciu kompetencji, w którym wiedza stała się wartością strategiczną, podobnie jak energia i bogactwa naturalne;
- czego uczyć, gdy świat wokół szkoły jest coraz mniej przyjazną przestrzenią edukacyjną. Po niedawnym ataku terrorystycznym w Paryżu media alarmują, że Polska szkoła nie uczy dzieci, co robić w razie ataku. Edukacji na temat bezpieczeństwa praktycznie nie ma. W ramach przedmiotu o nazwie „edukacja dla bezpieczeństwa” ledwie jedna godzina jest poświęcona terroryzmowi. Uczniowie poznają jego definicję, ale nie ćwiczą, jak się zachować podczas ataku. Nie potrafią reagować w sytuacjach kryzysowych, np. po kolizji drogowej czy gdy ktoś zasłabnie na ulicy. Zdaniem nauczycieli trzeba edukować młodzież, bo problem terroryzmu i innych zagrożeń nie ominie Polski;
- czego uczyć w epoce, wszechobecnych mediów, blogów, podcastów, wyszukiwarki Google, komunikatorów, gdy uczniowie potrzebują zdefiniowania na nowo umiejętności uczenia się, w tym czytania.

Okazuje się, że dziś, w społeczeństwie wiedzy, znakiem wiedzy jest umiejętność rozpoznania tego, czego nie trzeba czytać. W zalewie informacji, w czasach kiedy co roku publikuje się 80 tysięcy nowych książek, codziennie powstaje co najmniej

jeden portal internetowy, a na rynku ukazuje się 150 tysięcy tytułów czasopism, zdobycie tej wiedzy – czego czytać nie trzeba – jest prawdziwą sztuką, a od jej posiadania zależy pozycja człowieka w społeczeństwie wiedzy (Kocójowa 2003). Dla nas, pedagogów, wiąże się to z koniecznością przygotowania młodego pokolenia do refleksyjnego, krytycznego i odpowiedzialnego korzystania z mediów, zarówno w roli odbiorców, jak i twórców przekazów medialnych, oraz przywrócenia właściwej rangi czytaniu książek. Obecny, katastrofalny stan czytelnictwa wskazuje, iż 56% Polaków nie czyta żadnych książek, 46% nie czyta nawet najkrótszych tekstów i – co szczególnie zdumiewające – 20% absolwentów wyższych uczelni oraz 27% uczniów i studentów nie czyta praktycznie nic (*Raport z badań...* 2011).

To przykładowe **ontodydaktyczne dylematy związane z przeciążeniem informacyjnym**, które stało się jednym z atrybutów środowiska życia współczesnej młodzieży, egzystującej – według Ryszarda Tadeusiewicza – w swoistym „szumie informacyjnym” czy też „smogu informacyjnym” (Tadeusiewicz 2010).

Niezwykle sugestywne metafory nadmiaru informacji, oparte na językowych konotacjach motywu wody, przedstawia Tomasz Goban-Klas, pisząc o „rwącym nurcie informacji”, „zalewie informacji”, „nadmiarze źródeł informacji” (Goban-Klas, Sienkiewicz 1999). Owo przeciążenie informacyjne rodzi wiele psychologicznych następstw i przysparza rozmaitych trudności poznawczych.

Oto liczbowe zestawienia, które sugestywnie oddziałują na wyobraźnię, przerażają – zwłaszcza pokolenie „cyfrowych emigrantów” – a jednocześnie uświadamiają złożoność działań edukacyjnych w zasygnalizowanym obszarze i odpowiedzialność z nimi związaną:

- w cyberświecie jest zapisanych tryliard bitów informacji;
- 80% ludzi na świecie ma telefon, 20% smartfony;
- codziennie jest wysyłanych 247 miliardów e-maili (blisko 80% z nich to spam);
- nowojorska giełda NYSE Euronext w 2011 roku każdego dnia przyjmowała 2 miliardy zleceń;
- w 2011 roku zostało wykonanych 375 miliardów zdjęć (10% wszystkich fotografii na świecie);
- 5,4 miliarda mieszkańców Ziemi wysłała SMS-y;
- angielska wersja Wikipedii zawiera 4 miliony artykułów;
- Twitter generuje miliard wpisów w trzy dni i 200 milionów aktywnych użytkowników;
- filmy na YouTube są oglądane 4 miliardy razy dziennie (Borawska-Kalbarczyk 2014a, s. 320).

Wobec informacyjnego zmęczenia ludzi młodych, które jest określane również mianem *infostresu* i powstaje na skutek nierównowagi między napływającymi

informacjami a możliwościami ich przetworzenia przez jednostkę (Ledzińska 2009), udzielenie odpowiedzi na pytanie, czego uczyć, wymaga rozstrzygnięcia wielu szczegółowych kwestii, takich jak:

- Kto ma realizować nawet najlepiej wypracowany kanon kształcenia (ogólnego i zawodowego)? Szkoła, jak dotychczas, czy inne instytucje – obok niej lub łącznie z nią?
- Za pomocą jakich metod i środków to czynić? Nawet najbardziej atrakcyjne treści podane w sposób scholastyczny nie przyciągną ucznia do szkoły i nie zatrzymają go w jej murach wobec konkurencyjności pozaszkolnych źródeł wiedzy.

Józef Lipiec twierdzi, że „szkoła powinna być, jak życie, pełna trudnych sytuacji, ale i radości, na pewno zaś bardziej od życia atrakcyjna” (za: Maszczak 2002, s. 106). Ów problem **atrakcyjności** może stać się kluczem do rozwiązywania pedagogicznych dylematów, m.in.:

- Czy i jak mierzyć etapowe i końcowe efekty kształcenia?
- Czy przedmiotem ewaluacji czynić wiadomości i umiejętności, jak niemal wyłącznie do tej pory w szkole testocentrycznej, czy też określone wartości, przekonania, postawy? Zwracać uwagę na to, jak się uczeń zmienia pod wpływem naszej oferty edukacyjnej czy na to, co i ile wie, a częściej – nie wie?

## TA SAMA SZKOŁA – INNI UCZNIOWIE

Jedno jest pewne: o treściach kształcenia nie sposób myśleć w kategoriach, do których przywykliśmy, bo i oczekiwania młodych ludzi wobec oferty edukacyjnej są dziś zupełnie inne. Szkoła w ich odczuciu **jest instytucją z minionej epoki**. Nie nadąża za zmianami w społeczeństwie informacyjnym, nie wytrzymuje tempa rozwoju technologicznego i spowodowanych nim zmian na rynku pracy. Luka cyfrowa między uczniami a szkołą powiększa się. Młodzież – jak pisze Janusz Morbitzer – „zanurzona w świecie nowych mediów” (Morbitzer 2015, s. 8–18) traktuje nowoczesne technologie jako naturalną część swojego środowiska, zaś sposób nauczania w szkołach często jako dziewiętnastowieczny. Nic więc dziwnego, że „pokolenie ruchomego kciuka”<sup>1</sup> (Gurnik 2006, s. 44) uważa szkołę za coś „z innej bajki”.

Szkoła zaś zdaje się nie dostrzegać faktu, **jak bardzo zmienili się sami uczniowie**, których amerykański badacz mediów i projektant systemów edukacyjnych Marc Prensky określił mianem *digital natives* – „cyfrowych tubylców” (Prensky

<sup>1</sup> To żartobliwe określenie podkreślające sprawność wyćwiczoną dzięki wysyłaniu SMS-ów.

2001). Pod wpływem długotrwałego kontaktu z mediami, w szczególności z Internetem, wielu z nich ma zmienioną neuronalną budowę mózgu. Wykazał to amerykański neurolog, specjalista ds. funkcji mózgu prof. Gary Small w przełożonej na język polski książce *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości* (Small, Vorgan 2011) i potwierdził Nicholas Carr – amerykański pisarz i publicysta – w swojej pracy pod znamienym tytułem *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg* (Carr 2013). Zmiany te wiążą się z powstawaniem tzw. hipertekstowych umysłów – dotychczasowy, linearny sposób myślenia zastępowany jest przez wielowątkowy. Uczniowie nierzadko tracą zdolność do głębszej refleksji, nie potrafią wyciągać ogólnych wniosków czy przyjąć szerszej perspektywy. Zapamiętują mnóstwo informacji, ale nie są w stanie ich interpretować ani zrobić z nich użytku.

Zgodnie z tezą von Hentiga **szkołę trzeba zmieniać**, ponieważ uczniowie są dzisiaj inni niż dawniej i **inne** jest ich **dzieciństwo**, a otaczający nas świat zmienia się o wiele szybciej i bardziej niż szkoły, na co zwraca uwagę m.in. Zygmunt Bauman (2011). Stąd w retoryce Doroty Klus-Stańskiej (2008, s. 26) „szkoła staje się skansem kulturowym [...], pielęgnującym kompetencje bezużyteczne”. Pojawia się więc pytanie, jakie kompetencje są użyteczne.

## RANGA KOMPETENCJI INFORMACYJNYCH

Dziś młody człowiek, by skutecznie funkcjonować w dobie przemian, winien posiadać zasób **szczególnych kompetencji** związanych chociażby z umiejętnością wyszukiwania informacji, ich gromadzenia, selekcjonowania, przetwarzania i wykorzystania w procesie samodzielnego tworzenia wiedzy.

Kompetencje te – różnie określane i klasyfikowane, jako poznawcze, informacyjne (Borawska-Kalbarczyk 2014b), komunikacyjne – powinny być traktowane na równi z podstawowymi umiejętnościami (czytania, pisanie czy liczenia). Ich nieopanowanie może stać się zarzewiem trudności i niepowodzeń szkolnych. Dotykamy w ten sposób kwestii niezwykle istotnej dla jakości kształcenia, jaką jest poziom kompetencji poznawczych uczniów (np. czytania ze zrozumieniem, myślenia logicznego, rozwiązywania problemów) mogący stanowić szansę lub barierę dla ich edukacyjnego rozwoju. Uczniowie o niskim poziomie kompetencji poznawczych (przede wszystkim rozumienia tekstu), o słabych osiągnięciach szkolnych, są najbardziej zagrożeni znalezieniem się w „sferze nędzy wiedzy szkolnej” (Śliwerski 1998).

Jako badacz niepowodzeń edukacyjnych z niepokojem i troską myślę o tych, którzy egzystują w szkole bez sukcesów i bez nadziei na ich doświadczenie w przyszłości (zob. Karpińska 2013; Karpińska, Skrzyplniak 2014). Przewiduję,

że w społeczeństwach wiedzy będą wzrastały rozmiary niepowodzeń szkolnych. Zresztą statystyki są nieubłagane. Wciąż niezadowalające pozostają wskaźniki realizacji unijnej strategii lizbońskiej. Zwracam uwagę tylko na jeden z nich – prawie 15% młodych ludzi między 18. a 24. rokiem życia opuszcza szkołę przedwcześnie (European Commission 2006)<sup>2</sup>, a trafiwszy na margines edukacji, podlega stopniowemu wykluczeniu społecznemu.

### TRUDNE TREŚCI – WYIMEK Z BADAŃ

Chciałabym zainteresować Czytelnika wyimkiem z badań longitudinalnych, które prowadzimy w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej Uniwersytetu w Białymstoku w obszarze niepowodzeń szkolnych. Na przestrzeni lat ustaliliśmy, że gimnazjalistom najwięcej trudności sprawiają treści z trzech przedmiotów: matematyki (41% badanych), języka angielskiego (36% badanych) oraz języka polskiego (33% badanych). Mniejsze, ale istotne problemy mają uczniowie gimnazjum z fizyką (18% badanych) i biologią (15% badanych). Natomiast zajęcia z geografii, chemii czy historii, a także z przedmiotów mieszczących się w kategorii „inne” (wychowanie fizyczne, technika, informatyka) należą do najmniej kłopotliwych. Charakterystyczne jest, że tylko 7% gimnazjalistów deklaruje, iż żaden przedmiot nie sprawia im trudności w nauce.

Uczniowie doświadczający niepowodzeń szkolnych największe problemy mają z **czytaniem ze zrozumieniem** (57% badanych doświadczających trudności w nauce) i **liczeniem**<sup>3</sup> (50%) oraz z **wyobraźnią przestrzenną i pisaniem** (po 43% wskazań). Wspomnieć trzeba o bardzo niskim poziomie graficznym pisma i problemach z samodzielnym (bez „kopiuj-wklej”) tworzeniem dłuższych prac, poprawnych pod względem stylistycznym (Karpińska 2014). Poważnym problemem jest słabe opanowanie języka, nie w jego odmianie komunikacyjnej, lecz refleksyjnej (literackiej), służącej bezpośrednio procesom poznawczym, czyli uczeniu się.

Z namysłu ontodydaktycznego wynika, iż nie tylko uczniowie, ale i **nauczyciele mają trudności z matematyką**. Ich niekompetencja jest niebezpieczna dla dzieci. Dane, które ujawniło „Badanie potrzeb nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli matematyki w zakresie rozwoju zawodowego” prowadzone w latach 2012–2014 przez Pracownię Matematyki Instytutu Badań Edukacyjnych (Skipietrow 2015) są alarmujące – potwierdzają **niedobory wiedzy i umiejętności matematycznych nauczycieli klas I–III**:

<sup>2</sup> Postęp w kierunku osiągnięcia celów lizbońskich w edukacji i szkoleniu, SEC (2006) 639.

<sup>3</sup> Chodzi głównie o słabe opanowanie operacji wymagających samodzielnego, twórczego myślenia i rozumowania oraz o obliczenia na liczbach dziesiętnych.

- 55% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej uznało, że można dzielić przez 0;
- 10% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej stwierdziło, że iloczyn dwóch liczb nieparzystych może być liczbą parzystą;
- 30% badanych sądziło, że kiedy suma dwóch liczb jest podzielna przez 3, każda z tych liczb jest podzielna przez 3;
- aż 41% z nich nie potrafiło rozwiązać typowego zadania z poziomu gimnazjum, polegającego na wykonaniu obliczeń procentowych związanych z podwyżkami i obniżkami cen.

Refleksja ontodydaktyczna dotycząca trudnych treści prowadzi do wniosku, że nadzieją dla uczniów doświadczających niepowodzeń szkolnych i szansą na poprawę jakości kształcenia są obserwowane przemiany w sposobach uprawiania dydaktyki polegające na odchodzeniu od:

- modelu dydaktyki uprawianej scjentystycznie w kierunku dydaktyki uwzględniającej indywidualne potrzeby uczniów;
- kolektywnego nauczania w kierunku modelu „mistrz poznaje ucznia”;
- „dydaktyki pamięci” ku samodzielnej tworzeniu wiedzy w procesie pracy z informacją.

## STRATEGIE PSYCHODYDAKTYCZNE

Trzeba wielorakich strategii psychodydaktycznych, by zmienić oblicze procesu kształcenia i stworzyć przestrzeń edukacyjną na miarę potrzeb współczesnej młodzieży, np.:

- dyferencjacji procesu kształcenia – merytorycznej i metodycznej;
- koincydencji funkcji: kształcącej, opiekuńczej, wychowawczej, kulturotwórczej;
- zastąpienia selekcji eliminującej selekcją orientującą;
- rozbudowania zadań diagnostycznych i kompensacyjnych;
- reorientacji form organizacyjnych – odejścia od nauczania zbiorowego na rzecz struktur grupowych i indywidualnych;
- uświadomienia sobie paralelności i permanentności kształcenia.

Przy wszechobecności nowoczesnych technologii (TIK) warto też dbać o humanizację oddziaływań edukacyjnych, bowiem nawet we współczesnym świecie potrzeba – jak mówi John Naisbitt – „czułego dotknięcia drugiej osoby”. Nadmiar samotności jest nieefektywny. „Słów-lamp”, które świecą i grzeją, „czarodziejskich różdżek” oceniania kształtującego nie zastąpi zimny ekran najnowocześniejszego komputera, tabletu czy smartfona. Wobec upadku autorytetów i konieczności powrotu do aksjologicznych źródeł kształcenia, o co upomina się m.in. Marian



Nowak, potrzebna jest edukacja interaktywna, otwarta na potrzeby drugiego człowieka.

Do rejestru strategii dydaktycznych włączyć należy także: podejście konstruktywistyczne i konektywistyczne, edukację agatologiczną i narracyjną, logodydaktykę (Majewska-Opiełka 2013) wspierającą indywidualny rozwój jednostek poszukujących *logosu* (sensu życia i działania), odczuwających potrzebę wzrastania, intelektualnego rozwoju i współpracy z innymi ludźmi, oraz neurodydaktykę wykorzystującą w pełniejszym zakresie możliwości mózgu w procesie kształcenia. To przykładowe strategie kształcenia, które wpisują się w nurt ontodydaktycznej refleksji.

## PODSUMOWANIE

Proszę pozwolić, by w podsumowaniu badań zamiast konkluzji znalazło się metaforyczne zakończenie, które – jak myślę – dobrze ukazuje rolę szkoły i nauczyciela w społeczeństwie wiedzy:

Oto w XXI wieku nauczyciel przypomina kogoś, kto przychodzi na brzeg ogromnego oceanu i małym wiaderkiem dolewa do niego wody. Tymczasem uczniowie, pogrążeni w morzu faktów, już ledwie wysuwają nos nad wodę. Zamiast dolewać jeszcze trochę, trzeba ich nauczyć budować arkę albo chociaż rzucić koło ratunkowe (Dzierzowska za: Karpińska 2013, s. 46).

W społeczeństwie wiedzy „nauczyciel otwiera jedynie drzwi do wiedzy, uczeń musi przejść przez nie sam”. Obawiam się, że wielu doświadczających niepowodzeń pozostanie niestety za drzwiami.

## LITERATURA

- Bauman Z., 2011, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Borawska-Kalbarczyk K., 2014, *Młodzież jako odbiorca i użytkownik informacji w perspektywie zmian w edukacji*. W: A. Karpińska, M. Zińczuk (red.), *Dydaktyczna refleksja o edukacyjnych priorytetach*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Borawska-Kalbarczyk K., 2014b, *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Carr N., 2013, *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*. Gliwice, Wydawnictwo Onepress.
- European Commission, 2006, *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Report Based on Indicators and Benchmarks*, SEC (2006) 639.
- Goban-Klas T., Sienkiewicz P., 1999, *Spółeczeństwo informacyjne: szanse, zagrożenia, wyzwania*. Kraków, Wydawnictwo Fundacji Postępu Telekomunikacji.
- Gurnik G., 2006, *Szkoła szans*. Warszawa, IBE.
- Jakubczyk J., 2004, *Wymarzona strategia?* „Forum Akademickie”, nr 11, 42–43.
- Karpińska A., 2013, *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*. Białystok, Wydawnictwo Trans Humana.
- Karpińska A., 2014, *Obszary trudności w kształceniu gimnazjalnym – refleksja ontodydaktyczna*. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja poprawy jakości kształcenia*. Kalisz–Konin, WPA – PWSZ.
- Karpińska A., 2015a, *Ontodydaktyczny wymiar trudności i niepowodzeń szkolnych z perspektywy społeczeństwa wiedzy i mądrości*. W: J. Marszałek-Kawa (red.), *Od pedagogiki do polityki*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Karpińska A., 2015b, *Trudności i niepowodzenia szkolne z perspektywy społeczeństwa wiedzy i mądrości*. W: M. Zymomrya (red.), *Pracja – formuła sukcesu*. Drohobycz, Oficyna Poswit.
- Karpińska A., Skrzypniak R., 2014, *Trójgłos w sprawie niepowodzeń edukacyjnych – niepowodzenia dydaktyczne*. W: M. Zymomrya (red.), *Żyttia zi słowom*. Ternopil-Drohobycz, Oficyna Poswit.
- Klus-Stańska D., 2008, *Dokąd zmierza polska szkoła? Pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?* Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kocójowa M. (red.), 2003, *Edukacja na odległość. Nowe technologie w informacji i bibliotekarstwie*. Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Ledzińska M., 2009, *Człowiek współczesny w obliczu stresu informacyjnego*. Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Papińska-Kacperek J. (red.), 2008, *Spółeczeństwo informacyjne*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Majerska K., 2006, *Wiedza w organizacjach. Prolegomena do zarządzania wiedzą*. W: B. Sosińska-Kalata, E. Chuchro, W. Daszewski (red.), *Informacja w sieci. Problemy, metody, technologie*. Warszawa, Wydawnictwo SBP.
- Majewska-Opiełka I., 2013, *Logodydaktyka*. Gdańsk, GWP.
- Maszczyk T., 2002, *Wyznaczniki edukacji w obliczu przemian społecznych*. W: A. Karpińska (red.), *Edukacja w dialogu i reformie*. Białystok, Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Morbitzer J., 2015, *Nowa kultura uczenia się – ku lepszemu edukacji w cyfrowym świecie*. „Nowa Szkoła”, nr 2, 8–18.
- Prensky M., 2001, *Digital Natives, Digital Immigrants*. „On The Horizon”, vol. 9, no. 5, 1–6.
- Raport z badań Biblioteki Narodowej*, 2011, Warszawa.
- Skapietrow N., 2015, *Matematyka w szkole: nie jest dobrze*, opublikowano: <http://www.edunews.pl/badania-i-deбаты/badania/3220-matematyka-w-szkole-nie-jest-dobrze> [dostęp: 15.10.2015].
- Small G., Vorgan G., 2011, *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*. Poznań, Wydawnictwo Vesper.
- Szulc B.M., 2015, *Kształcenie. Nauka. Wartości*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Śliwowski B., 1998, *Analfabetyzm u progu XXI wieku*. „Rocznik Pedagogiczny”, nr 21, 63–77.
- Tadeusiewicz R., 2010, *Zagrożenia w cyberprzestrzeni*. „Nauka”, nr 4, 31–42.

#### SCHOOL IN THE SOCIETY OF KNOWLEDGE – THE ONTODIDACTIC PERSPECTIVE

**Abstract:** School education needs to be changed, because schoolchildren nowadays are not as they used to be in the past. Their childhood and the surrounding world are different and these factors are changing much quicker and more intensively than the schools. In such a way we must deal with the cognitive competences of pupils (their school achievements, understanding processes, thinking and problem-solving). A question needs to be asked – what should be evaluated: knowledge and skills or rather values, beliefs and attitudes?

Should we pay more attention to how the pupil is changing during the learning process, to (what is happening now) what he or she knows or, even more often, what does he or she not know.

A new education model should create a society of knowledge or even a society of wisdom – lead to creative, prospective and innovative education, appreciating activity, creativity and subjectivity of the pupils.

**Keywords:** knowledge, wisdom, content of education