

FEDERACJA NAUKOWA WSB-DSW MERITO

MARTA JURCZAK-MORRIS

**Kultura edukacji szkolnej w formule zdalnej
w obliczu pandemii COVID-19 – pozorna
czy realna zmiana?**

Rozprawa doktorska

napisana pod kierunkiem

dr hab. Piotra Mikiewicza,

prof. UD DSW

Wrocław 2023



Dolnośląska Szkoła Wyższa 

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny



Praca doktorska została zrealizowana w ramach projektu pt. „Innowacyjna uczelnia – doskonalenie działalności akademickiej dla zrównoważonego rozwoju Dolnego Śląska”, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój, na który Dolnośląska Szkoła Wyższa otrzymała finansowanie z Narodowego Centrum Badań i Rozwoju na podstawie umowy nr POWR.03.05.00-00-ZR05/18-00

Spis treści

<i>Wstęp: O czym jest ta rozprawa?</i>	4
Rozdział 1	11
Edukacja szkolna (schooling) – czyli co?.....	11
1.1. Pojęcia porządkujące w ramach obszarów problemowych	11
1.1.1. Szkoła a edukacja szkolna (ujęcie etymologiczne szkoły i edukacji)	11
1.1.2. Edukacja zdalna (czy wciąż szkolna?).....	13
1.2. Szkoła jako spotkanie – metafora bazowa (Turner, 1982)	14
1.2.1. Szkoła – spotkanie uwarunkowane miejscem.....	16
1.2.2. Szkoła – spotkanie uwarunkowane czasem	18
1.2.3. Szkoła – spotkanie o rytualnym charakterze zdefiniowane przez relację pedagogiczną.....	21
1.3. Koncepcja gramatyki edukacji w kontekście uwarunkowania czasowo-przestrzennego szkoły oraz stosunku pedagogicznego	23
1.4. Uwarunkowania strukturalne szkolnictwa - funkcje i cele szkoły masowej w społeczeństwach (po)nowoczesnych.....	28
Rozdział 2	32
Kultura edukacji szkolnej w ujęciu teoretycznym	32
2.1. Szkoła jako „bezpieczna przystań” porządku i rutyny. Kultura edukacji szkolnej z perspektywy teorii strukturacji Anthonego Giddensa.....	34
2.2. Szkoła jako przestrzeń definiowania i odtwarzania ról. Kultura edukacji szkolnej z perspektywy interakcjonizmu symbolicznego.....	46
2.2.1. Definicja sytuacji.....	47
2.2.2. Spotkanie jako podstawowy element teatru życia codziennego	49
2.2.3. Rodzaje interakcji.....	51
2.2.4. Rytuale	54
2.2.5. Role.....	56
2.2.6. Rozmowa	58
2.2.7. Zakłócenia i praktyki naprawcze.....	59
2.2.8. Analiza szkoły Petera Woodsa	61
2.2.9. Antystruktura oporu i rytuały szkolne w ujęciu Petera McLarena.....	66
2.2.10. Kontekstowość bycia w szkole według Phila Jacksona.....	68
2.2.11. Jawny i ukryty program szkoły według Rolanda Meighana.....	69
2.3. Szkoła jako miejsce kultywowania relacji pedagogicznej. Kultura edukacji szkolnej w ujęciu Floriana Znanieckiego.....	73
2.3.1. Stosunek pedagogiczny (wychowawczy)	73

2.3.2. Na czym polega relacja pedagogiczna?	79
2.3.3. Obowiązki wychowanka i wychowawcy	81
2.3.4. Łącznik społeczny między wychowawcą a wychowankiem	82
2.3.5. Powinności wychowanka i wychowawcy	83
2.3.6. Rodzaje środków społecznych w relacji pedagogicznej	85
Rozdział 3	94
Badanie kultury edukacji zdalnej – założenia metodologiczne badań własnych	94
3.1. Skąd pomysł na to badanie?	94
3.1.1. Podejście interpretatywne	95
3.1.2. Interakcjonizm symboliczny	96
3.2. Rola badacza interpretatywnego w orientacji jakościowej	96
3.3. Strategia empiryczna	99
3.3.1. Przedmiot, cele i problemy badawcze	100
3.3.2. Dobór próby	102
3.4. Przebieg badania	103
Rozdział 4	107
Edukacja szkolna w Polsce i Wielkiej Brytanii w czasie pandemii koronawirusa z perspektywy makro	107
4.1. „Pandemiczna edukacja szkolna” w Polsce i Wielkiej Brytanii	107
4.2. Transformacja szkolnictwa wywołana wybuchem pandemii COVID-19	108
4.3. Pandemiczne wyzwania edukacyjne	115
4.3.1. Zamykanie szkół	115
4.3.2. Synchroniczne i asynchroniczne modele kształcenia na odległość	119
4.3.3. Egzaminy	120
4.4. Perspektywy aktorów szkolnych w kontekście edukacji zdalnej	121
4.4.1. Perspektywa nauczycieli	121
4.4.2. Perspektywa uczniów	123
4.4.3. Perspektywa liderów	124
4.4.4. Perspektywa rodziców	125
4.5. Kwestie problematyczne, jakie wyłoniły się w czasie pandemii koronawirusa w polu edukacyjnym	127
4.5.1. Przepaść cyfrowa	127
4.5.2. Ocenianie	130
4.5.3. Opieka nad dziećmi jako najważniejsza funkcja szkolnictwa	132
4.5.4. Paradoksy związane z zaistniałą pandemiczną sytuacją w szkołach	133

Rozdział 5	136
Kultura edukacji szkolnej w formule zdalnej w Polsce i Wielkiej Brytanii.....	136
5.1. Interakcje między aktorami szkolnymi.....	140
5.1.1. Reguły rozmowy „niewidzialnych i nietykalnych uczniów” [N_2].....	141
5.1.2. Prezentacja i zachowywanie twarzy społecznej ucznia i nauczyciela.....	147
5.1.3. Dystans wobec roli oraz zaangażowanie w występ.....	153
5.2. Definicja sytuacji szkolnej.....	156
5.2.1. Edukacja zdalna asynchroniczna – epizod z ‘Black Mirror’	157
5.2.2. „Za kurtyną” [N_1] – edukacja zdalna synchroniczna	160
5.3. Rytuały szkolne	162
5.3.1. Zdalny „show time” czy zdalny „low time”?.....	164
5.3.2. Mikrorytuały lekcji.....	167
5.3.3. O potędze rytuału oceniania w ramach rewitalizacyjnych mikrorytuałów lekcji	169
5.3.4. „Magia jednego kliknięcia”, czyli o nowym zdalnym rytuale.....	175
5.4. Stosunek pedagogiczny.....	176
5.4.1. Relacja pedagogiczna w formule asynchronicznej edukacji zdalnej.....	176
5.4.2. Logika asynchronicznej relacji pedagogicznej.....	179
5.4.3. Relacja pedagogiczna w formule synchronicznej edukacji zdalnej	181
5.5. Jawny i ukryty program szkoły w formule zdalnej	191
5.5.1. Program jawny	191
5.5.2. Program ukryty.....	194
Rozdział 6	204
Nowa kultura edukacji zdalnej?.....	204
6.1. Przestrzeń wirtualna jako podłoże kształtowania się kultury edukacji zdalnej	204
6.2. Kulturowa zmiana	205
6.2.1. Edukacja zdalna synchroniczna a nowa kultura szkoły.....	206
6.2.2. Edukacja zdalna asynchroniczna a nowa kultura szkoły	209
6.3. Jaka jest szkoła?	211
<i>Zakończenie</i>	216
<i>Streszczenie</i>	221
<i>Summary</i>	223
<i>Bibliografia</i>	225
<i>Spis wykresów i tabel</i>	241

Wstęp: O czym jest ta rozprawa?

Niniejsza praca jest opowieścią o fenomenie „bycia w szkole” – jednego z najbardziej uniwersalnych i jednocześnie osobistych doświadczeń w biografii jednostek funkcjonujących w społecznym uniwersum. Słowo „szkoła” przywodzi bowiem na myśl mnogość skojarzeń i wspomnień różnorodnej maści, malujących obraz, który nierzadko pamiętamy po wielu latach od jej ukończenia. Składają się na niego liczne mikro-retrospekcje, swoiste „migawki” w pamięci, w postaci chociażby przenikliwej ciszy i towarzyszącego jej uczucia zdenerwowania w momencie skanowania wzrokiem przez nauczyciela listy w dzienniku w celu wywołania kogoś do odpowiedzi, (zbawiennego nierzadko) brzęczącego odgłosu dzwonka na przerwę, czy specyficznego zapachu kurzu i potu w sali gimnastycznej. Mimo że dla każdego będzie to coś innego, wskazując na subiektywny wymiar uczestniczenia w świecie szkolnym przez jej głównych aktorów (Woods, 1983), to jednak szkolna rzeczywistość pozostaje uniwersalna, a ściślej intersubiektywna (Berger, Luckmann, 2005), w tym znaczeniu, że młodzi ludzie uczestnicząc w przestrzeni szkolnej (dosłownie i metaforycznie), oraz wchodząc ze sobą w relacje, tworzą specyficzny świat znaczeń, który z kolei warunkuje ich działanie. W rezultacie, współtworzą oni coś w rodzaju niepisanego i charakterystycznego wyłącznie dla tej przestrzeni sposobu funkcjonowania, pewnego rodzaju *code of conduct*, używając anglosaskiego odpowiednika. To swoiste *know how* bycia w szkole sprawia, że w sposób niemal automatyczny aktorzy szkolni odgrywają swoje specyficzne role: uczniów, nauczycieli, dyrektorów; role, które w niemalże każdym zakątku świata odgrywane są podobnie.

Owa specyficzna „oczywistość” szkolnego świata została jednak na jakiś czas zachwiana w wyniku masowego wdrożenia rozwiązań edukacji zdalnej, spowodowanego wybuchem pandemii COVID-19 w marcu 2020 roku. W efekcie błyskawicznego rozpowszechniania się wirusa SARS-CoV-2, szkolnictwo stanęło przed jednym z największych wyzwań ostatniego stulecia, bezprecedensowym z uwagi na fakt, że nigdy jeszcze nie upowszechniono nauczania zdalnego w tak zawrotnym tempie, na globalną skalę, na wszystkich etapach edukacyjnych. To swoiste oderwanie kultury szkolnej od fizycznego miejsca oraz (do pewnego stopnia) ram czasowych, było interpretowane zarówno przez środowisko akademickie, jak i praktyków edukacyjnych, na różne, często kontrastujące sposoby: od rewolucji edukacyjnej, której nikt i nic nie będzie w stanie zatrzymać (Castells, 2020), przez szansę na wyobrażenie sobie szkolnictwa na nowo

(Zhao, Watterston, 2021), po strategię przetrwania (Cambridge Report, 2020), kryzys (Cafek, 2021), a nawet zagrożenie (Naidu, 2022). Zagłębiając się w tę tematykę jako badaczka chcę podkreślić, że daleka jestem od przyjmowania racji jednej z wymienionych wyżej stron; moim celem jest natomiast obserwacja potencjalnych zmian w kulturze edukacji szkolnej w czasie, gdy uczniowie i nauczyciele spotykali się wirtualnie w ramach zajęć szkolnych, różniących się diametralnie od „realnych” zajęć w klasie pod względem między innymi specyfiki relacji uczeń-nauczyciel, dystansu między aktorami szkolnymi oraz „obecności” o zupełnie innym charakterze. Zasadne, mimo że nie do końca logiczne, wydaje się stwierdzenie, że w czasie pandemii COVID-19 uczniowie nie przebywając w szkole, wciąż jednak do niej uczęszczali. W jaki więc sposób odbywało się to specyficzne, wirtualne „chodzenie do szkoły”? Idąc o krok dalej, można odwrócić to stwierdzenie konkludując, że to „szkoła przyszła do uczniów”; podążając tym tropem, zadaję więc sobie pytanie jaka jest kultura owej wirtualnej szkoły w porównaniu do tej, którą znamy, murowanej, rytualnej, zatłoczonej, o określonej synergii, wynikającej z uczniowskiej i nauczycielskiej współobecności?

Myśląc o edukacji mimowolnie wchodzimy w świat złożoności znaczeń i wieloznaczności pojęć, które niejednokrotnie wymykają się binarnej kontroli, umożliwiającej generalizację i semantyczny porządek. Rzecz ma się podobnie z kulturą, definiowaną i problematyzowaną na wiele różnorodnych sposobów przez badaczy i badaczki z dziedzin nauk społecznych, humanistycznych a nawet przyrodniczych (Włodarczyk, 2003). Obok całej tej złożoności, o której w szczególności w dalszej części pracy, nie ulega jednak wątpliwości fakt, że edukacja, jak i kultura, są silnie skorelowane ze zmianą społeczną; idąc o krok dalej niż uczyniła to Ewa Włodarczyk, parafrazując Adama Rodzińskiego, można dodać, że nie tylko kultura, ale i edukacja „opierając się na tym, co niezmiennie i nieprzemijające, wchodzi ustawicznie w interakcje z coraz to innymi warunkami, szansami rozwoju i zмага się z tym wszystkim, co jako zawada staje jej na drodze. Jest więc procesem zmian, nie tylko ustaloną konwencją, ale i ciągłą inwencją” (Włodarczyk, 2003:9). Można zatem mówić o pewnego rodzaju dialektyczności edukacji i kultury, które z jednej strony stanowią określoną, statyczną na pierwszy rzut oka, konwencję, i jednocześnie, pozostając w ścisłej interakcji z dynamiką przemian społecznych, podlegają z tego tytułu procesowi nieustannej innowacji, wynikającemu z potrzeby pomyślenia tych dwóch filarów życia społecznego na nowo, żeby „nadażyć” za szybko przeobrażającym się społeczeństwem. Oś czasu pierwszej

połowy poprzedniego stulecia, skorelowana z gruntownymi przemianami społecznymi wynikającymi z zakończenia dwóch wojen światowych, jest tego najlepszym przykładem. Począwszy od procesu upowszechniania edukacji na poziomie elementarnym, który w Europie rozpoczął się wraz z zakończeniem pierwszej wojny światowej (Mikiewicz, 2016), skończywszy na gradacyjnym procesie powszechnego wdrażania edukacji wyższej zainicjowanym po roku 1945, a trwającym do dnia dzisiejszego, edukacja szkolna ulega stopniowym przeobrażeniom (Hadjar, Becker, 2009). Pozostając w ścisłej korelacji z przemianami społecznymi (po)nowoczesnych społeczeństw, ewoluje ona wraz z ewolucją społeczeństwa. W miarę wrastania w nowoczesność, proces stopniowego umasowienia edukacji nabierał rozpędu, nadając jej konwencję masowości, bez której obecnie nie wyobrażamy sobie funkcjonowania współczesnego społeczeństwa. W konsekwencji, o tym ostatnim myśli się w kategoriach tzw. „uszkolnionego społeczeństwa” (Baker, 2014), w którym chodzenie do szkoły stało się normą, obowiązkiem i nieodłącznym elementem funkcjonowania systemu społecznego, innymi słowy, warunkiem *sine qua non* istnienia w (po)nowoczesnym świecie. Z drugiej strony, ta sama masowa edukacja szkolna, wraz z jej kulturą, podlega „ciągłej inwencji” (Włodarczyk, 2003:19), stanowiącej odpowiedź na bieżące potrzeby systemu, do którego nieustannie się adaptuje. Podążając za myślą brazylijskich badaczek Marili Moreiry Da Silva Vieiry oraz Susany Mesquity Barbosy, wskazujących jasno, że „kultura szkoły dialoguje z wielkimi zmianami społecznymi (makro) i internalizuje je wraz ze zmianami w praktykach i procesach pedagogicznych” (De Silva Vieira, Barbosa, 2020: 33), nie sposób zaprzeczyć, że kultura edukacji szkolnej stanowi (lub też powinna stanowić) niejako sprzężenie zwrotne wobec zmian zachodzących w społeczeństwie.

Jednym z dowodów na zaistniały stan rzeczy jest chociażby fenomen pandemii COVID-19, za przyczyną którego szkoły przeobraziły się niemal z dnia na dzień w przestrzenie pozbawione fizycznej obecności oraz ograniczeń czasowych. To doprawdy niezwykle, że edukacja szkolna, oparta na wieloletniej herbartowskiej tradycji szkolnictwa, z jej główną instytucją, szkołą, została w mgnieniu oka przekształcona na globalną skalę, w zupełnie inny „byt”. Momentalnie, pomieszczenia szkolne zostały zastąpione domami uczniów, w których zamilkły szkolne dzwonki, ucichła uczniowska gwara, a szkolne mundurki trafiły z powrotem do szaf. W sposób całkowicie nieoczekiwany, edukacja szkolna zaczęła odbywać się wyłącznie w rzeczywistości wirtualnej, z dala od szkoły, jaką znamy. W rezultacie, szkolne klasy stały się

przestrzeniami bez ścian i ram czasowych, pozbawionymi rutyny i rytuałów, gdzie hierarchia i dynamika władzy uległy spłaszczeniu (Castells, 2000:15-16). Ta właśnie dekompresja czasu i przestrzeni, która jest niewątpliwie cechą dystynktywną edukacji na odległość, mogła być słusznie postrzegana jako szansa na ponowne wyobrażenie sobie definicji sytuacji szkolnej (Goffman, 1990), ponieważ drastycznie zmieniła ona regionalizację i rutynizację edukacji szkolnej (Giddens, 2003), innymi słowy, to „gdzie” i „kiedy” odbywała się nauka szkolna. (Zhao, 2020). Z tych powodów, była to szansa na gruntowną zmianę w sposobie myślenia o edukacji i szkolnictwie, w szczególności zaś, o roli nauczyciela i ucznia, jak również o relacji między nimi, zwanej „stosunkiem pedagogicznym” (Znaniński, 2001), zaszczerpionym kulturowo w umysłach, i często tak oczywistym, że nie przywiązuje się do niego badawczej uwagi. Owa relacja pedagogiczna mogła ulec, wszakże, istotnemu przekształceniu z powodu masowego przejścia z tradycyjnej formuły nauczania w klasie szkolnej na formułę zdalną, zmieniając tym samym dynamikę interakcji uczeń–nauczyciel, redefiniując sytuację szkolną, a w dalszej perspektywie, kulturę edukacji szkolnej.

Doświadczenie pandemii koronawirusa było w istocie eksperymentem społecznym, a także szansą na to, by tę „cyfrową inwencję”, jaką okazała się edukacja zdalna, na stałe wdrożyć do systemu szkolnego. Ta praca jest więc próbą odpowiedzi na pytanie o potencjalną zmianę kultury edukacji szkolnej w formie zdalnej w porównaniu z kulturą edukacji szkolnej w formie stacjonarnej (tradycyjnej). Pytam zatem o to, co zmieniło się w sposobie uczestniczenia w edukacji szkolnej i do jakiego stopnia ta nowa forma uczenia się i nauczania zmieniła myślenie uczniów i nauczycieli o edukacji.

Z powodu szerokiego zakresu problemowego podjętego w niniejszej rozprawie, w której centralne miejsce zajmuje od dawna obecna i dyskutowana w literaturze przedmiotu kategoria kultury szkoły (por. Ward, Burke, 2004 za Czerepaniak-Walczak, 2015), (Cameron, Quinn, 2003 za Nowosad, 2018), (Babicka-Wirkus, 2018), (Dudzikowa, 2016) istotne jest doprecyzowanie obszarów problemowych, będących przedmiotem mojego badawczego zainteresowania. Rozprawa ta bowiem nie jest ani studium pedeutycznym, przyglądającym się funkcjonowaniu nauczycieli w nowych, cyfrowych warunkach, ani też nie eksploruje kategorii kultury edukacji szkolnej w formule zdalnej z perspektywy dydaktyczno-metodycznej. Analityczny kompas wskazuje w tym przypadku na inny, wyłaniający się obszar eksploracyjny, mianowicie, na relacje pomiędzy głównymi aktorami szkolnymi, uczniami_ennicami oraz

nauczyciel_kami, a także na ich sposoby wchodzenia w zdefiniowane kulturowo role „nauczającego_ącej” i „uczących się” w wirtualnym miejscu, a ściślej, w wirtualnej przestrzeni zwanej szkołą.

Szkoła jaką znamy, fizyczne miejsce funkcjonujące w określonych ramach czasowych, poddane regionalizacji oraz rutynizacji (Giddens, 2003), jawi się bowiem jako przestrzeń o silnie zrytualizowanym charakterze, swoisty teatr, w którym jego kluczowe postaci, aktorzy szkolni, świadomie bądź mniej odgrywają swoje role w sposób zgodny z definicją sytuacji szkolnej (Goffman, 1990) (McLaren, 1986), poruszając się niczym „trybiki” w systemie, którego sposób funkcjonowania odzwierciedlają treści tzw. jawnego oraz ukrytego programu szkoły (Jackson, 1968). Ponadto, centralną osią funkcjonowania tej struktury jest relacja uczeń-nauczyciel według logiki „stosunku pedagogicznego” (Znaniński, 2001), w myśl której, zadaniem nauczyciela jest transmitowanie wiedzy, ucznia zaś, nabywanie jej, a oczekiwania jednej strony są obowiązkiem drugiej i odwrotnie.

Sytuacja ta uległa jednak drastycznej zmianie, ukazując zupełnie nowe oblicze edukacji szkolnej, które do momentu wybuchu pandemii koronawirusa było raczej nie do pomyślenia, zważywszy na długoletnią tradycję myślenia o szkole jako miejscu. Miejscu, którego tkanka jest tak silnie zrytualizowana, że można ją alegorycznie przyrównać do roli, jaką gramatyka pełni w języku, nadając mu określony sens (Tayack, Tobin, 1994). Bez gramatyki niemożliwe jest przecież zrozumienie wypowiedzianych słów, które, pozbawione logiki, brzmią bełkotliwie. Podobnie jest ze szkołą; bez fizycznej przestrzeni szkolnej, trudno o niej myśleć, a jeszcze trudniej ją zrozumieć. Okazuje się bowiem, że nie jest ona taka, jak „być powinna”, ta, którą znamy od zawsze, i która, jako jedna z nielicznych instytucji społecznych (obok więzień i szpitali psychiatrycznych), pozostawała niezmienna na przestrzeni dekad (Foucault, 2021).

Czym więc jest kultura edukacji szkolnej bez przestrzeni szkolnej i jak ona funkcjonuje? W jaki sposób kształtuje się relacja uczeń-nauczyciel, zwana stosunkiem pedagogicznym, w formule zdalnej? Jaką rolę (jeśli w ogóle) odgrywają szkolne rytuały bez przestrzeni szkolnej? Czy można mówić o jakościowej zmianie kultury edukacji szkolnej w formule zdalnej, w obecności zapośredniczonej, w porównaniu do jej odpowiednika w formule stacjonarnej, w której aktorzy szkolni przebywają w fizycznej współobecności (Giddens, 2003)?

Niniejsza opowieść składa się z trzech części: teoretycznej, metodologicznej i empirycznej, zamkniętych w sześciu rozdziałach. W części teoretycznej, zamieszczonej w dwóch pierwszych rozdziałach, zawarte zostały treści porządkujące kluczowe definicje i kategorie zastosowane w tej pracy, jak również teorie socjologiczno-pedagogiczne, służące analizom oraz interpretacji badań.

Rozdział pierwszy jest rozdziałem porządkującym; stanowi bowiem analizę etymologiczną podstawowych pojęć, do których należą: szkoła, edukacja, edukacja szkolna, edukacja zdalna oraz kultura edukacji szkolnej, w celu wyostrenia i dookreślenia ich znaczenia dla analizy i interpretacji danych empirycznych, przedstawionych w dalszej części pracy. Ponadto, została w nim zaprezentowana metafora bazowa, stanowiąca trzon wszelkich dalszych rozważań teoretycznych, nadając im epistemologiczny azymut.

Rozdział drugi został poświęcony analizom *stricte* teoretycznym, ukazującym kulturę edukacji szkolnej przez pryzmat (uzupełniających się w kontekście proponowanej narracji) trzech filarów teoretycznych: teorii strukturacji Anthonego Giddensa, teorii dramaturgicznej Ervinga Goffmana oraz kategorii stosunku pedagogicznego Floriana Znanieckiego. Dodatkowo, teoretyczne tło dopełniają wątki zaczerpnięte z twórczości interakcjonistów takich jak Phil Jackson, Roland Meighan, Peter McLaren i Peter Woods dotyczące między innymi ukrytego programu szkoły oraz szkolnych rytuałów podtrzymujących definicję szkolnej sytuacji.

Trzeci rozdział to rozdział metodologiczny, który traktuje o osadzeniu moich badań w orientacji jakościowej oraz o zakorzenieniu ich w paradygmacie interakcjonizmu symbolicznego, wywodzącym się z podejścia interpretatywnego. W ramach tego podejścia jako badaczka koncentruję się na sposobach interpretowania rzeczywistości przez aktorów szkolnych postrzeganych jako podmioty działające, które definiują szkolną rzeczywistość nadając jej własne, subiektywne znaczenia i konstruują własne działania na podstawie nieustannych negocjacji z innymi aktorami szkolnymi. Wreszcie, prezentuję strategię badawczą opartą na metodzie etnograficznej z wykorzystaniem technik jakościowych.

Na część empiryczną składają się kolejne dwa rozdziały: czwarty i piąty, stanowiące zarówno analizę oraz interpretację danych zastanych, jak również wyniki zaangażowanych badań „w terenie”.

Rozdział czwarty dostarcza informacyjnego kontekstu dla rozdziału piątego. Deliberuję w nim o rządowych regulacjach i problemach związanych z wdrażaniem edukacji zdalnej w Polsce oraz Wielkiej Brytanii, ukazując perspektywę brytyjskich i polskich interesariuszy edukacyjnych (uczniów, nauczycieli, liderów oraz rodziców) w czasie pandemii oraz ich doświadczenie edukacji zdalnej. Poddaję w nim również pod dyskusję rozmaite wyzwania i paradoksy dotyczące funkcjonowania polskiego i brytyjskiego szkolnictwa, jakie wyłoniły się w bezprecedensowym czasie globalnego rozprzestrzeniania się wirusa SARS-CoV-2.

Piąty rozdział przedstawia interpretację materiału empirycznego ukazującego procesy edukacyjne w ramach edukacji zdalnej w dwóch środowiskach społeczno-kulturowych w Polsce i Wielkiej Brytanii. Został on podzielony na pięć części, wyłonionych w toku analiz teoretycznych, skupiających się wokół interakcji aktorów szkolnych, definicji sytuacji szkolnej, rytuałów szkolnych, stosunku pedagogicznego oraz jawnego i ukrytego programu szkoły. Kategorie te stanowią rodzaj elementów, które wytworzyły pewną kulturę „bycia w szkole” zdalnej różniące się stopniem alienacji komunikacyjnej (Giddens, 2003: 251) aktorów szkolnych w zależności od jej formuły synchronicznej bądź asynchronicznej.

W rozdziale szóstym, podsumowującym, zaprezentowane zostały wnioski płynące z przeprowadzonych w toku badań analiz oraz interpretacji empirycznych. Ponadto, zawiera on kilka refleksji, a także pytań „na przyszłość” i „o przyszłość” edukacji, które wyłoniły się w zarówno w trakcie, jak i po zakończeniu procesu badawczego.

Rozdział 1

Edukacja szkolna (schooling) – czyli co?

1.1. Pojęcia porządkujące w ramach obszarów problemowych

1.1.1. Szkoła a edukacja szkolna (ujęcie etymologiczne szkoły i edukacji)

Deliberacje na temat edukacji szkolnej (angielskiego schooling'u) należałoby rozpocząć od powrotu do źródeł w sensie etymologicznym. Odsłania on bowiem jedną z kluczowych kwestii dla podjętego tematu, mianowicie, definiuje znaczenie szkoły i edukacji, wpisując się jednocześnie w optykę badawczą przyjętą w niniejszej rozprawie.

Szkoła

Niebagatelny jawi się w tym kontekście fakt, że łacińska *schola* (szkoła) w pierwszej kolejności oznacza „czas wolny”, „czas spędzony na odpoczywaniu”. Inne przypisywane jej znaczenia to „nisza w łaźni, w której czekano na kąpiel lub odpoczywano po kąpielu”, gdzie podejmowano rozmaite tematy do rozmów (co tłumaczą dodatkowe określenia tego słowa, takie jak „sala”, „klub”) (Narodowe Centrum Kultury, 2020). (Nie)trudno sobie zatem wyobrazić, że *schola* nie była wcale konkretnym, fizycznym miejscem do nauki (co niejednokrotnie stoi w opozycji ze współczesnym sposobem myślenia o szkole, w związku z czym czytelnik może w tym miejscu odczuć semantyczny zgrzyt), ale przede wszystkim była miejscem spotkań, co więcej, w pierwszej kolejności oznaczała samo spotkanie. Niezwykle wymownym znaczeniem tego słowa, wywodzącym się od staroholenderskiego słowa *scole*, które z czasem ewoluowało w *schole* jest określenie „ławica ryb” lub też „stado zwierząt” (Online Etymology Dictionary, 2023), które automatycznie implikują, że szkoła jest czasem spędzonym *wspólnie* na różnych rodzajach aktywności, nieodzownie zakładając współobecność. Paradoksalnie, z etymologicznego punktu widzenia, szkoła nie ma zatem wiele wspólnego z uczeniem się, nabywaniem wiedzy, czy tym bardziej, zdawaniem egzaminów, zgodnych z potocznie przyjętym o niej myśleniem. Szkoła, lub też bycie w szkole, polegały przede wszystkim na spędzaniu wspólnie czasu: na konwersacjach, na poznawaniu innych uczestników spotkań, na nawiązywaniu relacji.

Co ciekawe, perspektywa szkoły opartej na spotkaniu i nawiązywaniu relacji w oderwaniu od specjalnie przeznaczonego do tego celu miejsca stoi niejako w opozycji do nowoczesnego sposobu myślenia o szkole masowej, której emblematem jest klasa szkolna czy budynek szkoły. Ujęcie to odgrywa jednocześnie niebagatelną rolę w

kontekście prowadzonych przeze mnie rozważań nad zdalną edukacją szkolną, gdyż jest ona w swej istocie pozbawiona tego najbardziej fundamentalnego, fizycznego atrybutu szkolnictwa, jakim jest budynek szkolny. Z drugiej strony, nieco paradoksalnie i kontrintuicyjnie, doświadczenie edukacji zdalnej sprawiło, że w sposób bardziej wyrazisty wyłoniły się immanentne cechy szkoły, i tym samym, kultury edukacji szkolnej, odbywającej się w kontakcie bezpośrednim w budynkach szkolnych; im również została poświęcona badawcza uwaga w dalszej części opowieści.

Edukacja

Kilka słów o etymologicznej istocie edukacji. Słowo to pochodzi z łacińskiego „*educatio*”; od: *educare* oznaczającego karmić, hodować, opiekować się; także od: *educere* — wyprowadzić, wydobyć, podnosić, wychować; lub od: *edocere* — gruntownie nauczać, wyuczać) — wyprowadzanie kogoś ze stanu gorszego do lepszego, wyższego, podnoszenie wzwyż (niem. *erziehen*, franc. *élever*). Innymi słowy, edukacja to ogół zabiegów zmierzających do przekształcenia człowieka, wyprowadzenia go ze stanu natury do stanu dojrzałego człowieczeństwa; to również pomoc udzielana rozwijającej się osobie, mająca na celu zaktualizowanie jej zdolności życiowych (fizycznych, intelektualnych, estetycznych, moralnych i religijnych) w kierunku pełnej dojrzałości, ukazanej w ideale wychowawczym” (Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu: 1, dostęp: Powszechna Encyklopedia Filozofii (wersja dla WWW) (ptta.pl)). Mariusz Dembiński dopowiada również, że *educare* oznacza „siłę formułującą i przekształcającą” (Dembiński, 2012:15), akcentując tym samym wychowawczy aspekt edukacji. Z przytoczonych definicji wyłania się więc zasadniczy wniosek, że edukacja może być rozumiana trojako: jako nauczanie (przekazywanie wiedzy), jako uczenie się (nabywanie wiedzy) oraz jako wychowanie (kształtowanie pożądanych postaw i zachowań) (Wielki Słownik Języka Polskiego, 2017). Niemniej, nie ogranicza się ona wyłącznie do przestrzeni szkolnej. Edukacja może odbywać się w dowolnym miejscu i o dowolnym czasie, co zasadniczo odróżnia ją od edukacji szkolnej.

Edukacja szkolna (schooling)

Związek szkoły i edukacji wydaje się oczywisty; szkoła jest miejscem, w którym odbywa się proces kształcenia jednostek na poziomie przekazywania/nabywania wiedzy oraz rozwijania określonych postaw i świadomości (w wymiarze wychowawczym). Edukacja szkolna zatem, znana w świecie anglosaskim jako „schooling”, w przeciwieństwie do pozostałych rodzajów edukacji, jest ograniczona czasem i miejscem,

w związku z czym przybiera ona specyficzną formę i charakteryzuje się określoną dynamiką. Oczywiście, należy pamiętać, że - jak udowodniało wielu badaczy społecznych - edukacja szkolna jest również procesem niezamierzonego i dziejącego się niejako „przy okazji” formowania świadomości, o czym doskonale przypomina pojęcie ukrytego programu (Jackson, 1968) (Meighan, 1993). Ma ona miejsce zarówno w klasie szkolnej, gdzie nauczyciele przekazują wiedzę, uczniowie ją nabywają, a w trakcie tego procesu dokonuje się strukturalnie uwarunkowana „reszta” w postaci „przemycania” treści związanych z ukrytą agendą szkoły, jak i poza klasą szkolną. Istotne z wychowawczego punktu widzenia są również interakcje z niepedagogicznymi podmiotami szkolnymi, pracującymi w bibliotece, na stołówce czy w świetlicy, gdyż uczestnicząc i tym samym, współtworząc kulturę edukacji szkolnej, odgrywają one ważną rolę w procesie edukacji szkolnej uczniów i uczennic.

1.1.2. Edukacja zdalna (czy wciąż szkolna?)

Kategoria edukacji zdalnej zredefiniowała kilka istotnych aspektów edukacji szkolnej, stanowiących trzon kultury szkolnej, do których należą system klasowo – lekcyjny oraz interakcje pozalekcyjne aktorów szkolnych z innymi podmiotami szkolnymi (włączając interakcje z niepedagogicznymi pracownikami szkoły). W wyniku pandemicznych obostrzeń, oba te aspekty kultury edukacji szkolnej zostały wyeliminowane, samoistnie zawężając pole badawczych eksploracji do interakcji, mających miejsce wyłącznie w wirtualnej klasie. Wyłania się zatem pytanie o to, czy można wciąż mówić o edukacji zdalnej jako o edukacji szkolnej, skoro najbardziej klasyczne cechy schooling’u, czyli bycia w szkole, takie jak miejsce i ramy czasowe, znikają z badawczego pola widzenia? Przyjęta w niniejszej pracy interpretatywna perspektywa badawcza, zakorzeniona w interakcjonizmie symbolicznym, pozwala na udzielenie twierdzącej odpowiedzi. Szkoła, wszakże, mimo że oderwana od swej fizycznej postaci, jest interpretowana jako „przestrzeń spotkania” pomiotów edukacyjnych, uczniów i nauczycieli, dla których „bycie w szkole” oznacza bardziej niż cokolwiek innego bycie w relacji, uczestniczenie w spotkaniu, czy też bycie w określonej sytuacji społecznej, w której „ludzie działają i dostarczają ustalonych zespołów symboli, posługując się nimi, oraz interpretując ową sytuację” (Blumer, 1984:83). W konsekwencji, niezależnie od tego czy zajęcia szkolne odbywają się realnie, czy wirtualnie, stanowią one sytuację szkolną, sytuację, w której aktorzy społeczni (uczniowie i nauczyciele) mają względem siebie obowiązki i oczekiwania w myśl

stosunku pedagogicznego, a także sposoby ich egzekwowania (blumerowskie „zespoły symboli”) w postaci chociażby oceniania, które cementują niejako „szkolność” sytuacji, potwierdzając tym samym jej definicję, pomimo jej zdalnego charakteru.

1.2. Szkoła jako spotkanie – metafora bazowa¹ (Turner, 1982)

Bazę wyjściową dla niniejszych rozważań stanowi metafora szkoły jako spotkania, wskazująca na osadzenie podjętej przeze mnie problematyki w tradycji interakcjonizmu społecznego, będącego osią proponowanych interpretacji i rozważań. Erving Goffman uważał spotkanie za „najmniejszy element porządku interakcyjnego” (Sztompka, 2021:93) interakcję zaś, postrzegał jako „wzajemny wpływ jednostek znajdujących się w swojej bezpośredniej, fizycznej obecności na swe postępowanie” (Sztompka, 2021:93). Interakcja natomiast, według Goffmana, występuje pod dwoma postaciami: interakcji zogniskowanej (kiedy partnerów łączy wspólny przedmiot zainteresowania), oraz niezogniskowanej (gdzie przedmiot zainteresowania stron jest randomowy i efemeryczny).

Podążając za myślą amerykańskiego „socjologa – impresjonisty” (Turner, 1998), metaforę szkoły jako spotkania można również określić jako metaforę interakcji zogniskowanej, w której ucznia i nauczyciela łączy z jednej strony potrzeba i obowiązek uczenia się, z drugiej zaś, potrzeba i obowiązek nauczania. Ów zogniskowany rodzaj interakcji, podczas której uczestnicy procesu edukacyjnego wchodzi z sobą w specyficzną relację, został niegdyś określony przez Floriana Znanieckiego mianem „stosunku pedagogicznego” (Znaniecki, 2001). Relacja ta polega na prostym, choć krytykowanym od dawna (Dewey, 1990b), (Lighthart, 2011) założeniu, że rolą nauczyciela jest nauczać, przekazując wiedzę, zadaniem uczennic i uczniów zaś, tę wiedzę nabywać, uczyć się. W związku z tym, odpowiedzialnością za wyniki procesu edukacyjnego obarcza się nauczycielki i nauczycieli, których podstawowym i pierwszym obowiązkiem jest przekazanie uczniom wiedzy. Przystwojenie jej z kolei, weryfikuje się za pomocą egzaminów i ocen, stanowiących wymierny rezultat pracy: w pierwszej kolejności nauczyciela, w drugiej zaś, ucznia. Dodatkowo, w celu uzyskania pożądanego rezultatu, nauczyciel ma do dyspozycji repertuar zachowań, które pełnią funkcję środków kontroli wobec uczniów, w postaci oceniania (przysłowiowa dwójka z zachowania w celu przywołania ucznia „do porządku” i zmuszenia go do przyjęcia postawy uległości),

¹ Victor Turner, 1982, *From Ritual to Theatre the Human Seriousness of Play*, Theatre Communications Group Inc.U.S.

wywoływania do odpowiedzi, przywoływania do tablicy, wstawiania uwag do dziennika, odsyłania uczniów do gabinetu dyrektorki/ dyrektora czy zatrzymywania wychowanków w czasie przerwy. Cały ten repertuar zachowań, który można przyrównać do swoistego mechanizmu kontroli, stanowi niejako oręż nauczyciela w walce o utrzymanie definicji sytuacji szkolnej (Goffman, 1959), która manifestuje się w owym specyficznym stosunku pedagogicznym. Cytując samego Goffmana należy zaznaczyć, że sytuacja społeczna (w tym przypadku sytuacja szkolna) to:

„Po pierwsze, środowisko dostępne osobom znajdującym się w bezpośrednim sąsiedztwie, obok siebie, czy też w zasięgu percepcji zmysłowej.

Po drugie, środowisko fizyczne, pewien kawałek przestrzeni, którego zasięg wyznaczają percepcje uczestników zgromadzenia lub spotkania.

Po trzecie, uczestnicy są współobecni, czyli odnoszący się do siebie, choćby poprzez wymianę spojrzeń lub niechęć do natarczywego przyglądania się komuś.

Po czwarte, sytuacja ma swój czas trwania, zaczyna się, gdy aktorzy percypują innych aktorów i zachodzące wydarzenia, czyli własne środowisko w modus wzajemnego monitorowania, a kończy, gdy opuszczają je inne osoby, znajdujące się w sąsiedztwie aktora.

Po piąte, wzajemny monitoring odbywa się według pewnych reguł, konwencji i zasad, które organizują bezpośrednią styczność aktorów w interakcji, wytyczają stosowne sposoby postępowania, okazywania szacunku, komunikowania się, czyli modalności możliwej społecznie i sankcjonowanej kulturowo współobecności interakcyjnej” (Goffman, 1964: 133, za Manterys, 2008: 20).

Z przytoczonej definicji sytuacji społecznej wynikają dwa (nie)oczywiste w dobie upowszechnienia edukacji zdalnej uwarunkowania: miejsce oraz czas. Sytuacja społeczna, analogicznie, sytuacja szkolna, odbywa się bowiem w określonym miejscu (w klasie szkolnej) oraz w danym czasie (podczas tzw. lekcji trwających zazwyczaj czterdzieści pięć minut). Niemniej, z chwilą wprowadzenia masowej edukacji zdalnej spowodowanej wybuchem pandemii COVID-19, logika sytuacji szkolnej uległa całkowitemu (w przypadku edukacji asynchronicznej) lub częściowemu (w sytuacji edukacji synchronicznej) zachwianiu, a w konsekwencji, przedefiniowaniu, gdyż czas i miejsce przestały odgrywać kluczową rolę w procesie edukacji szkolnej.

Ponadto, Goffman przyrównuje sytuację społeczną do „naturalnego teatru, w którym odgrywa się i odczytuje wszelkie cielesne pokazy” (Goffman, 1983:4). Logikę funkcjonowania tego teatru wyznaczają tzw. poznawcze sposoby rozpoznawania sytuacji, jak wyjaśnia Aleksander Manterys, określane przez oczekiwania i normy (Manterys, 2008: 22). Dzięki tym konwencjom i regułom charakterystycznym dla określonych sytuacji społecznych możliwa jest identyfikacja interakcyjnego „tak być musi” (Manterys, 2008: 22). Zatem aktorzy szkolni, uczniowie i nauczyciele, działają w ramach pewnych konwencji o charakterze kulturalno-strukturalnym, narzucających owo „tak być musi” (Manterys, 2008: 22) oraz zgodny z nim *modus operandi* w przestrzeni szkolnej. Pytanie zatem, czy modyfikacja dwóch kluczowych czynników warunkujących sytuację szkolną – czasu i miejsca, przyczyni się do kulturalno-strukturalnej zmiany dotychczasowej konwencji szkolnej, która w wyniku zmiany „maszinerii interpretacji” (Manterys, 2008: 20) sytuacji szkolnej przez aktorów społecznych przeddefiniowałaby istniejącą dotąd konwencję szkolną, a w konsekwencji coś, co Goffman określa mianem „ramy” (Goffman, 1990)? Co ciekawe, sytuacja pandemii COVID-19 okazała się bezprecedensowa w tym znaczeniu, że na określony czas całkowicie zmieniła kontekst społeczny, dlatego że, jak podkreśla Manterys, „aktorzy zazwyczaj reprodukuja społecznie dostępne definicje, a nie tworzą ich od nowa z powodu ustrukturyzowanego kontekstu społecznego” (Manterys, 2008: 20). W obliczu pandemii, kontekst ten uległ całkowitej zmianie, dlatego też doświadczenie edukacji zdalnej mogło być postrzegane jako realna szansa na przeddefiniowanie sytuacji szkolnej, czyli zmianę goffmanowskiej ramy funkcjonowania szkoły, a wraz z nią, jakościową zmianę funkcjonowania aktorów szkolnych.

1.2.1. Szkoła – spotkanie uwarunkowane miejscem

Należy w tym miejscu wspomnieć o tzw. oczywistych oczywistościach, które, pomimo swojego truistycznego charakteru, pełnią w owym wypadku funkcję porządkującą w odniesieniu do teorii definiujących siatkę pojęciową. W literaturze przedmiotu kategorii miejsca poświęca się wiele uwagi, poddając ją licznym analizom w dziedzinach takich jak, między innymi: filozofia (Mendel, 2018), antropologia (Burszta, 1998), psychologia (Hall, 1997), socjologia (Giddens, 2003) (Foucault, 2003) oraz pedagogika (Tayack, Tobin 1994). W kontekście badań przeprowadzonych na potrzeby tej rozprawy, interesuje mnie szczególnie ujęcie socjologiczno-pedagogiczne, ku któremu zwracam badawczą uwagę.

Anthony Giddens przyrównuje szkołę do „lokalu” (Giddens, 2003: 179), będącego siedzibą organizacji społecznej (szkolnictwa), którą wyznaczają trzy parametry: „rozkład w czasie i przestrzeni zachodzących w niej spotkań, jej wewnętrzna rejonizacja oraz kontekstualność wyróżnionych rejonów” (Giddens, 2003: 179). Szkoła jako miejsce stanowi bowiem autonomiczną przestrzeń, odseparowaną od jakichkolwiek zewnętrznych interakcji, które mogłyby zakłócić jej czasoprzestrzenny ład. Dzięki temu odizolowaniu od reszty świata, możliwe jest przeprowadzenie seryjnych spotkań, w których uczestniczą aktorzy szkolni: uczniowie i nauczyciele. Ponadto, w samej szkole istnieje wewnętrzny podział przestrzeni na klasy, który wzmacnia poziom kontroli uczestników tej przestrzeni, nadając jej dyscyplinarny charakter (Giddens, 2003:180). Ten ostatni znajduje swój wyraz zarówno w architekturze budynków szkolnych, jak i w samym zagospodarowaniu przestrzeni klasowej, w której ławki ustawione są rzędami, a przestrzenne usytuowanie nauczyciela i uczniów wskazuje na dominującą rolę tego pierwszego. Wątek przestrzeni i jej funkcji dyscyplinującej porusza także Michael Foucault, który w swych dociekliwych analizach zwraca uwagę na pewien istotny niuans, mianowicie, fakt, że przestrzeń dyscyplinarna wywodzi się nie tyle z kawałka przestrzeni jako takiej, ale raczej z jej organizacji i usytuowania (Foucault, 1993). Giddens uzupełnia tę perspektywę wyróżniając takie cechy przestrzeni dyscyplinarnej jak: „linie, kolumny, odstępy między lokalami odgrodzonymi ścianami” (Giddens, 2003: 192), czego wyraźną egemplifikację stanowią klasy szkolne, o identycznych rozmiarach oraz takim samym zagospodarowaniu przestrzeni, w której ławki ustawione są w kolumnach po linii prostej, w równych odległościach od siebie. Innymi słowy, nieco bardziej metaforycznie, przestrzeń szkolną, a ściślej, klasę szkolną można przyrównać do „pojemnika władzy dyscyplinarnej” (Giddens, 2003: 180), w którym, poprzez klasową scenerię, oraz dzięki współobecności uczniów oraz nauczyciela, odbywa się proces dyscyplinowania, określony przez Giddensa mianem „tresury potulnych ciał” (Giddens, 2003: 180). Należy również pamiętać, że to co się dzieje w „pojemniku władzy” pozostaje stosunkowo autonomiczne wobec wszelkich zewnętrznych instytucji kontrolujących (Giddens, 2003: 183).

Ten dyscyplinujący charakter klasy szkolnej jako miejsca nie jest niczym innym jak środkiem kontroli, pewnego rodzaju nośnikiem władzy, który skutecznie utrzymuje uczniów w czasoprzestrzennych ryzach szkolnych (Giddens, 2003: 180). Dyscyplina jest bowiem sposobem generowania władzy, zależącym w dużej mierze od uległości uczniów,

która z kolei nie jest oczywista do wyegzekwowania. Dlatego też, celowo zaaranżowana przestrzeń szkolna ma sprzyjać utrzymaniu nauczycielskiej dominacji, poprzez jej dyscyplinujący charakter, umożliwiający nauczającemu kontrolę nad tym, co dzieje się w odseparowanym i zamkniętym wycinku przestrzeni, jaką stanowi klasa szkolna. Zatem, spotkania aktorów szkolnych we współobecności uwarunkowane są miejscem o wyraźnie „przemysłanej organizacji” (Giddens, 2003: 181), narzucającym definicję szkolnej sytuacji, która wymaga od uczniów postawy podporządkowania przejawiającego się w wypełnianiu instrukcji oraz respektowania szkolnych zasad, nauczyciele zaś, zobowiązani są do przekazywania wiedzy oraz, a może nade wszystko, obarczeni są odpowiedzialnością za utrzymywanie porządku w klasie, który z kolei umożliwia im skuteczne „nauczanie” uczniów, z czego ostatecznie są rozliczani. Reasumując, miejsce, w tym przypadku klasa szkolna, z uwagi na współobecność aktorów szkolnych oraz ich przestrzenne stłoczenie, sprzyja nadzorowi społecznemu i tym samym, ułatwia nauczycielom kontrolę nad uczniami.

1.2.2. Szkoła – spotkanie uwarunkowane czasem

Anthony Giddens wymienia dwie instytucje o najwyższym wskaźniku dyscypliny wynikającej z kontroli nad czasem i przestrzenią: instytucje kościelne (klasztory) oraz instytucje wojskowe (armie) (Giddens, 2003: 1999). Nie ulega jednak wątpliwości, że instytucje szkolne również zaliczają się do tego grona, zarówno pod względem wspomnianego wcześniej podziału przestrzeni, jak i skrupulatnego zarządzania czasem, mimo że w nieco mniejszym stopniu, z uwagi na temporalność chodzenia do szkoły (spędzania w niej wyłącznie określonej liczby godzin w ciągu dnia w odróżnieniu od instytucji kościelnych czy wojskowych, w których aktorzy społeczni przebywają na czas nieokreślony lub określony, lecz ciągły). To właśnie owe „czasoprzestrzenne tory” (Giddens, 2003: 178), po których poruszają się uczniowie, nauczyciele i pozostały personel szkolny, stanowią fundament współczesnego szkolnictwa. Czas i zasady z nim związane stanowią bowiem rodzaj „ukrytego języka szkoły” (Korzeniecka-Bondar, 2021: 135), który w sposób (nie)dostrzegalny wyznacza dynamikę funkcjonowania aktorów szkolnych. Co więcej, reguły związane z językiem czasu „stanowią źródło doświadczeń kształtujących wzory myślenia, odczuwania i zachowania wszystkich podmiotów szkolnej codzienności” (Korzeniecka-Bondar, 2021: 135 por. Hofstede 2000: 38-39). Można więc skonstatować, że skrupulatna regulacja czasu w szkole przyczynia się do sposobu, w jaki aktorzy szkolni funkcjonują w tej przestrzeni na poziomie mentalnym,

emocjonalnym i behawioralnym. Temporalność szkoły i reguły z nią związane jawią się zatem jako nośniki dyscypliny szkolnej, które wyrażają się między innymi w powtarzalności codziennych czynności oraz rutynowych postaw. Giddens nie pozostawia złudzeń, co do faktu, że kontrola czasu jest cechą charakterystyczną wszelkiej biurokracji (Giddens, 2003: 197), gdyż „czas jest podstawą wyrachowanego stosowania władzy administracyjnej” (Giddens, 2003: 180). W rezultacie, podmioty szkolne podporządkowują się dyscyplinie na jakiś okres, oczekując po jego upływie, że „w nagrodę” za okazaną subordynację zostaną z tejże dyscypliny zwolnione (Giddens, 2003).

Należy zauważyć, że szkolny mechanizm podziału czasu ma wymiar wewnętrzny i zewnętrzny. W pierwszym przypadku, podział czasowy odbywa się podczas pobytu uczniów w szkole, kiedy godzina lekcyjna jest okresem wzmożonej dyscypliny wyrażonej w rytuałach oraz oczekiwaniach wynikających ze stosunku pedagogicznego, podczas gdy przerwa jest pewnego rodzaju nagrodą za wysiłek, jest czasem zwolnienia z uczniowskiego obowiązku i chwilą odpoczynku od klasowego reżimu. Wymownym wydaje się w tym kontekście rytuał zatrzymywania wychowanków w klasie podczas przerwy, stanowiący niejednokrotnie „karę” za niewywiązanie się z obowiązku bycia przykładnym uczniem w czasie zajęć. Jest on, wszakże, wyraźną egzemplifikacją dyscyplinarnego i zarazem rytualnego charakteru szkoły jako instytucji, w której dyscyplina jest ściśle związana z zarządzaniem czasem i wyrażona w określonych zasadach; przestrzeganie ich jest nagradzane (oprócz dobrych ocen, uczniowie otrzymują również nagrodę o charakterze czasowym, na przykład dodatkowych kilka minut w ramach lekcji na dowolnie wybraną przez ucznia aktywność: czytanie dla przyjemności, edukacyjną grę komputerową itd.), łamanie zaś, skutkuje brakiem możliwości odetchnięcia, wręcz przeciwnie, oznacza konieczność dalszego poddania się zabiegom dyscyplinarnym związanym z czasem, takim jak chociażby utrata przerwy, w celu wywiązania się z uczniowskiej powinności nabywania wiedzy lub wykazywania się określoną postawą. W konsekwencji, uczeń skazany jest na dalsze przebywanie w klasowej scenerii, podczas gdy pozostali mogą przez chwilę odetchnąć na tzw. zapleczu (Giddens, 2003), czyli poza klasą szkolną.

Należy pamiętać, że świat szkolny funkcjonujący w systemie klasowo-lekcyjnym jest światem silnie zreifikowanym; oznacza to, że aktorzy szkolni często zapominają o stopniu, w jakim jest on ludzkim wytworem (Witkowski, Giroux, 2010: 393). W tej zreifikowanej rzeczywistości szkolnej, czterdziestopięciominutowa lekcja jest czasem

kluczowym, nadającym sens „chodzeniu do szkoły”, czasem bez którego szkoła zwyczajnie nie miałaby racji bytu. W związku z tym, zarówno uczniowie, jak i nauczyciele zobowiązani są wykorzystać go jak najlepiej, trwonienie zajęć szkolnych jest niedopuszczalne, bo niezgodne z definicją szkolnej sytuacji. W rezultacie, każda zmarnowana minuta lekcyjna musi (a przynajmniej powinna) być przez ucznia (nauczyciela niekoniecznie, gdyż wynika to z relacji władzy) „spłacona” w czasie przerwy. Co ciekawe, zatrzymywanie uczniów pomiędzy zajęciami ma miejsce nie tylko w sytuacji, kiedy nie wykonali oni dostatecznej ilości pracy w czasie godziny lekcyjnej w związku z czym, muszą tę pracę nadrobić; dzieje się tak również w przypadku uczniów, którzy swoim zachowaniem i postawą nie spełnili kryterium „dobrego ucznia”, służącego utrzymaniu rytualnego porządku szkolnego, zwanego inaczej bezpieczeństwem ontologicznym (Giddens, 2003). Młody człowiek wchodzi bowiem w rolę „dobrego ucznia” wówczas, gdy pracuje podczas zajęć lekcyjnych i „w nagrodę” odpoczywa w czasie przerwy. Natomiast, wychowanek, który nie wywiązuje się ze swej roli należycie, nie może otrzymać tej cennej nagrody, ponieważ byłoby to niesprawiedliwe, to znaczy niezgodne z logiką szkolnego porządku.

W tym znaczeniu, obok fizycznej przestrzeni, czas pełni funkcję dyscyplinującą w szkole. Peter McLaren, w swych analizach nad interakcjami rytualnymi, wyjaśnia proces uczestniczenia w scenerii klasowej nazywając go „stanem uczniowskim” (McLaren, 1999: 90). Podkreśla on wysoką konwencjonalność i niską intensywność emocjonalnych przeżyć charakterystyczną dla tego stanu, który „ujednostajnia wpływ czasu w ramach powtarzających się segmentów (...) bez możliwości wpływania na charakter danej roli” (Witkowski, Giroux, 2010: 391). Ponadto, kanadyjski badacz dokonuje czasowego rozbioru szkolnego dnia, podając w przybliżeniu liczbę minut, którą uczniowie spędzają w różnych stanach interakcyjnych. Spośród czterech sformułowanych przez McLarena stanów: ulicznego, uczniowskiego, podniosłego oraz domowego, uczniowie spędzali średnio 298 minut w stanie uczniowskim (który nigdy nie występował w niezakłóconej formie ze względu na rytuały oporu w czasie lekcji), 76 minut upływało im w stanie ulicznym, i tylko 4 minuty spędzali w stanie podniosłym (McLaren, 1999: 100). Z jego obserwacji wynika zasadniczy wniosek: czas szkolny jest w przeważającej mierze czasem rytualnym – czasem odgrywania ról w klasowej scenerii, co istotne, bez możliwości wpływania na ich charakter. Role ucznia i nauczyciela są rolami oczywistymi, o tak silnej konwencjonalności, że nie trzeba ich nikomu wyjaśniać.

W tym oto stanie, określonym przez McLarena mianem stanu uczniowskiego, młodzi ludzie spędzają zdecydowaną większość czasu szkolnego, który został w ten sposób zagospodarowany celowo, aby po pierwsze, podtrzymywać dyscyplinujący charakter rzeczywistości szkolnej, po wtóre, wzmacniać porządek i ciągłość szkolnego uniwersum.

Jeżeli chodzi o szkolne uwarunkowania czasowe w wymiarze zewnętrznym, wyrażają się one w jasnym podziale na czas szkolny i domowy (pozaszkolny), kiedy to uczniowie po dniu spędzonym w szkolnych murach, udają się na mniej lub bardziej zasłużony odpoczynek do domu. Podział ten stanowi kluczowy punkt demarkacyjny między domem/czasem wolnym a szkołą, akcentując jednocześnie fakt, że środowisko domowe stanowi zupełnie inną „czasoprzestrzeń”. Nie oznacza to, że nie jest ono (lub nie może być) miejscem do nauki, wręcz przeciwnie. Uczenie się w domu stanowi jednak zupełnie inny rodzaj sytuacji społecznej, w której znika szkolna dyscyplina wyrażona w stosunku pedagogicznym opartym na rytualnych interakcjach.

1.2.3. Szkoła – spotkanie o rytualnym charakterze zdefiniowane przez relację pedagogiczną

Klasa szkolna jest miejscem spotkania aktorów szkolnych twarzą w twarz, jest przestrzenią, w której ścierają się świat uczniów i świat nauczyciela, tocząc nieustanną walkę o dominację – Goffman powiedziałby, że bój toczy się o narzucenie definicji sytuacji. W związku z tym, dla jej podtrzymania niezbędne jest posługiwanie się pewnym repertuarem rytualnych zachowań, pełniącym funkcję środka kontroli, umożliwiającego nauczycielowi panowanie nad zachowaniem uczniów w określonych sytuacjach. Należy jednak pamiętać, jak przypomina Aleksander Manterys, przywołując myśl Jerrego i Smitha, że „dopiero ratyfikowanie przez uczestników interakcji definicji sytuacji nadaje jej ważność/obowiązywalność” (Manterys, 2008: 20 za David Jarry, Gregory Smith, 1976: 918-919). Zatem, stopień kontroli zależy od aprobaty uczniów wobec czynności rutynowych, mających miejsce w klasowej scenerii. Czynności te zostały określone przez Petera Woodsa jednymi z ośmiu „strategii przetrwania” (Woods, 1990) nauczyciela w klasie. Dzięki nim, jak przekonuje Andrzej Janowski, zwiększa się bowiem wśród uczniów „posłuch wobec idei porządku (...) tworząc ramy zapewniające poczucie bezpieczeństwa” (Janowski, 1995: 135). Bezpieczeństwo to ma charakter ontologiczny, ponieważ wzbudza ono wśród uczestników danej sytuacji społecznej psychologiczne poczucie ufności, wynikające z jej powtarzalności, a także osadzenia w czasie i przestrzeni. Rutyna, będąca podstawowym elementem codziennych praktyk społecznych,

jest nośnikiem tej ufności, wygaszając niejako źródła nieświadomego napięcia, wynikającego z braku przewidywalności świata społecznego doświadczanego przez jednostki (Giddens, 2003: 22).

Anthony Giddens, konstatując na temat rytuałów, iż „pełnią one ukrytą funkcję wzmacniania tożsamości grupowej” (Giddens, 2003: 50), daje podstawy, by twierdzić, że rytuały szkolne wzmacniają tożsamość uczniów jako grupy, która funkcjonując w danej scenerii (klasie), zobowiązana jest zachowywać się w określony sposób (zgodny z definicją sytuacji szkolnej). W konsekwencji, dzięki czynnościom rutynowym i rytualnym zarazem, uczestnicy sytuacji szkolnej zyskują poczucie specyficznego porządku, charakterystycznego tylko i wyłącznie dla szkolnej czasoprzestrzeni, wynikające z przewidywalności tego mikro-świata.

Florian Znaniecki, starając się ująć specyfikę owego mikro-universum, posłużył się metaforą klasztoru, stwierdzając: „Typowa szkoła w czasie zajęć szkolnych jest – a raczej być usiłuje – klasztorem, do którego nie dochodzą żadne odgłosy świata zewnętrznego, nic, co by mogło oderwać uwagę wychowanków lub wychowawców od zajęć, które jej treść społeczną stanowią” (Znaniecki, 1958: 81). Bez wątpienia, centrum tej odizolowanej od reszty świata rzeczywistości szkolnej stanowi, wspomniana wielokrotnie w tej pracy, relacja uczeń-nauczyciel, zwana stosunkiem pedagogicznym lub też stosunkiem wychowawczym (Znaniecki, 1958). Jest to bowiem „schemat pewnej wspólnej sytuacji narzucany uczniowi i nauczycielowi” (Znaniecki, 1958: 190), podczas której nauczyciel zobowiązany jest przekazać uczniowi pewne treści, uczeń zaś, ma je sobie przyswoić. Ten specyficzny stosunek nie ma miejsca nigdzie indziej w życiu ucznia i nie jest związany z żadnymi innymi sytuacjami mającymi miejsce poza szkołą. Aby uczeń chciał „się nauczyć”, w ramach tego stosunku nauczyciel ma do dyspozycji szereg środków „psychologiczno-społecznych w postaci przymusu moralnego i fizycznego, nagród i kar, sposobów obudzenia współzawodnictwa itd.” (Znaniecki, 1958: 191).

W drugiej dekadzie XXI stulecia przymus fizyczny należy rozumieć nie tyle jako przemoc fizyczną w ramach kar cielesnych, stosowaną niegdyś w szkołach wobec uczniów na porządku dziennym, ile jako wspomniane wcześniej rytuały związane z zarządzaniem czasem i ograniczaniem uczniowskiej wolności w postaci, na przykład: odbierania uczniom czasu wolnego między lekcjami, nakazywania pozostania w klasie w czasie przerwy obiadowej, czasowe ograniczanie aktywności szkolnych, które sprawiają

im przyjemność (odsyłanie na ławkę w czasie zajęć z wychowania fizycznego za niespełnianie kryterium dobrego ucznia), czy też w skrajnych przypadkach, nakazywanie pozostania w szkole po lekcjach (przysłowiowe zatrzymanie „w kozie”). Wszystkie te zabiegi są niczym innym jak rytuałami przedłużania uczestniczenia wychowanków w dyscyplinującej przestrzeni szkolnej. Do środków przymusu moralnego należy natomiast szeroko pojęta procedura oceniania, która często pełni funkcję rytualną, przywołując uczniów do porządku w postaci rytualnego wystawienia oceny niedostatecznej czy nagany z zachowania, lub przeciwnie, zachęcając do nauki i dobrego sprawowania pochwałami, oceną bardzo dobrą, plusami – jednym słowem, posługując się symbolami wyrażającymi ocenę. Ponadto, rytualną cechą stosunku pedagogicznego jest także jego ucieleśniony charakter, oznaczający, że „najdrobniejsze szczegóły postawy ciała i ruchów w klasie szkolnej nie są przypadkowe (Goffman, 1990). W związku z tym, w ramach stosunku wychowawczego, uczeń (jak i nauczyciel) zobowiązani są zachowywać określoną postawę ciała, mimikę oraz sposoby posługiwania się językiem, będące zgodne z definicją sytuacji szkolnej.

Jak zauważa Andrzej Janowski, nauczyciel sprawuje władzę nad mową, a w konsekwencji, nad uczniami, gdyż tylko jemu wolno nadawać „meta-komunikaty” (Janowski, 1995: 122), czyli wypowiadać się na temat wypowiedzi innych. Tym sposobem wychowawca nadaje ton, sterując niejako konwersacją i tym samym wykładając własną definicję sytuacji (Janowski, 1995: 129). Innymi słowy, nauczyciel ustanawia reguły, gdyż jego wyraz twarzy, ton oraz sposób wypowiedzi dowodzą temu, że jest on osobą, która „regułę wprowadza i ma pewność, że umie zapewnić jej realizację” (Janowski, 1995 :128). Jak przekonuje Lech Witkowski, Peter McLaren zauważa tę inwazyjność w ramach relacji uczeń-nauczyciel, która można metaforycznie określić mianem „gwałtu zadawanego przez szkołę ciału oraz głodowi wolności fizycznej uczniów” (Witkowski, 1995: 399). Nie ulega wątpliwości, że uwarunkowany społecznie rytualny przymus stanowi potężną broń w walce o utrzymanie definicji szkolnej sytuacji, a w konsekwencji, o zachowanie ciągłości świata szkolnego, który w swej logice funkcjonuje niezmiennie, dzięki tymże rytuałom w szkolnej czasoprzestrzeni.

1.3. Koncepcja gramatyki edukacji w kontekście uwarunkowania czasowo-przestrzennego szkoły oraz stosunku pedagogicznego

David Tayack i William Tobin, autorzy kategorii “gramatyki szkolnictwa” (ang. „the grammar of schooling”) (Tayack, Tobin, 1994), określającej struktury i zasady

organizujące sposób funkcjonowania instytucji szkoły masowej, uznali standaryzację praktyki podziału czasu i przestrzeni szkolnej za jeden z trzech filarów tejże gramatyki (obok selekcjonowania i zrzeszania uczniów z określonej kategorii wiekowej w klasy oraz podziału wiedzy na przedmioty”) (Tayack, Tobin, 1994: 454).

Amerykańscy badacze posługują się naprzemiennie metaforą gramatyki szkolnictwa i gramatyki instrukcji, rysując obraz szkoły jako przestrzeni instruktazu („the grammar of instruction”) (Tayack, Tobin, 1994: 454) opartej na zwyczajowych praktykach edukacyjnych, które zostały tak głęboko osadzone w powszechnym sposobie myślenia o edukacji, że uznaje się je za pewnik i przestaje poddawać pod namysł. John Dewey dopowiada, że owa nieugięta trwałość gramatyki instrukcji oraz jej społeczne oddziaływanie wyrażają się w „(...) sposobie, w jaki maszynieria instruktazu spoczywa na uczniach (...), kontrolując cały system [szkolnictwa – dopow. MJM]” (Dewey, 1990a: 22-23). Zatem, przestrzeń szkolna oraz gospodarka czasem szkolnym stanowią istotny element tej maszynierii, której poddani są uczniowie, będąc przedmiotem procesu ciągłego instruowania i dyscyplinowania, poprzez i dzięki czasoprzestrzeni szkolnej.

Można więc stwierdzić, że gramatyka szkolnictwa, w szczególności zaś jej pierwsze dwa filary w postaci systemu klasowo-lekcyjnego oraz zrzeszania uczniów w rocznikowe klasy, niczym „jajka w wyłaczankach” (Tayack, Tobin, 1994: 459), uzupełnia i niejako potwierdza zaprezentowaną uprzednio perspektywę socjologiczną. Jak zauważają Tayack i Tobin – szkoła jako fizyczne miejsce o jasno określonym podziale przestrzeni, w której uczniowie mają, i co więcej, znają swoje miejsce (dzięki szkolnej dyscyplinie), to w powszechnym mniemaniu „prawdziwa szkoła” („a real school”) lub też „właściwa szkoła” („a proper school”) (Tayack, Tobin, 1994: 475). Określenia te są głosem większości decydentów edukacyjnych i aktorów szkolnych: dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i wreszcie samych uczniów, w odpowiedzi na przytoczone przez amerykańskich badaczy próby wprowadzenia nauczania progresywnego, podważającego fundamenty gramatyki szkolnictwa. Spośród licznych inicjatyw reformatorskich, mających na celu zmianę logiki szkolnictwa, autorzy „gramatyki edukacji” przytoczyli trzy: Plan Daltoński, tzw. Badanie Ośmioletnie oraz nowy model amerykańskich progresywnych szkół średnich z lat sześćdziesiątych (Tayack, Tobin, 1994). Żaden z nich nie przyniósł długotrwałych skutków w postaci jakościowej zmiany w sposobie funkcjonowania szkolnictwa, potwierdzając niezmiennosć zasad, na których opiera się masowa szkoła.

Tayack oraz Tobin dostrzegają i jednocześnie wyjaśniają kilka fundamentalnych praw, określając je metaforycznie gramatyką edukacji, według których funkcjonuje system masowego szkolnictwa: po pierwsze, uczniowie muszą być „przynaglani” do nauki przez nauczycieli, którzy wyznaczają im zadania i są odpowiedzialni za proces kształcenia oraz jego efekty; po drugie, edukacja szkolna uczniów odbywać się musi w ujednoliconych wiekowo klasach szkolnych, o jednakowym podziale przestrzeni oraz czasu; po trzecie, wiedza szkolna musi być podzielona na przedmioty, w rezultacie, wychowankowie i wychowanki uczestniczą w zajęciach podczas których przekazywane treści są poszatkowane na konkretne, istniejące w oderwaniu od siebie nawzajem, przedmioty (Tayack, Tobin, 1994: 471).

Obserwacje te są dowodem na to, że gramatyka szkolnictwa zbudowana jest na niczym innym jak na stosunku wychowawczym (pedagogicznym), w ramach którego od nauczycieli oczekuje się monitorowania i kontrolowania uczniów, przypisywania im zadań i dokonywania wszelkich starań, żeby je wypełnili. Innymi słowy, jest to edukacja „według nauczyciela i podręcznika” (Tayack, Tobin, 1994: 455). Cały ten proces kształcenia szkolnego odbywa się w specyficznej czasoprzestrzeni, podczas precyzyjnie (bo co do minuty) określonych lekcji szkolnych, w miejscach zwanych klasami, gdzie architektura, naznaczona jednakowością i koszarową geometrią, sprzyja utrzymaniu klasowej dyscypliny i rytualnego porządku szkolnego.

Z rozważań Tayacka i Tobina wynika jasno, że mimo licznych prób wprowadzania progresywnych reform i pomyslenia szkoły inaczej, ten głęboko zakorzeniony system szkolnictwa „okazał się znacznie trudniejszy do obalenia niż do stworzenia” (Tayack, Tobin, 1994: 463). Przyczyną takiego stanu rzeczy okazał się szereg czynników o złożonym charakterze.

Jak podkreślają amerykańscy badacze społeczni, należy pamiętać o względach polityczno-historycznych, które miały znaczący wpływ na kształtowanie się nastrojów w społeczeństwach. Po zakończeniu Drugiej Wojny Światowej i wraz z rozpoczęciem Zimnej Wojny, ponownie wzrosły obawy o bezpieczeństwo, co w efekcie przyczyniło się do zmiany nastrojów społecznych oraz pojawienia się silnych inklinacji konserwatywnych i autorytarnych, także w obszarze szkolnictwa. Nie dziwi zatem fakt, że w tamtym okresie, wszystko, co było związane z edukacją progresywną, spotykało się ze sprzeciwem. (Tayack, Tobin, 1994: 469).

Ponadto, szkoły biorące udział w edukacyjnych eksperymentach, jak na przykład „The Eight Year Study”, podczas którego eksperymentowano z programem nauczania, przestrzenią szkolną, czasem trwania zajęć lekcyjnych, jak również liczbą uczniów, były placówkami prestiżowymi, z okazałymi funduszami, do których uczęszczali uczniowie o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym (Tayack, Tobin, 1994: 468). Autorzy „gramatyki edukacji” konkludują, że wprowadzenie edukacji progresywnej na skalę krajową było na tamten czas przedsięwzięciem nierealnym ze względu na brak możliwości finansowania przeciętnych szkół o niewspółmiernie niższych zasobach kapitałowych i jednocześnie sporym zróżnicowaniu demograficznym uczniów.

Kolejnym powodem klęski poniesionej w walce o zmianę gramatyki instruktażu szkolnictwa był silny opór rodziców uczniów, biorących udział w edukacyjnych eksperymentach; w ich rozumieniu szkoła progresywna (bez ścian i jasno określonych godzin lekcyjnych) to nie prawdziwa szkoła („real school”), czy też porządna szkoła („proper school”), lecz uosobienie chaosu, nie mające nic wspólnego z właściwą edukacją. Krytyczny głos rodziców w kwestii zmiany gramatyki szkolnictwa jest potwierdzeniem głęboko zakorzonego sposobu myślenia o edukacji szkolnej w kategoriach stosunku pedagogicznego oraz czasoprzestrzennych rytuałów szkolnych. Gdy tylko któryś z tych elementów kultury szkolnej zniknął z pola widzenia, rodzice postrzegali szkołę krytycznie, stwierdzając: „Progresywna szkoła uczy egoizmu, skrajnego egocentryzmu, krótkowzrocznego samouwielbienia i ogólnej anarchii” (Tayack, Tobin, 1994: 474). Ponadto, rodzice oraz nauczyciele przekonywali, że przy wprowadzaniu Planu Daltońskiego, uczniowska motywacja i dyscyplina uległy osłabnięciu, konkludując, że „zbyt łatwo można było ściągać i urządzać wyglupy” (Tayack, Tobin, 1994: 465).

Co ciekawe, sami uczniowie czuli się w większości nieswojo wobec braku dyscyplinującej czasoprzestrzeni szkolnej, w której nauczyciel przestał pełnić rolę autorytetu, oddając znaczną część swojej władzy w ich ręce. Tayack i Tobin wyłonili trzy kategorie uczniów biorących udział w edukacji progresywnej: kreatywnych indywidualistów (ta grupa odnalazła się w nowych realiach szkolnych najlepiej, ciesząc się samodzielnością podejmowanych działań i sprawczością), frustratów (grupy, która desperacko pragnęła „prowadzenia za rękę” przez nauczyciela, który powiedziałby im czego mają się uczyć, kiedy, i w jaki sposób – innymi słowy, stosunku pedagogicznego, i w obliczu jego braku, stała się grupą uczniów wysoce sfrustrowanych, o niskiej

motywacji), wreszcie, „outsiderów”, uczniów wyobcowanych, którzy, w wyniku poprzednich porażek szkolnych, nie posiadali podstawowych umiejętności, które umożliwiłyby im jakąkolwiek partycypację (Tayack, Tobin, 1994: 473). Grupa ta, w wyniku braku prowadzenia ze strony nauczyciela i obniżenia dyscyplinującego charakteru czasoprzestrzeni szkolnej, zupełnie nie potrafiła się w tym nowym środowisku odnaleźć, w związku z tym niejednokrotnie włączyła się po korytarzach, opuszczała zajęcia, jednym słowem, zaczęła znikać, gdyż wszystkie strategie przetrwania związane z rytuałami szkolnymi zostały jej odebrane. Co więcej, w przypadku Planu Daltońskiego, uczniowie narzekali także na monotonię przekonując, że wywiązywanie się z podpisanych przez nich umów było bardziej nużące w porównaniu ze standardowym wykonywaniem ćwiczeń podczas zajęć szkolnych (Tayack, Tobin, 1994: 465).

Wreszcie, sami nauczyciele wyrażali się o próbach zmiany gramatyki szkolnictwa w sposób pejoratywny, zaznaczając, że poza kłopotami spowodowanymi brakiem dyscypliny w otwartej przestrzeni szkolnej tzw. klasach bez ścian (Tayack, Tobin, 1994: 471), wkład pracy potrzebny do zaplanowania i przygotowania zindywidualizowanych zajęć na każdy dzień był niemożliwy do przyjęcia i wdrożenia do codziennej praktyki nauczycielskiej. Powodował on bowiem skrajne wyczerpanie, zarówno w sferze fizycznej, jak i psychicznej (Tayack, Tobin, 1994: 465). Do tego stanu rzecz przyczyniła się modyfikacja (a w niektórych przypadkach likwidacja) trzeciego filaru gramatyki szkolnictwa, mianowicie, podziału na przedmioty, umożliwiającego nauczycielom sprawne planowanie i przeprowadzanie zajęć, które ze względu na swój stosunkowo wąski zakres oraz powtarzalność (nauczyciele zazwyczaj wykorzystują te same materiały do prowadzenia zajęć w kolejnych latach), usprawniały ich pracę, wpisując się tym samym w korzyści płynące z przewidywalności, innymi słowy, z rutyny szkolnej (również po stronie nauczycieli). Dodatkowo, unaoczniała się tendencja do częstych zmian kadry nauczycielskiej, w tym składu liderów, która w efekcie powodowała zachwianie poczucia stabilizacji i chęć powrotu do tego, co znano od lat, czyli do tradycyjnej formy szkolnictwa (Tayack, Tobin, 1994: 474).

Najtrafniejszego podsumowania istoty gramatyki szkolnictwa oraz przyczyn jej nieustępliwiej trwałości dokonali sami jej autorzy, pisząc:

„Nauczyciele przez pokolenia uczyli się pracować w ramach tych tradycyjnych wzorców organizacyjnych. Przyzwyczajenie oszczędza pracę. Znana matryca

szkolnictwa przetrwała po części dlatego, że umożliwiła nauczycielom wywiązywanie się ze swoich obowiązków w przewidywalny sposób i radzenie sobie z codziennymi zadaniami, których rady szkolne, dyrektorzy i rodzice od nich oczekiwali; należało do nich: kontrolowanie zachowania uczniów, instruowanie heterogenicznych grup uczniów zrzeszonych w klasy, czy też sortowanie ludzi do przyszłych ról w szkole i późniejszym życiu” (Tayack, Tobin, 1994: 476).

Owe zadania szkolne, w szczególności zaś, wspomniany wyżej proces kontrolowania zachowania uczniów (socjalizacja), instruowania (trening), sortowania (selekcja), oraz alokowania w strukturze społecznej, są niczym innym jak podstawowymi funkcjami masowej edukacji szkolnej, którym poświęcony został kolejny podrozdział. Uwarunkowania te, wszakże, osadzone w czasoprzestrzenności i rytualności edukacji szkolnej, współtworzące jej gramatykę, są uniwersalne dla wszystkich systemów edukacyjnych nowoczesnych społeczeństw, pomimo unikalności każdego z nich.

1.4. Uwarunkowania strukturalne szkolnictwa - funkcje i cele szkoły masowej w społeczeństwach (po)nowoczesnych

Pisząc o uwarunkowaniach masowej edukacji szkolnej, należy najpierw rozważyć, jak sugeruje David Labaree (2012), trzy główne cele funkcjonowania systemu edukacyjnego: demokratyczną równość, która sprawia, że edukacja „produkuje” podmiotowych obywateli; społeczną efektywność, która nakazuje edukacji przygotowywać produktywnych pracowników; wreszcie, społeczną mobilność, która postrzega edukację jako sposób na utrzymanie lub poprawę pozycji społecznej. Można zatem skonstatować, że edukacja niejako „służy trzem panom”, to znaczy wychodzi naprzeciw trzem aspektom życia społecznego (por. Mikiewicz, Jurczak-Morris, 2023).

Pierwszy wymiar edukacji, według Labaree, odpowiada politycznemu wymiarowi funkcjonowania społeczeństw i ma działać na potrzeby efektywności systemu państwowego. Drugi wymiar to zaspokajanie potrzeb pracodawców i podatników, którzy chcą, aby edukacja przygotowywała aktorów społecznych do czynnego udziału w rynku pracy. Trzeci wymiar natomiast, reprezentuje potrzeby i oczekiwania konsumentów edukacji - rodzin oraz przyszłych pracowników, którzy traktują ją jako narzędzie do zdobywania niezbędnych zasobów i symboli, pozwalających im uzyskać jak największe zyski w przyszłości. Jak stwierdza sam David Labaree:

[...] oczekuje się, że [edukacja – dopow. MJM] będzie jednocześnie służyć polityce i rynkowi, promować równość i nierówność, konstruować samą siebie oraz, jako dobro publiczne i prywatne jednocześnie, służyć interesom ogółu społeczeństwa i jednostek. Z perspektywy politycznej jego struktura powinna być płaska, program nauczania uniwersalny, a dostęp otwarty; z ekonomicznego punktu widzenia jego struktura powinna być hierarchiczna, program nauczania podzielony na różne ścieżki, a dostęp powiązany z wysiłkiem. Z perspektywy demokratycznej równości i społecznej efektywności, jej celem jest socjalizacja i dostarczanie wiedzy użytecznej dla obywateli i pracowników; z perspektywy mobilności społecznej, jej celem jest wybór i zapewnienie kwalifikacji, które umożliwiają dostęp do dobrych miejsc pracy, niezależnie od tego, czego ktoś nauczył się po drodze (Labaree, 2012: 17).

Ponadto, logika uwarunkowań strukturalnych szkolnictwa może być rozpatrywana dwojako: z perspektywy systemowej (makro) oraz z perspektywy mikro. W związku z tym, że rozważania teoretyczne wpisują się w nurt interakcjonizmu symbolicznego, nadającego moim analizom kierunek „od wewnątrz”, przedmiotem mojego badawczego zainteresowania w odniesieniu do uwarunkowań szkolnictwa jest właśnie perspektywa mikro. Przedmiot rozważań stanowi w tym przypadku instytucja szkoły rozumianej jako świat szkolny *sensu stricto*, w związku z tym analizy systemowe odnoszące się do struktury społecznej pełnią w tej pracy rolę drugorzędną. Najzwięźlej rzecz ujmując, z perspektywy mikro wyłaniają się dwa zasadnicze wnioski: po pierwsze, funkcjonowanie szkolnictwa, czyli bycie w szkole w swej zinstytucjonalizowanej formie opiera się na treningu (w wymiarze kompetencyjnym i socjalizacyjnym), selekcji, oraz alokacji jednostek do określonych pozycji w strukturze społecznej (Borowicz, 2000) (Kwieciński, 1995) (Mikiewicz, Jurczak- Morris, 2023). Po drugie, funkcje te znajdują swoje odzwierciedlenie na poziomie szkoły jako instytucji oraz jej najbardziej podstawowego odpowiednika w postaci klasy szkolnej.

W przypadku instytucjonalnej płaszczyzny szkolnej, mamy do czynienia ze strukturami biurokratycznymi, programem nauczania oraz egzaminami, służącymi do tego, aby poprzez programy nauczania i podręczniki kształtować (dosłownie „trenować”) uczniów, zarówno pod względem nabywania określonej wiedzy i umiejętności, jak również postaw i zachowań (socjalizacja); ponadto, aby przy użyciu testów i egzaminów sprawdzających wiedzę na poszczególnych etapach edukacyjnych, selekcjonować i

regulować aspiracje zawodowe wychowanków; w efekcie, uczniowie poddawani są społecznej alokacji, gdyż ukończenie określonej szkoły zapewnia im przygotowanie do zajęcia pozycji zawodowej na rynku pracy.

Na płaszczyźnie klasy szkolnej natomiast, najbardziej podstawowej formie „bycia w szkole”, gdzie uczniowie spotykają się z nauczycielem (oraz między sobą), te same funkcje pełnione są w ramach stosunku pedagogicznego, czyli relacji uczeń-nauczyciel, polegającej na przekazywaniu/nabywaniu wiedzy, postaw oraz wartości, sprawdzaniu tej wiedzy poprzez procedury oceniania i egzaminowania ze strony nauczyciela, tym samym selekcjonowania uczniów stosownie do ich osiągnięć, co w konsekwencji wpływa na ich aspiracje zawodowe, pełniąc tym samym funkcję alokacyjną.

Co istotne, funkcje te są możliwe do zrealizowania dzięki zaprezentowanemu uprzednio czasoprzestrzennemu funkcjonowaniu instytucji szkoły, w której rutyna, regionalizacja i rytualizacja, skupione wokół stosunku pedagogicznego, stanowią fundament (gramatykę) masowej edukacji szkolnej. Owe trzy „R” umożliwiają bowiem realizację podstawowych celów oraz funkcji systemu masowego szkolnictwa w (po)nowoczesnych społeczeństwach.

Podsumowanie

Uczestniczenie w rzeczywistości szkolnej, czyli najzwyczajniej, bycie w szkole, jest niczym innym jak „czasoprzestrzennym słóceniem grup jednostek w zamkniętych lokalach, w których możliwy jest nieustający nadzór w sytuacji współobecności” (Giddens, 2003: 202). Ów zamknięty charakter szkoły oraz jej przestrzenno-czasowe wyodrębnienie, wskazane przez Giddensa, są jednymi z najbardziej immanentnych cech masowej edukacji szkolnej, umożliwiającymi najwyższy stopień dyscypliny i porządku w szkole. Jak zauważa Erving Goffman, „wystrój klas wyznacza zazwyczaj umiejscowienie, postawy, ruchy i gesty uczniów – przestrzenne usytuowanie uczniów i nauczyciela w klasie różni się od innych sytuacji, w których dochodzi do interakcji twarzą w twarz” (Goffman, 2003: 180). Różnica ta wynika z faktu, że spośród wszystkich instytucji społecznych nie ma takiego drugiego miejsca jak szkoła, miejsca, które samo przez się narzuca znaczenie i definiuje sytuację. Miejsca, w którym rzeczy zaczynają się i kończą o jasko ustalonych porach, gdzie każdy uczeń zna swoje miejsce, wie, kiedy wstać, kiedy się odezwać, a kiedy zamilknąć, zna szkolne oczekiwania w ramach specyficznej relacji z nauczycielem określanym mianem stosunku

pedagogicznego i dzięki kontroli dyscyplinarnej, mimo że często mu się „nie chce”, woli je jednak spełnić, by uniknąć konsekwencji (kary) związanej *nota bene* z odebraniem mu czasu i przestrzeni lub rytualnym wystawieniem negatywnej oceny. Regionalizacja, rutynizacja i rytualizacja stanowią abecadło szkolnictwa, stanowiące o jego „sukcesie”. Szkoła „jest”, dzięki swej zrytualizowanej czasoprzestrzeni; uczniowie uczą się „w” i „poprzez” tę przestrzeń, która opasa ich sobą, kontrolując na każdym kroku.

Czym zatem byłaby szkoła pozbawiona swoich dwóch podstawowych cech – czasu i przestrzeni? W jaki sposób przebiegałaby edukacja szkolna wobec braku czasoprzestrzennego obramowania? Kryzys pandemiczny spowodowany rozprzestrzenieniem się wirusa SARS-CoV-2 pozbawił na dłuższy czas edukację szkolną jej czasoprzestrzenności, wywołując naturalny eksperyment społeczno-edukacyjny, jakim okazała się edukacja zdalna. Umożliwiła ona bowiem przynajmniej po części udzielenie odpowiedzi na powyższe pytania, prowokując do ponownej refleksji nad istotą szkolnictwa oraz fenomenem bycia w szkole, stanowiącymi kluczowe dla tej rozprawy kwestie.

Rozdział 2

Kultura edukacji szkolnej w ujęciu teoretycznym

W związku z tym, że analizy badawcze dokonane na potrzeby tej pracy zostały zakorzenione w podejściu interpretatywnym, stanowiącym nurt analiz mikrospołecznych, określanych jako „spojrzenie z wnętrza szkoły” (Mikiewicz, 2016: 213), bazę teoretyczną niniejszej rozprawy stanowią trzy dopełniające się teorie (w przypadku Floriana Znanieckiego należy raczej mówić o koncepcji): teoria strukturacji Anthonego Giddensa, teoria dramaturgiczna Ervinga Goffmana, wsparta o wątki teoretyczne z twórczości Petera Woodsa, Phila Jacksona, Rolanda Meighana oraz Petera McLarena, jak również koncepcja stosunku pedagogicznego Floriana Znanieckiego.

Każda z tych perspektyw dostarcza cennych, uzupełniających się narzędzi teoretycznych do opowiedzenia o fenomenie bycia w szkole, zarówno w okoliczności współobecności aktorów szkolnych, jak i w obecności zapośredniczonej, zwanej edukacją zdalną.

Pierwsza perspektywa teoretyczna, teoria strukturacji, wymyka się antynomii subiektywizm-objektywizm, przeciwstawiającej podmiot działający strukturze społecznej, skupiając się na perspektywie podmiotów działających „wykorzystujących w swym zamierzonym i niezamierzonym działaniu zasoby, jakimi dysponują” (Giddens, 2004: 227). Giddens, czerpiąc zarówno z interakcjonizmu symbolicznego, jak i fenomenologii, przekonuje, że aktorzy szkolni charakteryzują się świadomością praktyczną, w której zakorzenione są ustalone sposoby bycia w szkole (koncepcja rutynizacji i regionalizacji), a także podświadoma potrzeba zaufania wobec aktorów szkolnych i przewidywalności świata szkolnego (bezpieczeństwo ontologiczne). Ponadto, podstawową właściwością działań społecznych jest czasowo-przestrzenny charakter praktyk (w tym kontekście praktyk szkolnych) (Turowski, 2005:41), których ciągłość i trwałość w czasoprzestrzeni reprodukuje strukturę, stanowiąc jednocześnie o istnieniu instytucji szkoły.

Druga perspektywa teoretyczna wpisuje się całkowicie w optykę interakcjonizmu symbolicznego, przedstawiając szkołę jako zbiorowość jednostek, które poprzez wzajemne interakcje, definiują szkolną rzeczywistość, nadając jej znaczenia (Blumer, 1984). Szkoła jest zatem postrzegana jako struktura, w której aktorzy społeczni odgrywają określone role, zapewniając im również „określone warunki definiowania

świata i podejmowania decyzji” (Mikiewicz, 2016: 203). Stanowiąc przestrzeń symboli oraz subiektywnych znaczeń poddawanych ciągłym negocjacjom, szkoła jest miejscem, w którym jednostki wyposażone w jaźń, konstruują swoje działania, i wraz z pozostałymi jednostkami wspólnie interpretują rzeczywistość (Mikiewicz, 2016). Ponadto, szkoła niczym teatr (Goffman, 1984) jest przestrzenią ciągłego odgrywania ról, w której główne postaci szkolnej dramy: uczniowie i nauczyciele wchodzą ze sobą interakcję, występując jedni przed drugimi (Janowski, 1995).

Wreszcie, trzecia perspektywa przywołująca koncepcję stosunku pedagogicznego Floriana Znanieckiego skupia się na zachodzącej między podmiotami szkolnymi, uczniami i nauczycielami, specyficznej relacji, którą autor „Socjologii Wychowania” w sposób szczegółowy poddał pod badawczą rozważkę. Znaniecki wskazuje na wyjątkowość stosunku wychowawczego zarówno w odniesieniu do ucznia, jak i do nauczyciela, zauważając fakt, że „rola społeczna ucznia różni się od tej roli, którą spełnia osobnik ludzki w jakiegokolwiek innej grupie. Z nikim poza szkołą nie jest on i nie będzie w takim stosunku, w jakim znajduje się z indywidualnymi nauczycielami w szkole” (Znaniecki, 1973a: 182). Znaniecki zauważa specyfikę tej relacji oraz podobną prawidłowość również wobec osoby nauczyciela, konstatując:

„Nie ma poza nauczycielem jednostek, których by jedynym obowiązkiem względem niego [ucznia] było uczenie go i względem którego, jego obowiązkiem byłoby poddawanie się nauczaniu” (Znaniecki, 1973a: 182).

Ponadto, polski socjolog konkluduje, że istotą stosunku pedagogicznego jest wypełnianie przez nauczyciela i ucznia oczekiwań i obowiązków względem siebie: przekazywania wiedzy i kształtowania postaw ze strony nauczyciela oraz uczenia się ze strony ucznia.

Pisząc o istocie relacji pedagogicznej, wraz z obowiązkami i powinnościami, jakie uczeń i nauczyciel nabywają w jej ramach, Znaniecki nakreśla sedno logiki masowej edukacji szkolnej, która do dziś pozostaje niezmienna oraz kluczowa do zrozumienia tego, na czym polega kultura edukacji szkolnej w społeczeństwach (po)nowoczesnych.

2.1. Szkoła jako „bezpieczna przystań” porządku i rutyny. Kultura edukacji szkolnej z perspektywy teorii strukturacji Anthonego Giddensa

Zagłębiając się w teorię strukturacji, która *nota bene* wyłożona została przez Giddensa w sposób dość nietypowy, bo fragmentaryczny, w formie „wiązki pojęć uwrażliwiających” (Turner, 1998: 573), należy najpierw wspomnieć o poglądach jej autora na temat konstruowania teorii społecznej. Brytyjski socjolog przekonuje bowiem o istnieniu tzw. „podwójnej hermeneutyki” (Giddens, 2003: 334) w naukach społecznych, mianowicie faktu, że każde badanie społeczne posiada w sposób nieodłączny aspekty kulturowe, antropologiczne bądź etnograficzne (Giddens, 2003: 334), nadające mu określony sens. Zadaniem socjologii jest więc tzw. „nadbudowa”, czyli uzyskanie wiedzy o tym, co aktorzy już wiedzieli, by dokonywać swych codziennych poczynań. Giddens zakłada zatem, że jednostki, nadając swoim działaniom określone znaczenia, zdolne są do pewnej ich konceptualizacji. Nauki społeczne, badające ludzkie działania, zajmują się zatem mediatyzowaniem nadawanych tymże działaniom znaczeń przez aktorów społecznych. Podwójna hermeneutyka wyraża się więc z jednej strony, w procesach przekładu tychże działań (czyli nadawania im znaczeń przez aktorów społecznych), z drugiej zaś, w procesach interpretacji, czyli mediatyzowania tychże znaczeń w postaci „nadbudowy” do tego, co aktorzy społeczni już wiedzą, nierzadko sprawiając, że pojęcia nadbudowane przez socjologię mogą zostać przejęte i wdrożone do życia społecznego aktorów (Giddens, 2003: 335).

Ponadto, Giddens podkreśla istotność wrażliwości „na skomplikowane umiejętności okazywane przez aktorów w koordynowaniu okoliczności ich codziennych zachowań” (Giddens, 2003: 336). Zaznacza on, że dokonując analiz instytucjonalnych (którym poświęca on w swej twórczości wiele badawczej uwagi), umiejętności te są często marginalizowane z przyczyn metodologicznych, należy jednak pamiętać, że stanowią one istotne dopełnienie całości życia społecznego. Innymi słowy, badanie niezamierzonych konsekwencji ludzkiego działania ma sens tylko wówczas, gdy działania te poddane są interpretacji w ramach zachowań intencjonalnych, nie zapominając jednocześnie o niezamierzonych konsekwencjach czynów przypadkowych. Zatem obok refleksyjności i niezamierzonych konsekwencji oraz warunków działań, istnieje również element przypadkowości czynów w określonych okolicznościach, których badacz społeczny powinien mieć świadomość.

Wreszcie, autor teorii strukturacji zaznacza istotność czasoprzestrzennego układu życia społecznego w badaniach społecznych, przechodząc ponad barierami czasowości zarezerwowanej dla badań historycznych oraz przestrzenności tradycyjnie poddawanej analizom geograficznym. Występując przeciwko dyscyplinarnej parcelacji nauk społecznych, Giddens jest zwolennikiem czasoprzestrzennego analizowania działań społecznych badając kontekstualne właściwości lokali, które stanowią specyficzną „scenerię interakcji w okolicznościach współobecności” (Giddens, 2003: 230), i przez które przewijają się aktorzy społeczni w toku swej codziennej działalności” (Giddens, 2003: 337).

Podsumowując stanowisko Giddensa w kwestii nauk społecznych, należy wymienić jedno zasadnicze przekonanie brytyjskiego socjologa: badacze społeczni nie powinni naśladować nauk przyrodniczych, starając się odkryć ponadczasowe prawa. Teoria społeczna bowiem nie istnieje poza światem społecznym, socjologowie zaś, muszą dążyć do rozwijania pojęć, które „uwrażliwiłyby” ich na procesy działania jednostek względem siebie nawzajem w odniesieniu do wytwarzania, jak i odtwarzania struktur społecznych, przy jednoczesnym oddziaływaniu tych struktur na interakcje społeczne (Turner, 1998: 572). Kwestia ta jest kluczowa dla teorii strukturacji zaprezentowanej poniżej.

Teoria strukturacji, czyli o strukturze i systemie społecznym

Teoria strukturacji Anthonyego Giddensa, dzięki koncepcji dualizmu struktury, wymyka się zarówno tendencjom nadającym prym działaniu, podmiotowości oraz nadawaniu znaczeń, wywodzącym się z nurtu socjologii rozumiejącej, jak i przekracza tendencje funkcjonalno-strukturalne, broniące „imperializmu przedmiotu”, odnosząc się do struktury i ograniczeń (Giddens, 2003: 40).

Kluczowe znaczenie dla teorii strukturacji mają zaprezentowane poniżej pojęcia struktur(y) oraz systemów społecznych, stanowiące o dwoistości (dualności) struktury społecznej, będącej elementem wyróżniającym teorię strukturacji spośród wszystkich innych teorii socjologicznych. Siatka pojęciowa stworzona przez brytyjskiego socjologa w odniesieniu do teorii strukturacji jest osobliwa ze względu na fakt, że autor posługuje się pojęciami struktury, struktur (w liczbie mnogiej) oraz strukturalnymi właściwościami systemów społecznych, definiując je inaczej, w związku z czym pojęcia te nie powinny być traktowane synonimicznie, o czym w dalszej części tekstu.

Struktur(a/y)

Według Giddensa, struktura jest „powtarzalnie zorganizowanym zbiorem reguł i zasobów, jest czymś ponadczasowym i nieprzestrzennym; trwała w swych przejawach i koordynacjach jako ślady pamięci; odznacza się „nieobecnością podmiotu” (Giddens, 2003: 64). Ponadto, współtworzące ją wraz z zasobami reguły uwikłane są „w wytwarzanie i odtwarzanie systemów społecznych” (Giddens, 2003: 63), stanowiąc tym samym najbardziej trwałe aspekty systemów społecznych. Giddens dodaje również, że struktura jest tożsama z właściwościami strukturalizującymi, które umożliwiają powiązanie czasu z przestrzenią w systemach społecznych i umożliwiają istnienie podobnych praktyk w różnych interwałach czasu i przestrzeni, nadając im formę systemową (Giddens, 1984: 56). „Najważniejsze aspekty struktury to reguły i zasoby instytucji będących najbardziej trwałą cechą życia społecznego” (Giddens, 2003: 63).

Termin „struktury” z kolei, funkcjonuje w teorii strukturacji dla określenia „stosunków transformacji i pośredniczenia, sprzęgających obserwowane warunki reprodukcji systemów” (Giddens, 2003: 63).

Reguły i zasoby

Reguły z jednej strony konstytuują znaczenia, z drugiej strony sankcjonują sposoby społecznych zachowań (Giddens, 2003: 57). Mają one wpływ na liczne aspekty działań rutynowych, które, jak udowadnia Giddens, ogrywają niebagatelną rolę w życiu społecznym (Giddens, 2003: 58). Innymi słowy, reguły stanowią procedury działania, swoiste aspekty praxis (Giddens, 2003: 60), które aktorzy znają i stosują w różnych kontekstach i sytuacjach. Reguły to także swoiste „techniki, które aktorzy znają (często nie uświadamiając sobie tej wiedzy), i które dostarczają swoistych recept na działanie” (Turner, 1998: 573). Ich funkcją jest wskazywanie aktorom „właściwych” sposobów zachowania/działania w określonych sytuacjach społecznych, sankcjonując jednocześnie działania z nimi „niezgodne”. Najistotniejsze dla teorii społecznej reguły funkcjonują w reprodukcji zinstytucjonalizowanych praktyk, głęboko osadzonych w czasoprzestrzeni (Giddens, 2003: 61). Z uwagi na posiadane cechy, reguły mogą być: intensywne lub płytkie, dyskursywne lub milczące, nieformalne lub sformalizowane, słabo bądź silnie usankcjonowane (Giddens, 2003: 61). Do reguł o wysokiej intensywności zaliczyć należy reguły notorycznie przywoływane w codziennym funkcjonowaniu, takie jak reguły języka, czy społecznej interakcji. Giddens zaznacza, że w jego przekonaniu te najbardziej trywialne procedury obecne w życiu społecznym wpływają w największym stopniu na

zachowania społeczne (Giddens, 2003: 62). Co ciekawe, regułami produkcji i reprodukcji praktyk społecznych aktorzy społeczni w większości kierują się w sposób milczący, nie potrzebując wyjaśnień co do sposobu działania. Najważniejsze z perspektywy socjologicznej reguły to te stosowane przez aktorów dla reprodukcji relacji społecznych w określonej czasoprzestrzeni (Turner, 1998: 573). Jak zauważa Jonathan Turner, do właściwości tych istotnych z socjologicznego punktu widzenia reguł należy: po pierwsze, ich częstotliwość stosowania (w konwersacjach, rytuałach interakcyjnych oraz codziennych działaniach rutynowych aktorów); po drugie, milczący charakter reguł, stanowiących część „mądrości” aktorów; po trzecie, nieformalność, nieartykułowalność tychże reguł; wreszcie, brak wyraźnego ich usankcjonowania w sytuacji społecznej (Turner, 1998: 573).

Jeżeli chodzi o zasoby, to stanowią one ustruktrowane właściwości systemów społecznych, wykorzystywane i reprodukowane w toku interakcji przez aktorów społecznych (Giddens, 2003: 54). Stanowią one swoiste „udogodnienia” w postaci zdolności do działania w określonych sytuacjach w formie wyposażenia materialnego lub też możliwości organizacyjnych (Turner, 1998: 573). Są one również „rutynowym elementem realizacji zachowań w produkcji społecznej, czyli środkami, za pomocą których sprawowana jest władza jako rutynowy element realizacji zachowań w społecznej reprodukcji” (Giddens, 2003: 54). Innymi słowy, zasoby nie są tożsame z władzą, lecz stanowią czynnik ją generujący (...). Ta ostatnia zaś, stanowi integralną część struktury. Zatem, aktorzy podejmując działanie, korzystają z zasobów, mobilizując tym samym władzę do wpływania na postawy i działania innych aktorów (Turner, 1998: 573).

Według Giddensa, reguły i zasoby mają charakter pośredniczący i przekształcający, co oznacza, że mogą występować w wielu konfiguracjach, mogą ulegać różnorodnym przekształceniom oraz spajać relacje społeczne. Jeżeli chodzi o wymiar przekształcający, reguły i zasoby są z definicji przekształcające, gdyż mogą występować w różnych konfiguracjach łącząc różnorakie wzory relacji społecznych w określonej przestrzeni i czasie (Turner, 1998: 574). Pośredniczą zaś w tym sensie, że wiążąc ze sobą relacje społeczne, dają one aktorom możliwość „tworzenia, podtrzymywania bądź przekształcania relacji w czasie i przestrzeni” (Turner, 1998: 574).

Pomimo ograniczonej precyzji Giddensa w próbie typologizacji zasobów i reguł (Giddens, 2003: 69), można wyróżnić trzy podstawowe pojęcia, stanowiące jej trzon. Należą do nich dominacja, legitymizacja oraz znaczenie (Giddens, 2003: 69). Najogólniej rzecz ujmując, zasoby są narzędziem dominacji, mobilizując dobra materialne oraz urządzenia organizacyjne w celu podjęcia określonego działania. Reguły z kolei, w pewnej mierze ulegają przekształceniu w narzędzia legitymizacji, nadając określonym działaniom słuszość. Pozostałe z nich kreują znaczenia i symbole, narzucając jednostkom sposoby percepcji oraz interpretacji zdarzeń (Turner, 1998: 574). Jako podstawowe typy procesów zapośredniczających reguły mogą być normatywne (tworzące uprawnienia i zobowiązania), oraz interpretacyjne (tworzące wzory i zasoby wiedzy uważanej za pewnik) (Giddens, 2003: 69). Zasoby natomiast ulegają przekształceniu w dwa typy narzędzi zapośredniczających relacje społeczne, do których należą zasoby autorytetu (kontrolowanie wzorów interakcji) oraz zasoby alokacyjne (wykorzystywanie dóbr materialnych do kontrolowania kierunku wzorów interakcji) (Turner, 1998: 575). Giddens wyróżnia trzy formy przekształceń owych typów reguł i zasobów, do których zalicza: uprawnienia i zobowiązania, udogodnienia oraz schematy interpretacyjne (Giddens, 2003: 69). Przekształcenia te z kolei mają trzy cele: wytwarzanie władzy (zapewniającej dominację nad pozostałymi aktorami), potwierdzanie norm, a także tworzenie i używanie schematów interpretacyjnych, zapewniających aktorom możliwość komunikacji (Turner, 1998: 575).

Giddens zaznacza wzajemne uwikłanie reguł i zasobów, które nie istnieją w oderwaniu od siebie, podobnie jak władza, sankcje i środki komunikacji, istniejące we wzajemnym powiązaniu, nie powinny być rozpatrywane w oderwaniu od siebie. W tym też znaczeniu strukturę należy interpretować nie jako zewnętrzne uniwersum, istniejące niezależnie od aktorów społecznych, ale „coś, czym posługują się aktorzy” (Turner, 1998: 575), zestaw reguł i zasobów, który może się zmieniać (przekształcać) w zależności od społecznego kontekstu, w jakim uczestniczą jednostki. W teorii strukturacji, struktura jest częścią aktorów, działających w konkretnych okolicznościach i tworzących wzory relacji w konkretnej czasoprzestrzeni (Turner, 1998: 575). W konsekwencji, gdy jednostki podejmują działania, odtwarzają one reguły i zasoby bądź je przekształcają. Dlatego też, w ujęciu Giddensa, interakcja i struktura oddziałują na siebie nawzajem, stanowiąc dwoisty proces (Turner, 1998: 575). Jak konkluduje Jonathan Turner, dualność struktury polega na tym, że „reguły i zasoby wykorzystywane są do organizowania interakcji w

czasie i przestrzeni, a dzięki takiemu ich wykorzystaniu służą do odtwarzania lub przekształcania tych reguł i zasobów” (Turner, 1998: 575-576). Zanim przedstawię w szczególności koncepcję dualizmu struktury, należy najpierw wspomnieć o pojęciu systemu społecznego.

Systemy społeczne

Systemy społeczne to „reprodukowane stosunki między aktorami lub zbiorowościami ujmowane jako regularne praktyki społeczne” (Giddens, 2003: 64). Praktyki te nie odznaczają się strukturą, ale przejawiają właściwości strukturalne, w tym znaczeniu, że struktura jest w nie uwikłana, i jako wymiar czasoprzestrzenny istnieje jedynie w realizacjach takich praktyk oraz jako ślad pamięci sterującej refleksyjnym zachowaniem aktorów (Giddens, 2003: 56). Innymi słowy, systemy obejmują reprodukowane w czasie i przestrzeni, usytuowane czynności podmiotu (Giddens, 2003: 64).

Dualizm struktury

Dualizm struktury to nic innego jak strukturacja systemów społecznych, a więc produkcja i reprodukcja stosunków między aktorami (lub grupami społecznymi) zakorzeniona w refleksyjnych działaniach jednostek posługujących się repertuarem reguł i zasobów (Giddens, 2003: 65). Zatem, funkcjonowanie podmiotów i struktur to dwa ściśle powiązane ze sobą „ciągi zjawisk” (Giddens, 2003: 65), świadczące o dwoistym charakterze struktury. Przyczyną tego stanu rzeczy jest fakt, że właściwości strukturalne systemów związane z dwoistością struktury są jednocześnie „nośnikiem, i wynikiem działań, które powtarzalnie organizują” (Giddens, 2003: 65). W związku z tym Giddens konkluduje, że struktura wobec aktorów społecznych ma charakter bardziej wewnętrzny niż zewnętrzny, gdyż istnieje jako „ślady pamięci i ucieleśnienie w praktykach społecznych” (Giddens, 2003: 65). Fenomen dualizmu struktury został, według Giddensa, ujęty najtrafniej przez badacza społecznego Thomasa Wilsona, który w 1982 roku napisał:

„Świat społeczny konstytuują usytuowane działania w konkretnych sytuacjach: ich uczestnicy mają możliwość ich rozpoznawania, opisu i wykorzystania jako przesłanki kolejnej ingerencji w tę samą lub następną taką sytuację. Do usytuowanego działania dochodzi poprzez mechanizmy interakcji, a członkowie społeczeństwa wykorzystują społeczną strukturę, by w określonej sytuacji nadać

swym czynnościom charakter zrozumiały i spójny. W procesie tym, struktura społeczna jest zasadniczym zasobem, a zarazem wytworem usytuowanego działania. Ulega ona reprodukcji jako obiektywna rzeczywistość częściowo ograniczająca działanie. To poprzez ten zwrotny stosunek między strukturą społeczną a usytuowanym działaniem, dzięki uwzględnieniu uwarunkowań ram znaczeniowych, wzajemnie zrozumiałe stają się zachowania” (Wilson, 1982: 20)

Instytucje i ich formy

Należy zaznaczyć, że systemy społeczne posiadają swoje strukturalne właściwości; należą do nich cechy zinstytucjonalizowane, umożliwiające im trwałość zarówno w czasie, jak i przestrzeni (Giddens, 2003: 63). Owa trwałość jest najbardziej widoczna w praktykach o największym zasięgu czasoprzestrzennym w ramach całości społecznych, zwanych instytucjami (Giddens, 2003:56), które funkcjonują według zasad strukturalnych, czyli najgłębiej osadzonych właściwości strukturalnych uwikłanych w reprodukcję całości społecznych. (Giddens, 2003: 56).

Giddens definiuje instytucje jako systemy interakcji zachodzące w czasie i rozdzielające jednostki w przestrzeni (Turner, 1998: 576). Zaproponowana przez niego typologia instytucji uwzględnia role reguł i zasobów występujących w różnych kombinacjach w zależności od interakcji. Wyłania on zatem następujące typy instytucji: porządki symboliczne (bądź tryby dyskursu i wzory komunikacji), instytucje polityczne, instytucje ekonomiczne oraz instytucje prawne (Giddens, 2003: 73). W przypadku porządków symbolicznych, najpierw musi wyłonić się znaczenie (reguły interpretacyjne), a po nim dopiero następuje dominacja oraz legitymizacja. Do zaistnienia instytucjonalizacji politycznej z kolei, potrzebna jest dominacja przez autorytet sprzężona za znaczeniem oraz legitymizacją. W przypadku instytucjonalizacji ekonomicznej, zasoby alokacyjne muszą zostać zespolone ze znaczeniem oraz legitymizacją. Wreszcie, instytucjonalizacja prawna zachodzi, gdy uszeregują się kolejno legitymizacja, dominacja oraz znaczenie (Turner, 1998: 576). Ponadto, Giddens dodaje, że nie sposób traktować instytucjonalizacji symbolicznej, politycznej, ekonomicznej i prawnej w oderwaniu od siebie nawzajem, gdyż istnieją one w swoistej symbiozie, stanowiąc element pozostałych porządków w mniejszym lub większym stopniu. Poza tym, istotną cechą instytucji stanowi fakt, że nie są one zewnętrzne wobec aktorów społecznych, gdyż istnieją one poprzez stosowanie reguł i zasobów w relacjach społecznych. Wreszcie,

podstawowe wymiary reguł i zasobów w postaci znaczenia, dominacji i legitymizacji są ściśle związane z instytucjonalizacją (Turner, 1998: 577).

Zasady strukturalne

Zasady strukturalne w myśli Giddensa mają związek z zakresem oraz formą instytucjonalizacji społeczeństw. To właśnie one „rozcigają systemy w czasie i w przestrzeni” (Giddens, 2003: 227), umożliwiając podtrzymywanie wzajemnych powiązań między poszczególnymi elementami społeczeństwa jako całości (Turner, 1998: 577). Najściślej rzecz ujmując, zasady strukturalne decydują o sposobie, w jaki reguły i zasoby są użytkowane do kształtowania i zapośredniczania relacji społecznych (Turner, 1998: 577). Brytyjski socjolog wyróżnił trzy typy społeczeństw: społeczeństwa plemienne (skupione wokół tradycji oraz więzów krwi), społeczeństwa podzielone na klasy (akcentujące opozycję miasto/wieś) oraz społeczeństwa klasowe (związane z zasadami strukturalnymi oddzielającymi i wiążącymi zarazem wszystkie sfery instytucjonalne) (Turner, 1998: 577).

Reasumując, w społeczeństwach klasowych zasady strukturalne przekształcają się w układy reguł i zasobów o bardziej konkretnym charakterze. Ponadto, kiedy społeczeństwa rozwijają właściwości strukturalne, będące niczym innym, jak „zinstytucjonalizowanymi właściwościami systemów społecznych rozległych w czasie i przestrzeni” (Giddens, 2003: 232), wówczas następuje swoiste uwzorowanie relacji społecznych. Dlatego też Turner konstatuje, że „instytucjonalizacja relacji w czasie i przestrzeni odsłania swą szczególną formę, którą Giddens określił mianem właściwości strukturalnej” (Turner, 1998: 578).

Podmiotowość i działanie

W celu wyjaśnienia ludzkiego działania, Giddens proponuje model warstwowy (Turner, 1998: 579), czerpiąc z fenomenologii, psychoanalizy, elementów teorii działania oraz etnometodologii. Działanie podmiotowe interpretowane jest w kategoriach czynu dokonywanego przez aktora w danej sytuacji, wraz z jego konsekwencjami (zamierzonymi bądź nie). W myśli Giddensa, aktorzy społeczni są refleksyjni, zdolni do przemyśleń na temat własnych, jak i cudzych działań, kalkulujący i oceniający ludzkie postępowanie i związane z nim konsekwencje. Giddens wymienia świadomość dyskursywną, związaną z racjonalizowaniem działań oraz kalkulowaniem konsekwencji czynów, a także świadomość praktyczną, reprezentująca wiedzę niejawną, stosowaną

pośrednio do interpretacji działań (Giddens, 2003: 92). Ponadto, ludzkie działanie odznacza się czasem nieświadomością, a motywacja bywa często rozproszona. Giddens wskazuje, że w wyniku tych rozproszeń można stwierdzić, że między działaniem a motywem nie zachodzi związek o charakterze bezpośrednim. Pisząc o nieświadomości, brytyjski badacz powołuje się na twórczość Erika Eriksona odwołującego się do psychoanalizy, w myśl której, jednostki w swych działaniach kierują się nieświadomą potrzebą „poczucia zaufania” (Giddens, 2003: 92) wchodząc w interakcje z innymi aktorami społecznymi. Innymi słowy, aktorzy posługują się całą gamą taktyk, które przyczyniają się do wzmacniania psychologicznie uwarunkowanego ontologicznego bezpieczeństwa (Erikson, 1963), zapewniającego im poczucie przewidywalności oraz powtarzalności życia społecznego, skutkującego minimalizacją zarówno wewnętrznego, jednostkowego niepokoju, jak i niepokoju społecznego. Giddens stwierdza z całą klarownością, że życie codzienne bazuje na tymże bezpieczeństwie, wyrażającym „autonomię cielesnej kontroli w ramach przewidywalnych działań rutynowych” (Giddens, 2003: 91). Owo nawiązanie do psychologicznej koncepcji rozwoju człowieka podkreśla znaczenie mechanizmów kontrolujących zaniepokojenie. Od nich bowiem zależy hierarchiczne kształtowanie się składników osobowości jednostki, bazujących na poczuciu zaufania wobec innych, którego pierwowzorem jest poczucie zaufania dziecka wobec rodziców, zaspokajających jego potrzeby w sposób powtarzalny i rutynowy. Opierając się na psychoanalitycznych tezach Erika Eriksona skoncentrowanych wokół poczucia zaufania, Giddens doszedł do podstawowego wniosku, mianowicie, głównym środkiem utrzymywania bezpieczeństwa ontologicznego i tym samym zapewniania ciągłości świata społecznego, jest rutyna wraz z jej przewidywalnością. Przejawia się ona w czynnościach oraz kontaktach z innymi poprzez „interpretacje działań (...) w odniesieniu do praktyki bądź do zasobu wiedzy oraz przez zdolność do racjonalizacji” (Turner, 1998: 581) w wyniku świadomości dyskursywnej. Co więcej, ontologiczne bezpieczeństwo opiera się zasadniczo na dwóch rodzajach uporządkowania: w czasie, zwanego rutynizacją i przestrzeni, zwanego regionalizacją, o czym szerzej w dalszej części testu.

Koncepcja rutynizacji

Pojęcie rutynizacji stanowi jeden z kluczowych elementów teorii strukturalizmu, gdyż, jak podkreśla sam Anthony Giddens, „jest ono zakorzenione w świadomości praktycznej (...) i stanowi integralny aspekt zarówno ciągłości osobowości podmiotu w

toku jego czynności codziennych, jak i instytucji społecznych, którym kształt nadaje ich odtwarzanie” (Giddens, 2003: 102). Innymi słowy, rutynizacja jest nośnikiem bezpieczeństwa ontologicznego, gdyż wprowadza do życia społecznego element przewidywalności i powtarzalności w czasie i przestrzeni. Ponadto, w wyniku rutynizacji wzorów zachowań, struktura w postaci reguł i zasobów zostaje reprodukowana, co w konsekwencji prowadzi do odtwarzania instytucji społecznych (Turner, 1998: 581). Co istotne, Giddens wyróżnił procedury, którymi dysponują aktorzy społeczni dla podtrzymywania rutyny. Należą do nich:

- 1) Rytuały otwarcia i zamknięcia – sposoby komunikowania o rozpoczęciu i zakończeniu interakcji;
- 2) Przestrzeganie kolejności w konwersacji;
- 3) Takt – milcząca zgoda pomiędzy uczestnikami interakcji co do tego jak w danych okolicznościach należy się zachowywać i jak reagować na to co będzie stosowne a co niestosowne;
- 4) Umiejscowienie - ludzie wnoszą do sytuacji swoje pozycje (role), dające im pewne uprawnienia i zobowiązania;
- 5) Obramowanie - każda instytucja przebiega w pewnych ramach kontekstowych dostarczających formuł interpretacji, dzięki czemu zachowują spójność interakcji (Giddens, 2003).

Perspektywa teoretyczna zaproponowana przez Giddensa skupia zatem w sobie dwa istotne dla społecznego uniwersum wymiary: strukturę w postaci reguł oraz zasobów z jednej strony oraz podmiot działający (wraz z jego nieświadomymi potrzebami) z drugiej (Turner, 1998: 583).

Koncepcja regionalizacji

Z pojęciem rutynizacji nieodzownie związana jest regionalizacja, wskazująca na funkcjonowanie interakcji społecznych nie tylko w czasie, ale i w przestrzeni. Interakcje bowiem usytuowane są zarówno w czasie (mając tym samym seryjny charakter), jak określonym miejscu. Dla lepszego zobrazowania tego podejścia, Giddens posługuje się epistemologią Goffmana wprowadzając pojęcie scenerii i wskazując tym samym nie tylko na przestrzeń fizyczną, w której odbywa się interakcja, ale również na „kontekstową wiedzę o tym, co ma się zdarzyć w tej przestrzeni” (Turner, 1998: 583). Poza ustalonymi w danej scenerii wzorami zachowań, istotna jest również interpretacja kontekstów scenerii, która odbywa się przy użyciu wiedzy praktycznej, a jednocześnie, umożliwia

aktorom poruszanie się w obrębie ram, wyznaczających określone wzorce posługiwania się gestami, reguły prowadzenia rozmowy, przestrzegania kolejności konwersacji, zachowywania taktu oraz pozostałych reguł uwarunkowanych scenerią. Jak widać, kategoria regionalizacji ściśle koresponduje z rutynizacją, warunkując procedury stosowane przez aktorów dla podtrzymania rutyny, w zależności od scenerii danej interakcji oraz jej kontekstu.

Giddens wyróżnił kilka odmian scenerii ze względu na różnice w postaci:

- 1) Granic fizycznych i symbolicznych
- 2) Trwałości w czasie
- 3) Rozciągłości w przestrzeni fizycznej
- 4) Charakteru, czyli sposobu, w jaki łączą się z innymi miejscami i wzorami instytucjonalnymi (Giddens, 2003: 164-187).

Jak dodaje Jonathan Turner, „scenerie różnią się również ze względu na stopień, w jakim zmuszają ludzi do podtrzymywania wizerunku publicznego” (Turner, 1998:583) lub też wycofywania się do rejonów, w których wizerunek ten nie jest poddany szczegółowym obserwacjom.

Podsumowanie

Regionalizacja porządkuje działanie w przestrzeni poprzez rozlokowanie aktorów w miejscach wzajemnie od siebie zależnych i poprzez określenie, jak mają się przedstawiać i jak działać, ułatwiając tym samym utrzymanie rutyny. Ta ostatnia zaś, przyczynia się do ciągłości trwania struktur instytucjonalnych. Wzory instytucjonalne z kolei są reprodukowane dzięki „zdolnościom refleksyjnym podmiotów działania” (Turner, 1998: 583), które funkcjonują w obrębie zregionalizowanych i zrutynizowanych wzorów interakcji

Anthony Giddens wychodzi z założenia, że subiektywizm i obiektywizm składają się na dualizm struktury, proponując tym samym alternatywne rozumienie pojęcia struktury społecznej. Utrzymuje on bowiem, że ona nieustannie „się staje” dzięki regułom i zasobom, jakimi jednostki posługują się w swoich działaniach; takie podejście zaprzecza wizji struktury jako obiektywnego, odseparowanego od podmiotów działających układu pozycji i relacji pomiędzy tymi pozycjami. Co więcej, reguły i zasoby tworzące strukturę stanowią także zasady strukturalne, wskazujące na stopień instytucjonalizacji interakcji społecznych. Instytucjonalizacja bowiem ma miejsce dzięki kluczowym dla teorii

strukturacji procesom regionalizacji oraz rutynizacji, które istnieją dzięki świadomości praktycznej oraz dyskursywnej aktorów społecznych kierujących się nieświadomymi motywami; ich najtrafniejszą egzemplifikacją jest potrzeba zaufania i przewidywalności świata społecznego, określona przez Giddensa mianem ontologicznego bezpieczeństwa (Turner, 1998: 584).

Kultura edukacji szkolnej z perspektywy teorii strukturacji

Kultura edukacji szkolnej, zdefiniowana przez pryzmat interakcjonizmu symbolicznego jako sposób wchodzenia w rolę ucznia i nauczyciela, oraz jako dynamika interakcji uczeń-nauczyciel, jest w ujęciu Giddensa uwarunkowana z jednej strony procesem regionalizacji, nadającym instytucji szkoły fizyczny charakter w postaci budynku szkolnego, a w dalszej kolejności klasy szkolnej; z drugiej zaś, kultura ta, kształtowana jest w wyniku rutynizacji zajęć szkolnych, narzucając edukacji szkolnej określone ramy czasowe, w konsekwencji zaś, powtarzalność i przewidywalność, ściśle skorelowaną z nieświadomym, psychologicznie warunkowanym poczuciem bezpieczeństwa ontologicznego, jakie rutyna, w tym przypadku rutyna szkolna, zapewnia aktorom społecznym. Zatem role ucznia i nauczyciela oraz relacja między nimi stanowią w ujęciu Giddensa przestrzeń reguł, które nadają znaczenia szkolnemu światu, definiując kim jest uczeń i nauczyciel oraz w jaki sposób wchodzić w ich role, jak również sankcjonują sposoby odgrywania tych ról, przywołując do porządku tych aktorów społecznych, którzy czynią to w sposób niepoprawny, sprzeciwiając się regułom (Giddens, 2003: 57). Co istotne, instytucja szkoły wpisuje się według Giddensa w tak zwany porządek symboliczny, w którym najpierw wyłania się znaczenie (wspomniane wcześniej reguły interpretacyjne), a dopiero po nim następuje dominacja oraz legitymizacja (Giddens, 2003: 73), nie zapominając, że żadna z wyróżnionych przez Giddensa form instytucjonalizacji nie istnieje w osamotnieniu od innych. Szkoła stanowi zatem system społeczny, który dzięki swym właściwościom strukturalnym, istnieje jako odtwarzane praktyki społeczne. To dzięki strukturze, a dokładnej jej właściwościom strukturalizującym, pozwalającym na powiązanie czasu z przestrzenią w ramach systemów społecznych, szkoła ma postać systemową, co oznacza, że podobne praktyki, czyli czynności definiujące „bycie w szkole”, istnieją w określonych interwałach czasu i przestrzeni (Giddens, 2003: 56). Czynności te bowiem stanowią o strukturze, która istnieje jedynie w realizacjach powtarzalnych praktyk, takich właśnie jak chodzenie do szkoły i, jak powtarza Giddens, „jako ślad pamięci sterującej refleksyjnym zachowaniem

aktorów” (Giddens, 2003: 56). Ponadto, należy zauważyć, że szkoła jest instytucją dlatego, że ma jeden z największych zasięgów czasoprzestrzennych, które z kolei definiują jej kulturę, czyli sposoby uczestnictwa aktorów szkolnych w czasoprzestrzeni szkolnej. Powstaje więc pytanie o szkołę, a dokładnie o kulturę edukacji szkolnej, wobec braku tej przestrzeni oraz zaniku szkolnego czasu wyrażonego w szkolnej rutynie. Czym byłaby wówczas edukacja szkolna? Co niesie ze sobą kategoria edukacji zdalnej w kontekście definiowania i wchodzenia w kulturowo odtwarzane role ucznia i nauczyciela? Jak przebiegają interakcje uczeń-nauczyciel wobec braku szkolnej czasoprzestrzeni? Na czym polega stosunek pedagogiczny w formule zdalnej? Odpowiedzi na powyższe pytania udzielone w części empirycznej stanowią istotny przyczynek do dyskusji nad potencjalną zmianą kultury edukacji szkolnej, która w wyniku pandemii COVID-19 przybrała formę zdalną.

2.2. Szkoła jako przestrzeń definiowania i odtwarzania ról. Kultura edukacji szkolnej z perspektywy interakcjonizmu symbolicznego

Perspektywa interakcjonistyczna została przedstawiona w oparciu o teorię dramaturgiczną Ervinga Goffmana, wspartą o wspomniane wcześniej wątki z twórczości Petera Woodsa, Rolanda Meighana, Phila Jacksona i Petera McLarena, stanowiąc swoisty „teoretyczny pięciokąt”. Ze względu na tematykę zajmującą się porządkiem interakcyjnym, skupionym wokół kluczowych dla tej pracy kategorii spotkania, roli, rytuałów oraz definicji sytuacji (stanowiącej odpowiednik ontologicznego bezpieczeństwa w rozumieniu Giddensa), teoria dramaturgiczna uzupełniona o kategorie teoretyczno-analityczne pozostałych, wspomnianych wyżej, interakcjonistów dostarcza ram teoretycznych umożliwiających rzetelną analizę kultury edukacji szkolnej zawartej w bazowej metaforze spotkania; to ostatnie bowiem jest uważane za „najmniejszy element porządku interakcyjnego” (Sztompka, 2021: 93), stanowiąc jednocześnie przedmiot szczególnego zainteresowania Ervinga Goffmana.

Teatr życia codziennego

Najogólniej rzecz ujmując, analizy Ervinga Goffmana skupiają się wokół przejawów ludzkich działań w życiu codziennym, a dokładnie ciągów zdarzeń, które dzieją się przy współobecności aktorów społecznych oraz w następstwie tej współobecności (Sztompka, 2021: 93). Ta ostatnia jest niczym innym jak interakcją twarzą w twarz, w bezpośredniej, fizycznej obecności aktorów społecznych. Wyjaśniając

motywacje interakcyjne, a więc czynniki skłaniające aktorów do inicjowania i podtrzymywania interakcji, Goffman posłużył się trzema metaforami: teatru, gry oraz rytuału, z których największym posłuchem cieszyła się (i cieszy do dziś) metafora teatru, zwana teorią dramaturgiczną (Sztompka, 2021)

Teoria dramaturgiczna

Dochodząc do wniosku, że „samo życie ma konstrukcję dramaturgiczną” (Goffman, 2021: 100), amerykański socjolog przekonuje, że ludźmi kieruje dążenie do korzystnej prezentacji własnej jaźni (siebie samych) wobec pozostałych jednostek, realizowane przez wywieranie dobrego wrażenia na innych, niczym aktor na scenie teatralnej wywołuje wrażenie na widzach. Zatem jednostka, nie działająca w odizolowaniu, lecz stanowiąca element zespołu, odgrywa swoją rolę w ramach przedstawienia (występu), które odgrywane jest przed określonym audytorium. Miejscem przedstawienia jest scena, na której aktorzy odgrywają normatywnie określone role (Sztompka, 2021: 97). Sama scena podzielona jest na widoczny dla audytorium front oraz niedostępne dla widzów kulisy, gdzie aktorzy zmieniają swoje zachowanie, wygląd oraz sposób wyrażania się, nabierając tchu przed kolejnym występem, podczas którego starają się wywrzeć określone wrażenie na publiczności. Co istotne, starania te mają częściowo charakter celowy, niejako wyreżyserowany, częściowo zaś, są wynikiem niezamierzonej, nieuświadomionej ekspresji wyrażonej w różnoraki sposób, między innymi poprzez gesty, fizjonomię, ton mowy, styl ubierania się itp. (Sztompka, 2021). Innymi słowy, jednostki posługują się znakami w sposób rozmyślny, ale i mimowolny, przekazując pozostałym aktorom informację o tym, w jaki sposób na te znaki reagować.

Porządek interakcyjny w obrębie szerszych całości społecznych składa się według Goffmana z trzech elementów: spotkań, interakcji oraz stosunków społecznych, z których każdy powiązany jest ściśle z pojęciem definicji sytuacji.

2.2.1. Definicja sytuacji

Pojęcie to odgrywa w metaforze dramaturgicznej istotną rolę ze względu na pełnioną przez nie funkcję w porządku interakcyjnym. Definicja sytuacji jest bowiem pewnym rodzajem kontroli nad odgrywaną przez jednostkę rolą, gdyż „przywraca ona symetrię procesowi komunikacyjnemu i tworzy scenę dla swego rodzaju gry informacyjnej – potencjalnie nie kończącego się cyklu ukrywania i odkrywania, fałszywych objawień i ponownych odkryć” (Goffman, 1981: 38). Definicja sytuacji jest

niejako realistycznym odpowiednikiem idealistycznego podejścia do interakcji społecznej, a szerzej porządku interakcyjnego, wyrażonego w pojęciu konsensusu, które oznacza, że jednostki otwarcie wyrażają swoje opinie i odczucia, oraz szczerze zgadzają się z odczuciami innych (Goffman, 1981: 39). W odróżnieniu od pojęcia konsensusu, Goffman stwierdza, że do sprawnego funkcjonowania społeczeństwa wystarczy definicja sytuacji. Zaznacza on, że jednostki uczestniczące w określonej interakcji dokonują własnej projekcji definicji sytuacji, reagując na działania jednostki i podejmując określone działania względem niej. Pomimo potencjalnych różnic między projekcjami każdej z jednostek, są one „wystarczająco ze sobą zestrojone, aby nie powstawały między nimi jawne sprzeczności” (Goffman, 1981: 39). Goffman przekonuje, że pojęcie definicji sytuacji stanowi interakcyjne *modus operandi*, ponieważ przy jej tworzeniu dochodzi do swoistego „podziału pracy” (Goffman, 1981: 39). Polega on na tym, że w zamian za możliwość ustalania tymczasowych zasad odnośnie kluczowych dla danej jednostki spraw, które są jednocześnie nieistotne dla pozostałych jednostek, w ramach „odwdzięczenia się” za okazaną przysługę, jednostka zachowa neutralność w sprawach istotnych dla innych jednostek, które nie dotyczą jej bezpośrednio. W rezultacie, wszyscy uczestnicy interakcji mają swój udział w tworzeniu wspólnej definicji sytuacji zakładającej „rzeczywistą zgodę co do tego, czyje i jakie roszczenia będą przez pewien czas honorowane” (Goffman, 1981: 39), nie zaś, co do rzeczywistego sytuacyjnego *status quo*, które w rozumieniu Goffmana zwyczajnie nie istnieje. Ponadto, aktorzy społeczni uczestniczący w interakcji realnie zgadzają się co do unikania otwartych konfliktów w jej ramach, udzielając tzw. „doraźnej zgody” (Goffman, 1981: 39). Przykładowo, podczas szkolnej wywiadówki, w rozmowie z rodzicami, nauczyciel będzie chwalił ucznia za jego wysiłek i osiągnięcia w nauce, podczas gdy uczeń odwdzięczy się okazując szacunek i uznanie wobec jego kompetencji, mimo że w przeszłości w klasie miały miejsce sytuacje, podczas których tenże uczeń czuł się traktowany niesprawiedliwie przez tego samego nauczyciela.

Goffman wspomina także o tzw. pierwszym wrażeniu wywieranym przez jednostkę na pozostałych uczestnikach interakcji oraz o pierwszym oglądzie na daną sytuację, który decyduje o tym, kim dana jednostka będzie starała się być, rezygnując jednocześnie z usiłowań bycia kimś innym. Wstępne wrażenia ulegają przekształceniom w miarę rozwoju interakcji, ważne jednak, aby kierunek zmian pozostawał w zgodzie z wyjściowymi pozycjami uczestników (Goffman, 1981: 40). Goffman dostarcza wielu szczegółów na temat dynamiki interakcji oraz definicji sytuacji, między innymi fakt, że

jednostce łatwiej jest wybrać określony sposób funkcjonowania na początku spotkania aniżeli dokonywać zmian w toku interakcji. Ponadto, amerykański socjolog zauważa również, że w dłuższym łańcuchu interakcji może wydarzyć się „zaprzeczenie, zdyskredytowanie lub poddanie w wątpliwość” (Goffman, 1981: 42) obowiązującej definicji sytuacji, co skutkuje poczuciem zawstydzenia, zakłopotania i wrogością ze strony uczestników interakcji. Z chwilą załamania się interakcji twarzą w twarz, stosuje się tzw. zabiegi korekcyjne prowadzące do odbudowy definicji sytuacji. Jednostka, broniąc własnych projekcji określonej definicji sytuacji, stosuje tzw. praktyki obronne, kiedy zaś korzysta z nich dla obrony definicji sytuacji innego uczestnika interakcji, można mówić o praktykach zapobiegawczych lub o takcie (Goffman, 1981: 43). Goffman podkreśla istotność tych praktyk konstatując, że bez użycia technik obronnych niemożliwe jest utrzymanie żadnego wrażenia, natomiast niewiele z tych wrażeń udałooby się ocalić, gdyby ich odbiór nie był skojarzony z taktem (Goffman, 1981: 43).

Podsumowując, jednym z najbardziej podstawowych i jednocześnie kluczowych dla teorii dramaturgicznej Goffmana stwierdzeń jest to, że jednostki starają się za wszelką cenę (posługując się również zabiegami zawoalowania i manipulacji) zorkiestrować swe występy, aby podtrzymać definicję sytuacji, stanowiącą centralny element porządku interakcyjnego.

2.2.2. Spotkanie jako podstawowy element teatru życia codziennego

Goffman utożsamia pojęcie spotkania z pojęciem interakcji zogniskowanej, definiując ją jako „wzajemny wpływ jednostek znajdujących się w bezpośredniej, fizycznej obecności na ich postępowanie” (Goffman, 1981: 45), posiadający określone obramowanie. Ponadto, dopowiada on, że spotkania można zdefiniować przez działania przy jakiejś jednej okazji w nieprzerwanej współobecności jednostek. Ze spotkaniami nieodłącznie związane jest pojęcie występu, oznaczające „wszelką działalność uczestnika interakcji w danej sytuacji służącą wpływaniu w jakiś sposób na któregośkolwiek z innych jej uczestników” (Goffman, 1981: 45). Do określenia jednostek przyczyniających się do występów innych, Goffman używa naprzemiennie określeń takich jak: publiczność, widownia, współuczestnicy, obserwatorzy (Goffman, 1981: 45). W czasie występu, jednostki przyjmują określone wzorce zachowania oraz sposoby działania, innymi słowy, wchodzi w określone role. Jeżeli jednostka odgrywa tę samą rolę przy różnych okazjach, i ma to miejsce przed tą samą publicznością, wówczas należy mówić o stosunku społecznym, w którym rola społeczna jest „deklaracją praw i obowiązków przypisanych

danej pozycji społecznej” (Goffman, 1981: 45). Angażując się w występy, jednostka przyjmuje określoną definicję sytuacji, dokonując „orkiestracji swych gestów” (Turner, 1998: 459), by zaprezentować się w określony sposób i wywrzeć na pozostałych uczestnikach spotkania pożądane wrażenie, które zapewni jednostce zgodne z jej oczekiwaniami traktowanie. Analizując prace Goffmana, Jonathan Turner zauważył, że występy w ramach spotkań charakteryzują się określoną dynamiką, wymieniając ich najistotniejsze cechy.

W pierwszej kolejności, każdy występ wymaga stworzenia fasady, na którą składają się otoczenie fizyczne wraz jego umiejscowieniem w przestrzeni oraz trwałym wyposażeniem, a także dekoracje sceniczne, których celem jest wytworzenie określonego wrażenia. Fasada jest ściśle związana z trzema wymiarami rytuału interakcyjnego: po pierwsze, z energią, emocjami i pozostałymi środkami wyrazu określanymi mianem elementów wyposażenia ekspresyjnego (Turner, 1998: 459); po drugie, z powierzchownością (lub też innymi znakami informującymi o statusie i pozycji społecznej jednostki); po trzecie, ze sposobem bycia, czyli znakami, informującymi o roli, jaką jednostka spodziewa się odegrać (Turner, 1998: 459); Turner podkreśla, że z zasady jednostki oczekują spójności tych aspektów swych fasad. Co ciekawe, liczba istniejących fasad jest ograniczona i aktorzy społeczni znają każdą z nich. Z pojęciem fasady ściśle związane jest także pojęcie dramatyzacji, czyli nadawania swej fasadzie sugestywności poprzez posługiwanie się gestami oraz znakami zwiększającymi zaangażowanie jednostki w daną definicję sytuacji (Goffman, 1981: 55).

Kolejnym elementem wchodzącym w skład występu jest jego idealizacja, czyli „ucieleśnianie i odzwierciedlanie wartości idealnych danego społeczeństwa” (Goffman, 1981: 65) oraz związany z nią wątek ukrywania tych elementów siebie, które stoją w sprzeczności z ogólnie obowiązującymi wartościami. Starania o zawoalowanie wiążą się z kolei z procesem kontrolowania ekspresji, gdyż, jak podkreśla Goffman, nawet najdrobniejsza niezgodność między zachowaniem a definicją sytuacji zagraża ciągłości interakcji, ponieważ „wrażenie realności wytwarzane przez przedstawienie jest tak ulotne i kruche, że jedna fałszywa nuta może zniszczyć tonację całego występu” (Goffman, 1981: 81). Ponadto, jednostki niejednokrotnie odgrywają w czasie spotkań fałszywe prezentacje, zdając sobie sprawę z podatności publiczności na wszelkiego rodzaju manipulację i oszustwo (Turner, 1998: 460). Inną taktyką nakłaniającą do przyjęcia określonej definicji sytuacji jest próba mistyfikacji, czyli stworzenie swoistego dystansu wobec pozostałych jednostek, skutkującego utrzymującym się poczuciem lęku

odczuwanego przez aktorów wobec jednostki stosującej zabieg mistyfikacji (ta ostatnia odznacza się zwykle wyższą rangą lub statusem). Dodatkowo, jednostki starają się za wszelką cenę stwarzać wrażenie autentyczności bez ujawniania środków, jakimi się posługują, osiągając swój cel (Turner, 1998: 460).

Zespół

Występy podtrzymywane przez więcej niż jednego aktora Goffman określił mianem zespołów. Jednostki zmuszone są wówczas do współpracy w celu odegrania konkretnej definicji sytuacji. Niejednokrotnie dwa zespoły wykonują przedstawienia przed sobą nawzajem (na przykład nauczyciele i uczniowie), zaznaczając, że zwykle jeden zespół stanowi wykonawcę przedstawienia (nauczyciele), drugi zaś publiczność (uczniowie) (Turner, 1998: 461). W efekcie, zespół wykonujący przedstawienie porusza się między sceną (klasą szkolną), gdzie wystawiony jest na obserwację publiczności, a kulisami, gdzie zazwyczaj członkowie zespołu mogą „odpocząć” od bycia w roli (pokojem nauczycielskim). Należy również wspomnieć o stworzonym przez Goffmana pojęciu regionów rezydualnych, znajdujących się poza sceną i kulisami (Goffman, 1981: 162).

2.2.3. Rodzaje interakcji

Goffman wyróżnił dwa typy interakcji: niezogniskowaną i zogniskowaną. Ta pierwsza oznacza obecność jej uczestników w tym samym miejscu i związane z tym faktem zachowania jednostek, które mimochodem znalazły się pod obserwacją pozostałych jednostek. Jak wskazuje Goffman, interakcja niezogniskowana polega zazwyczaj na wymianie spojrzeń i wzajemnej obserwacji w miejscach publicznych, stanowiąc jednocześnie ważny, bo nieunikniony element porządku interakcyjnego. Interakcja zogniskowana natomiast zachodzi wówczas, gdy jednostki w sposób świadomy i zgodny ogniskują uwagę na danym punkcie poznawczo i wzrokowo podczas konwersacji, w czasie realizowanego wspólnie zadania w kontakcie bezpośrednim lub innej aktywności skupiającej ich wzajemną uwagę w określonym celu (Goffman, 2013: 7).

Interakcja niezogniskowana

W odróżnieniu od uczestników interakcji zogniskowanej, obowiązki aktorów biorących udział w interakcji niezogniskowanej sprowadzają się do sprawiania wrażenia „przyzwoitego człowieka” (Goffman, 2006: 134). Zatem interakcja ta pozbawiona jest

stosunku oraz zainteresowania poznawczego jej uczestników do określonego, wspólnego przedmiotu. Pisząc o tego rodzaju interakcji, Goffman zaznacza, że częstokroć wkrada się doń nuda, skrępowanie czy roztargnienie, wyczuwając tym sposobem czytelnika na niuanse interakcyjne, które demaskują, jak pisze autor „Rytuału Interakcyjnego”, że „wszystkie możliwe uchybienia w sposobie zaangażowania, jakie odnajdujemy w interakcjach zogniskowanych, występują również, niekiedy pod inną nazwą, w interakcjach niezogniskowanych” (Goffman, 2006: 134). Niemniej, Goffman stwierdza, że jednostki uczestniczące w interakcjach zogniskowanych częściej popadają w zakłopotanie w porównaniu do uczestników interakcji niezogniskowanych, podkreślając ambiwalentne niekiedy stany uczestników rozmowy, którzy z jednej strony zobowiązani są „nadażać” za wywiązującą się konwersacją, okazując zainteresowanie i uwagę jako słuchacz, z drugiej zaś nierzadko odczuwając wyobcowanie i skrępowanie, panują nad sobą i pozostają wrażliwymi na delikatne kwestie, by nie urazić swego rozmówcy i omijając te kwestie, które potencjalnie mogłyby go wprowadzić w zakłopotanie (Goffman, 2006).

Interakcja zogniskowana

Interakcja zogniskowana polegając na „wymianie słów, gestów i swoistej grze” (Goffman, 2006: 133), charakteryzuje się przede wszystkim tym, że posiada swój formalny przedmiot, na którym uczestnicy spotkania, posiadając określone kompetencje w zakresie dyskutowanego przedmiotu, skupiają swój wzrok i słuch (Goffman, 2006: 134). Interakcja ta przebiega w ramach spotkań stanowiących podstawową jednostkę strukturalną w porządku interakcyjnym. Goffman definiuje spotkanie w następujący sposób:

„Po pierwsze, jest to pojedynczy punkt, który skupia poznawczą i wzrokową uwagę jego uczestników.

Po drugie, charakteryzuje się wzajemną otwartością na komunikację z preferencją dla komunikacji werbalnej.

Po trzecie, spotkanie jako interakcja zogniskowana oznacza podwyższony stopień zgodności działań.

Po czwarte, spotkanie stwarza warunki dla intensywnego kontaktu wzrokowego, maksymalizujące wzajemne monitorowanie i postrzeganie.

Po piąte, w czasie spotkania powstają emocje ukierunkowane na poczucie solidarności wyrażone w poczuciu „my”.

Po szóste, interakcja zogniskowana charakteryzuje się rytualnym odznaczeniem otwarcia, zamknięcia, wejścia i wyjścia.

Po siódme, uczestnicy spotkania są niejako wyposażeni w zbiór procedur służących kompensacji działań dewiacyjnych” (Turner, 1998: 463).

Goffman definiuje spotkania w szerszym otoczeniu społecznym jako zgromadzenia, te z kolei należą do szerszej kategorii tzw. okoliczności społecznych o określonym etosie, strukturze, programie działań, zasadach właściwego zachowania oraz sekwencji działań (rytuał rozpoczęcia, zakończenia, faz i kulminacji) (Turner, 1998: 463). Innymi słowy, „spotkania powstają z epizodów interakcji zogniskowanej w ramach zgromadzeń, które są umiejscowione w zdarzeniach społecznych” (Goffman, 1963: 19-20). Goffman wymienia zestaw reguł, dzięki którym spotkania są podtrzymywane; należą do nich reguły nieistotności, reguły przekształceń, reguły uruchamiania zasobów oraz reguły rozmowy, oraz reguły szacunku dla „ja” (Goffman, 2006). Reguły nieistotności stanowią swoista „ramę” sytuacji, pozbawiając znaczenia takie elementy spotkania jak wartości, normy kulturowe oraz cechy jego uczestników (Turner, 1998: 463). Reguły przekształceń natomiast określają w jaki sposób elementy poddane regule nieistotności mają zostać zmienione, aby pasowały do określonej interakcji (Turner, 1998: 463). Reguły uruchamianych zasobów stanowią zbiór ogólnych schematów i wzorów interpretacyjno-ekspresyjnych wobec wzajemnych działań uczestników spotkania. Jeżeli chodzi o reguły rozmowy, w ich skład wchodzi konwencje, procedury oraz praktyki decydujące o sposobie werbalizacji (Goffman, 2006: 33) biorąc pod uwagę następujące czynniki:

- 1) Pojedynczy punkt skupienia uwagi;
- 2) Ustalenie porządku związanego z kolejnością zabierania głosu przez uczestników rozmowy;
- 3) Określenia częstotliwości zabierania głosu oraz długości wypowiedzi uczestników rozmowy;
- 4) Stosowania przerw oraz momentów ciszy podczas konwersacji;
- 5) Wprowadzenia sankcji wobec tych uczestników rozmowy, którzy ulegają rozproszeniu nie przywiązując uwagi do tematu konwersacji;
- 6) Zapewnienia odpowiedniej proksemiki uczestników spotkania, aby osoby niezaangażowane w rozmowę nie miały możliwości ingerencji w spotkanie;
- 7) Posługiwanie się regułami taktu mimo potencjalnej niezgody pomiędzy uczestnikami spotkania (Turner, 1998: 464)

Reguły szacunku dla „ja” gwarantują wzajemne traktowanie się przez uczestników spotkania w sposób taktowny, z uwzględnieniem wysiłku każdego z uczestników do zaprezentowania się w określonym świetle (Turner, 1998: 464).

Zarysowany przez Goffmana obraz rytuału interakcyjnego jawi się jako rzeczywistość zdefiniowana przez wielość reguł, którymi posługują się jednostki, uczestnicząc w różnorodnych spotkaniach, stanowiących część szerszej całości w postaci zgromadzeń oraz zdarzeń społecznych. Ciągłość świata interakcyjnego zależy w znacznym stopniu od sposobu, w jaki jednostki korzystają z zasobów przytoczonych przez Goffmana reguł interakcji. Skuteczne posługiwanie się regułami skutkuje bowiem zadowoleniem oraz „energią emocjonalną” (Turner, 1998: 464) uczestników spotkań. Nieumiejętne ich wykorzystanie prowadzi natomiast do stanów napięcia oraz dysforii uczestników spotkania, które zostały nazwane przez Goffmana mianem incydentów bądź wyłomów, które można czasem zniwelować posługując się regułami taktu w ramach zabiegów korekcyjnych. Jeżeli zaś chodzi o czynności prewencyjne, to najskuteczniejszym mechanizmem zapobiegania dysforii jest przestrzeganie rytuałów interakcyjnych, o których mowa w dalszej części pracy (Goffman, 2006).

2.2.4. Rytuały

Goffman wielokrotnie zaznacza na kartach między innymi „Rytuału Interakcyjnego”, że te najbardziej prozaiczne, błahe, i częstokroć niewiele znaczące rytuały, którymi uczestnicy spotkań posługują się często w sposób bezwiedny i trochę z przyzwyczajenia, mają istotne, jeśli nie kluczowe, znaczenie dla porządku interakcyjnego. Goffman udowadnia, że każda interakcja zogniskowana ma charakter sekwencyjny, to znaczy charakteryzuje się pewnego rodzaju porządkiem, w myśl którego „aktorzy oddzielają fazę kontaktu interpersonalnego za pomocą stereotypowych sekwencji zachowań, które odwołują się do reguł spotkania” (Turner, 1998: 464). Jonathan Turner wyróżnił podstawowe funkcje goffmanowskich rytuałów, do których należą: „mobilizowanie jednostek do udziału w interakcji; zapoznanie ich ze stosownymi regułami nieistotności, przekształceń, wykorzystania zasobów i rozmowy; kierowaniu aktorami w przebiegu interakcji; pomaganiu im w korygowaniu wyłomów i incydentów” (Turner, 1998: 465).

Goffman podkreśla, że do najważniejszych rytuałów należą te, które skupiają się wokół okazywania poważania, stanowiącego uosobienie respektu wobec innych, woli uczestniczenia w spotkaniu oraz pewnego rodzaju lojalności, a także wokół dobrych

manier. Rytuały te Goffman określa mianem interpersonalnych, gdyż kierując się sekwencyjnością interakcji wraz z jej otwarciem i zamknięciem, stanowią one wyraz pewnego rodzaju zobowiązania jednego uczestnika interakcji wobec drugiego, oraz niewerbalnego zapewnienia o traktowaniu go w szczególny sposób w przyszłości (Turner, 1998: 465). Ponadto, Goffman wyróżnia dwa zasadnicze typy tychże rytuałów: robienia uników, czyli zachowywania dystansu wobec drugiego uczestnika interakcji, by otaczająca go „sfera idealna” pozostawała nietknięta oraz rytuały prezentacyjne, wyrażające się w otwartej deklaracji jednostki o względach jakimi darzy partnera interakcji i w jaki sposób zamierza go traktować w przyszłości. Co ciekawe, Goffman wyraźnie zaznacza, że rytuał interpersonalny to ciągła gra rytuałów prezentacyjnych oraz robienia uników, demaskujących jego dialektyczny charakter (Goffman, 2006: 75). Ponadto, do grona rytuałów interpersonalnych zaliczyć należy rytuał zachowania się (Goffman, 2006: 77), za pomocą którego aktorzy prezentują się w określony sposób poprzez między innymi swoją powierzchowność, ubiór i maniery, przedstawiając innym własne wyobrażenie na swój temat, tym samym zapewniając o swojej wiarygodności, spolegliwości oraz kulturze osobistej (por. Turner, 1998:465).

Powyższe rytuały służą w sposób szczególny podtrzymywaniu porządku społecznego, regulując interakcje społeczne poprzez specyficzne „utrzymywanie w ryzach” aktorów społecznych. Przypominają one bowiem jednostkom o potrzebie podtrzymywania swojego wizerunku poprzez stosowanie się do rytuałów poważania i zachowania się w określonych rodzajach interakcji, czy to zogniskowanych w ramach spotkań i zgromadzeń, czy też niezogniskowanych stanowiąc „podstawę integracji społecznej” (Turner, 1998: 465). Goffman przypisuje rytuałom jedną z najistotniejszych ról w podtrzymywaniu porządku społecznego zarówno w perspektywie mikro, czyli w relacji do samych uczestników spotkań, jak i w perspektywie makro, podkreślając, że bez rytuałów, społeczeństwa nie byłyby w stanie sprawnie funkcjonować:

„Wszelkie społeczeństwa, aby być społeczeństwami, muszą powoływać swoich członków na samokontrolujących się uczestników spotkań. Do wykonania tego zadania potrzebny jest rytuał, dzięki któremu jednostka uczy się spostrzegawczości, przywiązania emocjonalnego do własnego wizerunku, wyrażania swojego „ja” za pomocą twarzy, dumy, honoru i godności, troski o innych, taktu i pewnego opanowania” (Goffman, 2006: 45).

Dopełnienie teoretyczne goffmanowskiej kategorii rytuału stanowi twórczość takich badaczy pedagogiki krytycznej, jak Peter McLaren czy Henry Giroux, którzy poświęcili jej w swych pracach sporo badawczej uwagi. Lech Witkowski, komentując twórczość McLarena zauważył, że kanadyjski badacz postrzega rytuał jako pewnego rodzaju nośnik wiedzy, która staje się ucieleśniona dzięki fizycznemu oswojeniu dokonującemu się w aktorach społecznych (uczestnikach spotkań). Innymi słowy, poprzez gesty, techniki twarzy, przyjęcie oraz zachowanie twarzy rozumianej jako określony wizerunek jednostki skorelowany z poczuciem dumy i honoru, aktorzy społeczni wiedzą jak „odczytywać” konkretne sytuacje (spotkania) i zachowywać się zgodnie z definicją sytuacji, aby tę twarz zachować. Witkowski podsumowuje istotę rytuału następująco: „Rytuał przenosi wiedzę, z którą następuje oswojenie fizyczne przez metafory ucieleśnione, w gestach, rytmach, jakich odbywa się kontakt ze światem (Witkowski, 2010: 398)”. McLaren z kolei przekonuje, że droga do rytuału wiedzie przez dramę, którą określa „bramą do rytualizacji wyobraźni” (McLaren, 1999), przyjmując dramaturgiczną perspektywę analityczną Goffmana jako podstawę dla swoich rozważań.

2.2.5. Role

Goffman definiuje rolę jako „wiązkę działań wykonywanych w widoczny sposób przed innymi osobami i wyraźnie zazębiających się z działaniami, jakie wykonują te osoby” (Goffman, 2013: 96). Jednostki, przestrzegając reguł zachowania i posługując się rytuałami, przybierają bowiem określoną fasadę, starając się stworzyć własną rolę i w konsekwencji, włączyć ją do definicji sytuacji. To ostatnie okazuje się możliwe wyłącznie wówczas, gdy jednostka uzyska zgodę uczestników spotkania na przyjęcie stworzonej przez siebie roli (Turner, 1998: 466). W kreowaniu i odgrywaniu roli niezwykle istotna okazuje się jej spójność z zachowaniem jednostki, z tym, za kogo jednostka przedstawia się wobec pozostałych uczestników spotkania, a także z jej fasadą, czyli powierzchownością, zasobem środków ekspresji oraz dekoracjami scenicznymi. Wszystkie te interakcyjne elementy muszą funkcjonować w „społecznej symbiozie” w odniesieniu do pełnionej roli po to, by podtrzymać definicję sytuacji, to znaczy, aby rola pełniona przez jednostkę była postrzegana przez innych uczestników interakcji jako kompatybilna z jej zachowaniem. Jeżeli zaś któryś z elementów interakcyjnych pozostaje w niezgodzie z pełnioną rolą, wówczas definicja sytuacji może zostać zachwiana, a reakcja pozostałych uczestników spotkania inna od oczekiwanej przez jednostkę w roli.

Wnikliwe analizy Goffmana odnośnie roli pozwalają na zdefiniowanie zjawiska „dystansu wobec roli” oznaczającego swoiste „oddzielenie” osoby od roli. Zjawisko to stanowi część ogólniejszego procesu „obrania roli”, w którym jednostki charakteryzują się różnym stopniem zaangażowania w rolę. Skala zaangażowania w rolę może być z jednej strony minimalna, wówczas należy mówić o skrajnym dystansie wobec roli, lub też maksymalna, kiedy następuje całkowite pochłonięcie przez rolę (Goffman, 2013: 107). Ponadto, Goffman dochodzi do ogólnego wniosku, że role wymagające decyzyjności i odpowiedzialności w ich sprawowaniu są wykonywane znacznie chętniej, niż te wymagające subordynacji oraz pasywnego uczestnictwa. Obraz samego siebie ma zatem istotne znaczenie w odgrywaniu roli w ramach występu podczas określonego spotkania. Mimo tego, że uczestnicy spotkania mogą zaprzeczyć lub potwierdzić kreowane przez jednostkę „ja” w czasie interakcji, to jednak jest ono w znacznej mierze odpowiedzialne za kreowanie występu na scenie w ramach określonego spotkania. Goffman przypomina o znaczeniu zachowania twarzy w pełnieniu określonej roli, konstatując:

„Główną zasadą porządku rytualnego jest nie sprawiedliwość, lecz twarz, więc sprawca dostaje nie tyle to, na co zasłużył, ile to, co pozwoli mu dalej trzymać się roli, a przez to utwierdzać osobę, z którą wdał się w interakcję, w jej roli” (Goffman, 2006: 45)

Pojęcie „ja” zostaje określone przez Goffmana mianem jaźni, której dwie podstawowe cechy to sytuacyjność i zależność od innych (Turner, 1998: 467). Kwestionując i uznając co najmniej za problematyczne kwestie tożsamości lub osobowości, Goffman uważał, że podstawą dynamiki interakcyjnej jest staranie jednostek o wywieranie wrażenia o sobie samych na pozostałych uczestnikach interakcji. W „Rytuale Interakcyjnym” Goffman wspomina o linii stanowiącej „wzór działań werbalnych i niewerbalnych, za których pomocą jednostka wyraża swoje postrzeganie sytuacji, a przez to, swą ocenę uczestników, szczególnie zaś, siebie samego (Goffman, 2006: 5). Tworzenie ów linii jest ściśle związane z prezentacją oraz zachowywaniem twarzy, czyli „pozytywnych wartości społecznych, które dana osoba sobie przypisuje” (Goffman, 2006). Innymi słowy, twarz społeczna stanowi „najbardziej osobiste dobro jednostki oraz środek jej poczucie bezpieczeństwa i przyjemnych doznań” (Goffman, 2006: 5). Poprzez linię z kolei, jednostki dokonują prezentacji wyobrażenia o sobie samych, które zyskuje poparcie ze strony innych, co w efekcie powoduje podtrzymanie twarzy. Niemniej, istnieje ryzyko utraty twarzy, które następuje w momencie obrania

przez jednostkę niewłaściwej linii i w związku z tym, braku akceptacji ze strony pozostałych uczestników spotkania. Zatem twarz społeczna nie jest dana jednostkom raz na zawsze, lecz stanowi jedynie „pożyczkę udzieloną jej przez społeczeństwo; może ona zostać odebrana, kiedy tylko jednostka zachowa się w sposób niegodny danej twarzy” (Goffman, 2006: 10).

Jednostki, podtrzymując nawzajem swoje twarze za pomocą taktu i etykiety, potwierdzają jednocześnie definicję sytuacji, budując poczucie wspólnej rzeczywistości i utwierdzając się wzajemnie w słuszności obranej linii (Turner, 1998: 468). Tym samym, jednostki dążą do uniknięcia jakichkolwiek wyłomów podczas spotkania, zagrażających podtrzymaniu definicji sytuacji i zachowania twarzy. Goffman wspomina także o tzw. „terytorium ja”, którego strzegą jednostki; należą do niego tzw. bezpieczeństwo przestrzeni osobistej, tzw. prawa w rozmowie (chodzi o mówienie i bycie słuchanym), oraz dekoracje wraz z przestrzenią ekologiczną. Okazują się one kluczowe dla podtrzymywania twarzy oraz kontynuowania obranych linii (Goffman, 1972: 38-41). Co istotne, „terytorium ja” zwiększa się wraz ze wzrostem statusu, czy też rangi jednostki w określonym spotkaniu (Goffman, 1972: 40-41). W razie naruszenia tych terytoriów, konieczne jest wprowadzenie środków naprawczych w celu przywrócenia twarzy, definicji sytuacji oraz właściwych linii (Turner, 1998: 468).

2.2.6. Rozmowa

Rozmowa stanowi jeden z podstawowych mechanizmów budowania interakcji między jednostkami, pełniąc, zdaniem Goffmana, szczególną rolę w budowaniu definicji sytuacji. Goffman twierdził, że rozmawiając, jednostki tworzą „poziom konwersacji” oraz podstawy wszelkiej interakcji (Turner, 1998: 469). Tym samym, rozmowa pełni funkcję ogniskującą interakcję i podlega jednocześnie silnej rytualizacji, gdyż jest normatywnie regulowana. Jednostki mogą zmieniać poziomy konwersacji odwołując się do określonych rytuałów konwersacyjnych. Kwestia poziomów konwersacji pozostawała przedmiotem zainteresowania Goffmana, który w związku z nią badał zagadnienie „osadzenia”, czy też wielopoziomowości konwersacji jako rytuału interakcyjnego, pisząc o „nawarstwieniu konwersacyjnym”, czyli osadzeniu konwersacji na wielu poziomach. Przykładem owego nawarstwienia jest chociażby posługiwanie się przez uczestników rozmowy aluzją, dotyczącą czegoś innego niż właściwego tematu rozmowy. Goffman tłumaczy to zjawisko właściwościami ludzkiej mowy, zdolnej do wytwarzania wysublimowanych i złożonych zarazem znaczeń. Zatem, cechami konwersacji są

wielopoziomowość i kontekstowość jej osadzenia, świadczące o jej głębokiej złożoności. Przede wszystkim jednak, rozmowa „skupia uwagę i przyciąga aktorów do siebie nawzajem, organizując ich interakcje na podstawie kontaktu twarzą w twarz” (Turner, 1998: 470), zapewniając jednostkom poczucie podzielanej rzeczywistości dzięki swemu rytualnemu uregulowaniu.

2.2.7. Zakłócenia i praktyki naprawcze

Interakcja zogniskowana wymaga czasem działań naprawczych w przypadku zakłócenia przebiegu spotkania, które Goffman określił mianem „sceny” (Goffman, 2006: 135). Ma ona miejsce wówczas, gdy jednostka dobiera niewłaściwą twarz do sytuacji, posługuje się fasadą sprzeczną z jej rolą lub nie podejmuje czynności rytualnych zakłócając definicję sytuacji. W konsekwencji scena ta w poczuciu innych uczestników spotkania zagraża ich poczuciu rzeczywistości, które odpowiada za ich dobre samopoczucie. Psychologicznie bowiem, jednostki zakładają, że ludzie są kompetentni w tym, za kogo się podają, w związku z tym, są godni zaufania. W przypadku sceny, te ukryte założenia ulegają natychmiastowemu zakwestionowaniu, skutkując brakiem poczucia bezpieczeństwa i spójności przebiegu spotkania (Turner, 1998: 471). Dlatego istotne jest dążenie jednostki do naprawienia takiego stanu rzeczy, przy wsparciu pozostałych uczestników spotkania, którzy okażą swoją pomoc posługując się taktem, ignorując niejako uprzednio popełniony przez jednostkę błąd lub umożliwiając jej skorygowanie popełnionej gafy w postaci chociażby przyjęcia przeprosin, zaakceptowania złożonych wyjaśnień oraz innych rytualnych usiłowań o charakterze korygującym. Goffman odsłania również drugie oblicze tej interakcyjnej gry, która demaskuje podatność aktorów społecznych (często ignorujących lub też „przebaczających” działania niezgodne z definicją sytuacji) na oszustwo i wszelkie rodzaje manipulacji (Turner, 1998: 471).

Ramy i organizacja doświadczenia

Pojęcie ramy przewija się w pracach Goffmana często i ma kluczowe znaczenie dla teorii dramaturgicznej, mimo że nie zostało dokładnie przez niego zdefiniowane. Najogólniej ujmując, rama to sposób interpretacji zdarzenia lub ciągu zdarzeń w danej sytuacji za pomocą schematów, „które poznawczo otaczają bądź ujmują w ramę to, co się dzieje” (Goffman, 1972: 10). Goffman twierdzi, iż do definiowania rzeczywistości, a więc do tworzenia definicji sytuacji, jednostki posługują się owymi ramami, które, jak

opisuje Jonathan Turner, przypominają ramę obrazu, oznaczając „granice zdarzeń przedstawionych na obrazie, zamykając i odróżniając je od otaczającego środowiska” (Turner, 1998: 475). Zatem, jednostki postrzegają świat posługując się konkretnymi obramowaniami sytuacji, czy też ramami odniesienia, umożliwiającymi im ich interpretację i narzucającymi niejako co ma się w obrębie każdej z nich znajdować, a co należy wykluczyć (Goffman, 1972).

Goffman wspomina o zakotwiczonych w świecie rzeczywistym ramach pierwotnych, w których zakorzeniona jest interpretacja zdarzeń. Zwraca on również uwagę na fakt, że jednostki rozróżniają dwa rodzaje ram: naturalne oraz społeczne. Zakorzenie ram naturalnych sprowadza się do „czysto fizycznych środków interpretacji świata, takich jak: ciało, środowisko, teren, obiekty, zdarzenia przyrodnicze” (Turner, 1998: 476), podczas gdy ramy społeczne znajdują swe podstawy w rzeczywistości konstruowanej przez działania rozumu oraz przez życie społeczne. Jeżeli chodzi o ramy społeczne, to każda z nich posiada jasno określone reguły odnośnie tego, co ma zostać wykluczone poza jej obręb, co zaś powinno być odwzorowane oraz jakie działania należy podjąć w jej obszarze (Turner, 1998: 476). Złożoność porządku interakcyjnego polega jednak na tym, że ludzie podejmując określone działania mogą, i często stosują, więcej niż jedną ramę.

Ponadto, Goffman przekonuje, że ramy mogą ulegać przekształceniom za pomocą tzw. przykładania klucza, definiując go następująco: „klucz jest zbiorem konwencji, dzięki którym dane działanie już znaczące w terminach jednej ramy pierwotnej, zostaje przekształcone w inne, wzorowane na tym pierwszym, lecz postrzegane przez uczestników jako coś całkowicie odmiennego” (Goffman, 1972: 43-44). Za przykład podać można choćby przedstawienie teatralne na temat życia pewnej rodziny, dla którego przyłożeniem klucza będzie prawdziwe życie rodzinne, czy też marzenie o otwarciu własnej firmy, dla którego przyłożeniem klucza byłoby osiągnięcie sukcesu zawodowego itd. Co istotne, aktorzy społeczni postrzegają przykładanie klucza za mniej prawdziwe w porównaniu do ram pierwotnych, w związku z czym, im więcej zabiegów przystawiania klucza, tym słabsze poczucie autentyczności sytuacji ze strony jednostek. Problematyczność tej perspektywy polega na tym, że ludzie, mając skłonności od ciągłego przystawiania nowych kluczy, i tym samym, do „laminowania swych doświadczeń” (Turner, 1998: 477), co w efekcie oznacza, że pojęcie definicji sytuacji jest niewystarczające dla oddania złożoności różnych warstw doświadczenia mającego

miejsce w wyniku nakładania kluczy, jak również różnorodności ram, do których odwołują się jednostki w wyniku zmieniania ram pierwotnych (Turner, 1998: 477).

Należy dodać, że obok przykładania kluczy, innym sposobem przekształcania ram jest fabrykacja, która stanowi usiłowanie skłonienia innych uczestników interakcji do przekonania, że dzieje się coś innego niż w rzeczywistości. Zatem w miejsce nakładania kolejnej ramy (przykładania klucza) ma miejsce próba nakłonienia jednostek do nabrania fałszywego przekonania o tym, co następuje. Goffman pisze również o posługiwaniu się „ukrytą ramą” w przypadku fabrykacji, świadczącej o manipulowaniu jednostkami tak, aby uznały one narzucaną ramę za prawdziwą (Goffman, 1972: 83).

Poza tym, nie należy zapominać o procedurach, stanowiących istotny element porządku interakcyjnego w odniesieniu do ramy. Celem procedur jest niejako przywoływanie porządku ramy pierwotnej poprzez „przywracanie doświadczenia uczestników do oryginalnej ramy” (Turner, 1998: 478). Innymi słowy, procedury są zabiegiem likwidacji fabrykacji oraz przyłożonych uprzednio do określonej sytuacji licznych kluczy, przywracając jej zakotwiczenie w świecie rzeczywistym.

Goffman podkreśla znaczenie nakładania ram, w szczególności zaś złożoność tego procesu, przekonując, że rzeczywistość społeczna nie tylko nie jest monolitem, ale jest przedmiotem licznych manipulacji dokonywanych w celach oszukańczych bądź przyjacielskich (Turner, 1998: 478). Zasadniczy wniosek Goffmana jest taki, że podczas interakcji jednostki dążą do podtrzymania wspólnej ramy, nawet jeśli stworzonej na skutek fabrykacji bądź przyłożenia klucza; bez niej bowiem, płynny przebieg interakcji zwyczajnie nie jest możliwy (Goffman, 1972: 449).

2.2.8. Analiza szkoły Petera Woodsa

Istotnym dopełnieniem teoretycznym w ramach perspektywy interakcjonistycznej są wątki z twórczości Petera Woodsa, dotyczące uczniowskich oraz nauczycielskich doświadczeń i sposobów przeżywania szkolnej rzeczywistości. Wyróżnił on bowiem sześć płaszczyzn analizy szkoły, do których należą:

- 1) Szkolne konteksty sytuacyjne, warunkujące interpretacje dokonywane przez aktorów szkolnych, które na potrzeby tej rozprawy, czerpiąc z zaprezentowanej uprzednio teorii dramaturgicznej, zostały określone sceną i kulisami, jako przestrzenie fizyczne i symboliczne zarazem. Różnica pomiędzy sceną a kulisami jest diametralna zarówno pod względem postawy ciała, sposobu ubrania, używanego języka oraz wyrażanych przez aktorów poglądów. Scena oznacza grę

i dostosowanie się do silnie sformalizowanej rzeczywistości szkolnej, kulisy zaś pozwalają uczestnikom występu na odpoczynek i wytchnienie przed odegraniem kolejnej części przedstawienia.

- 2) Perspektywy, rozumiane jako „ramy, poprzez które ludzie tworzą sensy świata” (Woods 1983: 7). Woods dopowiada, że są to swoiste „perspektywy asystujące w definiowaniu sytuacji oraz identyfikowaniu i lokalizowaniu ‘innych’” (Woods 1983: 7). W związku z tym, że dla podmiotów działających nie istnieje jedna obiektywna rzeczywistość, jednostki postrzegają ją jakby przez ekran, stanowiący rodzaj „interpretacyjnego kodu, który stosują by zrozumieć świat (Woods 1983: 7). Pojęcie to odpowiada goffmanowskiej koncepcji obramowania, odnosząc się do „skoordynowanego zestawu idei i działań, których jednostki używają rozwiązując jakąś problematyczną sytuację, jako termin odnoszący się do jednostkowego, zwyczajowego sposobu myślenia i odczuwania na temat działania w tego typu sytuacjach. Te myśli i działania są skoordynowane w tym sensie, że działania wypływają racjonalnie z punktu widzenia aktora, z idei zawierających się w perspektywie. Jednostka tworzy i utrzymuje perspektywę, kiedy spotyka się z sytuacją, która wymaga działań, które nie są wynikiem jej wcześniejszych wierzeń lub wynikiem wymogów sytuacyjnych. Innymi słowy, perspektywy pojawiają się, kiedy ludzie napotykają momenty wyboru. W wielu istotnych sytuacjach wcześniejsze perspektywy jednostki nie pozostawiają jej wyboru, dyktując w tych określonych warunkach takie a nie inne zachowanie. W wielu innych sytuacjach obszar możliwych i wykonalnych alternatyw jest tak ograniczony przez fizyczne lub społeczne środowisko, że jednostka nie ma wyboru co do działania, które ma podjąć. Ale kiedy jednostka jest zmuszona działać, a jej wybór nie jest ograniczony, rozpoczyna budowę perspektywy. Jeżeli określony typ sytuacji pojawia się regularnie, perspektywa prawdopodobnie stanie się stałym elementem sposobu radzenia sobie ze światem” (Becker za Woods 1983: 8). Perspektywa wyznacza sposoby percepcji rzeczywistości definiowania sytuacji, które aktorzy społeczni identyfikują i kategoryzują, przyswajając je z czasem i traktując jako wyuczone sposoby postrzegania świata społecznego (Mikiewicz, 2016).
- 3) Perspektywy powstają na podstawie kultur, które z kolei formują się, kiedy ludzie z jakichś powodów zrzeszają się w grupy (zarówno dobrowolnie, intencjonalnie, jak i wbrew ich woli, czy przypadkowo). Jednostki funkcjonując w grupie

wytwarzają pomiędzy sobą odrębne formy życia – wzory interakcji, sposoby robienia bądź nierobienia czegoś, formy konwersacji, tematy rozmowy, reguły działania i zasady zachowania, wierzenia oraz wartości. W przeważającej mierze jednostka wrasta w daną kulturę nieświadomie, traktując ją jako oczywisty sposób życia i funkcjonowania. W tym też kontekście można stwierdzić, że klasa szkolna jest nośnikiem określonej kultury z uwagi na to, że zrzesza określoną grupę jednostek w jasno zdefiniowanej sytuacji. Myślenie jednostek zrzeszonych w grupie poddanych określonej definicji sytuacji stanowi sieć trwałych, z góry ustalonych znaczeń, definiujących kulturę szkolną, a dokładniej sposób myślenia o niej. Jak przekonuje Peter Woods, zetknięcie z nową kulturą jest jak „nauka sieci powiązań, trików, sposobów radzenia sobie z określonymi sytuacjami; odkrywanie innych i tego co robią, rozpoznawania hierarchii i zasad; jakie tematy są odpowiednie do rozmów, jakie są obszary tabu, co jest uznawane za ważne i dlaczego” (Woods 1983: 8).

- 4) Strategie to sposoby realizowania celów, skupiające w sobie określone przynależnością do kultur perspektywy połączone z działaniem. Zidentyfikowanie strategii jest skomplikowane ze względu na złożoność celów przyświecających jednostkom. Często bowiem bywa, że jasno określone, jawne cele podejmowane przez jednostkę, mogą stanowić realizację bądź część realizacji innego celu/innych celów, tych bardziej zawoalowanych, o których jednostka nie mówi otwarcie. W związku z tym nie sposób jednoznacznie stwierdzić, który dokładnie cel determinuje przyjętą strategię. Można przecież być w szkole z wielu powodów i dla różnych celów, przyjmując do ich osiągnięcia określone strategie (por. Mikiewicz, 2016).

Szkoła jest przestrzenią wewnętrznych sensów i znaczeń nadawanych jej przez aktorów społecznych, posługujących się określonymi symbolami, językiem oraz innymi formami komunikacji. Ich perspektywa sprawia, że definiują oni szkolne sytuacje w określony sposób i na ich podstawie tworzą strategie (po)radzenia sobie w rzeczywistości szkolnej. Jednakże, proces ten jest skomplikowany z uwagi na fakt, jak powiada Woods, że „za tymi samymi fasadami [przyjmowanymi przez aktorów szkolnych przynależących do tej samej grupy – na przykład uczniów] kryją się różne rzeczywistości (Woods 1983:10). Zatem, dzieląc te same definicje sytuacji, grupy aktorów szkolnych przyjmują podobną perspektywę wobec szkolnego świata i

posługują się określonymi strategiami do poradzenia sobie z sytuacjami szkolnymi, łącząc niejako przyjętą perspektywę z konkretnym działaniem. W efekcie, posługują się tym samym schematem postrzegania rzeczywistości szkolnej.

- 5) Negocjacje – stanowią podstawę szkolnego życia; polegają na „grze znaczeń pomiędzy osobami zaangażowanymi w interakcję, z których każda dąży do maksymalizacji własnych interesów” (Woods 1983: 11), szczególnie podczas konfliktów, kiedy aktorzy szkolni muszą zidentyfikować daną sytuację, poddać ją interpretacji, rozpoznać i wreszcie wybrać właściwy sposób zachowania, najlepszy z możliwych „ruch” w grze negocjacyjnej.

W kontekście relacji pedagogicznej szczególnie istotny okazuje się element władzy poszczególnych stron negocjacji, pamiętając, że hierarchia stanowi integralny element interakcji, istniejąc zarówno pomiędzy nauczycielami i pomiędzy uczniami, lecz co dla tej rozprawy najistotniejsze, w relacji wychowanka i wychowawcy. Woods przedstawia dynamikę interakcyjną świata szkolnego w następujący sposób:

„Nauczyciele i uczniowie zajmują różne pozycje i statusy. Nauczyciele ustawiają scenę, tworzą podstawowe zasady, ustanawiają cele – przede wszystkim są to cele kształtowania uczniów poprzez transmisję wiedzy; tymczasem uczniowie są zmuszani do działania na „nauczycielskim terenie” i według ich reguł” (Woods 1983: 15).

- 6) Kariery jako ostatni element analizy szkoły Woodsa są pojęciem, wymagającym doprecyzowania. Zwraca on jednak uwagę, wbrew potocznemu myśleniu, że kariery nie powinno się rozpatrywać wyłącznie w kontekście wertykalnych zmian pozycji w hierarchii, konstatując:

„Kariera jednostki może nie korespondować z prostym postępowaniem w górę, ale będzie raczej widziana jako poruszająca się perspektywa, w której jednostka widzi swoje życie jako całość i interpretuje znaczenia swoich różnych cech, działań i rzeczy, które jej się przydarzają” (Woods 1983: 13).

Zatem, w ujęciu interakcjonistycznym samo pojęcie kariery posiada wymiar subiektywny i należy je rozpatrywać w dwóch aspektach: zaangażowania (commitment) oraz tożsamości (identity). Zaangażowanie to „poczucie, które pojawia się na przecięciu elementów organizacyjnych i jednostkowego doświadczenia. Z

jednej strony, systemy społeczne zorganizowane są by służyć usystematyzowanym „potrzebom”; z drugiej strony ludzie orientują się pozytywnie lub negatywnie, emocjonalnie i intelektualnie do danych sytuacji. Ponieważ porządek społeczny jest podtrzymywany przez ludzi, jednym z problemów zbiorowości jest takie zorganizowanie elementów formalnej organizacji, że jej uczestnicy w tym samym czasie staną się pozytywnie zaangażowani w system – lojalni, oddani, posłuszni. To wymaga takiego rozwiązywania organizacyjnych lub systemowych problemów, które jednocześnie będzie mechanizmem podtrzymywania zaangażowania jednostek – ich doświadczeń i orientacji. „Zaangażowanie” zatem odnosi się do woli aktorów społecznych, aby oddać swą energię i lojalność systemowi społecznemu, jest to wkład systemów osobowości do związków społecznych, które są postrzegane jako samoistne” (Woods 1983: 14).

Zaangażowanie nieodłącznie ma związek z tożsamością, gdyż aktorzy społeczni konstruują swoje wyobrażenie o sobie wybierając zestawy cech z licznych ról dostępnych w społeczeństwie (Mikiewicz, 2016). Ponadto, projektują one własne wyobrażenie o tym jak są postrzegane przez innych w procesie samo-lokowania (self-lodging). Zatem poprzez swoje zaangażowanie, nabierają tożsamości. Peter Woods podsumowuje tę kwestię następująco:

„Jednym z głównych założeń interakcjonizmu jest przekonanie, że ludzie są zaangażowani w rozwój, projektowanie i obronę pożądanego obrazu własnej osoby. Ale osobowości nie są ani konieczne liniowe, ani też konieczne zróżnicowane. To znaczy, że ludzie mogą wybrać projektowanie różnych wyobrażeń w różnych kontekstach. Niektóre z nich będą komplementarne względem siebie, inne będą kompensacją. Konkretna forma prezentacji siebie może być raczej wymuszona niż wybrana (na przykład zbuntowany uczeń zmuszony do uległości lub serdeczny i przyjazny nauczyciel zmuszony do bycia autokratycznym). Im większy konflikt wewnątrz szkoły, tym bardziej prawdopodobne są te wymuszone, fałszywe prezentacje jaźni, co powoduje wzrost kompensacji w obszarach zakulisowych (back regions). Jeżeli kontakty w szkole są trudne a jej fundamenty są bez wsparcia i publiczność nieusatisfakcjonowana, wówczas nauczyciele będą doświadczać trudności w prezentowaniu w pełni satisfakcjonującej jaźni. Tak długo jak uczniowie będą postrzegać siebie jako niezaangażowanych, lub częściowo zaangażowanych członków teatralnej publiczności, tak długo nie będą wykonywać pracy

koniecznej do konstrukcji pola interakcji umożliwiającego produkcję adekwatnych i wiarygodnych osobowości” (Woods 1983: 14-15).

Ponadto, Woods identyfikuje cały zespół reguł, które uczeń napotyka w szkole, i do których musi się przystosować. Należą do nich:

- 1) reguły związane z czasem
- 2) reguły związane z postępowaniem
- 3) reguły związane z programem
- 4) reguły prywatne poszczególnych nauczycieli

W rezultacie, uczniowie wypracowują określoną postawę, zbudowaną na nabytych w czasie chodzenia do szkoły nawykach, które umożliwiają im przetrwanie w szkolnej rzeczywistości na kolejnych jej etapach oraz wyposażają w strategię działania w przyszłej pracy zawodowej.

2.2.9. Antystruktura oporu i rytuały szkolne w ujęciu Petera McLarena

Dla McLarena szkoła jest przestrzenią swoistej kolizji światów, to znaczy ciągłego ścierania się sposobów postrzegania rzeczywistości przez uczniów i nauczycieli. Kanadyjski badacz zaznacza, że przestrzeń szkolna jest przestrzenią symboliczną, w której toczy się walka o narzucenie pewnej narracji wraz z jej symboliką (Mikiewicz, 2016: 239). McLaren konstatuje na temat klasy szkolnej następująco:

„Jest to symboliczna arena, gdzie uczniowie i nauczyciele rywalizują o interpretacje i metafory, ikony i struktury znaczeń, i gdzie symbole mają działanie zarówno scalające, jak i odśrodkowe” (McLaren, 1999, 5-6).

Zainspirowany koncepcją rytuału Victora Turnera, McLaren wprowadził do analiz świata szkolnego pojęcie rytuału oraz antystruktury oporu. Turner uważał bowiem, że struktura jest tworzona i podtrzymywana dzięki rytuałom, narzucając schemat ról i wyznaczając zadania, tym samym sytuując jednostki w relacjach względem siebie (Turner, 2005). Dokonuje się to w wyniku słów, gestów i ciągów zdarzeń o symbolicznym charakterze. McLaren definiuje szkolną strukturę jako „logikę szkolnych zasad i konwencji bez których panowałyby nieporozumienie i chaos” (McLaren, 1999: 130). Jednak, zauważa również, że częstokroć w przekonaniu uczniów, jest to twór zbudowany według zasad, które nie są konieczne, przeciwnie, zdaniem wychowanków nie mają większego sensu, a co ważniejsze, pisze McLaren, w żaden sposób nie podlegają

opinii uczniów: „reguły, procedury, kompozycja oraz dynamika środowiska klasowego – żaden z tych aspektów nie podlega dyskusji ze strony wychowanków” (McLaren, 1999: 130). Antystruktura z kolei, będąc przeciwieństwem struktury, oznacza tym stan wyzwolenia z wszelkich norm i nakazów, stan poza normami i strukturami, zwany „communitas” (McLaren, 1999: 8), czyli wspólnotowe zjednoczenie w stanie wolności od szkolnych regulacji i nakazów. Świat szkolny jawi się w tym kontekście jako przestrzeń napięcia między strukturą (symbolicznym porządkiem szkolnym, zdefiniowanym regulacjami i normami) a antystrukturą (stanem wyzwolenia spod jarzma szkolnych reguł oraz jedności w tym stanie), stanowiąc jednocześnie przestrzeń walki o dominację jednej nad drugą. Innymi słowy, antystruktura oporu w szkole to wysiłki i zabiegi uczniów dokonywane w celu odwrócenia logiki szkolnej i „złamania porządku narzuconego przez szkołę” (Mikiewicz, 2016: 239).

McLaren definiuje rytuały jako „formy ustanawianego znaczenia, umożliwiające aktorom społecznym określanie, negocjowanie i artykułowanie ich fenomenologicznej egzystencji jako społecznych, kulturowych i moralnych istot” (McLaren, 1999: 48)

Można zatem powiedzieć, że rytuał „odtwarza logikę, narzuca znaczenia, porządkuje sensy” (Mikiewicz, 2016: 240). Co ciekawe, opór wobec struktury (a wraz z nią panujących rytuałów) oznacza odrzucenie tych ostatnich, kwestionując strukturalne *status quo*, i stworzenie własnej rytualnej metaforyki, narzucającej określoną definicję sytuacji (Mikiewicz, 2016).

Kanadyjski antropolog wyróżnił pięć rodzajów rytuałów:

- 1) Mikrorytuały lekcji;
- 2) Makrorytuały (cały dzień szkolny, włączając przerwy oraz okres przed i po zakończeniu lekcji);
- 3) Rytuały rewitalizacji – zabiegi mające na celu utrzymanie zaangażowania oraz motywacji uczniów i nauczycieli;
- 4) Rytuały intensyfikacji – funkcjonujące jako podtypy rytuałów rewitalizacji, mając na celu utrzymanie zaangażowania emocjonalnego aktorów szkolnych;
- 5) Rytuały oporu aktywnego i pasywnego – zachowania oporowe, mające na celu odwrócenie symbolicznego porządku szkolnego narzuconego przez nauczycieli; mogą być rozumiane jako „rytuały konfliktu pomiędzy uczniami i nauczycielami” (Mikiewicz, 2016: 241). Do najistotniejszych rytuałów oporu należą rytuały

wyśmiewania powagi zachowań nauczyciela oraz rytuały będące efektem „kultury bólu” (Witkowski, 2010: 386), odwracające rytualną logikę i powodujące, że narzędzie „przywołania do porządku” staje się narzędziem uwolnienia od niego, zatem uczeń otrzymujący naganę, zyskuje miano bohatera, a otrzymana przez niego ocena, im gorsza, tym staje się lepsza za sprawą odwrócenia rytualnej logiki (Witkowski, 1992).

2.2.10. Kontekstowość bycia w szkole według Phila Jacksona

Philip Jackson zwrócił uwagę na specyficzne konteksty „bycia w szkole”, definiując je jako „celebrowane” i „niezauważalne”, z których ten ostatni, jak przekonuje Jackson, „wydaje się zasługiwać na większą uwagę ze strony tych, którzy interesują się edukacją” (Jackson 1968: 3). Amerykański pedagog zwrócił uwagę na fakt, że szkolne życie jest swoistą matrycą złożoną z mnóstwa interakcyjnych elementów, często niezauważalnych, lub przeoczonych, bo uchodzących za oczywiste. To one właśnie składają się na doświadczenie „bycia w szkole”, które zostało przez Jacksona wyrażone w trzech kluczowych aspektach: ilości czasu spędzanego w szkole, standaryzacji szkół i klas szkolnych jako miejsca, a także przymusowości codziennego uczestnictwa.

Na uśrednionym kontinuum ludzkiego życia, chodzenie do szkoły stanowi niemalże jedną trzecią egzystencji jednostki (Woods, 1990). Ponadto, szkoły jako miejsca, w których spotykają się aktorzy szkolni, wyglądają podobnie; ich przestrzenie zorganizowane są według tego samego schematu, niezależnie od zakątka świata, w którym się znajdują. Kultowa metafora Phila Jacksona przyrównująca szkołę do wnętrza kościoła ze względu na automatyczną identyfikację miejsca, w którym znajduje się jednostka, ukazuje oczywistość społecznego myślenia o szkole. Autor „Życia w klasach” przekonuje:

„Nikt, kto wchodzi do każdego z tych miejsc nie pomyśli, że znalazł się w pokoju gościnnym lub w sklepie spożywczym lub na stacji kolejowej. Nawet jeżeli wejdzie tam w środku nocy lub w czasie, gdy aktywności ludzi w tym miejscu nie wskazują jego funkcji, nie miałby problemów ze zrozumieniem co powinno tu się dziać” (Jackson, 1968: 6).

Zatem definicja szkoły, oraz to, co powinno się w niej dziać, a więc rodzaje interakcji, sposób prowadzenia rozmów, posługiwania się gestami, wraz z całą resztą

„interakcyjnego arsenału”, zostaje narzucona przez to właśnie miejsce. Dlatego też doświadczenia uczniów i nauczycieli w ramach stosunku pedagogicznego przebiegają w szkole według określonych wzorów, posiadając charakter schematyczny, choć nie identyczny.

Ponadto, przymusowość chodzenia do szkoły wraz z zachodzącymi w niej procesami rutynizacji, czyli powtarzalności zajęć oraz wykonywanych czynności, wzmagają stopień kontroli nauczycieli nad uczniami, którzy zostają wdrożeni do systemu szkolnego niepytani o zgodę czy chęci.

Nie tylko uczniowskie wyniki w nauce, ale i zachowania są poddawane nieustannej ocenie dokonywanej przez nauczycieli. Uczniowie próbują ustalić czego od nich oczekuje nauczyciel, dostosowując się do jego wymagań, i nierzadko zgadując jego oczekiwania czy też upodobania.

2.2.11. Jawny i ukryty program szkoły według Rolanda Meighana

Należy również pamiętać, że bycie w szkole i związane z nim doświadczenia mają dwojaki charakter: mogą być zakotwiczone w oficjalnym programie szkoły albo też wynikają z jej ukrytego programu, czyli tego wszystkiego, co dokonuje się w szkole i czego uczniowie doświadczają niejako „przy okazji”.

Jawny, oficjalny program szkoły związany jest przede wszystkim z nauką i stosunkiem wychowawczym, jaki zachodzi pomiędzy uczniem a nauczycielem (omówiony on został szczegółowo w dalszym podrozdziale).

Ukryty program szkoły, według ogólnej definicji, stanowi „to wszystko, co zostaje przyswojone w szkole poza oficjalnym programem szkolnym” (Meighan 1993: 71). Dodatkowo, o ukrytym programie dowiadujemy się, że jest:

„(...) tym, czego uczy przebywanie w szkole a nie nauczyciel. Niezależnie od tego jak światła jest kadra nauczycielska, jak postępowy jest program i jak bardzo zorientowana na społeczność jest szkoła, do uczniów dociera coś, o czym nigdy nie mówi się na lekcjach języka oczywistego ani w modlitwach na szkolnych apelach. Uczniowie podchwytyją pewne podejście do życia i pewną postawę w uczeniu się” (Meighan 1993: 71).

Na tej podstawie można skonstatować, że ukryty program to wszystko to, czego uczymy się przebywając w szkole, oprócz wiedzy szkolnej. Dokładnie ten aspekt bycia w szkole miał na myśl Phil Jackson pisząc, że to właśnie tej sferze badacze edukacyjni powinni poświęcić więcej uwagi. Do tej pory, naukowcy zajmujący się problematyką

ukrytego programu odkryli pewne prawidłowości ze względu na skutki ukrytego programu. W wyniku przeprowadzonych analiz, byli oni w stanie zidentyfikować treści, płynące z ukrytego programu, wskazując, że przebywając w szkole uczniowie uczą się, że:

- „1) bierna adaptacja jest bardziej pożądana niż aktywny krytycyzm
- 2) odkrywanie wiedzy jest poza zdolnościami uczniów
- 3) odtwarzanie jest najwyższą formą osiągnięcia intelektualnego, a gromadzenie w pamięci nie powiązanych ze sobą faktów jest celem edukacji
- 4) opinii władzy należy ufać i cenić ją bardziej niż niezależny sąd
- 5) własne pomysły i pomysły innych uczniów są bez znaczenia
- 6) uczucia są nieistotne w uczeniu się
- 7) zawsze istnieje jedna właściwa odpowiedź na pytanie
- 8) język ojczysty to nie historia, a historia to nie fizyka, a fizyka to nie plastyka, a plastyka to nie muzyka; plastyka i muzyka to przedmioty uzupełniające a język ojczysty, historia i fizyka to przedmioty główne; przedmiot to coś co się wkuwa i zbiera stopnie, a kiedy się już go zaliczyło, to to ma się „z głowy”, a kiedy ma się go z głowy, to nie trzeba o nim więcej pamiętać
- 9) konkurencja jest ważniejsza od współpracy
- 10) pomoc innym jest mniej ważna niż zajmowanie się swoimi sprawami
- 11) pisanie i czytanie są ważniejsze niż rozmawianie i myślenie
- 12) mężczyźni są ważniejsi niż kobiety” (Meighan 1993: 72).

Przedstawione treści ukrytego programu, dotyczące samej szkoły jak i funkcjonowania w rolach społecznych poza nią, mają wydźwięk negatywny. Szkoła jawi się w tym kontekście jako miejsce uprzedmiotowienia jednostek, manipulacji oraz odtwarzania niesprawiedliwego, wadliwego systemu szkolnego, a szerzej społecznego.

Treści te, pozostając ukryte, implikują manipulacyjny charakter szkoły oraz jej przekazu. Niemniej, pojęcie ukrytości można rozpatrywać z dwóch perspektyw, mianowicie jako:

- 1) celowo zaplanowane i realizowane otwarcie
- 2) nieintencjonalne, realizowane przypadkowo w wyniku zbiegu okoliczności

Jak zauważa Piotr Mikiewicz, Roland Meighan wyróżnił kilka wymiarów ukrytego programu, do których należą:

po pierwsze, ukryty program przestrzeni rozumiany jako sposób organizacji wnętrza szkoły oraz przestrzeni wokół niej;

po drugie, ukryty program organizacji zajęć, czyli szkolna temporalność w postaci zajęć lekcyjnych, dzwonek oraz przerw;

po trzecie, ukryte aspekty oficjalnego programu nauczania w postaci „zawołowanych treści” obecnych w szkolnych podręcznikach charakteryzujących się tendencyjnością;

po czwarte, ukryty program organizacji szkoły w formie hierarchii władzy oraz dyrektorskiego stylu zarządzania szkołą;

po piąte, ukryty program oczekiwań nauczyciela przejawiający się w przejawianych przez nauczycieli stereotypach i związanych z nimi oczekiwaniach (bądź ich braku) wobec uczniów;

po szóste, ukryty program języka manifestujący się w wartościowaniu języka, jednocześnie przywiązując wagę do języka formalnego, obecnego w podręcznikach i zeszytach ćwiczeń;

wreszcie, ukryty program oceniania, testowania i egzaminowania przywiązujący wagę do mechanizmów selekcyjnych w postaci oceniania oraz egzaminowania uczniów, co w konsekwencji ma wpływ dla kształtowania się ich dalszej kariery szkolnej, a w dalszej kolejności, zawodowej (patrz Mikiewicz, 2016: 227)

Kultura edukacji szkolnej z perspektywy interakcjonizmu symbolicznego

Niezwykle nośna teoria dramaturgiczna Ervinga Goffmana, wzbogacona o wątki z twórczości McLarena, Meighana, Jacksona i Woodsa, stanowi nieocenione narzędzie teoretyczne dla badania potencjalnej zmiany kultury edukacji szkolnej rozumianej w kategoriach odtwarzania ról społecznych ucznia i nauczyciela, oraz dynamiki interakcji między nimi w ramach spotkania. To ostatnie oznacza nic innego, jak interakcję zogniskowaną w klasie szkolnej w kontakcie bezpośrednim, gdzie aktorzy społeczni organizują interakcje na podstawie kontaktu twarzą w twarz. Powstaje zatem pytanie o przebieg spotkań w tzw. klasie zdalnej, czyli „quasi” klasie szkolnej, pozbawionej elementu współobecności wyrażonej w fizycznej obecności aktorów społecznych i jej potencjalnym przyczynku do zmiany kultury edukacji szkolnej.

Ponadto, podążając tym tropem badawczym jako niezwykle istotne jawi się pojęcie definicji sytuacji oraz ściśle związana z nim kategoria roli w kontekście proponowanych analiz. W jaki sposób bowiem aktorzy społeczni, uczniowie i nauczyciele, podtrzymują definicję sytuacji szkolnej w czasie zajęć zdalnych, podczas których *de facto* znika wszelka sceneria szkolna wraz z dekoracjami scenicznymi,

stanowiącymi istotny element fasady przyjmowanej przez uczniów i nauczycieli, jak również ograniczone zostają środki ekspresji aktorów szkolnych w wyniku obecności zapośredniczonej? Jak kształtuje się rytualizacja interakcji, czy i jakie rytuały uległy jakimkolwiek przekształceniom w związku z wirtualnym kontaktem uczestników interakcji? Czy i w jakim stopniu zmieniły się reguły rozmowy w ramach przyjętych konwencji, procedur i praktyk, decydujące o sposobie komunikowania się w sytuacji szkolnej, zważywszy, że „rozmowa skupia uwagę i przyciąga do siebie aktorów, organizując ich interakcje na podstawie kontaktu twarzą w twarz” (Turner, 1998: 470). Jak zatem będą kształtowały się reguły rozmowy w sytuacji kontaktu wyłącznie wirtualnego? Wreszcie, powstaje pytanie o dystans wobec roli i związane z nią zaangażowanie w występ, jakim jest lekcja szkolna/zdalna, a także prezentacja i zachowywanie twarzy społecznej ucznia i nauczyciela w warunkach edukacji zdalnej, oraz bezpośrednio związane z nią reguły taktu i etykiety okazywane podczas lekcji zdalnych.

Ponadto, kolejnym wyłaniającym się polem problemowym jest pytanie o sposób, w jaki nauczyciele interpretują szkolne procesy; jak postrzegają zajęcia, program szkolny oraz uczniów? Dodatkowo, istotną kwestią jest pytanie o sposób organizacji szkolnej aktywności przez uczniów i nauczycieli oraz o strategię, jakie stosują w wyraźnie zdefiniowanej szkolnej sytuacji (w tym wypadku w sytuacji zajęć zdalnych).

Wymienione powyżej kwestie stanowią elementy składowe kultury edukacji szkolnej, dostarczając jednocześnie narzędzi analitycznych do interpretacji tej kategorii oraz jej potencjalnej (bądź tylko pozornej) zmiany. Z uwagi na to, że perspektywa interakcjonistyczna, w szczególności zaś goffmanowska metafora teatru, wskazuje na kulturowe strukturalizacje procesu interakcji (patrz Turner 2004: 458), definiujące reguły, które określają, co może stać się przedmiotem interakcji i konwersacji, oraz w jaki sposób interakcja powinna przebiegać, niewątpliwie ciekawie poznawczo wydaje się porównanie kształtowania się kultury edukacji zdalnej w zróżnicowanych kulturowo krajach: Polsce i Wielkiej Brytanii, zaprezentowane w części empirycznej.

2.3. Szkoła jako miejsce kultywowania relacji pedagogicznej. Kultura edukacji szkolnej w ujęciu Floriana Znanieckiego²

Prowadząc rozważania na temat kultury edukacji szkolnej, niezbędnym dopełnieniem perspektywy interakcjonistycznej oraz perspektywy strukturacyjno-instytucjonalnej Giddensa, jest kategoria stosunku wychowawczego. Stanowi ona jedną z centralnych koncepcji w wyłożonej przez Floriana Znanieckiego teorii wychowania (Znaniecki, 1973), nadając relacji zachodzącej między uczniem a nauczycielem specyficzne cechy oraz jasno definiując rolę odgrywaną przez każdą ze stron tej relacji. Stosunek wychowawczy, zwany również stosunkiem pedagogicznym bądź relacją pedagogiczną, jest ściśle związany z definicją sytuacji szkolnej, ponieważ nadaje sens i determinuje pozostałe elementy kultury edukacji szkolnej. Z tej też przyczyny, stanowi on fundament szkolnych spotkań, definiując na czym polega „bycie w szkole”, pozostając tym samym kategorią kluczową dla tej pracy.

2.3.1. Stosunek pedagogiczny (wychowawczy)

Znaniecki definiuje stosunek wychowawczy, określając go jako: „swoisty stosunek społeczny zachodzący między indywidualnym wychowankiem, a którąkolwiek z osób lub grup, świadomie (choć niekoniecznie rozmyślnie) zmierzających do urobienia go według pewnego wzoru” (Znaniecki, 1973: 132). Autor „Socjologii Wychowania” zaznacza, że wspólną intencją obu stron tego stosunku jest jego realizacja, w związku z czym normy regulujące ów stosunek „są wyraźnie lub domyślnie uznane przez obie strony” (Znaniecki, 1973: 134).

Co istotne, Znaniecki podkreśla, że stosunek wychowawczy zależy od stopnia refleksyjności działania wychowanka i wychowawcy, jak również od metod społecznych, które ma do dyspozycji wychowawca, oraz od determinacji procesu wychowawczego przez określone grupy społeczne (Znaniecki, 1973: 133). Znaniecki zdaje sobie sprawę z różnorodności stosunków wychowawczych na przestrzeni wieków, jak również cech charakterystycznych poszczególnych odmian tychże relacji, niemniej, w swych analizach skupia się na „typie elementarnym” (Znaniecki, 1973: 220), dla ukazania pewnych zasadniczych cech i zależności w ramach tego stosunku.

² W niniejszym podrozdziale zachowałam oryginalne słownictwo Floriana Znanieckiego, pomimo jego archaicznego dla współczesnego czytelnika charakteru.

Przede wszystkim, należy zauważyć, że stosunek ten posiada cztery podstawowe elementy, bez których nie miałyby racji bytu: „dwa człony stosunku, obowiązki członów, łącznik społeczny między członami, powinności członów” (Znaniński, 1973: 135).

Członem stosunku wychowawczego jest jednostka bądź grupa, która stanowiąc podmiot własnych obowiązków, jest również przedmiotem obowiązków drugiego członu (Znaniński, 1973: 135).

Postępowanie obu członów względem siebie jest ich obopólnym obowiązkiem uregulowanym normami oraz wyływającym ze wspólnej intencji.

Łącznikiem społecznym natomiast, są „te wspólne wartości, które dla obu członów stanowią konieczny i dostateczny warunek wzajemnego oddziaływania w zakresie ich obowiązków” (Znaniński, 1973: 135).

Oba człony stosunku pedagogicznego zobowiązane są wytwarzać „schematycznie uregulowane sytuacje” (Znaniński, 1973: 135), stwarzające drugiemu członowi relacji pedagogicznej możliwość wykonywania jego obowiązku, oraz powzięcie działań prewencyjnych względem sytuacji uniemożliwiających jego wykonanie. Znaniński zaznacza, że najistotniejszą podstawę zróżnicowania stosunków wychowawczych stanowią różnice w definiowaniu wychowanka jako członka stosunku. Oznacza to, że stosunek wychowawczy może ulec przekształceniu w wyniku zmiany wspólnej intencji, mianowicie, jeżeli jeden człon stosunku będzie wykazywał się inną intencją od tej, jaką kieruje się człon drugi.

Stosunek wychowawczy między dorosłym a dzieckiem

Jako że wspólna intencja obu członów w ramach stosunku wychowawczego jest kluczowa dla jego realizacji i możliwa jedynie wówczas, gdy oba człony posiadają zdolność rozumienia istoty tego stosunku i wynikającego z tej zdolności podporządkowania się wychowawcy w swoich poczynaniach, polegających na wypełnianiu powinności oraz obowiązków, istotne jest pochylenie się nad stosunkiem wychowawczym, w którym jeden jest uczniem o niewystarczającym poziomie dojrzałości, aby spełnić warunek wspólnej intencji. Innymi słowy, dziecko, nie rozumiejąc w pełni przyczyny, dla której musi podporządkować się wychowawcy poprzez sumienne wykonywanie swoich obowiązków, najzwyczajniej w świecie nie podziela intencji drugiego członu stosunku. Wówczas, następuje swoiste „zastąpienie” dziecka przez jego starszego opiekuna (rodzica), który niejako w zastępstwie nawiązuje stosunek pedagogiczny z wychowawcą (Znaniński, 1973: 138), dopóki wychowanek nie

osiągnięciu dojrzałości uzdalniającej go do podzielenia wspólnej intencji z wychowawcą. Dodatkowo, od wychowawcy oczekuje się, że rozwinię w wychowanku świadomość stosunku wychowawczego oraz pozytywne nastawienie do wypełniania obowiązków ucznia i tym samym, podporządkowania się wychowawcy. Jak podaje Znaniecki: „(...) obowiązkiem ucznia jest skuteczne przyswajanie wiedzy, udzielanej mu przez nauczyciela. Dopóki dziecko nie ma poczucia tego obowiązku, intencja jego spełniania zastąpiona jest przez powinność nauczyciela, aby w uczniu to poczucie wyrobić” (Znaniecki, 1973: 139).

Zatem, w przypadku niedojrzałości wychowanka i braku refleksyjności odnośnie spełniania swoich obowiązków dobrego ucznia, nauczyciel nie tylko nie jest zwolniony z obowiązku nauczania, ale jego dodatkową powinnością jest nakłonienie wychowanka, poprzez wyrobienie w nim wewnętrznego przekonania, że uczenie się jest jego powinnością, do faktycznego spełniania swoich obowiązków (Znaniecki, 1973: 140).

Przyjrzyjmy się po kolei każdemu z tych członów stosunku wychowawczego, aby lepiej zrozumieć znaczenie relacji pedagogicznej dla kultury edukacji szkolnej.

Kim jest wychowanek?

Według Floriana Znanieckiego, wychowanek to jednostka wchodząca do stosunku wychowawczego „jako jeszcze względnie nieukształcona, niezupełnie przygotowana do czynnego udziału w społeczeństwie, i właśnie w procesie wychowawczym, kształtowana pod wpływem wychowawcy w taki sposób, aby odpowiadał pewnym wymaganiom społecznym” (Znaniecki, 1973: 140). Wychowanek jest zatem osobnikiem społecznym poddanym procesowi ciągłego „stawania się” po to, by w przyszłości wykształciły się w nim „pożądane właściwości” (Znaniecki, 1973: 142). Posiadanie pewnych typowych właściwości przez osobnika ludzkiego jest obowiązkiem społecznym, wymaganym przez szerszą grupę społeczną w ramach stosunków społecznych, do których zalicza się między innymi stosunek wychowawczy. Innymi słowy, jednostka przedstawiająca pewien typ osobniczy powinna posiadać pewne typowe właściwości (Znaniecki, 1973: 147). W efekcie, wychowanie osobnika polega na urabianiu go „jako mniej lub więcej złożonej kombinacji typów osobniczych, z których każdy ma wyrażać przystosowanie takiej lub innej części jego osobowości do takiego lub innego obowiązku lub systemu obowiązków” (Znaniecki, 1973: 147).

Zatem osobnik dojrzały to ten, który został stopniowo przeobrażony w wyniku realizacji kolejnych typów, od urodzenia aż po osiągnięcie pełnej dojrzałości (Znaniecki,

1973: 148). W tym kontekście, wychowanek stanowi „kombinację możliwości przyszłych typów” (Znaniński, 1973: 147), czekających na urzeczywistnienie. Znaniński określa poszczególne etapy tego urabiania mianem procesów specjalnych, polegających na „urzeczywistnieniu przez działalność wychowawcy i wychowanka jednej z tych możliwości, to znaczy jest urabianiem wychowanka pod wpływem wychowawcy na pewien typ fizyczny i psychiczny” (Znaniński, 1973: 150). W zależności od etapu, na którym znajduje się wychowanek, w momencie rozpoczęcia stosunku wychowawczego, wychowawca identyfikując posiadane przez niego pożądane właściwości, jest również świadomy tych cech typowych, które musi u wychowanka wydobyć lub je utrwalić.

Wychowanek reprezentuje pewne typy, które zauważa wychowawca, oceniając je jako dodatnie lub ujemne, stosownie do stopnia zgodności z wzorem, do którego wychowanek ma zostać upodobniony (Znaniński, 1973: 151). Ponadto, w wyniku oddziaływań wychowawcy oraz całego środowiska społecznego, wychowanek styka się z klasyfikacjami ludzi na typy, przenosząc te klasyfikacje na siebie samego wraz z towarzyszącymi im ocenami (Znaniński, 1973: 152)

Kim jest wychowawca?

Wychowawca, podobnie do wychowanka, definiowany jest przez Znanińskiego z perspektywy relacyjnej, to znaczy w odniesieniu do wychowanka i sposobu, w jaki jest przez niego odbierany. Wychowawca, który z uwagi na wyższy poziom dojrzałości wykazuje się większą świadomością, wie (a przynajmniej wiedzieć powinien) czym jest dla niego wychowanek, w przeciwieństwie do tego ostatniego, który nie wie dokładnie czym jest dla niego wychowawca i nie oczekuje się od niego tej wiedzy, dopóki wychowawca sam go o tym nie poinformuje, „i nie wyrobi w nim należytego pojęcia o własnej swej roli” (Znaniński, 1973: 153). To swoiste uświadomienie, czy też urobienie wychowanka, jest obowiązkiem wychowawcy.

Ponadto, rola wychowawcy polega na dwóch podstawowych zadaniach: po pierwsze, na edukowaniu uczniów w postaci przekazywania wiedzy, ale również i co ważniejsze, na zdolności ściśle związanej z jego osobowością, czyli na umiejętności „wyrabiania i ustalania własnej powagi i uroku społecznego u swych wychowanków, czyli do wpajania takiego w nich przekonania o własnej swej roli jako wychowawcy, które by ich skłaniało do podporządkowania się jako kierownictwu” (Znaniński, 1973: 153-154). Ten aspekt stosunku pedagogicznego jest wyjątkowo istotny, gdyż od postawy wychowanka względem wychowawcy zależy całe istnienie stosunku pedagogicznego,

polegającego na zrozumieniu i uznaniu swoich ról przez oba człony tego stosunku, w tym przypadku na zaakceptowaniu kierowniczej roli wychowawcy względem wychowanka.

Znanięcki przekonuje, że postawa wychowanka wobec wychowawcy jest dwojako uwarunkowana; po pierwsze, postawa ta jest uwarunkowana w danym czasie; po drugie, ulega ona zmianie, w zależności od postępowania wychowawcy (Znanięcki, 1973: 154). Ponadto, Znanięcki identyfikuje główne dążenia społeczne, jakimi kieruje się wychowanek względem wychowawcy w relacji pedagogicznej. Należą do nich:

1. Dążenie do porozumienia, której głównym przejawem u wychowanka jest chęć rozmowy;
2. Dążenie do harmonii uczuciowej określane inaczej jako czynne i bierne pragnienie sympatii;
3. Dążenie do współdziałania oznaczające pragnienie uczestniczenia w cudzych czynnościach jak na przykład chęć pomagania;
4. Dążenie do przeciwdziałania, czyli walki, przejawiające się w usiłowaniu przeszkodzenia podjęcia cudzych czynności;
5. Dążenie do powierzenia komuś innemu własnych wartości, czyli zaufanie;
6. Dążenie do usuwania własnych wartości z zakresu działania innego osobnika – nieufność, bojaźń;
7. Dążenie do zwracania cudzej, przychylniej uwagi na własną osobę - żądza uznania;
8. Dążenie do unikania cudzej, nieprzychylnej uwagi – wstyd;
9. Dążenie do poddawania własnych czynności cudzej woli – chęć podporządkowania się (Znanięcki, 1973: 155-156).

Z tychże względów niezbędne jest, zdaniem Floriana Znanięckiego, posiadanie przez wychowawcę wiedzy z zakresu psychologii społecznej, by obserwując zachowanie wychowanka, był on w stanie zidentyfikować jego postawę względem siebie. Brak ów wiedzy natomiast może okazać się negatywy w skutkach dla relacji pedagogicznej, spowalniając lub zaburzając proces uświadomienia sobie przez wychowanka istoty stosunku pedagogicznego oraz jego skutecznej kolaboracji z wychowawcą.

Polski socjolog zauważa, że rodzaj dążeń społecznych wychowanka względem wychowawcy zależy od jego postawy wobec nauczyciela, innymi słowy od znaczenia, jakie wychowanek przypisuje wychowawcy w danym czasie na tle jego środowiska społecznego. Znanięcki dodaje również, że rola wychowawcy względem wychowanka

jest dla tego ostatniego tym istotniejsza, im większe zainteresowanie i zaangażowanie wychowawcy w życie osobiste wychowanka, „im większy wpływ wywiera na sferę jego działania” (Znaniński, 1973: 157).

Co ciekawe, Znaniński zaznacza również, że osoba wychowawcy jest częściej postrzegana przez wychowanka w sposób ujemny, gdyż jego oddziaływanie na sferę działania wychowanka ma charakter ograniczający, odznaczając się takimi cechami jak wtrącanie się, przeszkadzanie, hamowanie poczynań wychowanka, które stoją w opozycji do jego roli w relacji pedagogicznej, z drugiej zaś strony, nakłanianie go do podejmowania działań, których wychowanek nie chce podejmować (Znaniński, 1973: 158). Do takiego stanu rzeczy przyczynia się w dużej mierze fakt, że stosunek wychowawczy unormowany jest zewnętrznymi regulacjami oraz przez innych, co sprzyja jego negatywnemu odbiorowi przez wychowanka w stopniu tym większym, im większy wpływ wychowawcy na sferę działania wychowanka.

Należy również zaznaczyć, że wspomniany uprzednio urok osobisty wychowawcy i związany z nim autorytet, zależy również od stanowiska całego środowiska społecznego (w tym przypadku klasy) wobec wychowawcy. Trzeba bowiem pamiętać, że postawa ucznia wobec nauczyciela jest uwarunkowana postawą całej klasy wobec niego, ponieważ z uwagi na sytuację nauczania zbiorowego, którego specyfika została przedstawiona przez autora „Socjologii Wychowania” następująco:

„Szacunek czy lekceważenie, okazywane wychowawcy przez dojrzałe otoczenie społeczne, natychmiast odbija się na jego autorytecie wychowawczym, że nieraz jakiś jeden jego czyn wywołujący podziw lub śmieszność opinii społecznej (zwłaszcza opinii młodych) nadaje mu trwały urok w oczach wychowanka lub też prawie bezpowrotnie urok ten niweczy” (Znaniński, 1973: 158-159).

Należy zwrócić również uwagę na kwestię czynów społecznych, w którą uwikłana jest relacja pedagogiczna między wychowankiem a wychowawcą. Ten ostatni bowiem podejmuje czyny względem wychowanka w celu pokierowania jego procesem wychowawczym z uwzględnieniem jego obowiązków, oddziałując tym samym na postawę wychowanka wobec niego, kształtując przy tym pewne dążenia wychowanka. Znaniński przywołuje w tym miejscu konieczność poznania ze strony wychowawcy nie tylko dążeń wychowanka, ale i ogólnych praw zmian dążeń społecznych (Znaniński, 1973: 160). Wspomina on o dwóch prawach, kluczowych z punktu widzenia relacji pedagogicznej, mianowicie: „prawach zmian dążności negatywnych w pozytywne i pozytywnych w negatywne” (Znaniński, 1973: 160). Są one szczególnie istotne z

perspektywy stosunku pedagogicznego, gdyż uznanie przez wychowanka roli wychowawcy wobec jego osoby i tym samym, walidacja relacji wychowawczej zależą w największej mierze od pozytywnego nastawienia wychowanka wobec nauczyciela (Znaniński, 1973: 160). Dla przykładu, Znaniński podaje sytuację nieufności, która zostaje zniwelowana, jeśli przedmiot tej nieufności w odpowiedzi okazuje podmiotowi swoje zaufanie; podobnie rzecz się ma z chęcią oporu, która ustępuje w konfrontacji z chęcią do pomocy i odwrotnie, dążenie do kooperacji w obliczu negatywnej reakcji przeistacza się w chęć walki (Znaniński, 1973: 160-161). Wychowawcy natomiast, z uwagi na ograniczenia ludzkiej natury, nie stosują się do powyższych praw konsekwentnie, przeciwnie, większość wychowawców z powodu swego postępowania, jak twierdzi Znaniński, sprawia, że uczniowie przejawiają wobec nich w większości postawę antagonistyczną, nastrojoną negatywnie. Podstawową przyczyną takiego *status quo* jest stosowanie przez wychowawców przymusu, w postaci „represji czynów niepożądanych lub presji do wykonywania czynów poświadanych” (Znaniński, 1973: 161-162). Strategia przymusu i kontroli w ramach stosunku pedagogicznego jawi się wychowankowi jako negatywne działanie wychowawcy względem niego i pomimo pochwał otrzymywanych przez nauczyciela przy innych okazjach, ów negatywny odbiór roli nauczyciela dominuje w negatywnej percepcji i dążeniach wychowanka względem wychowawcy.

2.3.2. Na czym polega relacja pedagogiczna?

Najogólniej rzecz ujmując, wychowanie polega na czynnym uczestnictwie obu członów stosunku pedagogicznego, których obowiązki „dopełniają a zarazem ograniczają się nawzajem” (Znaniński, 1973: 162). Celem wychowawcy jest upodobnienie wychowanka do pewnego społecznie poświadanego wzoru; zostaje on obrany przez samego wychowawcę, choć najczęściej, jest mu on narzucony przez grupę społeczną, do uczestnictwa w której wychowanek ma zostać przez wychowawcę przygotowany. Będąc świadomym tego celu, do jego osiągnięcia nauczyciel musi stosować odpowiednie środki. Innymi słowy, w relacji pedagogicznej wychowawca kieruje się zasadą celowości. Znaniński stwierdza jasno, że „od rzeczywistego powodzenia lub niepowodzenia tego działania, czyli od zgodności wyników osiągniętych z zamierzonymi przy stosowaniu wybranych środków, zależy nie tylko osiągnięcie ostatecznego celu, ale i kształtowanie się samego stosunku wychowawczego” (Znaniński, 1973: 165).

W tym kontekście, Znaniecki dokonuje swoistego stopniowania celowości czynów ludzkich, które jako wyodrębnione elementy ludzkiego działania zmierzającego do osiągnięcia określonego celu, funkcjonują jako względnie zamknięte układy o określonej ograniczoności. Z kolei, powtarzalność tych układów nadaje im formę przyzwyczajenia, które „im bardziej się ustalają, tym bardziej stają się zamknięte i ograniczone” (Znaniecki, 1973: 171). Jeszcze wyższym poziomem świadomości i celowości charakteryzują się układy normatywne, czyli „uregulowane systemy czynów, przez które osobnik uczestniczy w utrzymywaniu kultury, (...) będąc członem stosunków społecznych, zachowuje obyczaje swej grupy” (Znaniecki, 1973: 171). Do najwyższego stopnia świadomości zaliczają się tzw. układy idealne, w których jednostka bierze udział nie tyle w podtrzymywaniu, lecz w tworzeniu kultury, jednakże kształtują się one dopiero przy osiągnięciu pełnej dojrzałości społecznej osobnika, wykraczając tym samym poza zakres analiz związanych kulturą edukacji szkolnej, zakładającą pewien stopień niedojrzałości wychowanków, chociażby z uwagi na ich młody wiek.

Analizując kategorię stosunku wychowawczego, Znaniecki nie obarcza jednak całkowitą odpowiedzialnością za proces kształcenia wychowanka osoby wychowawcy, zdając sobie sprawę z konieczności zaistnienia tzw. „samorzutnego procesu rozwojowego wychowanka” (Znaniecki, 1973: 175), którego wychowawca w żaden sposób nie może wywołać. Dokonuje się on bowiem „w spontaniczności indywidualum ludzkiego (...) z niedostępnych naszej wiedzy i naszemu działaniu głębin wolnej i twórczej indywidualności” (Znaniecki, 1973: 174-175), pozostając niedostępnym wszelkiemu celowemu działaniu. Nauczyciel może jedynie stworzyć dla jego rozwoju pomyślne warunki, uświadamiając wychowanka o jego istotnym znaczeniu, aby „wytwarzał sytuacje, dające sposobność do czynnego jego wyrazu w określonych warunkach” (Znaniecki, 1973: 175). Z tej też przyczyny Znaniecki konkluduje, że rozwój wychowanka jest nie tyle bezpośrednim wynikiem wychowawczych zabiegów nauczyciela, lecz raczej „podłożem skuteczności” (Znaniecki, 1973: 176) jego wpływów. W efekcie, relacja wychowawcy z wychowankiem oraz sposób wykonywania jego obowiązków, mogą przyspieszyć lub spowolnić tempo procesu rozwojowego dostarczając lub usuwając narzędzia potrzebne do wzrostu rozwoju i działalności wychowanka. Niemniej, Znaniecki nie pozostawia cienia wątpliwości odnośnie faktu, że wychowawca nie jest w stanie pobudzić, opanować ani zahamować samorzutnego procesu rozwojowego wychowanka (Znaniecki, 1973: 177).

2.3.3. Obowiązki wychowanka i wychowawcy

Istotą stosunku wychowawczego jest aktywne uczestnictwo obu członów tej relacji przejawiające się w spełnianiu względem siebie określonych obowiązków. Niezależnie od poziomu refleksji danej relacji pedagogicznej, przed wychowankiem stawiane są zadania wymagające jego aktywności; nie może być on wyłącznie biernym przedmiotem zabiegów wychowawczych nauczyciela, ale aktywnym podmiotem zaangażowanym we własny proces kształcenia poprzez poczuwanie się do określonych obowiązków i dobrowolne ich spełnianie. Tym, co odróżnia stosunek wychowawczy od każdego innego stosunku społecznego jest fakt, że obowiązki wychowanka względem wychowawcy dotyczą *de facto* samego wychowanka, nie wychowawcy. Taki stan rzeczy jest spowodowany „wspólną intencją” stosunku wychowawczego, do której należy „urobienie wychowanka” (Znaniński, 1973: 179).

Zatem obowiązkiem wychowanka jest współdziałanie z wychowawcą w ramach urabiania samego siebie, aktywnie partycypując we własnym rozwoju, tym samym, pomagając wychowawcy w wypełnieniu jego zadania – całkowitej realizacji stosunku wychowawczego. Znaniński zaznacza jednak, że kształtowanie własnej osoby przez wychowanka ma być jedynie dopełnieniem działań wychowawcy, musi się także odbywać pod jego kierunkiem i przy jego aktywnym udziale (Znaniński, 1973: 179).

Wspomniawszy uprzednio, warto jeszcze raz podkreślić, że stosunek wychowawczy jest realizowany w pełni wówczas, gdy wychowanek osiąga dojrzałość społeczną, czyli pełną świadomość istotności własnego udziału w procesie „samourabiania”, przejawiającą się z kolei w wypełnianiu swoich obowiązków i w pełnej kooperacji z wychowawcą oraz podejmowanymi przez niego działaniami. Niemniej, stosunki wychowawcze, w których wychowanek osiągnął pełną dojrzałość społeczną, zdarzają się stosunkowo rzadko w porównaniu do tych relacji pedagogicznych, w których wychowanek zaczyna bądź wciąż dąży do osiągnięcia pełnej samoświadomości. W efekcie, dochodzi do swoistego paradoksu, którego doświadcza wychowawca z uwagi na brak możliwości pełnego uczestnictwa wychowanka w relacji pedagogicznej w wyniku braku, wspomnianej uprzednio, refleksyjności. Mianowicie, Znaniński zauważa, iż:

„(Wychowawca) nie może kierować jego rozwojem tak jak tego stosunek wychowawczy wymaga, dopóki wychowanek nie umie lub nie chce z nim współdziałać; tymczasem, na jego zdolność i chęć współdziałania wychowawca liczyć może dopiero

wtedy, gdy już pokierował jego rozwojem w taki sposób, że stał się gotów do spełniania obowiązku samourabiania” (Znaniński, 1973: 183).

Znaniński dopowiada, że częściowe rozwiązanie tego paradoksu tkwi w obudzeniu w wychowanku przekonania o konieczności wypełnienia jego powinności w ramach relacji pedagogicznej względem wychowawcy.

2.3.4. Łącznik społeczny między wychowawcą a wychowankiem

Niezależnie od terenu, na którym zachodzi proces wychowawczy, między członkami relacji pedagogicznej, uczniem i nauczycielem, istnieje łącznik o *stricte* społecznym charakterze. Głównym łącznikiem społecznym jest „wspólność tej grupy czy układu grup, którego wychowawca jest już członkiem, a wychowanek ma zostać członkiem” (Znaniński, 1973: 184). Zatem realnym podłożem, na którym rozwija się stosunek wychowawczy jest wspólność społeczna obu członów relacji, a jednocześnie ich odmienność w zakresie aktualnej przynależności społecznej (Znaniński, 1973: 184). Dodatkowo, istotnym jest fakt narzucenia tego łącznika wychowawcy i wychowankowi jako obowiązkowego przez grupę społeczną. Taki stan rzeczy implikuje zobowiązanie się wychowawcy, biorącego udział w stosunku wychowawczym, względem grupy, w zakresie rzetelnego przygotowania wychowanka na potencjalnego członka tejże grupy oraz wzięcia odpowiedzialności za przygotowanie kandydata w ramach relacji pedagogicznej do przyszłego członkostwa w grupie. Z kolei udział wychowanka w stosunku pedagogicznym jest jego obowiązkiem względem grupy, która uznała go za godnego kandydowania do jej szeregów, nakazując mu niejako poddanie się kierownictwu wychowawcy, aby ów cel osiągnąć. W efekcie, wychowanek istnieje wobec wychowawcy, jak i wobec grupy, w relacji podporządkowania, który obok obowiązku samourabiania winien jest wychowawcy szacunek, ponieważ pełni on rolę reprezentanta dojrzałego społeczeństwa, oraz wdzięczność za przygotowywanie ucznia do funkcjonowania w tym społeczeństwie (Znaniński, 1973: 185).

Ze strony wychowawcy zaś, funkcjonuje on względem wychowanka w relacji poświęcenia (częściowego lub całkowitego), różniącego się swą logiką od innych rodzajów społecznego poświęcenia, których źródłem jest zazwyczaj norma społeczna lub altruizm społeczno-religijny (Znaniński, 1973: 186). Wychowawca natomiast, nie poświęca się wychowankowi ze względu na jego wyższą społeczną wartość, gdyż znajduje się on na wyższej pozycji niż wychowanek ze względu na przynależność do grupy, do której dołączenia aspiruje jego podopieczny. W znaczeniu społecznym,

wychowawca czyni to niejako bezinteresownie, choć otrzymuje za swą pracę wynagrodzenie po to, żeby mógł się wychowankowi poświęcać. Poświęcenie to znajduje swoją rację w tym, kim wychowanek się stanie w wyniku relacji pedagogicznej, gdyż nabędzie on wyższej wartości, stając się członkiem grupy społecznej do której aspiruje.

Znanięcki dopowiada, że łącznik społeczny może ulec przekształceniu pod wpływem dwóch czynników: indywidualizacji i specjalizacji. Indywidualizacja bowiem zmienia stosunek wychowawczy w relację zbliżoną do przyjaźni, w której wychowawca staje się bardziej przyjacielem niż nauczycielem. Specjalizacja zaś, przekształca łącznik w platformę wspólnych zainteresowań kulturalnych, w wyniku czego relacja pedagogiczna zbliża się do relacji przodownictwa zawodowego (Znanięcki, 1973: 187).

2.3.5. Powinności wychowanka i wychowawcy

Ogólnym obowiązkiem wychowanka jest zachowywanie się w sposób, który umożliwi wychowawcy działanie na niego w sposób celowy w ramach stosunku pedagogicznego. Owo zobowiązanie przejawia się jednak w bardziej szczegółowych powinnościach, które Znanięcki definiuje jako powinność szczerości i jawności względem wychowawcy, wyrażające się w „dążności do porozumienia, do harmonii uczuciowej, do współdziałania, do ufności (Znanięcki, 1973: 188). Autor „Socjologii Wychowania” zauważa, że powinności te są spełniane z łatwością i niejako bezrefleksyjnie przez wychowanków w okresie dzieciństwa, z chwilą wkraczania w okres dojrzewania natomiast, obowiązki te stają się dla ucznia trudniejsze do wypełnienia, zmieniając swoją formę i stając się tzw. powinnościami negatywnymi, polegającymi na niestwarzaniu nauczycielowi problemów, czyli na przykład na nieprzeszkadzaniu w działaniach wychowawczych nauczyciela, powinności trudnej z kolei do wypełnienia w okresie dzieciństwa. Zachodzi tu zatem swoiste przeobrażenie powinności uwarunkowane procesem dorastania wychowanka i zmiany jego świadomości.

Obowiązki wychowawcy natomiast (bardziej rozległe i skomplikowane) można rozpatrywać w dwóch kategoriach: powinność „urabiania” wychowanka, jak również przygotowanie go do czynnej i świadomej partycypacji w relacji pedagogicznej (Znanięcki, 1973: 189).

Do pierwszej kategorii obowiązków należy stworzenie odpowiednich dla wychowanka warunków do poddania go procesom wychowawczym, umożliwiając mu „samourabianie” przy pomocy nauczyciela oraz unikanie sytuacji, w których wychowanek swoim zachowaniem zakłócałby działania nauczyciela.

Jeżeli chodzi o drugą kategorię obowiązków nauczyciela, należy ją rozpatrzyć z nieco większą uwagą. Znaniecki dokonuje bowiem rozróżnienia pomiędzy metodami wychowawczymi stosowanymi wobec uczniów, którzy rozwinęli już dojrzałość społeczną i mają świadomość swoich obowiązków w ramach stosunku wychowawczego a uczniami wciąż wdrażającymi się w proces „samourabiania”, których świadomość swojej roli i obowiązków z nią związanych nie została jeszcze w pełni rozwinięta.

W przypadku ucznia dzielącego intencję wychowawcy o poddaniu się procesowi urabiania oraz „samourabiania”, uznając rolę własną oraz nauczyciela w tym procesie, „poczuwając się do łączności z nim na terenie wspólności życia społecznego” (Znaniecki, 1973: 189) oraz wypełniając obowiązki szczerości oraz nieprzeszkadzania, wówczas podstawy wychowania zostały już osiągnięte i proces wychowawczy może przebiegać swobodnie. Wychowawca może się w tym przypadku skupić na samym procesie kształcenia w ramach układów „technicznych, intelektualnych, religijnych, estetycznych itd. znajdujących się w osobowości wychowanka” (Znaniecki, 1973: 190) bez konieczności uciekania się do tzw. środków ubocznych, jakie stosuje się w przypadkach uczniowskiego oporu.

Jeżeli natomiast wychowanek nie osiągnął poziomu dojrzałości umożliwiającego mu zrozumienie i zaakceptowanie swojej roli oraz roli wychowawcy wraz z ich powinnościami w relacji pedagogicznej, wówczas należy posłużyć się tzw. środkami ubocznymi, aby doprowadzić wychowanka do pełnej aktualizacji stosunku wychowawczego. Nauczyciel stosuje środki uboczne „bądź dla poparcia i spotęgowania wpływu ściśle wychowawczego, bądź dla usunięcia innych wpływów przeszkadzających skuteczności działania wychowawcy” (Znaniecki, 1973: 191). Do najbardziej znanych środków ubocznych należy system nagród i kar, odwołujący się do „tzw. dążeń i przyzwyczajzeń hedonistycznych” (Znaniecki, 1973: 191), polegających na dążeniu do przyjemności oraz na unikaniu cierpienia. Jednak Znaniecki przekonuje, że kluczowym środkiem do wprowadzania wychowanka w relację pedagogiczną są jego dążenia i przyzwyczajenia o charakterze społecznym. Kara bowiem, jest społeczną reakcją wychowawcy na przewinienie dokonane przez wychowanka i oprócz cierpienia, wywołuje ona również zmianę nastawienia wychowanka wobec karzącego (nauczyciela), groźba kary z kolei jest jedną z form społecznego przymusu. Podobnie rzecz ma się z nagrodą, która oprócz hedonistycznej przyjemności, stanowi przede wszystkim pozytywną społeczną reakcję nauczyciela na czyn ucznia, natomiast obietnica nagrody jest jednym ze sposobów sublimacji społecznej (Znaniecki, 1973: 192). Widać zatem

wyraźne współistnienie pierwiastka społecznego i hedonistycznego w rozmaitych proporcjach: gdy kara oznacza wyłącznie naganę a przyjemność redukuje się do pochwały, wówczas następuje wyparcie pierwiastka hedonistycznego przez społeczny (tendencja ta skorelowana jest z wiekiem i dojrzałością wychowanka). W przypadku dziecka natomiast, dla którego pochwała znaczy niewiele, a przyjemność w postaci skonsumowania ulubionej czekolady jest wszystkim, niejako samoistnie w procesie wychowania przeważa pierwiastek hedonistyczny, ustępując na rzecz społecznego. Nie ulega jednak wątpliwości, że rola środków społecznych ma zdecydowanie większe znaczenie w kształtowaniu i aktywowaniu stosunku pedagogicznego niż środki hedonistyczne, spośród których zadawanie cierpienia uczniom należy do poczynań bezprawnych i nieetycznych w dobie (po)nowoczesnego szkolnictwa masowego.

2.3.6. Rodzaje środków społecznych w relacji pedagogicznej

Przymus

Jednym z najbardziej podstawowych i powszechnych środków społecznego działania jest przymus stosowany w sytuacji, gdy podmiot, w tym wypadku wychowawca, wyraża swoją wolę i spotyka się ze sprzeciwem ze strony wychowanka (Znaniński, 1973: 193). Użycie tego środka wydaje się (pozornie, jak przekonuje Znaniński) najskuteczniejsze i najprostsze, ponieważ nie pobudza stosującego przymus do żadnej socjologicznej refleksji.

Ze względu na zamiar, przymus może przybierać formę pozytywną w postaci presji, usiłując nakłonić do danego czynu, jak również negatywną w formie represji, starając się zapobiec określonemu działaniu (Znaniński, 1973: 194). Ze względu na narzędzia i przebieg wykonawczy, w kontekście stosunku pedagogicznego, wyróżnić można przymus moralny i psychologiczny (pozostałe formy przymusu: fizyczny i fizjologiczny, wymieniane przez Znanińskiego na kartach „Socjologii Wychowania” nie znajdują, a przynajmniej znajdować nie powinny, żadnego zastosowania w XXI wieku). Pod pojęciem przymusu moralnego kryje się zadawanie „cierpień duchowych” (Znaniński, 1973: 194), aby w celu uwolnienia się od nich, uczeń wypełnił nakazy nauczyciela; przymus psychologiczny zaś, polega na popieraniu groźbą określonego żądania w celu przymuszenia ucznia do jego wykonania. Znaniński konkluduje, że formę przymusu reprezentowaną przez rozkaz można uznać za przymus socjologiczny, który – jak przekonuje polski socjolog – niczym olbrzym na glinianych nogach, wydaje się skuteczny, ale tylko doraźnie, gdyż w ogóle nie bierze pod uwagę perspektywy ucznia,

ani też „dalszych konsekwencji na gruncie obiektywnej rzeczywistości kulturalnej” (Znaniński, 1973: 195).

Florian Znaniński zauważa również istotną współzależność przymusu i czynu społecznego pisząc, że żaden czyn sam przez się nie będąc społecznym, staje się nim w wyniku przymusu, „gdy jest wykonywany pod presją lub hamowany pod presją” (Znaniński, 1973: 195). Dzieje się tak na skutek tzw. socjalizacji czynu, zjawiska, w wyniku którego wymuszenie dokonania czynu lub siłowe powstrzymanie przed jego wykonaniem staje się czynem społecznym o określonej wartości społecznej (Znaniński, 1973: 196). W konsekwencji, w odróżnieniu od wspomnianych wcześniej działań samorzutnych wychowanka wynikających z jego zainteresowań poznawczych, w wyniku przymusu, wychowanek podejmuje określone aktywności w celu niejakiego przypodobania się wychowawcy, „działając tak, aby wychowawcy się wydawało, że spełnia ściśle jego żądanie” (Znaniński, 1973: 196). W efekcie, powstaje paradoksalna sytuacja, w której ów rodzaj socjalizacji wychowanka wsparty środkami przymusu jest w swej istocie sprzeczny z zamiarem wychowawcy. Jak przypomina Florian Znaniński: „przymus zawsze i wszędzie wywołuje bunt” (Znaniński, 1973: 197), który w swej biernej formie ujawnia się jako niewykonywanie czynności obowiązkowych, właśnie z tej przyczyny, że są nakazane, bunt czynny natomiast przejawia się w wykonywaniu czynów zakazanych społecznie, dlatego, że są zakazane (Znaniński, 1973: 197). Z tej też przyczyny, socjalizacja w wyniku przymusu jest z gruntu rzeczą socjalizacją negatywną, opierającą się na społecznie ustanowionym założeniu, iż czyny wymuszane przez przymuszającego (w tym kontekście przez nauczyciela) stają się czynami niepożądanymi w oczach przymuszanego (ucznia), natomiast czyny niepożądane w oczach przymuszającego (nauczyciela) są czynami pożądanymi społecznie przez przymuszanego (ucznia) (Znaniński, 1973: 197).

Reasumując, skutki przymusu dla stosunku wychowawczego są znamienne, gdyż hamują one czynne i dobrowolne zaangażowanie wychowanka w relację pedagogiczną, zaprzepaszczając jednocześnie główny cel poczynań nauczyciela, jakim jest świadome uczestnictwo ucznia w stosunku wychowawczym. Ten paradoks spowodowany jest faktem, że wymuszone przez nauczyciela uczestnictwo wychowanka w procesie wychowania nie tylko nie prowadzi do transformacji jego partycypacji w dobrowolną, ale dodatkowo, nadaje jej negatywnego charakteru, wywołując reakcję buntowniczą. W efekcie, łącznik społeczny ulega coraz znacznieszemu poluzowaniu, skutkując oddaleniem społecznym od nauczyciela, które z kolei stanowi przeszkodę w dołączeniu

przez ucznia do reprezentowanej przez nauczyciela grupy, do członkostwa w której uczeń aspiruje (Znaniński, 1973: 199).

Wartym wzięcia pod rozwagę jest fakt, że zdaniem Znanińskiego, nauczyciele stosujący przymus, zazwyczaj nie są chętni bądź też brakuje im kompetencji do posługiwania się alternatywnymi środkami, wymagającymi zarówno większej autorefleksji i opanowania, jak i trudu umysłowego (Znaniński, 1973: 200).

Dodatnia i ujemna ocena czynów

Dodatnie i ujemne oceny czynów znajdują swoje odzwierciedlenie w pochwałach i naganach o charakterze indywidualnym lub zbiorowym stosowanych dla określenia danego czynu, według kryterium wyznaczającego pewne „klasy czynów jako pożądane, słuszne, stosowane, normalne, inne klasy czynów zaś jako niepożądane, niesłuszne, niestosowne i nienormalne” (Znaniński, 1973: 200). Znaniński zaznacza, że pewnym regułem towarzyszy przymus grupowy, natomiast innym już nie, zaznaczając jednocześnie, że sam fakt uznania przez grupę określonych klas czynów za ujemne czy dodatnie, nie jest tożsamy z przymusem, mimo że przełamanie danej reguły stanowić będzie negatywną ocenę ze strony grupy. Autor „Socjologii Wychowania” zauważa, że największe oddziaływanie oceny pozytywnej lub negatywnej następuje w momencie wykonywania przez jednostkę określonego czynu poddanego ocenie, najsłabiej zaś, jeśli dotyczy czynów, które dla jednostki nie mają znaczenia (na przykład nauki moralne) (Znaniński, 1973: 201).

W wyniku ocen społecznych, czyny im poddawane, nabierają charakteru społecznego, gdyż poddawane są procesowi socjalizacji, któremu wcześniej nie podlegały. Należy jednak zauważyć, że w przeciwieństwie do socjalizacji wywołanej przymusem, socjalizacja pod wpływem oceny, ma zazwyczaj charakter pozytywny, w tym znaczeniu, że jest zgodna z dążeniami oceniających (Znaniński, 1973: 201). Oznacza to, że każdy czyn indywidualny poddany pozytywnej ocenie nabiera w przekonaniu spełniającej go jednostki wartości dodatniej, czyn oceniony negatywnie zaś, w sposób analogiczny, nabiera wartości ujemnej. W sytuacji przymusu z kolei, czyn staje się wartością społeczną, ponieważ „przymuszający przeciwstawia go czynnie spontanicznym dążnościom podmiotu” (Znaniński, 1973: 202), wywołując poczucie, że „skoro coś jest wymuszone, to znaczy, że musi być ujemne samo przez się, i odwrotnie” (Znaniński, 1973: 202). Należy również pamiętać, że wpływ zarówno oceny ujemnej, jak i dodatniej, zależy od ważności oceniającego.

Ponadto, Znaniecki zauważa, że dodatnia ocena społeczna czynu nadaje mu cechę „społecznej wzniosłości” (Znaniecki, 1973: 202), czyniąc z niego działanie, nie tylko społecznie akceptowalne, ale i społecznie preferowane, takie, które „powinno być” (Znaniecki, 1973: 202). Logika ta urzeczywistnia się w sposób szczególny w przypadku ocen grupowych, kiedy to „z punktu widzenia sprawdzianów zwyczajowych i moralnych” (Znaniecki, 1973: 202) określony czyn przedstawia się w sposób wznioślejszy od innego, nie podlegającego ocenie grupowej. Proces ten nosi nazwę „sublimacji społecznej”, czyli uwznioślenia (Znaniecki, 1973: 204).

W przypadku oceny ujemnej, czyny nabierają „niskości” (Znaniecki, 1973: 203) co do swej wartości, stając się czymś, co społecznie „być nie powinno” (Znaniecki, 1973: 203). Zjawisko to określane jest mianem „humilizacji społecznej” (Znaniecki, 1973: 203), czyli poniżenia. Co istotne, skutkiem obu tych procesów jest postawa konformizmu, czyli „dążności do aktywnego przystosowania się do ocen społecznych, niezależnie od wewnętrznej treści i formy danego czynu” (Znaniecki, 1973: 203). Innymi słowy, jednostka dąży do czynu wysublimowanego nie tyle dla osiągnięcia określonego rezultatu w wyniku tego czynu, ale dlatego, że czyn ten jest społecznie poważany, czyli oceniany dodatnio. W przypadku czynu humilizowanego, jednostka dąży do zaprzestania tego czynu z uwagi na fakt, że jest on społecznie nieakceptowalny i uważany za poniżający, nie zaś, ze względu na jego bezpośrednie znaczenie w skutkach (Znaniecki, 1973).

W kontekście stosunku wychowawczego, humilizacja i sublimacja mają istotne znaczenie w ocenach czynów nauczyciela, których skuteczność zależy od stopnia poważania wobec jego osoby ze strony wychowanka. Uczeń, mając świadomość, że nauczyciel działa w imieniu szerszej grupy społecznej oraz że jego oceny mają charakter tak indywidualny, jak i grupowy, w sposób zdecydowany wzmaga jego wpływ na ocenę wychowanka wobec jego poczynań. Poza tym, zgodność ocen innych jednostek z ocenami wychowawcy jeszcze bardziej potęguje ten wpływ. Niemniej, sprzeczności ocen, skutkujące konfliktami, zdarzają się bardzo często z powodu braku „jednolitej skali wzniosłości i niskości” (Znaniecki, 1973: 205) czynów, stwarzającej przeszkodę w posługiwaniu się tym środkiem (Znaniecki, 1973: 205).

Uznanie i potępienie osobiste

Uznanie i potępienie danej jednostki nie są tożsame z dodatnią lub ujemną oceną czynów dokonanych przez tę jednostkę. W tym przypadku mamy do czynienia z doświadczeniem przez danego osobnika tzw. „odzwierciedlonej jaźni społecznej” (Znaniecki, 1973: 205), której źródłem jest „uprzedmiotowienie osobnika przez jego

środowisko społeczne” (Znaniński, 1973: 205-206). Proces ten odbywa się w wyniku próby wywierania wpływu na osobnika w takich aspektach jak jego wygląd zewnętrzny, osobowość, sposób myślenia oraz pozycja społeczna. Na owych zabiegach polegających na uprzedmiotowieniu jednostki, buduje ona wyobrażenie na temat swojego „ja” jako wartości społecznej (Znaniński, 1973: 205), dołączając do niego własne obserwacje nad swoją osobą, często różniące się od cudzych.

Stosunek wychowawczy stanowi doskonałą przestrzeń dla tego zjawiska z uwagi na fakt, że wychowawca, będąc przedstawicielem szerszej grupy społecznej, ma za zadanie uformować, czy też urobić, wychowanka z jego aktualnego stanu na taki, jaki w mniemaniu wychowawcy, uchodzi za pożądany i właściwy. Owo mniemanie, jak i dążenie, stanowią dla wychowanka przestrzeń budowy jego jaźni odzwierciedlonej, która ostatecznie stanowi jego dzieło (mimo że wychowawca ma przemożny wpływ na jej kształtowanie) (Znaniński, 1973: 206).

Znaniński podkreśla znaczenie subiektywacji społecznej, czyli upodmiotowienia, mającego miejsce wówczas, gdy wychowawca „nawiąże aktualną lub potencjalną czynność wychowanka (...) do jego jaźni społecznej, uwydatniając dodatnie lub ujemne znaczenie, jakie ta czynność posiada dla ujęcia jego osoby przez innych” (Znaniński, 1973: 208). Wówczas uczeń, posługując się tą właśnie czynnością, dąży do wywarcia wpływu na innych, aby ich opinia na temat jego osoby miała dodatni charakter, starając się tym samym uniknąć jej pogorszenia. Znaniński uważa subiektywację społeczną za jeden z najskuteczniejszych narzędzi wychowawczych, ponieważ dzięki niej możliwe jest nadanie działalności wychowanka trwałego kierunku i w konsekwencji wzmocnienia jego motywacji do podejmowania coraz to nowych wysiłków w celu kontynuowania określonego działania (Znaniński, 1973: 208). Ponadto, należy pamiętać, że stopień skuteczności upodmiotowienia społecznego zależy od dwóch czynników: „od stopnia dynamiczności jaźni społecznej wychowanka i od stopnia względnej ważności, jaką w jego oczach posiada opinia tych, którzy jego osobę oceniają” (Znaniński, 1973: 209). W pierwszym przypadku mamy do czynienia z pojęciem ambicji oznaczającej łączenie się dodatniego lub ujemnego znaczenia jaźni społecznej jednostki z jej mniej lub bardziej aktywnymi dążeniami. Drugim czynnikiem skuteczności subiektywacji jest fakt, że jednostka zwraca uwagę na subiektywny dobór cudzych opinii, skupiając się na dodatnich lub ujemnych opiniach na temat swojej osoby, warunkujących jej sposób myślenia i w konsekwencji, działania.

Rozwijanie dążenia do obiektywnej doskonałości

Obiektywacja, w przeciwieństwie do subiektywacji społecznej, polega na „obiektywnej determinacji jaźni społecznej osobnika” (Znaniński, 1973: 211), czego skutkiem jest „powstanie dążenia do obiektywnej doskonałości własnych dokonań w zakresie danych czynności” (Znaniński, 1973: 211). Dokonuje się ona najczęściej we współdziałaniu jednostki z innymi w sytuacji oceny indywidualnych dokonań, w celu sprawdzenia poziomu obiektywnej doskonałości. Obiektywacja społeczna kształtuje ucznia do aktywnego i dobrowolnego realizowania i przestrzegania tych norm, które w wyniku subiektywacji przyjął on za ważne i obowiązujące (Znaniński, 1973: 215).

Istota edukacji szkolnej

Poza stosunkiem wychowawczym, stanowiącym zdaniem Floriana Znanińskiego istotę „bycia w szkole”, zauważył on jeszcze dodatkowe cechy edukacji szkolnej, odsyłając czytelnika do źródeł szkolnictwa. Znaniński przypomina bowiem, że początkowo, odosobnienie szkoły miało charakter raczej religijno-magiczny niż pedagogiczny (Znaniński, 1973a: 177). Prototypem szkół zamkniętych były, wszakże, kolegia kapłańskie kształcące kandydatów do kapłaństwa, jak również przyszłych królów i możnowładców, pod kierunkiem kapłanów-nauczycieli. Całkowicie odizolowane od wpływów zewnętrznych, szkoły zapobiegały stycznościom wychowanków ze światem w celu uchronienia ich od szkodliwych wpływów. Co ciekawe, szkoły zamknięte, których celem było przygotowanie specjalnie wyselekcjonowanych kandydatów do pełnienia wyjątkowych funkcji społecznych, przetrwały próbę czasu. Do dziś bowiem, prywatne szkoły z internatem (na które stać tylko nieliczne jednostki) mają reputację elitarnych i prestiżowych w opinii publicznej.

W przypadku młodzieży świeckiej, jak powiada Znaniński, „pedagogika wynalazła inny motyw utrzymania szkół zamkniętych” (Znaniński, 1973a: 180). Opierał się on na przekonaniu o niedojrzałości młodych jednostek, które „należy uchronić przed wpływami, by z powodu ich wrażliwości na działanie otoczenia i braku ustalonych charakterów mogły rozwój ich spacyfikować; trzeba więc dać im środowisko specjalnie dla nich przygotowane i kontrolowane, gdzie by mogli się rozwijać w pożądanym kierunku aż do czasu, gdy będą dość urobieni, aby wejść na szerszy teren życia społecznego” (Znaniński, 1973a: 180).

Podobnie rzecz się ma w przypadku szkół otwartych, które również stanowią miejsca odseparowane od reszty społecznego świata, mimo że po zajęciach uczniowie udają się do domów, w których spędzają czas w środowisku rodzinnym oraz innych

grupach społecznych. Co ciekawe, Znaniecki przekonuje, że szkoły otwarte kładą jeszcze większy nacisk na wyłączenie wszelkich obcych wpływów ze swojej przestrzeni właśnie z uwagi na to, że nie są całkowicie zamknięte (Znaniecki, 1973a: 181). Co więcej, Znaniecki upatruje skuteczności edukacji szkolnej w tymże odizolowaniu, pisząc na kartach „Socjologii Wychowania” w sposób następujący:

„Działalność szkolna, jak działalność warsztatu lub fabryki, ma stanowić system zamknięty i cała skuteczność stosowanych środków pedagogicznych zależy od tego czy i w jakiej mierze działalność ta jest istotnie systemem zamkniętym” (Znaniecki, 1973a: 184).

Dodatkowo, nawiązując do koncepcji gramatyki szkolnictwa, autor „Socjologii Wychowania” zaznacza istotność obramowania czasowego szkoły w postaci określonego czasu zajęć, podczas których nauczyciel przekazuje poszatkowaną na przedmioty wiedzę. Znaniecki zauważa, że „metody nauczania szkolnego zakładają, że uczniowie są dla nauczyciela w czasie, gdy ich naucza pewnego „przedmiotu” wyłącznie i całkowicie umysłowościami, które mają z jego pomocą przedmiot ten przyswoić (...)” (Znaniecki, 1973a: 184).

Zatem edukacja szkolna polega, według Znanieckiego, na wspólnie podzielanej intencji (samo)urabiania wychowanka przez tegoż wychowanka i nauczyciela w ramach relacji pedagogicznej, w miejscach odizolowanych od reszty społecznego świata zwanych szkołami. Ponadto, w szkołach, niczym w fabrykach, następuje „produkcja”, czyli wspomniane wcześniej urabianie wychowanków w trakcie jasno wydzielonych czasem i przestrzenią zajęć lekcyjnych, podczas których wychowawca naucza uczniów w ramach określonych przedmiotów. Do obowiązków wychowanka należy przyswojenie sobie wiedzy przekazywanej przez wychowawcę. Wówczas, jak twierdzi polski socjolog, będzie można zagwarantować skuteczność szkolnej edukacji.

Podsumowanie

Zaprezentowana w tym podrozdziale koncepcja stosunku wychowawczego Floriana Znanieckiego, mimo że stworzona ponad dziewięć dekad temu, pozostaje ponadczasowa w tym znaczeniu, że pełni rolę klucza do zrozumienia dynamiki relacji uczeń-nauczyciel oraz interpretacji logiki tego stosunku w ponowoczesnej szkole masowej.

Ponadto, Znaniecki zauważa, że ta wyjątkowa forma stosunku społecznego, stanowiąca podstawową charakterystykę procesu uczenia się w szkole, dzieje się w

zamknięciu i odizolowaniu od reszty świata, co wyraźnie koresponduje z kategorią czasoprzestrzenności szkoły w ujęciu Giddensa oraz koncepcją gramatyki edukacji Tayacka i Tobina. Znanięcki bowiem stwierdza wyraźnie, że „typowa szkoła w czasie zajęć szkolnych jest klasztorem, do którego nie dochodzą żadne odgłosy świata zewnętrznego, nic, co by mogło oderwać uwagę wychowanków lub wychowawców od zajęć, które jej treść społeczną stanowią” (Znanięcki 1973: 180-181), podkreślając przestrzenne i czasowe odizolowanie bycia w szkole od „reszty świata”. Metafora klasztoru przywodzi na myśl pewnego rodzaju „usakralnienie” edukacji szkolnej, która, podobnie do pobytu w klasztorze, charakteryzuje się wysokim stopniem rytualizacji, narzuconego poczucia obowiązku co do rzetelnego wypełniania powinności i zadań jej aktorów, wreszcie, poddana jest ścisłemu rygorowi czasowemu oraz kontroli przestrzeni. Można by rzec, że szkoła (edukacja szkolna) nosi znamiona instytucji totalnej (Goffman, 1989), charakteryzującej się niejako narzuconą odgórnie kulturą, czy też logiką, definiującą role ucznia i nauczyciela oraz zachodzącą między nimi relację pedagogiczną. Znanięcki określa je „tradycyjnymi przesłankami instytucji szkolnej” (Znanięcki, 1973a: 185), do których zalicza: odosobnienie społeczne szkoły jako grupy, której społeczną treść stanowią jedyne w swoim rodzaju czynności oraz doświadczenia, a także odosobnienie psychologiczne zajęć szkolnych „jako zamkniętego i obiektywnie zdeterminowanego przez technikę pedagogiczną systemu działalności” (Znanięcki, 1973a: 185).

Nie ulega wątpliwości, że Znanięcki, Giddens, Goffman oraz Tayack i Tobin pozostają zgodni co do fundamentów edukacji szkolnej, identyfikując je w sposób kompatybilny, a w niektórych aspektach zupełnie podobny. Znamienny wydaje się sposób, w jaki polski socjolog podsumował kwestię „przesłanek instytucji szkolnej”, wzięwszy pod uwagę transformację technologiczno-kulturową ostatnich dwóch dekad oraz bezprecedensowe, niemalże globalne zastąpienie na określony czas tradycyjnej edukacji szkolnej edukacją zdalną. Zauważył on bowiem, że: „tradycyjne przesłanki [instytucji szkolnej] jednak z biegiem ewolucji społeczno-kulturowej coraz mniej odpowiadają rzeczywistości” (Znanięcki, 1973a: 185).

Czy można więc przyznać Znanięckiemu rację stwierdzając, że kultura edukacji szkolnej z jej kontrolującą czasoprzestrzennością w postaci systemu klasowo-lekcyjnego i podziału wiedzy na przedmioty nie odpowiada potrzebom uczniów i nauczycieli w drugiej dekadzie XXI wieku? Wydaje się, że wybuch pandemii COVID-19 zapewnił w sposób nieoczekiwany idealne warunki to tego, aby przekonać się o potrzebie (bądź jej

braku) zmiany kultury edukacji szkolnej, dając na jakiś czas do globalnego „wypróbowania” alternatywę szkolną w postaci edukacji zdalnej.

Jak zatem kształtuje się stosunek pedagogiczny w sytuacji edukacji zdalnej, pozbawionej szkolnej czasoprzestrzeni? W jaki sposób przebiega dynamika relacji uczeń-nauczyciel w warunkach braku społecznego i psychologicznego odizolowania aktorów społecznych od reszty świata? Aktorzy szkolni, poddani procesowi edukacji w rzeczywistości wirtualnej oraz domowej jednocześnie, znaleźli się *de facto* w sytuacji wyjątkowej ekspozycji społecznej, jak zatem ten nowy sposób „bycia w szkole” oddziaływał na pełnienie przez oba człony relacji pedagogicznej swoich obowiązków oraz powinności? Wreszcie, czy i w jaki sposób edukacja zdalna zmienia dynamikę stosunku pedagogicznego? Próba udzielenia odpowiedzi na powyższe pytania została dokonana w części empirycznej rozprawy doktorskiej.

Rozdział 3

Badanie kultury edukacji zdalnej - założenia metodologiczne badań własnych

3.1. Skąd pomysł na to badanie?

Paul Atkinson przekonuje, że obok problemów teoretycznych, praktycznych a nawet politycznych, same zdarzenia społeczne mogą również „stymulować badania, zapewniając możliwość zbadania jakiegoś niecodziennego zjawiska” (Atkinson, 2007: 24). Tak też się stało w przypadku tego badania, gdyż pomysł na nie powstał pod wpływem impulsu wywołanego wybuchem pandemii COVID-19. Można powiedzieć, że jest ono pośrednio efektem rozprzestrzeniania się koronawirusa, który w swym szaleńczym, a co gorsza, zabójczym pędzie, obok destrukcji i cierpienia doprowadził również do naturalnego eksperymentu społecznego, polegającego na zamknięciu szkół i tym samym pozbawieniu instytucji szkolnych ich „organicznej tkanki” w postaci cech, takich jak szkolna przestrzeń, szkolny czas oraz wynikająca z nich współobecność. Atkinson przypomina, że:

„(...) w takich momentach zjawiska społeczne, które w innych okolicznościach uznawane są za oczywiste, stają się wyraźnie problematyczne dla samych uczestników, a tym samym dla obserwatora” (Atkinson, 2007: 24)

Praktycznie z dnia na dzień, jedna z najbardziej oczywistych oczywistości, jaką jest chodzenie do szkoły, stała się (nie)oczywista – wręcz problematyczna. Zamiast, uczniowie do szkoły, szkoła „przychodziła do”, a raczej „objawiała się” uczniom pozostającym w domach na ekranach ich elektronicznych urządzeń.

Ten oto bezprecedensowy eksperyment społeczny pobudził mnie do działania powodowanego badawczym niepokojem i potrzebą eksploracji wylaniającego się, edukacyjnego *status quo* o zupełnie innym niż dotychczas charakterze.

Zaproponowane ujęcie fenomenu edukacji zdalnej przez pryzmat kultury szkoły spotkało się z przychylnością komisji Międzynarodowej Agencji Wymiany Akademickiej, która przyznała tej inicjatywie grant badawczy w ramach Grantu Interwencyjnego. Dlatego też należy zaznaczyć, że niniejsza rozprawa doktorska powstała na podstawie badania: „Wylaniająca się nowa kultura szkoły wraz z jej potencjalnymi konsekwencjami w kontekście edukacji zdalnej w czasie pandemii

COVID-19?” przeprowadzonego w ramach Grantu Interwencyjnego z ramienia Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (NAWA).

3.1.1. Podejście interpretatywne

Obecnie istnieje szereg perspektyw i paradygmatów metodologicznych stosowanych do badania niezwykle złożonej rzeczywistości szkolnej oraz zachodzących w niej procesów. Jak przekonuje Scott Davies, socjologia edukacji jest wręcz „najeżona paradygmatami” (Davies, 1995:1). Wraz z odejściem od badań prowadzonych w duchu funkcjonalno-pozytywistycznym z końcem lat 60-tych oraz z powstaniem tzw. nowej socjologii edukacji w Europie Zachodniej za sprawą w głównej mierze Basila Bernsteina i Michaela Younga z Instytutu Edukacji w Londynie (Whitty, 2020), na znak zerwania z pozytywizmem nastąpił zwrot ku między innymi neomarksizmowi, teorii krytycznej oraz interakcjonizmowi. Jak przekonuje Piotr Mikiewicz, nastąpiło „przesunięcie w stronę perspektywy rozumiejącej, metody ilościowe w naturalny sposób ustąpiły miejsca jakościowym. Mówiąc w uproszczeniu, ankieta została zastąpiona obserwacją” (Mikiewicz, 2005: 127).

Z uwagi na uwikłania teoretyczno-metodologiczne własnych badań, osadziłam je w orientacji jakościowej w paradygmacie interakcjonizmu symbolicznego wywodzącym się z podejścia interpretatywnego (Meighan, 1993). W przeciwieństwie do podejścia funkcjonalnego i konfliktowego, charakteryzujących się orientacją makroteoretyczną (Babbie, 2007), specyfika prowadzonych przeze mnie poczynań badawczych wymagała podejścia upatrującego podmiot działający w człowieku, skupiając się tym samym na jego sposobach interpretowania rzeczywistości. Ujęcie to, skierowane „do wewnątrz” i zakorzenione tym samym w perspektywie mikro, koncentruje się na procesie nadawania rzeczywistości społecznej symbolicznych sensów i znaczeń przez jednostki (Mikiewicz, 2016), co wyraźnie koresponduje z moim zamysłem badawczym.

Założenia podejścia interpretatywnego umożliwiły mi przeprowadzenie zaplanowanych badań zorientowanych na perspektywę aktorów szkolnych oraz ich interpretację procesów zachodzących w czasie trwania edukacji zdalnej. Ponadto, paradygmat ten ściśle konweniuje z metaforą bazową tej rozprawy w postaci szkoły jako spotkania, gdyż w sposób naturalny szkoła (również ta zdalna) zgodnie z podejściem interpretatywnym stanowi przestrzeń spotkania jednostek wchodzących ze sobą w rozmaite relacje oraz interakcje, jednostek definiujących szkolny świat, interpretujących

go oraz nadających mu (inter)subiektywne znaczenia (por. Berger, Luckman, 2010). Jako badaczka interpretatywna miałam możliwość spojrzenia na edukację zdalną jako na rzeczywistość wchodzenia przez aktorów szkolnych w określone role, „konstruujących swoje działania na podstawie elementów tworzących jaźń (...) w procesie nieustannej negocjacji z innymi jednostkami” (Mikiewicz, 2016: 203-204).

W ramach podejścia interpretatywnego Roland Meighan wyróżnił trzy bardziej szczegółowe nurty: interakcjonizm symboliczny, fenomenologię oraz etnometodologię (por. Meighan. 1993), spośród których interakcjonizm symboliczny znajduje swoje największe zastosowanie w zaprezentowanym poniżej procesie badawczym.

3.1.2. Interakcjonizm symboliczny

Nurt interakcjonizmu symbolicznego zapoczątkował Georg Simmel, który w odróżnieniu od Herberta Spencera i Karola Marksa zajmującymi się badawczo w głównej mierze problemami dotyczącymi struktury społecznej, interesował się sposobami wchodzenia w interakcje przez jednostki, zwracając się tym samym ku skali mikro. Jego skupienie się na interakcjach miało z kolei szczególnie wpływ na twórczość Georga Meada, który zgłębiał komunikację w relacjach międzyludzkich twierdząc, że większość procesów komunikacyjnych odbywa się przy użyciu języka oraz podobnych do niego systemów umożliwiających jednostkom wzajemne porozumienie, dlatego interakcjonizm określany jest mianem symbolicznego (Babbie, 2007: 60). Ma on również charakter indywidualistyczny, ponieważ, jak twierdzi Blumer, podkreśla, że społeczeństwo jest zbiorem jednostek posiadających określoną jaźń, których działanie jest konstruowane na podstawie interpretacji danej sytuacji, w której uczestniczą, nie zaś, „prostym wyzwoleniem reakcji” (Mikiewicz, 2016: 205 za Blumer, 1984:76). W związku z tym, jednostki działając w grupach dostosowują swoje indywidualne dążenia poprzez interpretację działań pozostałych jednostek oraz negocjację znaczeń (por. Blumer, 1984:76).

3.2. Rola badacza interpretatywnego w orientacji jakościowej

Wartą poświęcenia uwagi wydaje się kwestia roli badacza jakościowego, którego Anna Wyka nazywa również „badaczem interpretatywnym” (Wyka, 1993: 120) zarówno w odniesieniu do samego procesu badawczego (ściślej, gromadzenia, analizowania oraz interpretowania zebranych danych w toku badań empirycznych), jak i do osób badanych, partycypujących w procesie badawczym.

W pierwszej kolejności bowiem, jak przekonuje Wyka, podmiotowość badacza, czyli „to, jaki (i kim) jest przestaje być w badaniach interpretatywnych jego prywatną sprawą: staje się istotą jego profesjonalizmu” (Wyka, 1993: 121). Widać tu wyraźnie zerwanie z pozytywistycznym chłodem i dystansem, jaki charakteryzował badacza w stosunku do przedmiotu swoich badań oraz badanych podmiotów, a także zastąpienie ich wysoką (samo)świadomością oraz refleksywnością (Hammersley, Atkinson 2000: 30). Badacz jakościowy – jak przekonuje polska socjolożka – musi, wszakże, starać się wypracować w sobie pewne cechy, takie jak:

„(...) otwartość, wrażliwość, gotowość, spostrzegawczość, przytomność (czyli umiejętność bycia obecnym „tu i teraz” — świadomość), wyobraźnia, które są mu nie mniej potrzebne niż sprawność intelektualna, w tym umiejętności analityczno-syntetyczne. (Wyka, 1993: 121)

Konsekwencją tego antypozytywistycznego ujęcia jest fakt, że badacz interpretatywny, to badacz „współtworzący”, nie zaś „odtworzający” świat badany. Interpretacja wymyka się bowiem antynomii „prawda–fałsz”, stanowiąc o swojej poznawczej sile:

„Interpretacja rodzi się gdzieś pomiędzy (lub ponad) uczestniczącymi w sytuacji badawczej przedmiotami i podmiotami, wyłania się - choć „z” nich, to jednak w postaci jakiegoś nowego wspólnego znaczenia, w którym znaczenia wyjściowe się zawierają, a granice „wkładu” każdej ze stron procesu badawczego zacierają się. W ten sposób interpretacje badanych mogą się stać po części „naszą” interpretacją, a relacjonowanie badań traci swój odtwórczy charakter. Staje się działaniem twórczym, gdyż to w rezultacie my, badający musimy dokonać finalnej syntezy i ich, i naszego doświadczenia. Gdy w taki sposób syntetyzuje się całość można czasem przewyciężyć dualizm przedmiotu i podmiotu tak charakterystyczny dla scjentyistycznych postaci nauki społecznej” (Wyka, 1993: 163-164).

W ramach pozbycia się swojego autorytetu i związanej z nim „przewagi” nad badanymi podmiotami, badacz ma obowiązek „zrezygnowania z własnej roli jako bardziej kompetentnego źródła wiedzy o świecie” (Wyka, 1993: 70). Co więcej, zdaniem przywołanego przez Annę Wykę Pawła Moczydłowskiego, prowadzącego badania w zakładach karnych, badacz jakościowy ma obowiązek „wchodzenia w rolę głupka”

(Wyka, 1993: 15), by zniwelować dystans badacza względem badanego, co w konsekwencji prowadzi do wykorzystania kompetencji podmiotów badania w ramach wzajemnej „wymiany wiedzy”. Z tej też przyczyny od badacza jakościowego wymaga się „poddania się badanej rzeczywistości” (Wyka, 1993: 70), a także zgody na własną przemianę (jeśli takowa zaistnieje) w trakcie procesu badawczego oraz (lub) w jego konsekwencji.

Polska socjolożka podkreśliła w badaniach jakościowych konieczność zerwania z puryzmem metodologicznym uprawianym w paradygmacie pozytywistycznym zaznaczając, że stosowane metody muszą wynikać z założeń teoretycznych, nie zaś odwrotnie:

„Współczesna socjologia jakościowa charakteryzuje się bowiem nie tylko przez metodę (metody lub techniki), ale właśnie poprzez swe uwikłanie teoretyczno-metodologiczne. Jej metody wynikają z założeń, a nie odwrotnie. Nie jesteśmy też badaczami jakościowymi we współczesnym (nie tradycyjnym) tego słowa znaczeniu, jeśli stosujemy daną metodę jakościową pozostając wierni "pozytywistycznemu" wzorcowi socjologii. Po prostu zasadnicze założenia wzorca interpretatywnego i pozytywistycznego są nie do pogodzenia” (Wyka, 1993:33).

W tym kontekście ciekawa wydaje się relacja między teorią a empirią w zorientowanym jakościowo procesie badawczym. Z jednej strony tradycyjne podejście dedukcyjne wprowadza badacza w „interpretacyjny trans”, gdyż w umyśle zajęty przez wstępne wyobrażenia na temat przedmiotu badania nie pozostaje wiele miejsca na aktywne zaangażowanie i zdobywanie doświadczeń, które są (a przynajmniej powinny być) najistotniejszym źródłem informacji dla badacza jakościowego (por. Mikiewicz, 2005). Z drugiej strony natomiast, samo podejście indukcyjne oparte na „przeżywaniu świata społecznego” bez teoretycznych założeń mija się zupełnie z celem bycia badaczem_ką. Zatem, badacz zorientowany jakościowo staje przed specyficznym zadaniem oscylowania na granicy doświadczenia społecznego w toku prowadzonych przezeń badań oraz teoretycznych założeń, które stanowią dla niego coś na wzór interpretacyjnego azymutu, filtrującego i porządkującego jego badawcze doświadczenia w terenie.

Sytuację tę niezwykle trafnie opisał ponad wiek temu wybitny antropolog i badacz terenowy, Bronisław Malinowski, stwierdzając:

„Dobre wyszkolenie w teorii i zapoznanie się z jej najnowszymi wynikami nie jest tożsame z byciem obciążonym "z góry przyjętymi ideami". Jeśli człowiek wyrusza na wyprawę, zdeterminowany, by udowodnić pewne hipotezy, jeśli nie jest w stanie stale zmieniać swoich poglądów i odrzucać ich niechętnie pod presją dowodów, nie trzeba dodawać, że jego praca będzie bezwartościowa. Im więcej problemów wnosi ze sobą w teren, im bardziej ma nawyk kształtowania swoich teorii zgodnie z faktami i dostrzegania faktów w ich wpływie na teorię, tym lepiej jest przygotowany do pracy. Z góry przyjęte idee są zgubne w każdej pracy naukowej, ale zapowiedziane problemy są głównym wyposażeniem myśliciela naukowego, a problemy te są najpierw ujawniane obserwatorowi przez jego studia teoretyczne” (Atkinson, 2007: 2 za Malinowski 1922: 8-9).

3.3. Strategia empiryczna

W pierwszej kolejności należy zaznaczyć, że prowadzone przeze mnie badania miały charakter preliminaryjny z uwagi fakt, że dokonywały się w czasie równoległym do czasu rozprzestrzeniania się wirusa SARS-CoV-2, który w zawrotnym tempie zmienił funkcjonowanie szkolnictwa na globalną skalę.

Badania oparłam na modelu eksploracyjno-idiograficznym, posługując się strategiami interpretacyjnymi zorientowanymi na rozumienie i eksplorację bardziej niż na wyjaśnianie zjawisk. Towarzystwającą mi strategią badawczą była metoda etnograficzna w postaci tzw. warsztatowego kolażu, która według Martyna Hammersleya i Paula Atkinsona:

„odnosi się głównie do konkretnej metody albo zestawu metod, wymagających uczestniczenia (...), obserwowania biegu zdarzeń, słuchania rozmów, zadawania pytań – jednym słowem wymagają wszelkich dostępnych danych, które rzucają nieco światła na kwestie będące przedmiotem badań” (Hammersley, Atkinson, 2000:11).

Autorskie badanie realizowane było przy użyciu technik jakościowych, stanowiących kolażowe trio w postaci swobodnego wywiadu jakościowego, obserwacji zajęć zdalnych (jawnej nieuczestniczącej oraz niejawnej uczestniczącej), a także analizy

danych zastanych. Ta ostatnia, określana również anglosaskim odpowiednikiem *desk research* (Czarniawska, 2014), została przeze mnie zastosowana dla utworzenia szerszego kontekstu informacyjnego na temat pandemicznej sytuacji obu społeczeństw i co ważniejsze, wpływu pandemii na sytuację polskiego i brytyjskiego szkolnictwa. Technika ta ma zatem charakter uzupełniający, który jednocześnie umożliwia głębsze zrozumienie interpretacji empirycznych przeprowadzanych „w terenie”.

3.3.1. Przedmiot, cele i problemy badawcze

Przedmiotem proponowanych badań jest kultura edukacji szkolnej w formule zdalnej z rozróżnieniem na edukację synchroniczną oraz edukację asynchroniczną, rozumiana przez pryzmat pięciu kluczowych kategorii teoretyczno-analitycznych, do których należą: interakcja między aktorami szkolnymi, definicja sytuacji, rytuały szkolne, relacja pedagogiczna, a także ukryty i jawny program szkoły zdalnej.

Ponadto, istotnym dopełnieniem w odniesieniu do przedmiotu badań jest również (potencjalna lub pozorna) zmiana w sposobie jej funkcjonowania w porównaniu do edukacji szkolnej w kontakcie bezpośrednim.

Zasadniczym celem przedstawionych badań jest opisanie funkcjonowania edukacji szkolnej w formule zdalnej w rozróżnieniu na formułę synchroniczną i asynchroniczną oraz ukazanie przełożenia tego funkcjonowania na potencjalną zmianę kultury edukacji szkolnej w formule zdalnej.

Ponadto, w ramach celu opisowo-eksploracyjnego, moim zadaniem jest pochylenie się nad potencjalnymi różnicami pomiędzy kulturą edukacji szkolnej w kontakcie bezpośrednim a kulturą edukacji zdalnej (przy zachowaniu rozgraniczenia na formułę synchroniczną oraz asynchroniczną).

Wreszcie, moim badawczym dążeniem jest oszacowanie w jakim stopniu doświadczenie edukacji zdalnej synchronicznej oraz asynchronicznej niesie potencjał zmiany kultury edukacji szkolnej po ustąpieniu pandemii, innymi słowy, moim zadaniem jest próba odpowiedzi na pytanie o potencjalną rewolucję cyfrową szkolnictwa w kontekście edukacji zdalnej w odpowiedzi na pandemiczny kryzys spowodowany rozprzestrzenieniem się wirusa SARS-CoV-2.

Podstawowy problem badawczy, jaki wyłonił się przy powstawaniu myśli przewodniej dla napisania tej pracy brzmi następująco:

Czy i w jakim stopniu kultura edukacji szkolnej w formule zdalnej uległa realnej zmianie w obliczu pandemii COVID-19?

Ta zasadnicza kwestia generuje wiele problemów o charakterze szczegółowym, które pozwoliłam sobie przedstawić poniżej:

1. Jak kształtuje się kultura edukacji szkolnej wobec braku fizycznej przestrzeni oraz zaniku szkolnego czasu wyrażonego w szkolnej rutynie?
2. Co niesie ze sobą kategoria edukacji zdalnej w kontekście definiowania i wchodzenia w kulturowo odtwarzane role ucznia i nauczyciela?
3. Jak przebiegają interakcje uczeń-nauczyciel wobec braku szkolnej czasoprzestrzeni?
4. Jaki jest przebieg spotkań w tzw. klasie zdalnej, czyli „quasi” klasie szkolnej, pozbawionej elementu współobecności wyrażonej w fizycznej obecności aktorów społecznych?
5. W jaki sposób aktorzy społeczni, uczniowie i nauczyciele, podtrzymują definicję sytuacji szkolnej w czasie zajęć zdalnych, podczas których *de facto* znika wszelka sceneria szkolna wraz z dekoracjami scenicznymi, stanowiącymi istotny element fasady przyjmowanej przez uczniów i nauczycieli, jak również ograniczone zostają środki ekspresji aktorów szkolnych w wyniku obecności zapośredniczonej?
6. Jak kształtuje się rytualizacja interakcji podczas edukacji zdalnej?
7. Czy i jakie rytuały uległy jakimkolwiek przekształceniom w związku z wirtualnym kontaktem uczestników interakcji?
8. Czy i w jakim stopniu zmieniły się reguły rozmowy w ramach przyjętych konwencji, procedur i praktyk, decydujące o sposobie komunikowania się w sytuacji szkolnej, zważywszy, że „rozmowa skupia uwagę i przyciąga do siebie aktorów, organizując ich interakcje na podstawie kontaktu twarzą w twarz” (Turner, 1998: 470)?
9. Jak kształtuje się dystans wobec roli i związane z nią zaangażowanie w występ, jakim jest lekcja zdalna, a także prezentacja i zachowywanie twarzy społecznej ucznia i nauczyciela w warunkach edukacji zdalnej, oraz bezpośrednio związane z nią reguły taktu i etykiety?
10. W jaki sposób nauczyciele interpretują szkolne procesy; jak postrzegają zajęcia, program szkolny oraz uczniów w sytuacji edukacji zdalnej?
11. Jak kształtuje się stosunek pedagogiczny w sytuacji edukacji zdalnej, pozbawionej szkolnej czasoprzestrzeni?

12. W jaki sposób przebiega dynamika relacji uczeń-nauczyciel w warunkach braku społecznego i psychologicznego odizolowania aktorów społecznych od reszty świata?

13. Jak zatem ten nowy sposób „bycia w szkole” oddziaływał na pełnienie przez oba człony relacji pedagogicznej swoich obowiązków oraz powinności?

14. Wreszcie, czy i w jaki sposób edukacja zdalna zmienia dynamikę stosunku pedagogicznego?

3.3.2. Dobór próby

Próba o charakterze nieprobabilistycznym została dobrana w sposób celowy (zwany skądinąd arbitralnym) (Babbie, 2007: 204), zarówno w zakresie doboru miejsca badania, charakteru organizacyjnego szkół oraz wieku uczniów. Wytypowano bowiem dwie szkoły podstawowe w aglomeracjach miejskich: szkołę polską we Wrocławiu oraz szkołę brytyjską w Londynie, o charakterze publicznym. W odniesieniu do szkół brytyjskich należałoby użyć precyzyjniejszego określenia w postaci szkoły „masowej”, gdyż, jak przypomina Alex Renton we wstępie do swojej książki „Stiff Upper Lip” na temat szkolnych sekretów brytyjskiej klasy wyższej, niektóre brytyjskie szkoły „publiczne” są bardzo wysoko odpłatne i z tego tytułu uchodzą za placówki elitarne (rzeczywiście nimi będąc) (Renton, 2017). W odbiorze polskiego czytelnika natomiast, niemalże z definicji, szkoły odpłatne funkcjonują jako szkoły „prywatne”. Zatem, unikając nomenklaturowej nieścisłości, wyselekcjonowane placówki szkolne miały charakter masowy, nieodpłatny, a jedynym kryterium doboru uczniów była tzw. rejonizacja, czyli odległość miejsca zamieszkania uczniów od budynku szkoły.

Obserwacje lekcji zdalnych zostały przeprowadzone głównie wśród uczniów polskich z uwagi na fakt, że zajęcia te odbywały się w formule synchronicznej. Obserwowana młodzież była w wieku od 9-ciu do 10-ciu lat i uczęszczała do klasy czwartej w polskim systemie szkolnictwa. W systemie brytyjskim natomiast, zajęcia zdalne miały charakter asynchroniczny, jednakże dwa razy dziennie odbywały się dwudziestominutowe sesje konsultacyjne w formie synchronicznej, które w niewielkiej liczbie miałam możliwość obserwować. Uczniowie brytyjscy byli w tym samym wieku co uczniowie polscy, mimo że w systemie brytyjskim należeli do klasy piątej (różnica ta wynika z faktu, że brytyjska młodzież rozpoczyna edukację szkolną nieco wcześniej niż młodzież polska). Liczba wychowanków w obu klasach była zbliżona: w Polsce wynosiła 27 osób, podczas gdy w UK klasa liczyła 26 uczniów i uczennic.

3.4. Przebieg badania

Badania prowadziłam w sposób dynamiczny i symultaniczny zarazem, prowadząc je w dwóch szkołach jednocześnie. Proces intensywnego kolekcjonowania danych trwał w szkole polskiej cztery miesiące, od stycznia do kwietnia 2021, w szkole brytyjskiej natomiast, z uwagi na dodatkowe uwarunkowania, które zostały szczegółowo opisane w dalszej części pracy, czas ten wydłużył się do siedmiu miesięcy, trwając od stycznia do końca lipca 2021.

Nie bez znaczenia pozostaje fakt, że obserwacje polskich zajęć zdalnych, jak i wywiady swobodne z nauczycielami polskimi prowadziłam w sposób zdalny, posługując się platformą Microsoft Teams. W przypadku obserwacji lekcji zdalnych synchronicznych nie budzi zdziwienia fakt, że odbywały się one za pośrednictwem cyfrowego komunikatora, natomiast posługiwanie się technologią w trakcie prowadzenia wywiadów zmieniało dynamikę rozmowy, dając o sobie znać w wymiarze interakcyjnym. Brak współobecności sprawiał bowiem, że zarówno przepływ informacji, jak i przestrzeń na budowanie poczucia zaufania i swobody moich rozmówczyń, a w efekcie ich otwartości w opowiadaniu swoich doświadczeń, były bardziej ograniczone niż w kontakcie bezpośrednim.

Zajęcia zdalne synchroniczne obserwowałam w sposób uczestniczący jawny, zatem młodzież szkolna wiedziała, że jestem badaczką i interesuję się sposobami przeprowadzania edukacji zdalnej. Niemniej, przyznam, że dzięki technologii miałam nieodparte poczucie, iż mimo że uczniowie mieli świadomość tego, kim jestem i w jakim celu obserwuję zajęcia, pozostawałam do pewnego stopnia w ukryciu. Umożliwiła mi to w znaczny sposób alienacja komunikacyjna (Giddens, 2003: 251), wynikająca z zapośredniczenia obecności, którą z kolei celowo wzmacniałam stosując opcję wyłączenia kamery, ponieważ chciałam pozostać niezauważona, niczym „mucha na ścianie”, nie zakłócając swoją obecnością przebiegu zajęć.

Moje doświadczenie procesu badawczego w szkole brytyjskiej różniło się diametralnie. Po pierwsze (i najistotniejsze) pracowałam w tamtej szkole od czterech lat jako nauczycielka, zatem mój kontakt z kadrą pedagogiczną i uczniami był znacznie bliższy. W związku z tym, moje relacje z respondentami i respondentkami od samego początku badania opierały się na zaufaniu, które w efekcie, sprzyjało nawiązywaniu rozmów w atmosferze większej swobody i otwartości, wzmacnianych dodatkowo przez

współobecność. Po drugie, dynamika funkcjonowania szkoły brytyjskiej w czasie pandemii różniła się od funkcjonowania szkoły polskiej. Nauczyciele brytyjscy bowiem, pracując głównie w formule asynchronicznej (choć mieli również dwa razy dziennie synchroniczne spotkania konsultacyjne z uczniami) w znacznym stopniu preferowali przychodzenie do szkół i prowadzenie zajęć asynchronicznych we własnych klasach (co zapewniało im namiastkę definicji szkolnej sytuacji). Należy pamiętać, że placówki brytyjskie przez cały okres pandemii pozostawały otwarte dla określonej grupy uczniów, do której należały dzieci tzw. pracowników kluczowych, jak również uczniowie z rodzin dysfunkcyjnych. Dla tej kohorty uczniów niektórzy nauczyciele (łącznie ze mną) prowadzili zajęcia w kontakcie bezpośrednim. Z tej też przyczyny mogłam prowadzić swobodne wywiady jakościowe z pedagogami i pedagożkami brytyjskimi w kontakcie bezpośrednim, jak również miałam możliwość obserwowania kilku synchronicznych sesji konsultacyjnych w sposób uczestniczący niejawni, gdyż poproszono mnie o asystę w czasie tych zajęć. Jeżeli chodzi o obserwacje zajęć zdalnych asynchronicznych, ze względu na oderwanie obecności aktorów szkolnych zarówno w czasie, jak i przestrzeni, nie było możliwości ich przeprowadzania, gdyż lekcje zdalne asynchroniczne miały charakter korespondencji mailowej, w najlepszym razie czat'owania (o czym szerzej w części empirycznej).

Kolekcjonując dane podczas wywiadów w obu szkołach korzystałam z kilku najistotniejszych tropów pojęciowych zaczerpniętych z kluczowych dla moich rozważań teorii: strukturacji, teorii interakcjonistycznych oraz koncepcji stosunku pedagogicznego. Wyłonione w toku analiz teoretycznych kategorie miałam odnotowane na kartce w postaci pytań, które stanowiły dla mnie jako badaczki interpretatywnej pewnego rodzaju teoretyczne wytyczne, nadając tym samym sens i celowość procesowi badawczemu w ramach metody etnograficznej. Na dalszych etapach procesu badawczego znaczna część tych kategorii uległa doprecyzowaniu bądź zmianie pod względem rozłożenia interpretacyjnych akcentów, dowodząc tym samym, że „interpretacje jakościowe są konstruowane” (Denzin, Lincoln, 2018: 34).

Dodatkowo, prowadziłam zapiski do gęstego opisu zdarzeń w szkole brytyjskiej, w której miałam okazję do nawiązywania różnego rodzaju interakcji twarzą w twarz w postaci najkrótszych nawet rozmów i stwierdzeń o wysokiej wartości poznawczej w odniesieniu do podejmowanych analiz oraz interpretacji. W kontekście szkoły polskiej natomiast, ten cenny element procesu badawczego w postaci „zanurzenia się” w dany

świat szkolny, obserwowania go i poznawania wszystkimi możliwymi środkami, z przyczyn obiektywnych nie istniał. Niemniej, prowadziłam notatniki do obserwacji zajęć zdalnych, w szczególności zaś do zapisywania dialogów, jakie się podczas nich wywiązywały wraz z całą interakcyjną otoczką. Do teoretycznego uporządkowania tej ostatniej posłużyły mi karty obserwacji, podzielone na sekcje, z których każda była przyporządkowana jednej kategorii analitycznej wywodzącej się z wykorzystywanych w tej rozprawie teorii. Karty te wyznaczały analityczno-interpretacyjną linię badań i okazały się pożyteczne szczególnie w analitycznej fazie procesu badawczego.

W czasie obserwacji zajęć zdalnych zwracałam uwagę na trzy podstawowe i szeroko pojęte kwestie stanowiące oś moich empirycznych analiz, do których należały: przebieg lekcji, zachowanie uczniów oraz zachowanie nauczycieli. W ramach przebiegu lekcji zwracałam szczególną uwagę na rytuały otwarcia i zamknięcia, reguły konwersacji oraz zachowania taktu, jak również rytuały rewitalizacji podtrzymujące definicję sytuacji. Jeżeli chodzi o zachowanie uczniów, interesowała mnie ich generalna postawa w sytuacji lekcji zdalnej, uczniowskie rytuały oporu i konformizmu wobec nauczyciela oraz wobec definicji szkolnej sytuacji, jak również rozmaite formy komunikacji w stronę nauczyciela. Wreszcie, w odniesieniu do zachowania pedagogów, moją badawczą uwagę przykuwały w największej mierze strategie panowania nad uczniowskim zachowaniem, wysyłanie w stronę uczniów komunikatów związanych z ocenianiem, a także strategie prowadzenia zajęć oraz sposoby wykorzystywania czasu lekcji.

Zgromadziłam w efekcie sporo danych, przeprowadzając łącznie dwadzieścia jeden pogłębionych wywiadów indywidualnych i grupowych z nauczycielami oraz dyrektorami szkoły polskiej i brytyjskiej, a także trzydzieści jawnych obserwacji nieuczestniczących wirtualnych zajęć synchronicznych, jak również dwie niejawne obserwacje uczestniczące w postaci sesji konsultacyjnych w szkole brytyjskiej.

Proces interpretacji tak znacznej ilości informacji stanowił nie lada zadanie, którego wykonanie odbywało się momentami w sposób mozolny ze znaczną dozą niepewności, charakterystycznej dla procesu interpretowania badań w orientacji jakościowej (por. Palska, 2002). Podejmując się interpretacji materiału łatwo jest bowiem popaść w sidła myślenia o samej interpretacji w kategoriach „jedynej i właściwej”, dlatego ważne jest uświadomienie sobie, słowami Hammersleya i Atkinsona, że:

„Nie istnieje jedynie słuszny sposób rekonstruowania i przedstawiania świata społecznego” (Hammersley, Atkinson, 2000: 246).

Istnieją bowiem różne formy narracji, z których każda zależy od charakteru badań i zastosowanych w nich kategorii analitycznych (Mikiewicz, 2005: 146).

Rozdział 4

Edukacja szkolna w Polsce i Wielkiej Brytanii w czasie pandemii koronawirusa z perspektywy makro

Poniższy rozdział stanowią rozważania wynikające z analizy danych zastanych na temat edukacji szkolnej w czasie pandemii koronawirusa w Polsce i Wielkiej Brytanii. Celem moich rozważań jest przedstawienie ogólnej sytuacji, w jakiej znalazły się oba systemy edukacyjne wraz z ich głównymi interesariuszami, by nakreślić kontekst do powstania realnej bądź pozornej zmiany kultury edukacji szkolnej w obu krajach. Przyjęte w tym rozdziale podejście „z lotu ptaka”, wykorzystujące analizę danych zastanych na temat brytyjskiego i polskiego szkolnictwa w obliczu pandemii COVID-19, stanowi tym samym istotne dopełnienie badań jakościowych, zaprezentowanych w rozdziale piątym. Podejmując bowiem tę problematykę, kluczowe jest uwzględnienie szerszej perspektywy, zapewniającej czytelnikowi szczegółowy wgląd w sytuację pandemii i jej skutki dla kultury edukacji szkolnej w obu krajach.

Mimo że prowadzona przeze mnie analiza badawcza skupia się wokół dynamiki doświadczenia pandemii koronawirusa i jej skutków w postaci edukacji zdalnej w dwóch znacznie różniących się systemach edukacyjnych: brytyjskim i polskim, pragnę zaznaczyć, że praca ta nie jest studium porównawczym *sensu stricto*. Należy ją traktować jako opowieść o szkole jako spotkaniu, wyróżniającym się logiką o wyraźnie uniwersalnych cechach, pomimo różniącej się specyfiki wynikającej z uwarunkowań społeczno-kulturowych brytyjskiego i polskiego systemu szkolnictwa.

4.1. „Pandemiczna edukacja szkolna” w Polsce i Wielkiej Brytanii

Cechy masowego systemu szkolnictwa na świecie oraz logika jego funkcjonowania pozostają bez wątpienia uniwersalne, niemniej globalne doświadczenie kryzysu pandemicznego COVID-19 przebiegało w każdym kraju inaczej. Nie ma, wszakże, takich samych systemów szkolnictwa, ich funkcjonowanie jest bowiem odzwierciedleniem warunków społeczno-kulturowych, historii, gospodarki oraz dynamiki przemian politycznych każdego kraju z osobna. Można zatem skonstatować, że szkolnictwo zawiera w sobie pewną ambiwalencję: jest uniwersalne i zarazem specyficzne dla danego kraju. Z tychże powodów, kieruję badawczą uwagę ku kulturze edukacji szkolnej w dwóch znacznie różniących się krajach i społeczeństwach, starając się zidentyfikować potencjalną zmianę w sposobie organizacji i funkcjonowania szkół w

czasie pandemii COVID-19, ze szczególnym uwzględnieniem funkcjonowania takich aspektów szkolnictwa jak: procedury adaptacyjno-organizacyjne obu systemów edukacyjnych, długość trwania obostrzeń pandemicznych i związanych z nimi zamknięć szkół, sposoby prowadzenia zajęć w ramach edukacji zdalnej, jak również perspektywy głównych interesariuszy edukacyjnych: uczniów, nauczycieli, liderów szkół oraz rodziców, wreszcie, wyzwania i paradoksy związane z edukacją zdalną w obu krajach.

W pierwszej części tego rozdziału zaprezentowałam ogólny przebieg pandemii i jej globalny wpływ na społeczeństwa, ukazując złożoność i skalę tego naturalnego eksperymentu społecznego, a także jego wpływ na różne aspekty życia społecznego (z edukacją jako epicentrum tego doświadczenia). Ponadto, rozdział ten wpisuje się w aktualną debatę akademicką na temat tego, czy doświadczenie edukacji na odległość w czasie pandemii COVID-19 może/mogło być katalizatorem systemowych zmian edukacyjnych w postaci stopniowego odejścia od edukacji w kontakcie bezpośrednim, opartej na systemie klasowo-lekcyjnym, i zwrócenia się w kierunku edukacji zdalnej, opartej na użyciu technologii w kontakcie zapośredniczonym.

W środkowej części przedstawiłam zwięzłe główne cechy polskiego i brytyjskiego systemu edukacji oraz społeczeństwa, a także opisałam techniczne i organizacyjne zabiegi adaptacyjne obu systemów edukacyjnych, podejmując takie kwestie jak: obostrzenia pandemiczno-sanitarne w szkołach, długość trwania tzw. lockdownów, czyli zamykania szkół, sposoby kształcenia na odległość, a także procedury oceniania i egzaminowania uczniów.

W części końcowej tego rozdziału zamieściłam perspektywy oraz doświadczenia głównych interesariuszy edukacyjnych w Polsce i Wielkiej Brytanii: dyrektorów, nauczycieli, uczniów i rodziców w czasie trwania pandemicznej edukacji na odległość. Co znamienne, ich doświadczenia ujawniają kilka kluczowych problemów, które pojawiły się w trakcie funkcjonowania zdalnego nauczania i uczenia się, jak również te istniejące, które pandemia odsłoniła ze zdwojoną siłą, prowokując niejako świat akademicki do ponownego postawienia kluczowych pytań o szkolnictwo.

4.2. Transformacja szkolnictwa wywołana wybuchem pandemii COVID-19

Wiele zostało powiedziane i napisane o pandemii koronawirusa, z którą w sposób całkowicie nieoczekiwany, zupełnie z dnia na dzień, przyszło się zmierzyć ludzkości. Społeczeństwa całego świata były „nękane” przez wirusa SARS-CoV-2 na wielu

płaszczyznach: fizycznej (pierwsze 15 miesięcy pandemii charakteryzowało się 16% wzrostem śmiertelności w porównaniu z poprzednim, przed-pandemicznym rokiem), psychicznej (znaczące pogorszenie samopoczucia i rosnący poziom lęku i depresji u wszystkich narodów), społecznej (rosnące poczucie izolacji społecznej i odłączenia od społeczeństwa) (OECD, 2021), ekonomicznej (sytuacja pandemii spowodowała dużą niepewność i trudności finansowe dla co trzeciej osoby w 25 krajach OECD, wywołując bezprecedensowy globalny kryzys gospodarczy) (Borio, 2020; OECD, 2021) i wreszcie na płaszczyźnie edukacyjnej, na której krzyżują się wszystkie pozostałe wymiary. Szkolnictwo zostało uderzone pandemicznym obuchem nie tylko najszybciej (Castells, 2020), ale i najmocniej. Liczby mówią same za siebie: prawie 1,6 mld uczniów i studentów doświadczyło bezprecedensowych zakłóceń i dezorganizacji edukacyjnej w ponad 190 krajach na wszystkich kontynentach (UNICEF, 2020). Co więcej, 94% populacji uczniów poniosło straty w nauce z powodu zamknięcia szkół, z tego zaś grona 99% uczniów pochodziło z krajów o niskim lub najniższym średnim dochodzie (Organizacja Narodów Zjednoczonych, 2020). Podsumowując, pandemia najzwyczajniej „wymazała 20 lat zysków edukacyjnych” (Organizacja Narodów Zjednoczonych, 2021: 13). Ten status quo został spowodowany decyzją Światowej Organizacji Zdrowia, która 11 marca 2020 roku ogłosiła COVID-19 pandemią (Crawford i in., 2020), i tym samym zmusiła szkoły na całym świecie do szybkiej transformacji cyfrowej w celu dostosowania się do nowej rzeczywistości życia z wirusem SARS-CoV-2.

Owa bezprecedensowa sytuacja „zamiany szkolnych światów”, która nastąpiła w wyniku odejścia od edukacji w kontakcie bezpośrednim (face-to-face education) i całkowitego zwrócenia się ku edukacji zdalnej w kontakcie wirtualnym (distance education), wydawała się dla wielu obserwatorów punktem zwrotnym, po którym nie było (lub przynajmniej nie powinno być) powrotu do szkoły, jaką znamy. Niemalże z dnia na dzień przewidywalny i zrutyinizowany świat szkolny przeobraził się w wirtualną rzeczywistość, wolną od wydzielonej przestrzeni klasowej oraz ograniczeń czasowych (Castells, 2000); borykającą się jednak z innego rodzaju wyzwaniami. Nie ulega wątpliwości, że w czasie trwania pandemii COVID-19 szkolnictwo przechodziło poważny kryzys, określany przez niektórych badaczy mianem „kryzysu znaczenia” (Tarabini, 2021: 9), szczególnie w odniesieniu do wyrównywania szans edukacyjnych i problemu sprawiedliwości społecznej. Jak się bowiem okazało, edukacja zdalna znacznie pogłębiła reprodukcję nierówności ze względu na przynależność klasową

i status pochodzenia społecznego. Pojawiały się również odmienne głosy w tej kwestii; niektórzy badacze społeczni upatrywali wielkiej szansy w edukacji zdalnej, twierdząc, że nauczanie i uczenie się na odległość będzie przybierać na sile i popularności, rozwijając się wbrew „uprzedzonym barierom, które utrzymywały się w ostatnich dekadach” (De Silva Vieira, Barbosa, 2020: 30), stanowiąc tym samym część „wielkiego resetu”, który będzie dany doświadczyć ludzkości w post-pandemicznym świecie (Castells, 2020). Co więcej, spośród grona „pandemicznych entuzjastów”, Yong Zhao i Jim Watterston uważali, że pandemia była szansą, przydarzającą się tylko raz na wiele pokoleń. Zatem, nie należy zmarnować kryzysu, jaki spowodowała, lecz trzeba pójść o krok dalej, wyobrażając sobie edukację na nowo (Zhao, Watterston, 2021), a w konsekwencji, fundamentalnie zmieniając jej kulturę, która „dialoguje z wielkimi zmianami społecznymi (makro) i internalizuje je za pomocą zmian w praktykach i procesach pedagogicznych” (De Silva Vieira, Barbosa, 2020: 33). Jeszcze inni akademicy przekonywali z całą pewnością, że zmiana nastąpi, „musimy tylko poczekać i zobaczyć, jak będzie wyglądać” (Fullan, 2020: 25).

Nie ulega wątpliwości, że charakterystyczna dla edukacji zdalnej dekompresja czasu i przestrzeni, mogła być słusznie postrzegana jako szansa na ponowne wyobrażenie sobie definicji sytuacji szkolnej (Goffman, 1990), ponieważ drastycznie zmieniła regionalizację i rutynizację szkolnictwa (Giddens, 2003), innymi słowy, zmieniła edukacyjne „gdzie” i „kiedy” uczenia się i nauczania (Zhao, 2020). Z tychże powodów była to rzeczywista okazja do głębokiej zmiany w sposobie myślenia o edukacji i szkolnictwie. Konkretnie, o roli nauczyciela i ucznia, a także o relacji między nimi, zwanej inaczej „stosunkiem pedagogicznym” (Znaniński, 2001). Definicja tych ról została bowiem kulturowo „wszczepiona” w nasze umysły, i zakorzeniona na tyle głęboko, że nie poddajemy ich ponownemu namysłowi, uznając je za oczywiste. Jednak, dzięki naturalnemu eksperymentowi spowodowanemu pandemią, definicje roli ucznia i nauczyciela, co więcej, ich społeczna percepcja, mogły ulec potencjalnej przemianie.

W ciągu zaledwie kilku dni państwa całego świata wdrożyły nową formę uczenia się i nauczania, edukację zdalną. Należy jednak pamiętać, że nie ma jednej formy edukacji na odległość, występuje ona w różnych formach i konfiguracjach, spośród których główne jej typy to edukacja zdalna oparta na modelu synchronicznym oraz asynchronicznym, edukacja hybrydowa oraz mieszana (tzw. blended learning) (Ferdig, Kennedy, 2014).

Za najprostszą i najmniej stymulującą formę zdalnego nauczania uważa się edukację w formie synchronicznej, kiedy wszyscy studenci uczestniczą w zajęciach przed ekranami komputerów w czasie rzeczywistym (Zhao, Watterston, 2021: 8). Jak konkludują Zhao i Watterston, ten tryb zdalnego uczenia się skutkuje „niepokojem, brakiem zaangażowania i znacznie mniejszą ilością interakcji z pozostałymi uczniami w porównaniu do formuły tradycyjnej w kontakcie bezpośrednim (Zhao, 2021: 8, patrz: Darby 2020; Dorn i in., 2020). Dlatego ucieczka przed regionalizacją (edukacyjne „gdzie”), ale nie rutynizacją (edukacyjne „kiedy”) nie zapewnia bodźców potrzebnych do zapewnienia lepszej jakości edukacji, ponieważ ten rodzaj uczenia się zasadniczo nie różni się (i jest mniej skuteczny) od tradycyjnego uczenia się w klasie twarzą w twarz.

Inny model zaproponowany przez Zhao i Watterstona, szeroko dyskutowany w literaturze, to bardziej zrównoważone podejście oparte na prowadzeniu zajęć w trybie synchronicznym i asynchronicznym, podczas którego studenci mieliby szansę pracować indywidualnie lub w małych grupach, korzystając z trybu asynchronicznego, które umożliwiłyby im pracę w miejscu i o czasie najbardziej dla nich odpowiednim. Po ukończeniu zadania prezentowaliby swoje wyniki nauczania pozostałym uczniom i nauczycielowi w formule online podczas zajęć synchronicznych, mając możliwość otrzymania informacji zwrotnej na żywo oraz dalszych instrukcji od nauczyciela. Tym sposobem, uczniowie nie musieliby decydować o tym, gdzie i kiedy będą się uczyć, co pozwoliłoby im na większą kreatywność oraz wzięcie odpowiedzialności za własną, samodzielną pracę. Wreszcie, według Zhao i Watterstona, idealnym scenariuszem byłoby połączenie uczenia się na odległość i uczenia się twarzą w twarz (Zhao, Watterston, 2021), zwane inaczej formułą mieszaną, czyli anglosaskie blended learning. Ten sposób kształcenia umożliwia bowiem studentom zaangażowanie się w indywidualne projekty oparte na dociekaniu, poszukiwaniu optymalnych rozwiązań bez narzucania ograniczeń czasowych. Edukacja mieszana promuje również współpracę z rówieśnikami, ekspozycję na informacje zwrotne oraz instrukcje nauczycieli w kontakcie bezpośrednim, twarzą w twarz.

Obecnie, w roku 2023, można śmiało stwierdzić, że wkroczyliśmy w erę post-pandemiczną, mało tego, śmiem twierdzić, że edukacyjne doświadczenie pandemii zaczyna odchodzić w zapomnienie. Jak dotąd, nie widać zmiany w globalnych czy nawet krajowych dążeniach do bardziej regularnego wdrażania któregośkolwiek z

proponowanych modeli edukacji zdalnej, które mogłyby oznaczać jakościową zmianę w kulturze szkolnej. Pytanie, dlaczego nic się nie zmieniło?

Zmiany organizacyjne polskich i brytyjskich placówek oświatowych w czasie epidemii koronawirusa zostały w tej pracy zaprezentowane jako przykłady dowodzące, że mimo dwóch bardzo różnych systemów edukacyjnych, podstawowe zasady funkcjonowania szkół i ogólna logika szkolnictwa pozostają nienaruszone. Mimo że polski i brytyjski system edukacji znacząco się różnią, reagując i adaptując się inaczej wobec sytuacji pandemii, zarówno na poziomie technicznym, jak i organizacyjnym, to jednak procesy leżące u podstaw ich funkcjonowania podczas edukacji zdalnej w odniesieniu do kultury szkolnej były takie same.

Niniejsza praca jest próbą opisanego fenomenu „bycia w szkole” polskiej oraz brytyjskiej w czasie trwania edukacji zdalnej spowodowanej pandemiczną zawieruchą oraz próbą opisanego kultury edukacji zdalnej w Polsce i Wielkiej Brytanii w zestawieniu z kulturą edukacji szkolnej w kontakcie bezpośrednim (tzw. kulturą szkoły tradycyjnej, ograniczonej czasem i przestrzenią). Podnoszę również kwestię zmiany kultury edukacji szkolnej w obliczu kryzysu (bądź szansy?), jaką stworzyła sytuacja pandemii, szacując stopień realności lub też pozoru zmiany w funkcjonowaniu szkolnictwa ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy mikro, czyli roli nauczyciela oraz ucznia, a także relacji między nimi, stanowiącej trzon funkcjonowania masowego szkolnictwa.

Zanim przedstawię odmienne reakcje brytyjskiego i polskiego systemu edukacji wobec pandemii, konieczne jest krótkie scharakteryzowanie każdego z nich, gdyż różnią się one znacząco ze względu na strukturę społeczną, jak i kontekst historyczny, z którego się wywodzą.

Polska uważana jest za kraj stosunkowo homogeniczny, mimo że w ostatnim czasie, w związku z agresją Rosji na Ukrainę, w społeczeństwie polskim odnotowano znaczny napływ uchodźców ukraińskich, skutkujący w samym 2022 roku dołączeniem 140 tysięcy ukraińskich uczniów do polskich szkół (Głos nauczycielski, 2022). Niemniej, kwestia mniejszości narodowo-etnicznych w polskim systemie edukacji jest nieporównywalna z sytuacją panującą w Wielkiej Brytanii. Dodatkowo, kwestia klasowości w społeczeństwie polskim ma zupełnie inny koloryt w porównaniu do społeczeństwa brytyjskiego. W związku z uwarunkowaniami historycznymi Polski, która po transformacji w roku 1989 stała się krajem demokratycznym, podziały klasowe

nabrały pejoratywnego zabarwienia, kojarząc się nieodłącznie z marksizmem; w związku z tym samo pojęcie klasowości zostało *de facto* wykorzenione z debaty publicznej i akademickiej na co najmniej dwie dekady (Gdula, Sadura, 2012).

Jeżeli chodzi o polski system edukacji, to uczniowie zostają objęci obowiązkiem szkolnym po ukończeniu szóstego roku życia, nieco później niż uczniowie brytyjscy, natomiast kształcenie na poziomie ponadpodstawowym kończą między 18 a 20 rokiem życia, w zależności od wybranego typu szkoły (Kolanowska, 2020: 16). Ścieżka edukacyjna polskich uczniów podzielona jest na dwa zasadnicze etapy: etap podstawowy (7-15 lat) i etap średni, zwany też ponadpodstawowym (15-18 lat w przypadku liceum ogólnokształcącego, 15-19 lat w przypadku technikum i 15-20 lat w przypadku branżowej szkoły zawodowej - etap pierwszy i drugi). Studia wyższe w Polsce trwają od trzech do czterech lat na poziomie licencjackim, natomiast studia magisterskie wymagają kolejnych półtora do dwóch lat nauki. Studia doktoranckie z kolei trwają średnio od trzech do czterech lat (Kolanowska, 2020: 16).

Brytyjski system edukacji jest elitarny i wysoce rozwarstwiony, zdefiniowany przez ostry podział na szkoły państwowe i prywatne (tak zwane szkoły niezależne), co w konsekwencji potęguje nierówności edukacyjne i podziały klasowe (Ball, 1993: 17). Sytuacja ta jest szczególnie niekorzystna dla uczniów z mniejszości etnicznych, tak zwanej grupy BAME (Black, Asian, minority ethnic) zrzeszającej wychowanków pochodzenia afro-amerykańskiego, azjatyckiego oraz pozostałe mniejszości. Jak podkreśla brytyjska badaczka Diane Reay, grupy te są bardziej narażone na edukacyjne straty i zubożenie (Reay, 2020). Przyglądając się klasowości i jej wpływowi na brytyjskie społeczeństwo, Diane Reay w jednej ze swoich znanych książek „*Miseducation. Inequality, education and the working class*” skonkludowała następująco:

„Sposób, w jaki klasa działa w edukacji zmienia się i ewoluuje w czasie, ale to, co się nie zmienia, to rażące nierówności, które są przez nią generowane” (Reay, 2017: 8).

Jeśli chodzi o szkolnictwo prywatne, Wielka Brytania słynie z niezwykle drogich, elitarnych, prywatnych szkół średnich, z tradycjami sięgającymi końca XIX wieku. Mimo że z nazwy „publiczne”, szkoły te są wysoce odpłatne, w związku z czym dostępne tylko dla wybranych obywateli z klasy wyższej. Alex Renton ujął ten paradoks stwierdzając, że szkoły te „nazywają się publicznymi w brytyjskim sensie” (Renton, 2017).

Paradoksalnie, to nie uniwersytety z Oxbridge (które na poziomie licencjackim są nieodpłatne³, w związku z tym dostępne dla każdego, kto spełnia ich wymagania merytoryczne), ale publiczne szkoły średnie w dominujący sposób ucieleśniają przynależność klasową swoich członków, ponieważ są dostępne tylko dla nielicznych obywateli „napędzanego przez klasy i rozbitego” społeczeństwa brytyjskiego (Scambler, 2020:3), stanowiąc tym samym o dystynkcji klasowej w Anglii (Sadura, 2017).

Obowiązek szkolny został nałożony na uczniów brytyjskich stosunkowo wcześnie, gdyż zobowiązani są rozpocząć kształcenie w wieku 5 lat, kontynuując naukę przynajmniej do 16 roku życia. Proces ten podzielony jest na cztery „kluczowe etapy” (Key Stages): Etap 1 (5-7 lat), Etap 2 (7-11 lat), Etap 3 (11-14 lat) i Etap 4 (14-16 lat), który kończy się egzaminem GCSE (odpowiednik egzaminu ósmoklasisty). (<https://www.brightworldguardianships.com/en/guardianship/british-education-system/>). Jeśli uczniowie zdecydują się kontynuować swoją podróż edukacyjną, to w wieku od 18 do 19 lat (klasa 12 i klasa 13), podejmą lata przygotowawcze w sixth-form lub w college’u, aby ukończyć mature (A-levels) i, jeśli zechcą, rozpocząć studia na poziomie uniwersyteckim (ukończenie studiów licencjackich zajmuje trzy lata, podczas gdy studia podyplomowe zwykle trwają jeden intensywny rok). Studia doktoranckie w Wielkiej Brytanii mogą trwać od dwóch do siedmiu lat.

W ciągu ostatnich kilku dekad teoria pedagogiczna przyjęta w brytyjskim systemie edukacji ewoluowała od podejścia skoncentrowanego na nauczycielu w kierunku podejścia bardziej zorientowanego na ucznia, gdzie przekazywanie wiedzy zostało stopniowo zastąpione aktywnym i nieco bardziej samodzielnym udziałem uczniów w procesie uczenia się (Tzuo i in., 2021: 558). W Polsce to istotne przesunięcie w praktyce edukacyjnej zaczęło się pojawiać, jednak zakres innowacyjnej metodyki nauczania jest wciąż bardziej ograniczony aniżeli w szkołach brytyjskich.

³ Edukacja w Wielkiej Brytanii, a dokładnie w Anglii, na poziomie licencjackim jest odpłatna tylko w tym znaczeniu, że po ukończeniu studiów, wchodząc na rynek pracy i osiągając określony pułap zarobkowy, absolwenci są zobowiązani spłacić dług zaciągnięty u państwa poprzez miesięczne potrącenie z pensji określonej kwoty aż do momentu całkowitego spłacenia czesnego (patrz: <https://www.gov.uk/student-finance>).

4.3. Pandemiczne wyzwania edukacyjne

4.3.1. Zamykanie szkół

Wielka Brytania i Polska zareagowały na rozprzestrzenianie się koronawirusa w tym samym czasie, zamykając szkoły (w tym przedszkola); Wielka Brytania podjęła pierwszą decyzję o zamknięciu placówek szkolnych 18 marca 2020 r., a Polska zrobiła to 19 marca 2020 r. Niemniej, sposób organizacji tego przedsięwzięcia różnił się, gdyż oba systemy szkolnictwa zareagowały wobec pandemicznego kryzysu inaczej.

Oś czasu pandemii w Wielkiej Brytanii rozciąga się od 20 marca 2020 do 8 marca 2021, odznaczając się dwoma zamknięciami szkół. Pierwsze trwało od 20 marca 2020 roku do 22 lipca 2020 roku (statystyki odnoszą się w szczególności do sytuacji szkół angielskich; w Szkocji, Walii i Irlandii Północnej istotne decyzje w kwestii zamykania szkół podejmowano z nieznacznym przesunięciem czasowym) (Cambridge Assessment, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d). 1 czerwca żłobki i przedszkola zostały ponownie otwarte, a uczniowie klasy 1 i 6 mogli wrócić do szkół; jednak pod koniec czerwca decyzja o kształceniu na odległość dla uczniów klas 1 i 6 została przywrócona ze względu na rosnące obawy o rozprzestrzenianie się wirusa. Należy również mieć na uwadze, że w tym czasie dzieci pracowników kluczowych (pracujących w sektorze państwowym, których warunki zatrudnienia nie pozwalały na pracę zdalną, jak na przykład pracownicy służby zdrowia, policji, usług logistycznych itd.) oraz uczniów z rodzin dysfunkcyjnych, narażonych na przemoc domową, uczestniczyły w zajęciach szkolnych w bezpośrednim kontakcie (Cambridge Assessment, 2020a). W związku z tym, że zamknięcie szkół przypadło na koniec roku szkolnego 2019/2020, odwołano wszystkie egzaminy końcowe w Anglii (Cambridge Assessment, 2020b; 2020c). W międzyczasie, 14 października rozpoczął się nowy trójściebłowy system obostrzeń związany z wirusem SARS-CoV-2, co oznaczało, że przez czas trwania pandemii szkoły zamykano lokalnie, w zależności od przyrostu zakażeń (Cambridge Assessment, 2021).

Szkoły w Anglii zostały ponownie otwarte we wrześniu, jednakże, w celu zmniejszenia potencjalnego ryzyka rozprzestrzeniania się wirusa, większość z nich wprowadziła tak zwane „systemy bąbelkowe”, zwane inaczej „społecznymi bańkami”, w których uczniowie i członkowie personelu mogli pozostawać w fizycznym kontakcie wyłącznie z nauczycielami/uczniami z tego samego rocznika (Department for Education, 2021). Pomimo wprowadzenia tego środka ostrożności, spore grupy uczniów, czasem

nawet całe kohorty, musiały się odizolować i w konsekwencji, przechodziły na naukę zdalną, mimo że szkoły pozostawały otwarte (Coleman, 2021:4).

Kilka tygodni później, 31 października 2020 roku, ogłoszono drugi czterotygodniowy okres izolacji w Anglii, który wszedł w życie 5 listopada 2020 roku i trwał do 2 grudnia 2020 roku, jednakże szkoły, będące głównym priorytetem rządu, pozostały otwarte (Manyukhina, Hamlyn, 2021:5). Po tym „lockdownie”, wdrożono ponownie system trójstrefowy, a 19 grudnia wprowadzono dodatkową, czwartą strefę.

Wreszcie, drugie ogólnokrajowe zamknięcie szkół rozpoczęło się 5 stycznia 2021 roku i zakończyło 8 marca 2021 roku, kiedy to Boris Johnson, ówczesny brytyjski premier, przedstawił opinii publicznej dokument zatytułowany „Roadmap out of the lockdown”, wymieniający wszystkie niezbędne kroki, które Wielka Brytania musiała podjąć, aby „raz na zawsze wrócić na właściwe tory” (Manyukhina, Hamlyn, 2021:2). Podczas ostatecznego zamknięcia, dzieci pracowników kluczowych oraz uczniowie z domów dysfunkcyjnych nadal uczęszczali do szkoły w kontakcie bezpośrednim, podczas gdy pozostali uczniowie spędzili większość drugiego semestru ucząc się zdalnie. W połowie marca, kiedy uczniowie wrócili do nauki szkolnej w kontakcie bezpośrednim, w niektórych częściach kraju nadal obowiązywały zamknięcia szkół ze względu na lokalne wzrosty zakażeń (Coleman, 2021:5).

W Polsce ograniczenia COVID-19 w szkołach trwały znacznie dłużej, bo od 20 marca 2020 do 20 lutego 2022 roku. Polska pandemiczna oś czasu wydaje się być dość skomplikowana ze względu na różnice w zakresie i czasie wprowadzenia obostrzeń w zależności od etapu szkolnego, na którym znajdowali się uczniowie. W przypadku szkół podstawowych i gimnazjów, a także szkół wyższych, tzw. pierwsza fala pandemii (skutkująca pierwszym zamknięciem szkół), trwała od 20 marca 2020 r. do 26 czerwca 2020 r. Druga fala nastąpiła 17 października 2020 r., po czym wprowadzono nowe restrykcje, wprowadzając reżim sanitarny z podziałem na strefę żółtą i czerwoną. Szkoły znajdujące się w strefie żółtej stosowały nauczanie hybrydowe na poziomie szkoły średniej i wyższej, natomiast szkoły w strefie czerwonej oferowały uczniom szkół średnich i wyższych dostęp do kształcenia wyłącznie na odległość. Jednakże, niecały tydzień później, cały kraj został objęty strefą czerwoną, co w konsekwencji spowodowało, że wszystkie szkoły powróciły do nauczania na odległość.

Drugie zamknięcie szkół trwało do 17 stycznia 2021 roku. Od tego czasu uczniowie na etapie nauczania początkowego mogli wrócić do nauki w kontakcie bezpośrednim, podczas gdy pozostali nadal pracowali zdalnie. W marcu 2021 roku w niektórych województwach szkoły mogły wprowadzić nauczanie hybrydowe, jednak od 22 marca do 11 kwietnia 2021 roku wszyscy uczniowie szkół podstawowych i średnich musieli wrócić do nauki na odległość. Ostatecznie, 30 maja 2021 roku zdecydowano, że uczniowie na wszystkich etapach edukacyjnych mogą wrócić do nauki w kontakcie bezpośrednim.

Wreszcie, trzecie zamknięcie szkół w Polsce rozpoczęło się 20 grudnia 2021 roku i trwało do 20 lutego 2022 roku, nie obejmując swym zasięgiem uczniów na etapie wczesnoszkolnym, którzy mogli brać udział w edukacji szkolnej w kontakcie bezpośrednim od 9 stycznia 2022 roku.

Podsumowując, istnieje kilka istotnych różnic w sposobie organizacji pracy szkół w Polsce i Wielkiej Brytanii. Po pierwsze, w Polsce podczas zamknięcia szkół uczniowie mieli możliwość uczestniczenia wyłącznie w edukacji zdalnej, bez względu na sytuację, w jakiej się znajdowali. W Wielkiej Brytanii natomiast, dzieci pracowników kluczowych oraz uczniowie z rodzin dysfunkcyjnych otrzymywali edukację niezapśredniczoną w szkole. Ponadto, priorytetem rządu brytyjskiego był jak najszybszy powrót do edukacji szkolnej w bezpośrednim kontakcie, dlatego w tym celu wprowadzono system „społecznych baniek”, aby zminimalizować wskaźnik infekcji i umożliwić dzieciom udział w zajęciach w kontakcie bezpośrednim.

Zauważalne jest, że polscy uczniowie, w porównaniu z ich brytyjskimi rówieśnikami, spędzili znacznie więcej czasu podczas pandemii ucząc się zdalnie. Według bazy danych OECD w 2020 roku różnice w liczbie dni, w których szkoły na wszystkich etapach edukacyjnych były zamknięte, są znaczące, a wręcz olbrzymie. Szkoły podstawowe w Polsce były zamknięte przez 77 dni w porównaniu do 34 dni w Wielkiej Brytanii. Ponadto, różnica jest jeszcze bardziej znacząca, jeśli chodzi o szkoły średnie, które były zamknięte w Polsce przez 110 dni, w porównaniu do 44 dni w Wielkiej Brytanii. Wreszcie, największy kontrast widać na poziomie szkolnictwa wyższego - polskie uczelnie były zamknięte przez 179 dni, czyli ponad trzy razy dłużej niż brytyjskie, zamknięte tylko przez 59 dni (OECD, 2021). Polska okazała się jednym z sześciu krajów OECD (wśród Austrii, Kanady, Litwy, Niemiec i Meksyku), które kontynuowały

kształcenie na odległość w szkołach wyższych do 20 maja 2021 roku i dalej (OECD, 2021).

Co zaskakujące, ogólne statystyki OECD i PISA dotyczące sytuacji kształcenia na odległość w Polsce i Wielkiej Brytanii pokazują, że Polska w porównaniu z Wielką Brytanią jest krajem, w którym uczniowie byli lepiej przygotowani do dostępu do edukacji zdalnej pod względem przestrzeni domowej (95% polskich studentów, w porównaniu z 88% studentów brytyjskich, posiadała osobne miejsce do nauki) oraz dostępu do komputera (99% vs 96%). Sytuacja jest paralelna, jeśli chodzi o uczniów z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, gdzie 94% polskich uczniów posiadała w domu odpowiednią przestrzeń do nauki, podczas gdy tylko 84% brytyjskich uczniów spełniała to kryterium. Pod względem dostępu do komputera oba kraje wypadły podobnie: 98% polskich uczniów vs 93% brytyjskich uczniów o niskim statusie społeczno-ekonomicznym miało dostęp do urządzenia technologicznego, umożliwiającego naukę zdalną. Należy jednak podkreślić, że w latach 2009-2018 w krajach OECD nastąpił znaczący wzrost wyposażenia szkół w komputery, przy czym najbardziej znaczący wzrost średniej liczby komputerów przypadających na 15-latkę nastąpił w Wielkiej Brytanii. W zakresie dostępu do Internetu różnica między Polską a Wielką Brytanią okazała się bardzo niewielka; w Polsce dostęp do Internetu miało 99% uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji finansowej, w porównaniu z 98% uczniów w Wielkiej Brytanii.

Niemniej, przyglądając się nieco bardziej szczegółowym kwestiom i związanym z nimi statystykami, takim jak stopień cyfrowej adekwatności komputerów w szkołach, wysokiej jakości łącza internetowe i dostęp do odpowiedniego oprogramowania komputerowego, brytyjskie placówki szkolne, w porównaniu z polskimi, były na znacznie wyższym poziomie zaawansowania zarówno w przeliczeniu na jednego ucznia wśród uczniów z zamożnych rodzin, jak i tych ze środowisk defaworyzowanych. Dane statystyczne wskazują, że pod względem cyfrowej adekwatności komputerów w Wielkiej Brytanii odnotowano 69% szkół spełniających to kryterium, w porównaniu z 51% szkół w Polsce. Pod względem wysokiej jakości połączeń internetowych znaczną przewagę miały szkoły brytyjskie: 79%, w porównaniu do 60% szkół polskich. Różnice w dostępie do odpowiedniego oprogramowania były jeszcze bardziej znaczące (80% w Wielkiej Brytanii, 55% w Polsce), co pokazuje wyraźny kontrast w stopniu zaawansowania technologicznego obu krajów.

W opinii dyrektorów biorących udział w badaniu OECD, szkoły brytyjskie przewyższają polskie również pod względem personelu ICT odpowiedzialnego za sprzęt cyfrowy, który był obecny w 70% szkół brytyjskich, ale tylko w 31% szkół polskich. Podobnie było z wykorzystaniem efektywnych platform wspierających kształcenie zdalne; w Wielkiej Brytanii osiągało ono średnio 70% szkół, podczas gdy w Polsce o niespełną połowę mniej, osiągając 37%.

Jeśli chodzi o kwestię przygotowania nauczycieli pod względem ich kompetencji pedagogicznych i cyfrowych poprzez zapewnienie im udziału w szkoleniach cyfrowych, zaoferowanie im wystarczającej ilości czasu na przygotowanie zajęć online oraz zachęcanie ich do korzystania z urządzeń technologicznych podczas lekcji, polskie szkoły przodowały w tym zakresie. Według danych OECD Polska znalazła się wśród pięciu krajów OECD, w których szczególnie zachęcano nauczycieli do udziału w szkoleniach z zakresu kompetencji cyfrowych w celu zapewnienia wysokiej jakości kształcenia na odległość w 2021 r., a także w 2022 r.⁴

4.3.2. Synchroniczne i asynchroniczne modele kształcenia na odległość

Początkowo, najczęstszy sposób prowadzenia zajęć zdalnych w polskich szkołach w czasie pandemii koronawirusa opierał się na prostym podejściu asynchronicznym z wykorzystaniem poczty elektronicznej, czatu i innych platform komunikacyjnych, takich jak Topclass, z których wszystkie umożliwiały nauczycielom przesyłanie uczniom zadań do nauki. Ponadto, nauczyciele zaopatrywali uczniów w ćwiczenia w formie papierowej, własnego autorstwa lub kopiowane z podręczników. Wreszcie, wykorzystywano cyfrowe materiały edukacyjne z edukacyjnych stron internetowych, takich jak epodręczniki.pl lub po prostu proszono uczniów o udział w telewizyjnych zajęciach edukacyjnych w telewizji publicznej *TVP* (Sel, 2020).

Podczas drugiej fali pandemii, jesienią 2020 roku, nastąpiła zauważalna zmiana (od 30% nauczycieli w marcu 2020 roku, do 90% w październiku 2020 roku) w kierunku prowadzenia „lekcji na żywo” zdalnie, czyli tzw. „synchronicznego nauczania na odległość” z wykorzystaniem MS Teams i Zoom, skutkującą wyższymi oczekiwaniami wobec uczniów (Całek, 2021). Wreszcie, podczas trzeciej fali COVID, od grudnia 2021 r., kombinacja obu podejść, synchronicznego i asynchronicznego, została wdrożona w

⁴ Wątki te zostały szczegółowo omówione w książce pt. „Will Schooling Ever Change? School Culture, Distance Learning and the COVID-19 Pandemic” autorstwa Piotra Mikiewicza i Marty Jurczak-Morris.

postaci mieszanego kształcenia na odległość, zapewniając uczniom bardziej zrównoważone podejście poprzez próbę odtworzenia rutyny szkolnej w przestrzeni wirtualnej (Całek, 2021).

W pierwszej fazie pandemii, szkoły brytyjskie korzystały głównie z pakietów edukacyjnych do pobrania, linków do materiałów edukacyjnych umieszczonych na szkolnych stronach internetowych i platformach edukacyjnych, a także z dobrze znanych aplikacji do nauki cyfrowej i materiałów online. W późniejszym okresie pandemii wprowadzono lekcje oparte na webinarach, a także nauczanie synchroniczne w formie „lekcji na żywo”. Nie trzeba dodawać, że istniała znaczna dysproporcja między szkołami prywatnymi i państwowymi w sposobie prowadzenia zajęć synchronicznych. Zgodnie z raportem „Shock to the system”, w szkołach prywatnych nauczanie synchroniczne było prowadzone regularnie, podczas gdy w większości szkół państwowych lekcje na żywo były sporadyczne ze względu na brak dostępu do technologii i/lub połączenia internetowego niektórych uczniów, jak również ze względu na ograniczone zasoby finansowe szkół państwowych, a następnie obawy dotyczące kwestii bezpieczeństwa i prywatności w sieci (Raport Cambridge, 2020). Ogólnie rzecz biorąc, z analizy danych zebranych przez zespół Cambridge wynika, że na poziomie podstawowym większość szkół przyjęła asynchroniczny model nauczania na odległość. Z kolei szkoły średnie skupiły się bardziej na podejściu synchronicznym. Jeśli chodzi o szkoły prywatne, to kładły one większy nacisk na współpracę, udostępniając uczniom technologię, dzięki której mogli się wzajemnie wspierać, i w mniejszym stopniu (w porównaniu ze szkołami państwowymi) skupiały się na nauce asynchronicznej (Raport Cambridge, 2020:37).

4.3.3. Egzamin

Polska i Wielka Brytania przyjęły zupełnie inną strategię w odniesieniu do zarówno egzaminów ośmioklasisty (angielski odpowiednik egzaminu GCSE), jak i matur (brytyjskie A-level exams) w czasie pandemii. W lipcu 2020 roku, z uwagi na wyjątkowe okoliczności pandemiczne, brytyjskie egzaminy GCSE i A-level zostały anulowane oraz zastąpione oceną wygenerowaną w wyniku algorytmu. Pojawiło się wiele obaw związanych z metodologią przyjętą do jego utworzenia zarówno wśród uczniów, jak i rodziców (Cambridge Report, 2020); niemniej, uczniowie, którzy nie otrzymali oceny w semestrze letnim lub ci, którzy byli rozczarowani otrzymaną oceną, mieli szansę na jej poprawę w semestrze jesiennym (GCSE, AS and A-level: Autumn and November 2020 exam series, gov.uk).

W styczniu 2021 rząd odwołał egzaminy GCSE, AS i A-level, które miały odbyć się latem, uzasadniając, że byłoby to niesprawiedliwe wobec uczniów, których ścieżka edukacyjna została zniekształcona w wyniku pandemii. W zamian, zaproponowano, że nauczyciele będą odpowiedzialni za przyznanie wychowankom oceny końcowej, którą mają wystawiać w oparciu o efekty ich pracy za pomocą wytycznych o nazwie „Oceny Nauczyciela”, z angielskiego „Teacher Assessed Grades” (TAGs), (Research and analysis GCSE, AS and A-level summer report, 2021, gov.uk).

Polscy uczniowie z kolei, zostali poproszeni o podchodzenie do egzaminów GCSE i A-level przez cały czas trwania pandemii. W czerwcu 2020 roku przystąpili oni zarówno do egzaminu ósmoklasisty, jak i do matury. Ta ostatnia była wymagana wyłącznie w formie pisemnej, natomiast egzaminy ustne zostały odwołane ze względu na obostrzenia sanitarno-pandemiczne (Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2020). Egzaminy ośmioklasisty zostały przesunięte z kwietnia na czerwiec 2020 roku, co dało uczniom dodatkowy czas na powtórkę. Cały proces przebiegał pod ścisłą kontrolą i zorganizowany był zgodnie z zasadami sanitarnymi. W kolejnych latach (2021 i 2022) uczniowie zostali poproszeni o przystąpienie do egzaminów w podobnej formie, z wyłączeniem ustnych egzaminów maturalnych, które zostały ponownie odwołane z powodu rozprzestrzeniania się koronawirusa.

W Polsce, jak i w Wielkiej Brytanii, pojawiło się sporo kontrowersji i wątpliwości wokół wytycznych i zaleceń rządów, w tym sposobu przyznawania oceny końcowej, co spowodowało wyraźny spadek zaufania społecznego do rządu i jego decyzji (Cambridge Report, 2020:33) (Całek, 2021).

4.4. Perspektywy aktorów szkolnych w kontekście edukacji zdalnej

4.4.1. Perspektywa nauczycieli

Zarówno polscy, jak i brytyjscy nauczyciele zmagali się z nabywaniem kompetencji cyfrowych, a co ważniejsze, z osiąganiem biegłości w posługiwaniu się technologią cyfrową, jak również dokładali wielu starań, aby doskonalić metodykę nauczania zdalnego oraz umożliwić płynny odbiór przekazywanych za pomocą technologii treści. W Polsce 85,4% nauczycieli nie miało doświadczenia z technologią cyfrową w nauczaniu przed pandemią (Buchner et al., 2020). W konsekwencji, brak kompetencji cyfrowych nauczycieli miał wpływ na jakość nauczania zdalnego i przyczynił się do bardziej reaktywnej niż proaktywnej reakcji na sytuację pandemii w

polskich szkołach. W jej wyniku, zaczęto posługiwać się terminem Zdalnej Edukacji Kryzysowej, którą wprowadzono w szkołach na czas pandemii (Romaniuk, Łukasiewicz-Wieleba, 2022). W Wielkiej Brytanii sytuacja miała się podobnie, a nauczanie kryzysowe funkcjonowało pod nazwą „Remote Emergency Teaching” (RET) (tłumaczone jako „Zdalne Nauczanie Kryzysowe”) (Cambridge Report, 2020). Doświadczenie COVID-19 ujawniło potrzebę wysokiej jakości edukacji cyfrowej, a w konsekwencji, wysokiej jakości szkoleń dla nauczycieli (których *nota bene* często im brakowało), szczególnie w zakresie krytycznego myślenia, aby zapewnić uczniom bardziej interaktywną, a nade wszystko, skuteczną edukację zdalną (Cambridge Report, 2020:18).

W Wielkiej Brytanii i Polsce nauczyciele zmagali się z czasochłonnymi przygotowaniami do zajęć, pracując dłużej niż zwykle; ocenianie oraz monitorowanie postępów uczniów okazały się wyzwaniem. Polscy i brytyjscy nauczyciele narzekali na wolniejsze tempo nauczania zdalnego i trudności z realizacją celów dydaktycznych. Kolejnym ważnym czynnikiem okazało się nieprzygotowanie uczniów do nauki zdalnej z uwagi na zupełnie inny charakter wirtualnych zajęć, wymagających umiejętności samoregulacji ze strony uczniów, której często im brakowało. Nauczyciele zgłaszali również brak motywacji i samodzielności wychowanków (Gustiani, 2020) apatię, znudzenie, a także osamotnienie (Cambridge Report, 2020:16), co w znacznym stopniu wpływało na ich osiągnięcia szkolne. Ponadto, jednym z kluczowych powodów obniżenia wyników w nauce w formule zdalnej okazała się tzw. „przepaść cyfrowa”, przejawiająca się w braku sprzętu, słabych łączach internetowych, braku przestrzeni do nauki w domu lub też znacznym jej ograniczeniem (Reay, 2020) (Ptaszek i in., 2020).

Pomimo licznych wyzwań, które postawiły praktyków edukacyjnych w sytuacji „sink or swim”, której najwłaściwszym polskim odpowiednikiem jest „wóz albo przewóz” (Cambridge Report, 2021:4), nauczyciele w obu krajach szybko dostosowali się do nowej rzeczywistości, i rozwinęli swój potencjał cyfrowy, wspierając się nawzajem najczęściej w nieformalny sposób. Jak opisał to Richard Holme, okazana solidarność i wsparcie nauczycieli dla siebie nawzajem podczas pandemii COVID-19 było zjawiskiem bez precedensu (Holmes, 2020). Jeśli chodzi o nauczycielskie preferencje dotyczące sposobu nauczania, to zdecydowana większość brytyjskich i polskich nauczycieli preferowała nauczanie w kontakcie bezpośrednim w klasie szkolnej (Cambridge Report, 2020), następnie, nauczanie mieszane (połączenie nauczania „twarzą w twarz” z nauczaniem zdalnym). Wreszcie, bardzo niewielka część nauczycieli wybrała edukację

na odległość jako preferowaną metodę realizacji programu nauczania (Całek, 2021), potwierdzając tezę, że nauczyciele w większości postrzegali formę edukacji zdalnej jako edukację „awaryjną”, edukację na czas kryzysu, a nie szansę na długofalową rewolucję edukacyjną. W efekcie, większość nauczycieli oraz liderów oświaty, zapytanych o przyszłość systemu szkolnictwa, wypowiedziało się o post-pandemicznej szkole „po staremu”, spychając (z nieukrywanym westchnieniem ulgi) doświadczenie edukacji zdalnej do czeluści zapomnienia.

4.4.2. Perspektywa uczniów

Liczne raporty i analizy dotyczące osiągnięć edukacyjnych uczniów w czasie pandemii koronawirusa w Polsce i w Wielkiej Brytanii wskazują na spadek postępów uczniów na wszystkich etapach edukacyjnych w porównaniu z rokiem przedpandemicznym. Ponadto, największe rozbieżności w postępach w nauce odnotowano wśród uczniów ze środowisk o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, w porównaniu do pozostałych uczniów (Department for Education 2021; GL Assessment, 2021, RS Assessment, 2021). Poza ewidentnie słabszymi osiągnięciami edukacyjnymi polskich i brytyjskich uczniów, spowodowanymi w znacznym stopniu przepaścią cyfrową, istniały jeszcze dwa główne powody, dla których uczniowie ci preferowali edukację w kontakcie bezpośrednim w porównaniu z edukacją zdalną. Po pierwsze, uczniowie cenili edukację w fizycznej współobecności ze względu na jakość interakcji z rówieśnikami. Po drugie, fizyczna obecność nauczyciela dawała im możliwość zadawania pytań i otrzymywania regularnych informacji zwrotnych od nauczycieli (Plebańska i in., 2020:15) (Manyukhina, Hamlyn, 2021:4), podnosząc tym samym jakość procesu uczenia się. Ponadto, uczniom brakowało szkolnej rutyny, w związku z czym doświadczali oni wzmożonych trudności z organizacją pracy w domu (Stunża, 2020).

Jeśli chodzi o atuty kształcenia zdalnego, brytyjscy uczniowie przede wszystkim doceniali swobodę ekspresji, szczególnie podczas zdalnych zajęć ze sztuki czy plastyki, podkreślając nieograniczony czas, jaki mieli do dyspozycji podczas tworzenia swoich prac, w przeciwieństwie do ściśle określonego harmonogramu w tradycyjnym środowisku szkolnym w kontakcie bezpośrednim (Manyukhina, Hamlyn, 2021:4). Dodatkowo, uczniowie szkół podstawowych, jak również średnich, chętnie pracowali w domu ze względów logistycznych (nie musieli budzić się wcześniej rano, aby dojeżdżać do szkoły, a także czuli się bardziej komfortowo w domu niż w klasie). Ponadto, cieszyli się swobodą i elastycznością czasową, ponieważ mogli decydować, kiedy i jakiego

przedmiotu chcą się uczyć w danym momencie dnia (lub nocy!). Wreszcie, uczniowie czuli się mniej rozproszeni w domu, ciesząc się spokojem i ciszą podczas pracy (należy jednak pamiętać, że w tej kwestii kluczowe znaczenie odgrywa zjawisko podziałów cyfrowych) (Sekścińska i in., 2020).

Naukowcy z Cambridge, którzy przeprowadzili bardzo wnikliwe badanie dotyczące stopnia zadowolenia interesariuszy edukacyjnych z nauki zdalnej po pierwszej fali pandemii od czerwca do sierpnia 2020 r., stwierdzili, że grupą, która najbardziej zmagала się z edukacją zdalną byli najmłodszy uczniowie (uczęszczający do przedszkoli), a także uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Kolejną grupą, której trudno było przebrnąć przez pandemię, byli liderzy edukacyjni, a następnie odpowiednio uczniowie szkół średnich i nauczyciele. Co ciekawe, interesariuszami, dla których kształcenie na odległość było najmniejszym wyzwaniem spośród wszystkich podmiotów szkolnych, byli rodzice uczniów, mimo że ponad 62% z nich uznało edukację zdalną za wyzwanie (Cambridge Report, 2020:8). W kontekście brytyjskim należy stwierdzić, że szkoły prywatne miały znacznie wyższy odsetek zadowolenia interesariuszy z kształcenia na odległość i analogicznie, niższy odsetek niezadowolenia, w porównaniu do szkół państwowych (Cambridge Report, 2020:8).

4.4.3. Perspektywa liderów

Brytyjscy liderzy oświaty narzekali na częstokroć mylne i otrzymane na ostatnią chwilę informacje, jakie otrzymywali od rządu w odniesieniu do pandemicznych obostrzeń, co w efekcie powodowało wiele frustracji w środowisku dyrektorów i dyrektorek szkół. Nieustannie zmieniający się strumień rządowych dyrektyw (Cambridge Report, 2020:33) był często niejasny odnośnie tego, co było tylko radą, a co ustawową instrukcją, do której szkoły były zobowiązane się stosować. Owe wytyczne stanowiły „niezbadane i szybko zmieniające się terytorium” (Beauchamp i in., 2021:1), potrafiące ulec zmianie dosłownie z dnia na dzień, a nawet tajemniczo znikające ze strony internetowej Ministerstwa Edukacji w przeciągu kilku godzin od jego ogłoszenia (Cambridge Report, 2020:33). Ogólnie rzecz biorąc, dyrektorzy szkół czuli się pozbawieni wsparcia i zdezorientowani, a także zmuszeni do podejmowania decyzji na podstawie niepełnych informacji, które otrzymywali od rządu (Cambridge Report, 2020:34). Dlatego, zamiast zwyczajnie stosować się do wytycznych, brytyjscy dyrektorzy musieli je najpierw zinterpretować, przetłumaczyć i wreszcie wdrożyć do swoich szkół (Fotheringham i in., 2021:1), co było dla nich stresujące i rodziło niepokój. Z jednej

strony, liderzy edukacyjni chcieli wypełniać swoje obowiązki jak najlepiej, z zachowaniem kompetencji. Z drugiej strony, czuli się bezradni i sfrustrowani, ponieważ nie mogli efektywnie wykonywać swoich obowiązków z powodu chaotycznego działania rządu zarówno na poziomie komunikacyjnym, jak i organizacyjnym.

W Polsce sytuacja była podobna; pojawiło się wiele krytycznych uwag pod adresem polskiego rządu w odniesieniu do sposobu, w jaki poradzono sobie z pandemią. Polscy liderzy oświaty, podobnie jak brytyjscy dyrektorzy szkół, doświadczyli wiele niepewności i zamieszania z powodu dezinformacji, z jaką mieli do czynienia podczas pandemii COVID-19. W rezultacie, dość głośno wypowiadali się o potrzebie otrzymywania jasnych komunikatów ze strony polskiego rządu, a także od Stacji Sanitarno-Epidemiologicznej (znanej jako Sanepid). Ta ostatnia wraz z dyrektorami szkół miała prawo decydować o zamknięciu lub ponownym otwarciu szkoły, gdy w całym kraju wprowadzono podział na strefy żółte i czerwone (Igielska, 2020).

Dyrektorzy szkół informowali, że w czasie pandemii, gdy szkoły zostały objęte edukacją zdalną, nie znaleźli szczególnej pomocy ze strony kuratorów oświaty czy instytucji doskonalenia nauczycieli, gdyż albo oferowane przez nich wsparcie nie było szczególnie adekwatne do potrzeb szkół, albo też liderzy nie widzieli korzyści w zwracaniu się do nich o pomoc (Sekścińska i in., 2020:227). Podsumowując, ogólnopolskie badanie dyrektorów szkół potwierdziło ograniczony odzew ze strony zewnętrznych instytucji wspierających szkoły, takich jak inspektoraty szkolne, a także organizacje wsparcia pedagogicznego i psychologicznego, w obliczu nagłej, kluczowej zmiany edukacyjnej, jaką okazała się edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19. W opinii polskich liderów, instytucje edukacyjne w Polsce miały trudności z szybkim i skutecznym reagowaniem na narastające potrzeby szkół podczas kryzysu, jakim okazała się pandemia COVID-19 (Sekścińska i in., 2020:227).

4.4.4. Perspektywa rodziców

Największą obawą rodziców związaną z edukacją zdalną w czasie pandemii koronawirusa było ryzyko narastających zaległości w nauce ich dzieci, określane inaczej stratą edukacyjną. 56% brytyjskich rodziców biorących udział w badaniu COVID-19 Parent Ping potwierdziło, że straty w nauce stanowiły ich największą obawę (Cambridge Report, 2020:23). Odpowiedzi rodziców wynikały z przekonania o braku efektywności edukacji zdalnej, oraz faktu, że niektóre przedmioty, którymi ich dzieci były szczególnie

zainteresowane, nie mogły być prowadzone zdalnie. W związku z tym, rodzice posiadający finansową stabilizację, nie stronili od dodatkowych wydatków związanych z edukacją swoich dzieci, wyposażając je w dodatkowe zasoby, takie jak książki, subskrypcje, dostęp do edukacyjnych aplikacji i stron internetowych online, a także urządzenia elektroniczne. Jak podają Cullinane i Montacute, większość brytyjskich rodziców wydała mniej niż 50 funtów na wsparcie nauki swoich dzieci na odległość w pierwszym tygodniu [blokady], podczas gdy 14% rodziców wydało na ten cel więcej niż 100 funtów, co wskazuje na wyraźne podziały cyfrowe między rodzinami (Cullinane, Montacute, 2020:1). Ponadto, 44% uczniów z rodzin z klasy średniej spędzało cztery godziny dziennie na nauce zdalnej. Sytuacja miała się podobnie tylko w przypadku 33% uczniów pochodzących z rodzin z klasy robotniczej. Jeśli chodzi o poziom wykształcenia rodziców, skorelowany ze statusem społecznym, uczniowie, których rodzice posiadali tytuł licencjata lub podyplomowy, poświęcali w ciągu dnia znacznie więcej czasu na naukę ze względu na kapitał kulturowy rodziców, zapewniający im pewność i komfort związany z nauką szkolną, nawet jeśli odbywała się w warunkach domowych (Cullinane, Montacute, 2020:5).

Pomimo różnorodnych wyzwań spowodowanych wybuchem pandemii koronawirusa, brytyjscy rodzice w większości wyrażali się pozytywnie o edukacji zdalnej, przy czym rodzice z klasy średniej wykazywali nieco wyższy stopień zadowolenia niż rodzice z klasy robotniczej (odpowiednio 66% i 56%). Analogicznie, rodzice o wyższym statusie ekonomicznym, których dzieci uczęszczały do szkół prywatnych, byli w wyższym stopniu zadowoleni z kształcenia na odległość niż rodzice uczniów pobierających naukę w szkołach państwowych (Cullinane, Montacute, 2020:1).

W Polsce opinia rodziców na temat edukacji na odległość ewoluowała w czasie. Początkowo, jak wskazuje Całek, polscy rodzice traktowali edukację zdalną jak próbę przetrwania, którą trzeba było „przeczekać”. W tym czasie odpowiedzialność za naukę ich pociech została niemal całkowicie przeniesiona ze szkoły (która na samym początku pandemii nie miała narzędzi do zapewnienia wysokiej jakości edukacji na odległość) do domów uczniów, w których rodzice stali się *de facto* ich nauczycielami (Całek, 2021). W czerwcu 2020 roku polscy rodzice przyjęli nową strategię polegającą na oczekiwaniu na koniec roku szkolnego i liczeniu na to, że od września wszystko „wróci do normy”. Okres ten charakteryzował się trudnościami w ocenianiu uczniów z powodu nadmiernego zaangażowania rodziców w czasie sprawdzania wiedzy wychowanków, do tego stopnia,

że nauczyciele nie byli pewni, czyją pracę przychodziło im oceniać, uczniów czy rodziców (Całek, 2021).

Od września do grudnia 2020 roku rodzice znaleźli się pod większą presją ze względu na to, że nauczyciele mieli tendencję do skupiania się na forsowaniu uczniów do granic możliwości, przeprowadzając tzw. testozę (neologizm od psychozy) poprzez częstsze niż w początkowych fazach pandemii testowanie uczniów oraz regularne wykorzystywanie „sesji na żywo” opartych na synchronicznym modelu nauczania (Całek, 2021:4). Jak wskazuje Grzegorz Całek, okres ten charakteryzował się znacznym pogorszeniem zdrowia psychicznego wśród uczniów i ich rodziców z powodu przeciążenia nauką zdalną.

Od stycznia 2021 roku dynamika nauczania zdalnego uległa zmianie, a nauczyciele próbowali przyjąć nieco bardziej wyważone podejście, wprowadzając „nową normalność”, która opierała się na tradycyjnych rutynach szkolnych, w tym przestrzeganiu tego samego planu lekcji, co w „szkole tradycyjnej”, a tym samym normalizacji pandemicznej rzeczywistości poprzez przeniesienie przed-pandemicznej szkoły do świata wirtualnego. W czerwcu 2021 roku Grzegorz Całek stworzył ogólnopolską ankietę, prosząc rodziców o podsumowanie ich doświadczeń związanych z edukacją zdalną. Trzy najczęstsze odpowiedzi podsumowujące doświadczenie edukacji zdalnej w Polsce to: porażka, niezrozumienie i błąd (Całek, 2021:7).

4.5. Kwestie problematyczne, jakie wyłoniły się w czasie pandemii koronawirusa w polu edukacyjnym

4.5.1. Przepaść cyfrowa

Przepaść cyfrowa, która objawiła się ze zdwojoną siłą podczas pandemii COVID-19, jeszcze bardziej pogłębiła różnice między bogatymi i biednymi uczniami w brytyjskich szkołach. Istnieje ona bowiem nie tylko na poziomie mikro między jednostkami w społeczeństwie, ale osiąga poziom strukturalny, dzieląc rodziny, a także szkoły, co czyni ją problemem systemowym. Diane Reay przekonuje, że przepaść cyfrowa posiada potrójny wymiar, który istnieje w sprzęcie, oprogramowaniu i umiejętnościach cyfrowych (Reay 2020:316) zarówno na poziomie makro (szkół), jak i mikro (rodzin). Podziałowi cyfrowemu podlegają trzy typy szkół: szkoły niezależne, bogate w zasoby finansowe szkoły państwowe i szkoły państwowe z obszarów o najwyższym stopniu deprivacji społecznej (skorelowane z wysokim wskaźnikiem

uczniów korzystających z „darmowego posiłku szkolnego”). Różnice między powyższymi szkołami ze względu na dostęp uczniów do nowoczesnych platform internetowych okazały się uderzające: 60% szkół prywatnych posiadało taki dostęp, jeżeli chodzi o zamożne szkoły państwowe, to zapewniały go uczniom w 37%, podczas gdy tylko 23% szkół państwowych z najuboższych obszarów wykorzystywało platformy internetowe do wdrażania edukacji zdalnej (Montacute, 2020:1). Raporty SchoolDash i RASassessment wykazały, że najmłodszy uczniowie z najuboższych rejonów ponieśli największe straty w nauce podczas pandemii. Co więcej, Pensiero i inni badacze oszacowali, że edukacyjne wyniki tych uczniów spadły o 31% ze wszystkich przedmiotów od marca do września 2020 roku na poziomie podstawowym, a o 28% na poziomie średnim. Dla porównania, w przypadku dzieci z najbogatszych rejonów, oszacowano 24% i 14% spadek osiągnięć edukacyjnych na poziomie szkolnictwa średniego (Pensiero i in., 2020). *A propos* szkół średnich, strata edukacyjna w czytaniu na początku jesieni 2020 roku wyniosła 1,8 miesiąca wśród wszystkich uczniów; jednak w przypadku uczniów z najuboższych rodzin, wzrosła ona do 2,2 miesiąca. Dane te są jeszcze bardziej zaskakujące, jeśli chodzi o uczniów szkół podstawowych, których straty w nauce oszacowano na 1,7 miesiąca z zakresu nauki czytania, i 3,7 miesiąca w przypadku matematyki. Co więcej, wśród uczniów najniżej sytuowanych pod względem statusu społecznego straty okazały się jeszcze większe, wzrastając odpowiednio do 2,2 miesiąca i 4,5 miesiąca (Education Policy Institute, 2021).

Badania dotyczące wpływu pandemii COVID-19 na funkcjonowanie angielskich szkół państwowych prowadzone przez Nuffield Foundation i National Foundation for Educational Research (NFER) prowadzą do wniosku, że przepaść cyfrowa w Anglii jest raczej problemem systemowym niż indywidualnym (patrz: Lucas i in., 2020 oraz Sharp i in., 2020). Okazuje się, że uczniowie znajdujący się w niekorzystnej sytuacji, którzy uczęszczali do zamożniejszych szkół, angażowali się w edukację zdalną znacznie bardziej niż uczniowie z tego samego środowiska w szkołach o wyższym stopniu deprivacji społecznej. Innymi słowy, poziom deprivacji szkoły miał bardziej znaczący wpływ na zaangażowanie uczniów w edukację zdalną niż ich niskie społeczno-ekonomiczne pochodzenie rodzinne.

W Polsce zjawisko cyfrowej przepaści było równie przytłaczające, mimo że podział na szkolnictwo prywatne i państwowe nie jest obecnie tak drastyczny jak w Wielkiej Brytanii. Najbardziej zauważalna forma nierówności cyfrowych tkwiła nie tyle

w dostępie do urządzeń elektronicznych, ile w dostępie do szybkich łączy szerokopasmowych, w jakości sprzętu, a także w kapitale kulturowym rodziców uczniów, którzy niemal z dnia na dzień stali się ich głównymi nauczycielami w czasie pandemii (Długosz, 2022). Według raportu CenEA około 1,6 mln uczniów miało trudności z dostępem do kształcenia na odległość z tych powodów. Z danych wynika, że 7,1% uczniów miało problemy z połączeniem internetowym, 17,3% nie posiadało odpowiedniego, dobrej jakości urządzenia elektronicznego do udziału w zajęciach online ze względu na posiadanie rodzeństwa, z którym trzeba było dzielić się sprzętem. Ponadto, dla 833 tys. uczniów brak miejsca do nauki w domu był kolejnym wyzwaniem, z którym musieli się zmierzyć, co znacząco wpłynęło na ich wyniki edukacyjne podczas pandemii (Myck i in., 2020). Należy podkreślić, że w Polsce podczas zamknięcia szkół nie zapewniono dzieciom pracowników kluczowych i uczniom z rodzin dysfunkcyjnych zajęć stacjonarnych, jak miało to miejsce w Wielkiej Brytanii. Polscy uczniowie, bez wyjątku, musieli pozostać w domu, mając do dyspozycji wyłącznie edukację zdalną. Fakt ten ostatecznie przyczynił się do zwiększającej się luki w osiągnięciach między uczniami o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym a tymi z rodzin o niskich dochodach, głównie z klasy ludowej. Jak podaje Fundacja Batorego, w czasie zamknięcia szkół i przejścia na nauczanie zdalne, jedną z powszechnych praktyk wśród zamożnych polskich rodzin było wynajmowanie korepetytora, który wspierał dzieci w nauce zdalnej, jak również wspólne spędzanie czasu i rozwiązywanie zadań online. Było to możliwe dzięki elastyczności, jaką posiadali rodzice ze względu na swój stosunkowo wysoki status zawodowy, w porównaniu z większością rodziców z klasy ludowej, którzy musieli fizycznie chodzić do pracy, ponieważ wykonywali zawody niższego szczebla, nie wymagające w większości przypadków wyższych kwalifikacji (Frey, 2020).

Innym niepokojącym „skutkiem ubocznym” zamknięcia szkół w Polsce i Wielkiej Brytanii, stanowiącym pokłosie podziału cyfrowego, było zjawisko „zanikania uczniów” (Ślusarczyk, Świątkiewicz-Mośny, 2020:33), którzy w czasie pandemii najzwyczajniej znikali z pola widzenia nauczycieli, a w niektórych przypadkach, nie wracali do szkoły także po zniesieniu obostrzeń szkolnych. Według raportów OFSTED⁵, w październiku 2020 roku na 121 inspekcji, jedna trzecia szkół zadeklarowała wzrost nieautoryzowanej nieobecności uczniów lub przejście na nauczanie domowe (Cambridge Report, 2021). Badanie Teacher Tapp ujawniło, że większość uczniów z klasy średniej powróciła do

⁵ Brytyjski odpowiednik kuratora oświaty.

szkoły po pierwszym zamknięciu szkół, podczas gdy mniej niż jedna trzecia ich rówieśników pochodzących z ubogich społeczności wróciła do szkół (Teacher Tapp, 2020). Jak zauważyła Diane Reay, taki stan rzeczy, nawet jeśli nie do końca zaskakujący, jest wyraźnie sprzeczny z neoliberalnym dyskursem, w którym szkoła stawiana jest na swoistym społecznym piedestale, stanowiąc ostateczny ratunek i ostoję dla najuboższych, potrzebujących schronienia i ochrony jednostek. W rzeczywistości, uczniowie ze środowisk o niskim statusie społeczno-ekonomicznym mieli jednak zupełnie inne poczucie; postrzegali oni szkołę, tym samym edukację, jako „niewygodną przestrzeń osądzania i etykietowania” (Reay, 2020: 314), w której w żadnym razie nie czuli się bezpiecznie, co tłumaczy wzrost ich szkolnej nieobecności podczas pandemii koronawirusa.

Jeśli chodzi o lekcje online, dysproporcje są jeszcze większe. Według Teacher Tapp, na poziomie podstawowym 60% szkół prywatnych prowadziło wirtualne zajęcia w porównaniu z 11% szkół państwowych, które w niewspółmiernym wymiarze były w stanie zapewnić swoim uczniom takie zajęcia. Sytuacja przedstawia się w jeszcze gorszym świetle w przypadku szkół średnich. 85% szkół prywatnych prowadziło zajęcia online w porównaniu do zaledwie 5% szkół państwowych. Bez wątpienia, ten szokujący dysonans demaskuje skalę problemu cyfrowej przepaści w brytyjskim systemie edukacji, która uwidoczniła się podczas pandemii COVID-19 (Teacher Tapp 2020). Podstawową przyczyną tak znacznej rozbieżności, w wyniku której najubożsi uczniowie ucierpieli najbardziej, były trudności lub też brak połączenia z Internetem. Ten często był dla nich dostępny jedynie poprzez ekran telefonu, a jakość połączenia pozostawiała wiele do życzenia pod względem zarówno szybkości łączy oraz samej dostępności. Wszakże, jak przekonuje Diane Reay, domy uczniów nieuprzywilejowanych statusem pochodzenia są „przeludnione i niedostatecznie wyposażone”, a oni sami doświadczają „wysokiego stresu i niewielkiego ukojenia” (Reay, 2020).

4.5.2. Ocenianie

Pandemia COVID-19 ujawniła problemy systemów edukacyjnych na całym świecie w zakresie oceniania wiedzy uczniów podczas edukacji zdalnej, co spowodowało ogólny wzrost poziomu niepokoju wśród wszystkich interesariuszy edukacji: nauczycieli, uczniów oraz ich rodziców.

Jednym z najbardziej problematycznych aspektów oceniania pracy uczniów okazał się element (braku) zaufania ze strony nauczycieli, którzy niejednokrotnie pytali uczniów o to, czy wykonali swoją pracę samodzielnie, ponieważ dość często zadania i prace domowe były realizowane na poziomie, którego wychowawcy nie widzieli wcześniej [u niektórych uczniów]. Drugim problematycznym aspektem oceniania był niski stopień weryfikowalności wiedzy i umiejętności ze względu na ograniczoną interakcję uczeń-nauczyciel w formule zdalnej. Powodem takiego stanu rzeczy był fakt, że obecny schemat oceniania skłania się ku testowaniu i pozostaje nieczuły wobec możliwości, jakie oferuje efektywne uczenie się online oparte na interakcji i zaangażowaniu (Luckin, 2017).

Co więcej, pandemia koronawirusa ukazała w jaskrawym świetle ocenianie jako strategię nauczycieli w panowaniu nad zachowaniem uczniów, dowodząc tym samym, że poza funkcją poznawczą, oceny służyły także (a może przede wszystkim) utrzymaniu klasowej dyscypliny poprzez kontrolę zachowania wychowanków. W okresie edukacji zdalnej zarówno polscy, jak i brytyjscy nauczyciele zgłaszali, że czuli się bezradni wobec nowej sytuacji, tak jakby stracili swoją „tajną broń” w postaci oceniania, którą mogli wykorzystać do kontrolowania uczniów i egzekwowania oczekiwanych zachowań (Mikiewicz i in., 2022).

Ponadto, nauczyciele postrzegali proces oceniania online za niezwykle czasochłonny ze względu na dekompresję czasu (Castells, 2000). Oznaczało to, że w asynchronicznym modelu nauczania otrzymywali oni prace uczniów o różnych porach dnia (w tym w późnych godzinach wieczornych), co oznaczało, że ich równowaga między życiem zawodowym a prywatnym była stale zakłócona. To z kolei powodowało rosnący poziom stresu i niepokoju z powodu przeciążenia pracą (Cambridge Report, 2020) (Sterna, 2020).

Rodzice najbardziej obawiali się potencjalnych strat w nauce dzieci (w tym ich przełożenia na ocenę końcową) oraz obniżenia samopoczucia uczniów. Dwa ostatnie, niczym wahadło przyczynowo-skutkowe, były ze sobą silnie powiązane. Główne obawy rodziców dotyczyły skuteczności i uczciwości sposobu oceniania wdrożonego przez brytyjskie szkoły w czasie edukacji zdalnej w celu pomiaru uczniowskich postępów w nauce.

4.5.3. Opieka nad dziećmi jako najważniejsza funkcja szkolnictwa

Co zaskakujące, sytuacja pandemii uwypukliła jedną z najbardziej podstawowych, a zarazem ukrytych funkcji szkoły, którą większość aktorów szkolnych, a w szczególności rodzice, uważali wcześniej za oczywistą - opiekę nad dziećmi. Kryzys koronawirusowy ujawnił znaczenie faktu, że dzieci, przez większość czasu w ciągu dnia, znajdują się pod opieką instytucji szkoły. Zapewnia im ona bezpieczne środowisko, w którym spędzają co najmniej sześć godzin dziennie w ciągu tygodnia, podczas gdy ich rodzice idą do pracy (lub pracują zdalnie z domu). Podczas zamykania szkół spowodowanego rozprzestrzenianiem się wirusa SARS-CoV-2 stało się jasne, jak ważna jest ta podstawowa funkcja szkoły. Umożliwiała ona bowiem rodzicom pozostawienie dzieci w bezpiecznym miejscu, gdzie po pierwsze (i najważniejsze) miały stałą opiekę, a po drugie, kształciły się, zdobywając wiedzę i umiejętności, które umożliwią im w przyszłości, jako młodym dorosłym, podjęcie odpowiedniego zawodu. Ponadto „odstawienie” dzieci do szkoły okazało się istotne dla pracowników kluczowych, takich jak pracownicy Służby Zdrowia czy pracownicy sektora usług i transportu, którzy zwyczajnie nie byłoby w stanie wykonywać swojej pracy, gdyby nie funkcja opiekuńcza szkoły dostępna dla ich pociech w czasie pandemii (przynajmniej w niektórych krajach, w tym w Wielkiej Brytanii). Izraelskie społeczności Kibuców są dobitnym przykładem znaczenia opiekuńczej funkcji szkoły, która odgrywa centralną rolę w reprodukcji ładu społecznego na poziomie mikro i makroekonomicznym. Ich dzieci mieszkają w tzw. domach dziecka wraz z rówieśnikami, widując rodziców tylko przez kilka godzin dziennie, aby zapewnić tym ostatnim możliwość chodzenia do pracy i zapewnienia swym pociechom bytu (Rayman, 2014). Ta wewnętrzna organizacja społeczności podkreśla znaczenie miejsca, „domu ucznia” (potocznie zwanego szkołą), dla reprodukcji porządku społecznego w celu utrzymania spójności i harmonii w funkcjonowaniu tej społeczności. Przyglądając się szkolnictwu z szerokiej, globalnej perspektywy, nietrudno zauważyć analogię. Przede wszystkim potrzeba szkół, aby dzieci miały gdzie spędzać bezpiecznie czas, podczas gdy dorośli, chodzą do pracy (lub pracują z domu). Edukacyjna funkcja szkolnictwa, mimo że kluczowa co do zasady, plasuje się jednak na drugim miejscu, gdyż ze względu na praktyczne implikacje funkcjonowania społeczeństwa, ustępuje ona miejsca funkcji opiekuńczej wobec dzieci. Dlatego też, nie będzie przesadnym stwierdzenie, że pierwszorzędną i najbardziej kluczową funkcją szkolnictwa jest właśnie opieka nad dziećmi, a nie sama edukacja.

4.5.4. Paradoksy związane z zaistniałą pandemiczną sytuacją w szkołach

Co ciekawe, z omawianiem zjawiska kształcenia na odległość wiążą się pewne paradoksy; pierwszy z nich dotyczy branży EdTech w Wielkiej Brytanii. Według jednego z raportów Cambridge na temat wpływu COVID-19 na szkoły w Wielkiej Brytanii (Cambridge Report, 2020), stolica Zjednoczonego Królestwa, Londyn, uważana jest za największe centrum branży rozwoju technologii edukacyjnych (EdTech) w Europie. Można było zatem mniemać, że brytyjska stolica stanie się europejskim centrum technologicznym w zakresie edukacji zdalnej na najwyższym szczeblu zaawansowania, rozpowszechniając tym samym wykorzystanie wysokiej jakości technologii w brytyjskich szkołach w czasie pandemii. Rzeczywistość wyglądała jednak zupełnie inaczej. Zdecydowana większość brytyjskich szkół była daleka od zaawansowania technologicznego czy nawet cyfrowej gotowości do podjęcia wyzwania, jakim była edukacja zdalna (Ferguson, Savage, 2020). Odpowiedzi na przyczynę takiego *status quo* dostarcza do pewnego stopnia kolejny paradoks, a mianowicie izolacja brytyjskiego systemu edukacji od postępu technologicznego.

Pomimo długiej, sięgającej XVIII wieku tradycji kształcenia na odległość, która od 1994 roku stała się bardziej popularna w Wielkiej Brytanii, dzięki funkcjonowaniu tzw. Otwartego Uniwersytetu (Open University), największej angielskiej uczelni oferującej kształcenie na odległość, edukacja zdalna nie została włączona do krwioobiegu brytyjskiego systemu edukacji ze względu na jego „sztywną strukturę” (Cambridge Report, 2020:18). Co więcej, izolacja brytyjskiego szkolnictwa od postępu technologicznego przejawiała się nie tylko w początkowych fazach pandemii, podczas pierwszego zamknięcia szkół rozpoczynającego się 20 marca 2020 r., ale trwała aż do grudnia 2020 r., czyli ponad osiem miesięcy od wybuchu pandemii, kiedy to większość państwowych szkół brytyjskich wciąż wdrażała tzw. Zdalne Nauczanie Kryzysowe (Remote Emergency Teaching - RET) (Cambridge Report, 2020). Podejście to polegało na kopiowaniu i przenoszeniu praktyk nauczania w kontakcie bezpośrednim w klasie szkolnej do środowiska online, bez odpowiedniej metodologii i narzędzi pedagogicznych, które umożliwiłyby uczniom skuteczne zaangażowanie się w naukę (Cambridge Report, 2020). Te doraźne rozwiązania były spowodowane brakiem infrastruktury cyfrowej oraz modeli przeprowadzania zajęć, co wskazuje, że Wielka Brytania (podobnie jak reszta świata) nie była gotowa do skutecznego wdrożenia edukacji zdalnej w czasie trwania pandemii COVID-19.

Kolejnym paradoksem wartym dostrzeżenia w kontekście potencjalnej zmiany edukacyjnej podczas pandemii koronawirusa była sprzeczna retoryka wokół niej, przedstawiająca edukację na odległość jako szansę i kryzys jednocześnie. Z jednej strony, szef Wydziału Edukacji w Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), Andreas Schleicher, mówi o „wielkim momencie” (Anderson, 2020), podczas którego:

„Cała biurokracja, która powstrzymuje rzeczy, zniknęła, a ludzie szukają rozwiązań, których w przeszłości nie chcieli widzieć. Uczniowie przejmą odpowiedzialność za swoją naukę, rozumiejąc więcej o tym, jak się uczą, co lubią i jakiego wsparcia potrzebują.” (Anderson, 2020)

Z drugiej strony, narracja o pandemii i jej wpływie na systemy edukacyjne na całym świecie była nasycona derogacyjnymi terminami, takimi jak zagrożenie edukacyjne, kryzys edukacyjny, zakłócone uczenia się i zakłócenia edukacyjne (OECD, 2021) (OECD, 2020a) (OECD, 2020b) (OECD, 2020c). Wprawdzie Andreas Schleicher próbował odnieść się do tych mieszanych komunikatów, które – można by rzec – brzmią raczej oksymoronicznie, twierdząc, że „prawdziwa zmiana zachodzi w głębokim kryzysie” i że „nie zatrzyma się momentum, które powstanie” (Anderson, 2020). Jednakże, z perspektywy czasu, momentum minęło, ponieważ obecnie wchodzimy w erę postpandemiczną a prawdziwa zmiana w naszych systemach edukacyjnych nie nastąpiła.

Podsumowanie

Przedstawione w tym rozdziale z perspektywy makro problemy i doświadczenia interesariuszy oświaty w czasie pandemii COVID-19 w Polsce i Wielkiej Brytanii dają odpowiedź na kluczowe pytanie, dlaczego niewiele (jeśli nic) nie zmieniło się w kulturze edukacji szkolnej. Relacje nauczycieli, liderów, uczniów i rodziców wskazują bowiem, że nauczanie zdalne podczas zamknięcia szkół w wyniku pandemicznych obostrzeń było wyłącznie rozwiązaniem tymczasowym, które pozwoliło im przetrwać sytuację kryzysu, nie zaś alternatywą, która otworzyła ich umysły na innowacyjne, potencjalnie lepsze sposoby nauczania i uczenia się, co sugerowali w swoim artykule Zhao i Watterston (Zhao, Watterston, 2021:9). Eksperyment edukacyjny polegający na wymuszonym nauczaniu zdalnym od samego początku traktowany był raczej jako sytuacja kryzysowa niż szansa na przemyślenie i ponowne wyobrażenie edukacji. 25 marca 2020 roku Audrey Azoulay, dyrektor generalna UNESCO, w swoim wezwaniu do utworzenia Globalnej Koalicji na rzecz Edukacji stwierdziła:

„Nigdy wcześniej nie byliśmy świadkami zakłóceń edukacyjnych na taką skalę. Partnerstwo jest jedyną drogą naprzód. [Wyciągnijmy – dopow. MJM] wnioski z tego kryzysu dla przyszłości edukacji” (UNESCO, 2020).

Uderzające jest to, iż mimo że technologia cyfrowa była stopniowo wprowadzana do szkół w ciągu ostatnich trzech dekad, to ze względu na jej gwałtowny rozwój, szczególnie w ostatnich dziesięciu latach, szkoły okazały się nieprzygotowane cyfrowo zarówno na poziomie dydaktyczno-metodycznym, jak i technicznym do sprawnego nawigowania edukacji zdalnej na wysoką skalę w stosunkowo długim przedziale czasowym. Zamiast tego, stosowały one strategię przetrwania, skupiając się na przebrnięciu przez każdy dzień z osobna, rozpaczliwie wyczekując końca „koszmaru” edukacji zdalnej. Najbardziej zwięzłe i zarazem trafne podsumowanie sytuacji szkolnictwa podczas pandemii COVID-19, zawiera oświadczenie Raportu Cambridge:

„Nic nie przygotowało systemów edukacyjnych do całkowitego, ponownego rozważenia powszechnego modelu edukacji opartego na uczęszczaniu do szkoły, w której uczący się i nauczyciele pracują razem w klasie, z tygodniowym harmonogramem starannie zorganizowanym w ramach roku akademickiego, z egzaminami na wysokim poziomie, zdawanymi przez wszystkich w tym samym czasie, aby w ciągu zaledwie kilku miesięcy zastąpić go zupełnie nowymi modelami edukacji, w których centrum znajdują się technologie cyfrowe” (Cambridge Report, 2021:3).

Samo pomyślenie naszego masowego, klasowo-lekcyjnego modelu edukacji na nowo, z technologiami cyfrowymi jako kluczową, a nie uzupełniającą częścią nauczania i uczenia się, oznaczałoby transformację kultury edukacji szkolnej. Z uwagi na to, że systemy edukacyjne na całym świecie nie były jednak przygotowane na tego typu zmianę, nasuwa się konkluzja, że kultura edukacji szkolnej w makro-perspektywie pozostała w swej istocie nienaruszona.

Rozdział 5

Kultura edukacji szkolnej w formule zdalnej w Polsce i Wielkiej Brytanii

Rozdział ten został podzielony na pięć części, skupiających się wokół kategorii analitycznych, do których należą: interakcja aktorów szkolnych, definicja sytuacji szkolnej, rytuały szkolne, stosunek pedagogiczny oraz jawny i ukryty program szkoły. Należy zaznaczyć, że powyższe kategorie, wyłonione na podstawie analizy zaprezentowanych w poprzednich rozdziałach teorii socjologiczno-pedagogicznych, uzupełniają się do tego stopnia, że jedna dla drugiej stanowi kontekst interpretacyjny. Nie sposób zatem analizować jednej z nich w oderwaniu od pozostałych, dlatego też będą się one nieustannie pojawiać w analizach empirycznych, w mniejszym lub większym stopniu, w zależności od rozłożenia analitycznych akcentów dla poszczególnych podrozdziałów.

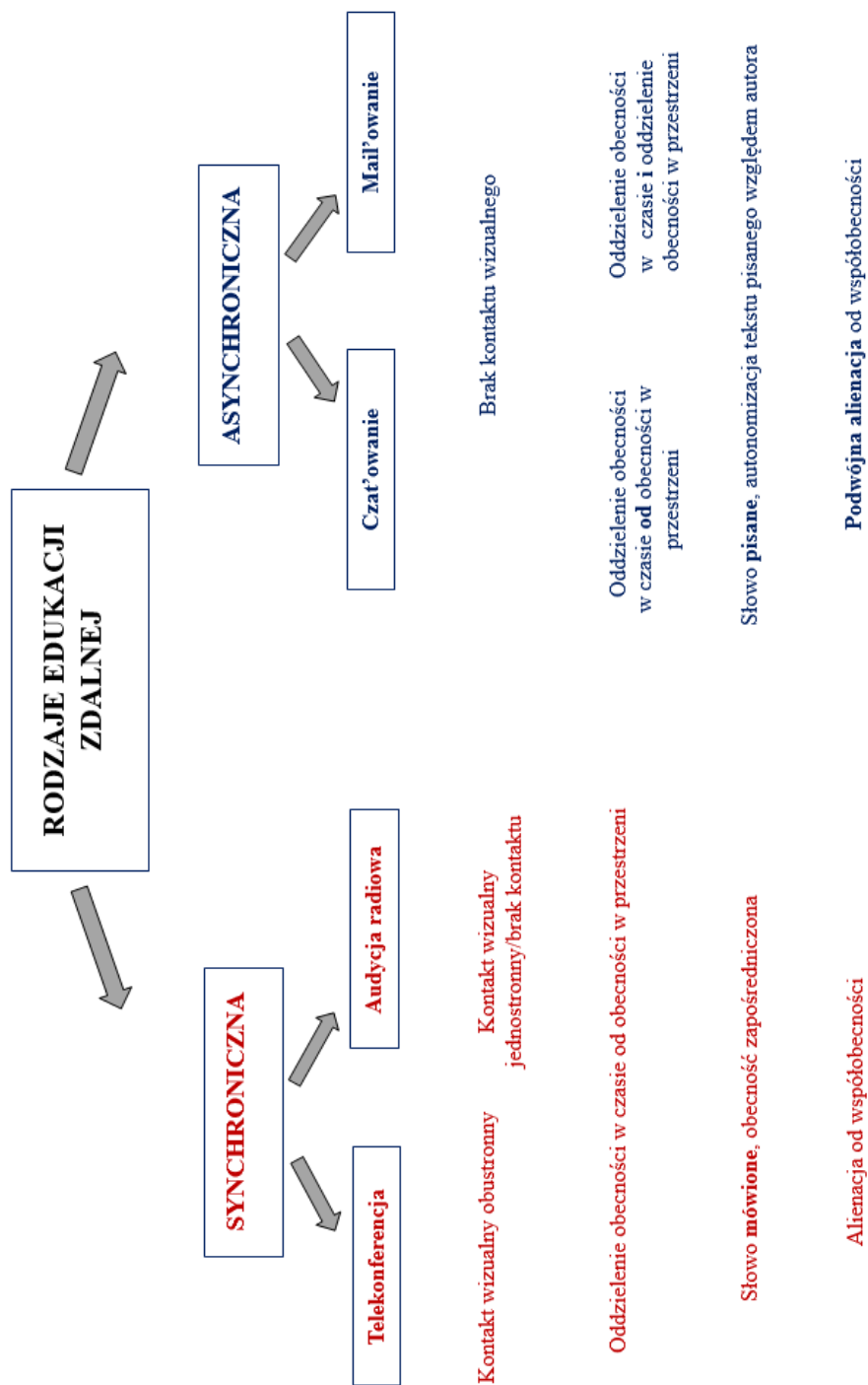
Edukacja zdalna i jej rodzaje

Zanim przejdę do interpretacji danych empirycznych, w pierwszej kolejności należy wspomnieć o różnicach w sposobach wdrażania edukacji zdalnej w obu szkołach. Odnaczały się one bowiem zupełnie inną specyfiką, mającą niebagatelne znaczenie dla sposobów uczestniczenia w spotkaniach zdalnych, a w konsekwencji dla tworzenia się potencjalnej kultury edukacji zdalnej.

Wgłębiając się w zagadnienie edukacji zdalnej, najbardziej podstawowym i koniecznym do uzmysłowienia jest fakt, że może ona być przeprowadzana w różnych konfiguracjach, z których każda wymaga badawczej uwagi. Starając się uchwycić istotę tych wariantów edukacji zdalnej, jakie wyłoniły się w toku przeprowadzanych badań, posłużyłam się czterema metaforami dla zobrazowania każdego z nich. Jednakże, zasadniczy podział, jaki należy zaakcentować traktując o edukacji zdalnej, to rozróżnienie na edukację synchroniczną i asynchroniczną.

Edukacja synchroniczna odbywa się w czasie rzeczywistym, a jej podstawę stanowi komunikacja werbalna przy pełnym lub ograniczonym kontakcie wzrokowym, a nawet wobec jego braku. Edukacja asynchroniczna z kolei, charakteryzuje się oderwaniem od przestrzeni i czasu (choć może mieć także charakter symultaniczny), a także całkowitą deprivacją komunikacji werbalnej, której miejsce zajęło słowo pisane.

W ramach tych dwóch podstawowych sposobów uczestniczenia w zajęciach zdalnych, które określam w tej pracy mianem formuły synchronicznej i asynchronicznej, wyróżniłam cztery warianty partycypacji w edukacji zdalnej (po dwa dla każdej formuły). Zostały one przedstawione poniżej w formie diagramu:



1.1. Rodzaje edukacji zdalnej, opracowanie: Marta Jurczak-Morris

Pierwszym rodzajem zajęć zdalnych w ramach edukacji synchronicznej opierającej się na komunikacji werbalnej była telekonferencja. Odbywała się ona w pełnym kontakcie wzrokowym (obie strony uczestniczące w spotkaniu miały włączone kamery). Ten rodzaj nauczania i uczenia się można było zauważyć w szkole polskiej podczas zajęć z młodszymi uczniami, wśród których panowała tendencja do włączania kamer.

Drugim wariantem edukacji zdalnej synchronicznej była tak zwana audycja radiowa, podczas której jedna strona uczestników spotkania miała włączoną kamerę (byli to, jak się można domyśleć, nauczyciele), druga zaś (uczniowie), pozostawała w utajeniu. To doświadczenie zajęć zdalnych było obserwowalne wśród starszej społeczności uczniowskiej w polskiej szkole.

Trzecim wariantem edukacji zdalnej, tym razem w formule asynchronicznej, było tzw. czat'owanie. Polegało ono na posługiwaniu się funkcją czatu jako podstawową formą kontaktu ucznia z nauczycielem, którzy komunikowali się w czasie rzeczywistym pisząc do siebie wiadomości. Ten sposób komunikacji pojawiał się od czasu do czasu w szkole brytyjskiej, gdy uczeń i nauczyciel przypadkowo natknęli się na siebie na platformie Google Classroom.

Wreszcie czwarty wariant, charakterystyczny dla formuły asynchronicznej i wszechobecny w szkole brytyjskiej, to mail'owanie. Ten sposób edukacji zdalnej odbywał się w oddzieleniu aktorów szkolnych zarówno w czasie jak i przestrzeni, pozbawiony jakiegokolwiek komunikacji w czasie rzeczywistym, bazujący tylko i wyłącznie na słowie pisanym. Skutkował on zatem podwójną alienacją komunikacyjną aktorów szkolnych (por. Giddens, 2003), których interakcja ograniczała się *de facto* do komunikatów w formie elektronicznej na zasadzie „e-korespondencji”.

Z uwagi na to, że nie posiadałam dostatecznej ilości danych na temat każdego z przedstawionych wariantów edukacji zdalnej, w szkole polskiej miałam bowiem możliwość obserwowania zajęć wyłącznie w formie telekonferencji, w szkole brytyjskiej zaś, formuła asynchroniczna skupiała się w przeważającej mierze wokół mail'owania, postanowiłam poszukać wspólnego mianownika dla wariantów w formule synchronicznej, jak również dla tych w formule asynchronicznej, by móc posługiwać się tymi określeniami w sposób zasadny badawczo. Aby uniknąć chaosu koncepcyjnego oraz dezinformacji spowodowanej spekulacjami na temat tych wariantów, przeanalizowałam

ich podstawowe cechy (por. diagram 1.1) doszłam do wniosku, że najistotniejszym w kontekście tej pracy wspólnym mianownikiem dla form edukacji synchronicznej jest komunikacja werbalna w czasie rzeczywistym, dla wariantów w formule asynchronicznej zaś, słowo pisane.

Owo dychotomiczne zestawienie: słowo mówione vs słowo pisane nabiera szczególnego znaczenia w kontekście rozważań Anthonego Giddensa, które doskonale wpisują się w podejmowaną przeze mnie problematykę. Autor teorii strukturacji wypowiedział się bowiem na temat dwóch znamienych właściwości współczesnej epoki, mających kluczowe znaczenie dla analizowanych w tym rozdziale treści, następująco:

„Gromadzenie, analiza i odzyskiwanie informacji wyrażających i stymulujących dziejowość stały się możliwe najpierw dzięki rozpowszechnianiu druku i umiejętności czytania, a później dzięki wynalazkowi elektronicznych środków komunikacji. Obydwa te wynalazki „alienują” komunikację od współobecności. Każdy tekst pisany autonomizuje się względem autora, a druk pogłębia tę autonomizację. Media elektroniczne natomiast oddzielają obecność w czasie od obecności w przestrzeni, co ma decydujące znaczenie dla współczesnego kształtu zbiorowości” (Giddens, 2003: 251)

Nie trzeba dodawać, że efektem postępu technologicznego w postaci elektronicznych środków komunikacji jest fenomen edukacji zdalnej, który, w świetle rozważań Giddensa, odizolowuje komunikację od współobecności. Fenomen oderwania komunikacji od współobecności stanowi, w moim przekonaniu, o istocie edukacji zdalnej. Zaproponowane przeze mnie metaforyczne warianty edukacji zdalnej charakteryzują się różnym stopniem alienacji komunikacyjnej. Rodzi się więc pytanie czy i jakie przełożenie ma stopień tejże alienacji na kształtowanie się nowego sposobu bycia w szkole (zdalnej)?

Edukacja synchroniczna w Polsce vs edukacja asynchroniczna w Wielkiej Brytanii

Zanim przejdę do interpretacji zgromadzonego materiału, istotne jest także zwięźle nakreślenie sposobów wdrożenia tych dwóch rodzajów edukacji zdalnej (synchronicznej i asynchronicznej) w sensie praktycznym. Umożliwi ono bowiem zobrazowanie szkolnej dynamiki zajęć zdalnych w badanych przeze mnie środowiskach szkolnych w Polsce i Wielkiej Brytanii.

W szkole polskiej zajęcia synchroniczne w ramach edukacji zdalnej polegały na prowadzeniu przez nauczyciela zajęć cyfrowych „na żywo”, w czasie rzeczywistym, o jasno określonych porach wyznaczonych wedle szkolnego grafiku. Forma ta w swej istocie jest najbardziej zbliżona do nauczania w kontakcie bezpośrednim, gdyż charakteryzując się oddzieleniem aktorów szkolnych w przestrzeni, uwzględnia jednocześnie zachowanie szkolnej czasowości (zajęcia rozpoczynały się o konkretnie wyznaczonych porach, jak również obowiązywały przerwy międzylekcyjne). Innymi słowy, formuła synchroniczna pozostawiała uczniom całkowitą wolność w zakresie przestrzenności, to znaczy teoretycznie mogli się logować na zajęcia z dobrowolnego miejsca, zachowując jednocześnie rygor i rutynę temporalności.

W przypadku szkoły brytyjskiej, wszystkie zajęcia odbywały się w formie asynchronicznej, to znaczy, po sprawdzeniu porannej obecności oraz szkolnym apelu przy użyciu platformy Zoom, uczniowie pracowali zdalnie z dowolnego miejsca, nieograniczeni lekcyjnymi ramami czasowymi. Nauczyciele brytyjscy każdego dnia umieszczali na platformie Google Classroom nagrane przez siebie materiały potrzebne do zrealizowania danego tematu oraz ćwiczenia do wykonania po zapoznaniu się z materiałem. Uczniowie mieli do dyspozycji cały dzień na wykonanie zadań w dowolnej, preferowanej przez siebie kolejności i dopiero na zakończenie sesji porannej oraz sesji popołudniowej odbywały się krótkie, dwudziestominutowe konsultacje synchroniczne prowadzone przez nauczyciela dla całej klasy lub wyłącznie dla tych uczniów, którzy potrzebowali dodatkowej pomocy w opanowaniu materiału. Zatem, w szkole brytyjskiej, formuła zdalna była w znacznej mierze pozbawiona nie tylko przestrzenności, ale i czasowości, a w konsekwencji, możliwości werbalnej komunikacji pomiędzy aktorami szkolnymi, której uczniowie w polskiej szkole doświadczali nieustannie każdego dnia.

Z tego też powodu, poza krótkimi sesjami konsultacyjnymi, nie było możliwości obserwowania brytyjskich zajęć zdalnych, co znajduje swoje odzwierciedlenie w analizach empirycznych, które w przypadku uczniów brytyjskich opierają się w przeważającej mierze na wywiadach z nauczycielami.

5.1. Interakcje między aktorami szkolnymi

Istota interakcji uczeń-nauczyciel została uchwycona w powziętych analizach w sposób trojaki; po pierwsze, jako sposób komunikowania się wyrażony w regułach rozmowy, które Giddens identyfikuje między innymi jako takt, przestrzeganie kolejności

w konwersacji i obramowanie (Giddens, 1984), Goffman zaś, uzupełnia tę kategorię między innymi o częstotliwość zabierania głosu i długość wypowiedzi, przerwy oraz momenty ciszy w konwersacji, a także wprowadzanie sankcji wobec uczestników spotkania ulegających rozproszeniom (Goffman, 2006). Po drugie, interakcja ta postrzegana jest również przez pryzmat prezentacji i zachowywania społecznej twarzy ucznia i nauczyciela. Po trzecie, została ona przeanalizowana w kontekście dystansu aktorów szkolnych wobec odgrywanej roli oraz zaangażowania w występ, jakim jest lekcja szkolna.

5.1.1. Reguły rozmowy „niewidzialnych i nietykalnych uczniów” [N_2]

Językowy (nie)takt

Nie ulega wątpliwości, że sposoby komunikowania się aktorów szkolnych w formule zdalnej uległy w mniejszym lub większym stopniu pewnej transformacji. W zakresie taktu, podobna zmiana została zidentyfikowana zarówno przez polskich jak i brytyjskich pedagogów. Zauważyli oni bowiem, że edukacja zdalna, pełniąc funkcję specyficznej przestrzeni buforowej, uruchomiła wśród niektórych uczniów poczucie nietykalności i nieosiągalności, które wyzwoliło z kolei szereg zachowań niezgodnych z powszechnie przyjętym kanonem dobrych manier.

Zarówno poczucie „bycia niewidzia(l)nymi” w przypadku polskich uczniów, którym pozwalano wyłączać kamery w trakcie zajęć synchronicznych, jak i poczucie bycia obserwowanymi, lecz nieosiągalnymi, bo niepodlegającymi fizycznej kontroli, jak to miało miejsce wśród uczniów brytyjskich, którzy mieli nakaz włączania kamer w czasie sesji konsultacyjnych oraz apeli bez względu na okoliczności, wywołało wśród nich podobne mechanizmy komunikowania się. Mianowicie, nastąpiło swoiste rozluźnienie językowe, przejawiające się w tym, że nie widząc się, jak to ujęła jedna z nauczycielek, „*Uczniowie są w stanie pozwolić sobie na bardzo dużo różnych rzeczy, nie do końca fajnych, obrażając się, używając słów, których normalnie, podejrzewam, że by nie użyli, nie powiedzieli drugiej osobie prosto w twarz, ale napisać, napiszą, czują taką trochę bezkarność, to, że mogą sobie pozwolić (...)*” [N_2].

Zdalna „netykieta” (Czerepaniak-Walczak, 2020:19)

Ponadto, brak szkolnej czasoprzestrzeni, wpłynął również w niektórych przypadkach na relacje uczniów z nauczycielami; ci pierwsi bowiem, często nie przestrzegali zasad kolejności konwersacji, nagminnie wchodząc im w słowo, co w

warunkach zdalnych było dużo bardziej uciążliwe z powodu większej słyszalności, jaką zapewniały mikrofony, w porównaniu do akustyki klasy szkolnej, w której nauczycielowi niejednokrotnie umykają uczniowskie szepty i słowne wygłupy. W przypadku edukacji zdalnej, słycać było każdą nieodpowiednio sformułowaną frazę i mniej lub bardziej kąśliwy żart.

Mamy więc do czynienia z pewnego rodzaju paradoksem, technologia ogranicza bowiem pole widzenia do okna dialogowego, ale jednocześnie znacznie zwiększa słyszalność aktorów szkolnych (w przypadku włączonych mikrofonów oczywiście). Ponadto, dynamika przerw i momentów ciszy w konwersacji została również skutecznie zaburzona z powodu częstych uszczerbków natury technicznej, takich jak słabe łącza internetowe skutkujące opóźnieniem w połączeniu, które z kolei stwarzało wrażenie nakładania się na siebie głosów lub momentów przedłużonej ciszy i konsternacji związanej z niewiedzą odnośnie dostępności i słyszalności pozostałych członków spotkania.

„Proszę Pani, to nie do Pani tylko do You Tuba!” [N_23]

W sytuacji edukacji zdalnej synchronicznej, charakteryzującej się oddzieleniem aktorów szkolnych w przestrzeni oraz wyjęciem ich z dyscyplinującej przestrzeni szkolnej, uczniowie mieli większą niż dotąd możliwość praktykowania zachowań oporowych wobec nauczycieli. Przestrzeń wirtualna zapewniała im bowiem poczucie nieograniczonej wolności, a co ważniejsze, bezkarności wobec zachowań niezgodnych z definicją szkolnej sytuacji, których nie omieszkiwali demonstrować na różne sposoby. Przykładem jednej z takich (ambiwalentnych) sytuacji w zakresie interakcji uczeń-nauczyciel jest relacja polskiej nauczycielki, która opowiadała (nieco asekurująco):

„Wczoraj miałam taką sytuację na przykład, gdy dziecko powiedziało mi, no może nie mi, ja przypuszczam, że nie mi ..., bo mi się tutaj tłumaczył, że to nie było do mnie... 'Zamknij mordę, ty babo stara!', czy coś w tym stylu... i coś takiego wleciało na tego Teams'a. On mi się tłumaczył, że to nie było do mnie, że to do jakiegoś You Tuba” [N_3].

Przytoczona sytuacja ilustruje owo zjawisko nietykalności i językowej swobody ucznia w relacji z nauczycielem wywołanej alienacją komunikacyjną spowodowaną brakiem współobecności, dowodząc tym samym, że przestrzeń wirtualna może być skutecznym nośnikiem antystruktury oporu, czyli tego, co Peter McLaren określił mianem „stanu wyzwolenia z wszelkich norm i nakazów” (McLaren, 1998: 8). Przyczyną

takiego stanu rzeczy jest fakt, że po pierwsze, znacznie łatwiej jest okazać opór „na odległość” bez fizycznego kontaktu z przedstawicielami „struktury”, po drugie, prościej jest znaleźć wytłumaczenie na nietaktowne zachowanie bez konieczności udowadniania wiarygodności tegoż wytłumaczenia. Obecność zapośredniczona (czyli brak współobecności) odbiera, wszakże, nauczycielom możliwość kontroli poczynań uczniów oraz weryfikacji prawdomówności wychowanków, trudno bowiem udowodnić dane zachowanie, jeśli nie było się fizycznie jego świadkiem.

Jak wynika z relacji nauczycieli brytyjskich, w formule asynchronicznej sytuacji związanych z językowym nietaktem było znacznie mniej, a te, które się pojawiały występowały na linii relacji rówieśniczych. Jako że manifestowały się one w kąśliwych, niekiedy prawie że wulgarnych komentarzach na czacie, po pierwsze miały o wiele słabszą „moc oddziaływania” niż te wypowiedziane „na głos”, po drugie, gdy tylko zaczęły się pojawiać, zostały natychmiast ukrócone przez permanentne odebranie uczniom przez nauczycieli brytyjskich dostępu do czatu [N_29].

„A czemu Pani tak mruga?” [N_22]

Ponadto, w wyniku nietypowej (szczególnie w proksemicznym wymiarze), zapośredniczonej specyfiki kontaktów między uczniami i nauczycielem w formule synchronicznej, podczas której uczniowie mieli okazję zetknąć się z wizerunkiem nauczyciela na ekranie w znacznie bliższej aniżeli w kontakcie bezpośrednim odległości (i *vice versa*), zdarzały się przypadki dość bezpardonowych, niekoniecznie taktownych komentarzy uczniów w stronę nauczyciela, czego przykład obrazuje poniższa wypowiedź:

„Nieraz się tak zdarzało, ja na przykład noszę soczewki kontaktowe i jak długo pracuję, to zaczynam mocno mrugać, i zdarzyło się nieraz w klasie, że ktoś powiedział: ‘A czemu Pani tak mruga?’” [N_5].

Próba zmiany obramowania szkolnych spotkań

W rezultacie, wirtualna swoboda a wraz z nią częstokroć nietaktowne, bo niezgodne z definicją szkolnej sytuacji, zachowania uczniów wpływały na stabilność obramowania zdalnych spotkań szkolnych, stanowiąc przy tym zagrożenie dla szkolnych rytuałów i rutyny oraz związanego z nimi ontologicznego bezpieczeństwa, przejawiającego się w poczuciu przewidywalności świata szkolnego.

Owo usiłowanie zmiany obramowania było szczególnie widoczne w dialogach, jakie miały miejsce na klasowym czacie. Okazało się bowiem, że teksty pisane najbardziej odzwierciedlały wspomniane uprzednio poczucie nieograniczonej swobody językowej wychowanków, skorelowanej z (nie)taktem oraz naruszeniem definicji sytuacji. Anthony Giddens zinterpretował to zjawisko, określając je mianem „autonomizacji słowa pisanego wobec jego autora” (Giddens, 2003:251). Słowo pisane żyje bowiem „własnym życiem”, odrywając się niejako od twórcy, co w konsekwencji, obniża poczucie odpowiedzialności za nie.

Dla zobrazowania tej swoistej frywolności słowa pisanego przytoczona została konwersacja na czacie, która miała miejsce podczas jednych z synchronicznych zajęć zdalnych:

U1: *Odpal komputer na Minecraftcie*, poinstruował jeden z uczniów,

U2: *Spoko stary, w dechę portki*, skomentował drugi.

Po chwili kolejny uczeń dołączył do konwersacji, wrzucając do czatu (ku niepohamowanej uciesze reszty klasy), jak sam ją określił, „dziwną rymowanekę”:

U3: *‘Pewien żarłok NIENAŻARTY*

Raz wygłodniał się NA ŻARTY

I wywiesił szyld NA PŁOCIE

Że ochotę ma NA PŁOCIE

Tutaj na brak Ryb NARZEKA

Bo daleka RYBNA RZEKA

Więc się zgłosił pewien ŻEBRAK

I rzekł żarłokowi ŻE BRAK

Płoci, karpi oraz ŚLEDZI

Ale rzeki pilnie ŚLEDZI

I gdy tylko będzie W STANIE

To o świcie z łóżka WSTANIE

Po czym ruszy na POMORZE

I w zdobyciu ryb POMOŻE

Odtąd żarłok nasz JEDYNIE

Zamiast smacznych ryb JE DYNIE”

Nauczyciele polscy mieli spory kłopot z poradzeniem sobie z tego rodzaju sytuacjami; w przeciwieństwie do nauczycieli brytyjskich, nie zdecydowali się oni na uruchomienie funkcji zarządzania czatem, w związku z czym nie byli w stanie usunąć

uczniowskich komentarzy. Nasuwa się tu pytanie o alienację komunikacyjną i jej wpływ na podejmowane przez nauczycieli decyzje. Mianowicie, być może nauczycielom brytyjskim, podlegającym podwójnej alienacji komunikacyjnej ze względu na formułę asynchroniczną, łatwiej było wyłączyć uczniom funkcję czatu, ponieważ ich kontakt z nimi był znacznie bardziej ograniczony aniżeli relacja nauczycieli z uczniami polskimi. Analogicznie, można wnioskować, że nauczyciele polscy, wykazując się troską o dobrostan uczniów w zakresie utrzymywania kontaktów rówieśniczych, pozwalali im korzystać z czatu pomimo wyraźnych nadużyć, ponieważ ich stopień alienacji komunikacyjnej z uczniami był niższy w porównaniu do nauczycieli brytyjskich. Polscy pedagodzy mieli bowiem możliwość werbalnego konwersowania z uczniami, nierzadko w pełnym kontakcie wzrokowym, co w konsekwencji zmniejszało stopień wyobcowania aktorów szkolnych względem siebie, w przeciwieństwie do pedagogów brytyjskich, którzy z definicji byli pozbawieni zarówno możliwości prowadzenia rozmów z uczniami, jak i kontaktu wzrokowego, co pogłębiało wzajemne wyobcowanie.

W sytuacji zajęć synchronicznych, polscy pedagodzy stosowali najczęściej dwie strategie: odwoływali się do przyzwoitości oraz postawy dobrego ucznia, prosząc wychowanków o autorefleksję i usunięcie komentarzy (co spotykało się z nieznacznym odzewem) bądź też ignorowali podobne zachowania. Kuriozalnie, podczas zdalnej lekcji informatyki w formule synchronicznej w szkole polskiej można było zaobserwować naruszenie reguł taktu przez uczniów, które wywołało reakcję zwrotną w postaci naruszenia reguł taktu przez nauczycielkę, starającą się niejako „dostosować” do interakcyjnego przebiegu lekcji, co obrazuje poniższy dialog:

Nauczycielka opowiadała uczniom o greckiej literze Beta, na co jeden z uczniów odrzekł:

U: *A będzie wersja Feta?* (słysząc śmiech reszty klasy)

N: *Feta? Może być na kolację.* Nastąpiło chwilowe skonfundowanie nauczycielki, po czym zagaiła:

N: *Ja jako stara krowa wybiorę sobie [piosenkę – dopow. MJM] „Take on me”, ale wy jako fani TikToka, możecie sobie wybrać [coś innego – dopow. MJM] [N_24]*

Widać wyraźnie, że obok słownego napominania lub ignorowania niepożądanych zachowań uczniów, do repertuaru zachowań nauczycieli polskich zaliczyć należy również swoiste próby obracania w żart niestosownych wypowiedzi lub zachowań uczniów lub, jak na wyżej przedstawionym obrazku, pewnego rodzaju spoufalania się z podopiecznymi poprzez zmniejszenie społecznego dystansu między sobą a uczniem.

Wydawać by się mogło, że w celu wybrnięcia z niezręcznej sytuacji, w której klasowy śmiech zagrażał przyjętej przez nauczycielkę twarzy społecznej, a w konsekwencji, definicji sytuacji, usiłowała ona zjednać sobie przychylność uczniów poprzez zmianę fasady, stosując kolokwializm charakterystyczny dla języka ulicy (McLaren, 1999) po to, by paradoksalnie zachować swą społeczną twarz.

Nauczyciele brytyjscy natomiast, jak zostało uprzednio wspomniane, gdy tylko pojawiły się pierwsze epizody związane z niestosownym użyciem czatu w formule asynchronicznej, dezaktywizowali tę funkcję, czyniąc ją niedostępną dla uczniów i zapobiegając tym samym niepożądanym zachowaniom, które podważały definicję sytuacji.

Należy rzecz jasna pamiętać, że sytuacje tego rodzaju zdarzają się również w klasie szkolnej, jednak repertuar zachowań, jaki ma do dyspozycji nauczyciel w przestrzeni szkolnej sprawia, że może on sobie z nimi poradzić znacznie szybciej, a przede wszystkim skuteczniej. Z uwagi na wysoce ograniczoną scenerię klasową, która w tradycyjnej klasie szkolnej obfituje w dekoracje sceniczne służące wywieraniu określonego wrażenia, spotkania zdalne siłą rzeczy posiadały słabszą ramę, co w konsekwencji mogło oznaczać zacieranie się definicji szkolnej sytuacji. Mając bowiem do czynienia z brakiem klasowego krajobrazu, a zatem z utrudnionym przyjęciem tego, co Goffman określił fasadą ucznia i nauczyciela, na podstawie przytoczonych sytuacji można wnioskować, że wraz ze wzrostem fizycznego dystansu, zmniejsza się (przynajmniej do pewnego stopnia) społeczny dystans pomiędzy uczniem a nauczycielem, co wynikało zarówno z obserwacji polskich lekcji zdalnych, jak i z rozmów z polskimi oraz brytyjskimi nauczycielami. Dodatkowo, należy zaznaczyć, że wraz ze wzrostem alienacji komunikacyjnej, strategie kontrolowania zachowań uczniów i narzucania definicji szkolnej sytuacji stawały się bardziej stanowcze i bezkompromisowe, gwarantując w ten sposób pedagogom zachowanie ich społecznej twarzy.

Utrzymanie tej ostatniej jest w wymiarze interakcyjnym niezwykle istotne, ponieważ zapewnia poczucie bezpieczeństwa skorelowane z definicją sytuacji i obramowaniem spotkania, stanowiąc jeden z fundamentów kultury edukacji szkolnej. Sposoby prezentowania i zachowywania społecznych twarzy zostały przeanalizowane w szczegółach w kolejnej części tego rozdziału.

5.1.2. Prezentacja i zachowywanie twarzy społecznej ucznia i nauczyciela

Prezentowanie i zachowywanie twarzy społecznej są ściśle związane z podtrzymywaniem definicji sytuacji, ponieważ jednostki, wyobrażając sobie sposób, w jaki powinna przebiegać dana interakcja w czasie określonego spotkania, zachowują się stosownie do tego wyobrażenia. Ponadto, należy pamiętać, że twarz nie jest dana jednostce raz na zawsze, a jedynie „wypożyczona” przez pozostałych członków społeczności. Innymi słowy, tak długo, jak dana społeczność będzie uważała jednostkę za godną danej twarzy, tak długo będzie ona ją zachowywała. Jednakże, z chwilą zachowania nie(z)godnego z daną twarzą, może ona zostać jej w mgnieniu oka odebrana.

Strategie zachowywania społecznej twarzy nauczycieli brytyjskich

Usuwanie uczniów ze spotkania

Wśród pedagogów brytyjskich przeważającą strategią zachowania twarzy była groźba przymusu w postaci usuwania wychowanków z wirtualnych czatów w razie ewentualnych zachowań oporowych, swoista kalka rytuału wyrzucania nagannie zachowujących się delikwentów z klasy. Jak relacjonowała jedna z brytyjskich nauczycielek:

„Chciałam im pokazać, że nie boję się usunąć ich z tego czatu. Mimo że bardzo chcę, żeby tu [na zajęciach] byli, muszą przyjść z odpowiednim nastawieniem i być rozsądni. Więc na początku kilka razy trzeba było im pokazać, że okej, usuwam cię ze spotkania. Musiałam to zrobić. Wyrzucałam ich i mówiłam, co robię z wyprzedzeniem, aby rodzic wiedział i nie starał się ponownie dołączyć. Więc mówię [do ucznia – dopow. MJM]: wiesz co, rozmawiałam z tobą dwa, trzy razy. Nie dołączaj, bo nie zamierzam tego [zachowania] tolerować, może zastanów się w jakim stanie umysłu zamierzasz dołączyć do naszego spotkania po południu lub jutro. A potem po prostu ich usuwałam i kontynuowałam lekcję (...). Po pewnym czasie, gdy wszyscy zrozumieją, okej, ona nas usunie, nie musisz nawet zwracać na to uwagi. Po prostu, dosłownie, gdy ktoś ci przeszkadza, usuwasz go z czatu i kontynuujesz. Brzmi to trochę szorstko, ale w przypadku mojej klasy zauważyłam, że to skutkowało” [N_9].

Zbiorowe wyciszenie uczniów

Nauczyciele brytyjscy uciekali się zatem do „magii jednego kliknięcia” [wyr. MJM] przywracającej kontrolę, czy to w postaci wyrzucenia ucznia ze spotkania lub czatu, czy też wyciszenia go (bądź wszystkich na raz!), aby zapanować nad sytuacją,

jakby powiedział Goffman, podtrzymać definicję sytuacji. Dla tej części nauczycieli, zachowanie uczniów podczas nauczania zdalnego w postaci krótkich konsultacji dwa razy dziennie nie stanowiło żadnego problemu wobec obranej przez nich strategii zachowywania twarzy. Jak wspominała jedna z pedagożek:

„Martwiłam się o zachowanie, a okazało się ono w praktyce najmniejszym z moich obaw (...) A potem pomyślałam, że strona dydaktyczna stanie się naprawdę trudna. Było więc wiele rzeczy, o których myślałam, jak je przełożyć na pracę online. Ale kiedy przyszło co do czego, zostaliśmy przeszkoleni i mieliśmy wszystko zorganizowane, okazało się, że od strony dydaktycznej wszystko działa dobrze. Wcale nie było tak źle, jak myślałam” [N_10].

Telefony do rodziców

Pozostała grupa nauczycieli brytyjskich, która nie stosowała zabiegu usuwania kłopotliwych uczniów z konsultacji bądź czatu, poza przeładowaniem związanym z nieustanną potrzebą przygotowywania zajęć zdalnych, wyrażała również swoją frustrację wobec opieszałości, obojętności oraz lekceważenia okazywanego im przez uczniów podczas zajęć, między innymi w następujący sposób:

„Więc on [uczeń] wciąż nadaje, nadaje, nadaje, a ja ciągle powtarzam: dosyć! On na to: okej, i znowu nadaje!” [N_10].

Sposobem podtrzymywania twarzy tej grupy nauczycieli były telefony wykonywane do rodziców wychowanków z informacją o niestosownym zachowaniu ucznia albo o niewywiązywaniu się z obowiązku nadsyłania na bieżąco zadań umieszczanych przez nauczyciela na platformie Google Classroom.

Strategie zachowywania społecznej twarzy nauczycieli polskich

W związku z tym, że do pewnego stopnia zmieniło się obramowanie (Goffman, 2006) lekcji zdalnej czy też perspektywa (Woods, 1983) zajęć wirtualnych, nauczyciele musieli przyjąć określone strategie przetrwania, aby poradzić sobie w nowych warunkach.

W dyscyplinującej przestrzeni szkolnej postawy oporowe uznane byłyby za nietaktowne i najzwyczajniej „nieprzystojące” uczniom, w związku z czym spotkałyby się z krytyką ze strony nauczycieli, nieustannie przywołujących własną definicję szkolnej sytuacji. Co ciekawe, podczas synchronicznych zajęć zdalnych pedagogzy w większości ignorowali tego rodzaju zachowania lub próbowali obrócić je w żart.

Ignorowanie

Spośród różnorodnych strategii zachowania twarzy społecznej, jedną z najczęściej stosowanych było ignorowanie nietaktownych zachowań uczniów. Obrazuje je sytuacja mająca miejsce na lekcji informatyki, kiedy chłopcy mieli zapoznać się z programem do kodowania, podczas gdy ni stąd, ni zowąd jeden z nich zabrał głos:

„Ktoś, kto to napisał [ten program – dopow. MJM], wypił za dużo drinków”, na co prowadząca zajęcia odparła: *„Udam, że tego nie słyszałam”* i kontynuowała lekcję.

Podobnie rzecz się miała, gdy podczas innych zajęć wywiązała się problematyczna, jak się okazało, dyskusja o kotach w toku której jeden z uczniów skonstatował: *„Ale proszę Pani, koty są beznadziejne i w ogóle po co są?”*, co wywołało faję oburzenia i chaosu w klasie, na co drugi uczeń, dolewając oliwy do ognia, odparł: *„Jeśli jeszcze raz ktoś powie, że koty są beznadziejne, to się do niego przejdę z baseballlem”*. W tym przypadku, nauczycielka zbyła (a przynajmniej próbowała zbyć) ten dialog milczeniem.

Humor i pobłażanie

Ponadto, polscy nauczyciele pracujący w formule synchronicznej posługiwali się niekiedy humorem w celu zapanowania nad klasą, czego przykładem jest chociażby sytuacja z zajęć z przyrody, kiedy w klasie zrobiło się niezwykle głośno, uczniowie wchodzili sobie (oraz nauczycielce) w słowo, na co ona, zamiast zaoponować, skomentowała żartobliwie:

„Teraz będziemy musieli pójść troszkę dalej [z materiałem – dopow. MJM], moje kochane gadulki”.

Ilustrację dla tej strategii zachowywania twarzy stanowi również dialog między nauczycielką informatyki a uczennicą, która bawiła się podczas lekcji pluszową zabawką, przystawiając ją do kamery:

N: *„Maju zmieniłaś się w Minionka, ostrzegam, coś się dzieje u Ciebie w domu. Zmieniłaś się w więcej niż jednego Minonka”*, nauczycielka skomentowała żartobliwie.

Uczennica jednak kontynuowała zabawę pluszakiem, ignorując jej wypowiedź.

N: *„Majka, wróć na lekcje”*.

U: *„Ale czemu mam wracać? Jestem na lekcji!”*, odparła nieco oburzonym tonem wychowanka.

N: *Super, to fajnie, że jesteś*”, skostatowała zrezygnowana nauczycielka, po czym uczennica nadal zajmowała się maskotką.

Powyższa egzemplifikacja ukazuje bezradność nauczycielki wobec zachowania wychowanki, która, mimo przyjacielskich komentarzy pedagoga, nie podzieliła jej definicji sytuacji, odpowiadając w sposób dosłowny na jej metaforyczną prośbę o skupienie na lekcji (w domyśle, zaprzestanie zabawy maskotką).

W klasie szkolnej, repertuar nauczycielskich zachowań byłby znacznie obszerniejszy. Przede wszystkim fizyczna obecność umożliwiłaby skonfiskowanie maskotki, jednak w sytuacji braku tej współobecności, pedagoga musiała poprzestać na przyzwoleniu na zaistniałą sytuację, starając się przyciągnąć uwagę uczniów własnym zaangażowaniem w zajęcia, które, jak potwierdzają komentarze polskich i brytyjskich nauczycieli, w czasie edukacji zdalnej było znacznie bardziej absorbujące

Zbiorowe wyciszenie

Dodatkowo, tak jak niektórzy praktycy brytyjscy, polscy pedagodzy posługiwali się opcją zbiorowego wyciszenia, przyznając, że trudno będzie im rozstać się z „magią jednego kliknięcia”, co odzwierciedlają słowa jednej z respondentek:

„No, to jest cudowne [opcja zbiorowego wyciszenia uczniów – dopow. MJM]. I ta cisza czasami jest potrzebna w szkole. Myślę, że dla mnie będzie to taki przeskok na zasadzie 'jak to zrobić, żeby oni nie chcieli nieustannie po takim czasie ze sobą konwersować'” [N_3].

Dominacja

Kolejnym sposobem zachowania twarzy społecznej pedagogów polskich było prezentowanie swojej osoby jako „wszechwi(e)dzącej”. Niczym orwellowski „Wielki Brat” albo McLarenowski „Hegemoniczny Wszechwładca” (McLaren, 1999: 113) nauczyciel był tym, który skrupulatnie kontrolował przebieg lekcji i któremu nie umykał żaden szczegół zachowania ucznia w czasie zajęć.

Nauczycielka polska dawała uczniom wielokrotnie do wiadomości tonem symulującym złość (Woods, 1990: 101), o obezwładniającym charakterze:

„Cisza! Ja wszystko widzę i wiem!” (mimo że sama miała wyłączoną kamerę sic!), za wszelką cenę starając się zapanować nad uczniami, stale przywoływała szkolną definicję sytuacji. Zupełnie niczym w klasie szkolnej, pedagoga raz po raz wysyłała w stronę poszczególnych uczniów dyscyplinujące komunikaty:

„A Patryczku, co ty się tak gibiesz? Przeczytałeś już? Czytaj, a nie się huśtaj”.

Po chwili wydała kolejną instrukcję, mówiąc:

„Michał, proszę siąść przed kamerą, bo ściany twoje mnie nie interesują”.

Jako że uczeń nie zareagował, nauczycielka powtórzyła:

„Michał, proszę usiąść na miejsce!”.

Stojąc na straży swojej roli, nie ustawała w napominaniu uczniów:

„Kacper, jesteś daleko od kamery”, „Tobiasz, możesz się odwrócić do mnie przodem?” Kilka minut później nauczycielka kontynuowała przywoływanie do porządku, tym razem dodając jeden, niezwykle istotny komunikat:

„Ignasiuniu, niuniu, czemu ty nie klaszczesz i nie czytasz? Ja będę sobie patrzeć kto, co robi. To jest też na ocenę” [N_28]

Ta ostatnia, niczym karta przetargowa, działająca dokładnie tak jak „magia jednego kliknięcia”, przywracała w klasie spokój i ciszę, sprowadzając uczniów na właściwe tory definicji szkolnej sytuacji, a w efekcie, podtrzymywała społeczną twarz nauczycielki jako tej, która dzierży władzę przyznawania ocen i należy się jej tym samym słuchać (rytuałowi oceniania poświęcona została uwaga w odrębnym podrozdziale).

Niezwykle wymowne okazało się również zakończenie zajęć, podczas którego widoczna była swoista walka nauczycielki o zachowanie społecznej twarzy. Jeden z uczniów bowiem, zakrzyknął nonszalancko, całkowicie niezgodnie z definicją sytuacji „Do widzenia!”, co spotkało się ze stanowczą reakcją nauczycielki zbulwersowanej postawą wychowanka, który wyraźnie nie zastosował reguły przestrzegania kolejności w konwersacji. Piętnując jego interakcyjny błąd, nauczycielka odparła:

„Ale stop, ja nie powiedziałam ‘do widzenia’. Co to ma być?! No?!”

Nastąpił moment konsternacji i totalnej ciszy, po czym niemalże delektując się tą zwycięską chwilą, kobieta odrzekła radośnie:

„To do widzenia robaczki!”, zachowując tym samym swą społeczną twarz [N_28]

Ucniowskie strategie zachowywania twarzy w formule synchronicznej

Idealni wizualni(e)

Jeżeli chodzi o zachowywanie społecznej twarzy ucznia podczas edukacji zdalnej, nauczyciele polscy zidentyfikowali ciekawe zjawisko wśród młodzieży logującej się na zajęcia synchroniczne. Zauważyli oni, że zarówno uczniowie, jak i uczennice przywiązywali większą niż w warunkach edukacji w kontakcie bezpośrednim wagę do swojego wyglądu, kreując swój wizerunek szkolny na wzór wizerunku internetowego.

Uczniowie, niczym Awatary, pojawiali się w okienku wystylizowani, co niektórzy w pełnym makijażu, wyraźnie wykazując „*taką potrzebę bycia idealnymi, doskonałymi*” [N_9]. Zatem, wirtualny świat szkolny, w którym uczestniczyła młodzież, nieustannie obserwując samą siebie w oknach dialogowych, wywołał u niej potrzebę idealizacji własnego wizerunku. Prezentacja uczniowskiej twarzy w formule zdalnej synchronicznej polegała zatem w dużej mierze na dbałości o swój wygląd fizyczny, co nie jawiło się jako oczywiste podczas zajęć w kontakcie bezpośrednim.

Jak opowiadała dyrektorka polskiej szkoły podstawowej:

„Ta przestrzeń wirtualna z jakiegoś powodu, znaczy to, że siebie widzą, zaprzęta im bardzo dużo uwagi, to jak wypadają w kamerze (...) Pamiętam takiego chłopaka, który powiedział, że on ma takie dzisiaj włosy, że on w życiu się nie pokaże [na lekcji zdalnej], a jestem pewna, że do szkoły przyszedłby zaspany i nieprzytomny, potargany, i nawet by nie zwrócił uwagi” [N_9].

Nieustannie wpatrywanie się we własny wizerunek podczas zajęć zdalnych działało, zdaniem dyrektorki, jak swoisty mechanizm samokontroli, który wpływał na samoocenę uczniów, dla których lekcje zdalne w przypadku niektórych wychowanków „*to był wybieg modowy*” [N_9].

Uczniowskie strategie zachowywania twarzy w formule asynchronicznej

Mundurkowi uczniowie

Uczniowie brytyjscy nie wykazywali się podobną tendencją z uwagi na zajęcia w trybie asynchronicznym, które nie wymagały ich uczestnictwa w lekcjach zdalnych „na żywo”, a dwudziestominutowe synchroniczne sesje konsultacyjne nie wywoływały tego samego efektu wyjątkowej dbałości o własny wizerunek. W szkole brytyjskiej natomiast, twarz społeczna ucznia (na tyle, na ile możliwa była jej identyfikacja w toku badań), była niejako narzucona odgórnie w tym znaczeniu, że w czasie nauki asynchronicznej, jak również podczas codziennych apeli synchronicznych oraz spotkań konsultacyjnych, uczniowie mieli bezapelacyjny nakaz noszenia szkolnych mundurków, które miały „*wzbudzać w nich poczucie odpowiedzialności*” [N_11] oraz przypominać, że nauka zdalna, to wciąż nauka szkolna.

Ta swoista „mundurkowa kultura” uczestniczenia w zajęciach pozostaje znamienne szczególnie w przypadku asynchronicznych zajęć, odznaczających się podwójnym wyobcowaniem komunikacyjnym z powodu oddzielenia aktorów szkolnych nie tylko w przestrzeni, ale i w czasie. W sytuacji takiej deprivacji komunikacyjnej,

mundurek symbolizujący rzeczywistość szkolną był jedynym nośnikiem kultury szkolnej przywołującym definicję sytuacji. Innymi słowy, przypominał uczniom cel i konieczność słęczenia przed ekranami komputerów i rozwiązywania zadań we własnej przestrzeni domowej, zamiast grania w Fortnigha czy w piłkę (przecież mogli to uczynić w każdej chwili, nie byli przecież w szkole). Mundurek przypominał im natomiast, że szkoła na pewien czas zmieniając formę, pozostawała jednak szkołą.

5.1.3. Dystans wobec roli oraz zaangażowanie w występ

Podczas obserwacji zajęć zdalnych w polskiej szkole oraz sesji konsultacyjnych w szkole brytyjskiej nasuwał się ten sam wniosek, mianowicie: podczas gdy zaangażowanie w występ ze strony uczniów generalnie malało, zwiększając tym samym dystans wobec roli ucznia, nauczyciele angażowali się w swoją rolę bardziej niż zwykle, starając się przykuć uwagę uczniów do zajęć.

Dystans wobec roli ucznia

Zwiększenie dystansu na poziomie relacji pedagogicznej

Tendencja ta była szczególnie widoczna w przypadku polskich wychowanków, którzy podczas zajęć synchronicznych częstokroć kręcili się na obrotowych krzesłach lub bujali w fotelach, inni podśpiewywali albo tańczyli przed ekranem, niektórzy bawili się różnego rodzaju gadżetami lub zmieniali ustawienia tła dla zabawy, jeszcze inni majstrowali przy słuchawkach bądź siedzieli bokiem do ekranu, pochłonięci zupełnie innymi aktywnościami. W przypadku jednego ucznia okazało się, że odrabiał w czasie zajęć lekcje z języka polskiego offline, i co ciekawe, otrzymał za to pochwałę od nauczycielki (sic!). W sytuacji zajęć w klasie szkolnej za tę samą aktywność uczeń otrzymałby najprawdopodobniej jakąś formę ostrzeżenia (uwagę, minus w dzienniku, w skrajnym przypadku ocenę niedostateczną lub naganę). Nauczycielka okazała jednak pobłażliwość, którą należy interpretować w głównej mierze brakiem kontroli nad poczynaniami uczniów ze strony nauczyciela i pewnego rodzaju „pogodzeniem się” z faktem, że będą zachowywać się niezgodnie z definicją sytuacji oraz swego rodzaju ulgą z powodu tego, że nie uważając na lekcji, uczeń przynajmniej zajął się czymś pożytecznym (mógł przecież oglądać bzdurne filmiki na You Tube’ie), tak zwany syndrom „mniejszego zła”.

W wyniku wspomnianej zmiany obramowania, na poziomie relacji pedagogicznej, zwiększył się dystans uczniów wobec pełnionej przez nich roli; momentami można było odnieść wrażenie, że zapominali o tym, że byli „w szkole”, a

pozbawiona dyscyplinarnego charakteru przestrzeń, w której się znajdowali, nie była w stanie im o tym przypomnieć. Zatem, rozproszenie i swoiste „wyluzowanie” spowodowane wyjęciem uczniów spoza zasięgu czasoprzestrzennej dyscypliny klasowej było zauważalne. Używając języka Petera McLarena można posunąć się do stwierdzenia, że kontakt wirtualny sprzyjał zanikowi szkolnej przemocy symbolicznej wobec ciała, czemu dowodzi fakt, iż podczas zajęć zdalnych, ze znacznie większą częstotliwością niż w kontakcie bezpośrednim, dzieci z młodszych klas ziewały, głaskały się linijką po czole, bawiły się włosami, tudzież przeczesywały je szczotką, a nawet, jak to było w przypadku uczennicy na jednej z lekcji przyrody, występowały na zajęciach w szlafroku, zupełnie zapominając o tym, że *de facto* są „w szkole”. Przestrzeń domowa wyraźnie dawała o sobie znać, niejako przyzwalając uczniom (być może w sposób zupełnie podświadomy) na tego typu zachowania.

Zmniejszenie dystansu w wymiarze twarzy społecznej

Z drugiej zaś strony, na poziomie prezentacji twarzy społecznej, szczególnie wśród uczniów starszych, charakteryzujących się większą (samo)świadomością, dystans wobec roli ucznia zmniejszył się w tym znaczeniu, że znaczna część uczniów przykładła większą niż dotychczas wagę do dbałości o swój wizerunek aniżeli w kontakcie bezpośrednim. Owo zmniejszenie dystansu ma jednak charakter naskórkowy, ponieważ nie posiada bezpośredniego związku z byciem w roli ucznia w wymiarze kluczowym dla tej pracy, czyli w kontekście stosunku pedagogicznego oraz wywiązywania się ze swoich uczniowskich obowiązków w ramach tego stosunku.

Dystans wobec roli nauczyciela

„Przygotowanie do zajęć było niezwykle męczące” [N_15]

Zarówno polscy jak i brytyjscy nauczyciele podzielali opinię o zafascynowaniu uczniów nowym narzędziem do nauki zdalnej. Brytyjscy nauczyciele byli niejednokrotnie zachęceni do tworzenia lekcji zdalnych na zasadzie spektaklu („show”), aby wchodząc w rolę prezenterów (posługujących się specyficznym tonem głosu oraz określoną mową ciała) przyciągnąć uwagę jak największej uczniowskiej publiczności i tym samym, ułatwić proces uczenia się. W efekcie, zarówno w polskiej, jak i brytyjskiej szkole, lekcje (również te w postaci nagrań, które nauczyciele brytyjscy przesyłali uczniom na platformę edukacyjną do nauki asynchronicznej) musiały być rzetelnie przygotowane, nie było możliwości improwizacji, jak to często bywało w klasie szkolnej.

Zajęcia musiały być ciekawe i przygotowane z użyciem nowoczesnych narzędzi, żeby urozmaicić uczniom naukę.

Nauczyciele w przeważającej większości stali się ekspertami w obsłudze technologii potrzebnych do przeprowadzenia zajęć zdalnych, osiągając wysoki poziom zaawansowania. Dlatego też ich zaangażowanie w występ, jakim jest lekcja zdalna, było niewspółmiernie wyższe od zajęć prowadzonych w kontakcie bezpośrednim. Wielu z nich zaznaczało, że to zaangażowanie kosztowało ich wiele dodatkowego wysiłku w postaci licznych godzin spędzonych na przygotowywaniu nagrań, wyszukiwaniu lub tworzeniu interaktywnych i atrakcyjnych zarazem ćwiczeń, niektórzy przyznawali wręcz, że okres nauczania zdalnego był dla nich z tego powodu „koszmarem” [N_17].

Nauka asynchroniczna przysparzała nauczycielom brytyjskim szczególnie wiele trudu w proces przygotowania zajęć, który niejednokrotnie okazywał się niezwykle czasochłonny:

„Mój głos zawsze mnie przerażał [na slajdach]. Myślę, że to była główna rzecz, ten głos, który musieliśmy podkładać na każdym slajdzie - to było to, co mnie wyczerpywało. Potem zajęliśmy się planowaniem. Musiałam podkładać głos do każdego slajdu, do każdej lekcji, przez cały tydzień, co oznaczało, że czegokolwiek nauczalam w ciągu tygodnia, robiłam to w napięciu, co mnie wykańczało. To przygotowanie do zajęć było niezwykle męczące” [N_15]

Ponadto, kolejnym czynnikiem doskwierającym nauczycielom brytyjskim pracującym w formule asynchronicznej była konieczność posługiwania się słowem pisany, stanowiącym skutek podwójnej alienacji komunikacyjnej. Poprawianie prac oraz pisanie komentarzy do zadań nadsyłanych przez uczniów codziennie w ramach każdego przedmiotu o dowolnej porze dnia (a czasem nocy) zajmowało im bowiem niewspółmiernie więcej czasu aniżeli udzielanie komentarzy werbalnych, na co wskazuje następująca refleksja:

„Myślę, że najbardziej problematyczny był czas po zakończeniu zajęć. Myślę, że ta strona nauczania była tym, czego się nie spodziewałam i prawdopodobnie była o wiele trudniejsza i prawdopodobnie jej nienawidziłam. Tak, była. Tak. Pod koniec dnia, kiedy oceniasz prace uczniów i odpisujesz na wszystkie te e-maile, i nie zdajesz sobie sprawy, że niektóre dzieci odpowiedziały już na Twoje uwagi i musisz im znowu odpowiedzieć, i musisz dodatkowo pozalawiać papierkową robotę, gonić, próbować pozostać w kontakcie ze szkołą, i pamiętam momentami, że o 21:00, o 22:00 wciąż odpowiadałam na e-maile” [N_9].

Ponadto, zarówno polscy, jak i brytyjscy nauczyciele byli świadomi tego, że nauczając zdalnie są słyszani oraz niejednokrotnie obserwowani przez rodziców uczniów, co w efekcie wzmagало ich zaangażowanie, ale i poczucie zestresowania (przynajmniej u niektórych z nich). Świadomość ta została uchwycona w jednej z wypowiedzi nauczycielek brytyjskich:

„Kiedy nauczysz, nauczysz, ale kiedy nagrywasz [lekcje zdalne], jest inaczej, ponieważ chcesz, aby wszystko było idealne, ponieważ rodzice faktycznie cię oceniają. Więc to nie tylko dzieci, które teraz uczysz, rodzice cię oceniają i fakt, że to [nagranie] zawsze tam będzie. Tak, byłam zestresowana emocjonalnie” [N_11].

„To po stronie nauczyciela leży aktywizowanie ucznia” [N_9]

Co więcej, edukacja zdalna w formule zarówno synchronicznej, jak i asynchronicznej niejako obciąża nauczyciela odpowiedzialnością za zaangażowanie uczniów w zajęcia, co wydawać by się mogło stoi w opozycji do retoryki nauczania i uczenia się skoncentrowanego wokół ucznia mającego być inicjatorem edukacyjnego procesu, traktującego nauczyciela w kategoriach towarzysza, zapewniającego mu jedynie warunki do uczenia się. W świetle poniższej wypowiedzi liderki polskiej szkoły podstawowej, to jednak nauczyciel jest odpowiedzialny zarówno za zaangażowanie ucznia, jak również za proces edukacyjny w całości:

„Naprawdę, [edukacja zdalna] wymaga bardzo dużego wysiłku od nauczyciela, bo to jakby po stronie nauczyciela leży aktywizowanie ucznia. Nie będziemy ukrywać, że w tym systemie, bez dwóch zdań po prostu zaangażowanie leży po stronie nauczyciela” [N_9].

Niemniej, pomimo atrakcyjnych graficznie i merytorycznie zajęć zdalnych, uczniowie w przeważającej mierze mieli trudności z koncentracją, i nawet ci najzdolniejsi, jak zaznaczali nauczyciele brytyjscy, „obniżali sobie poprzeczkę” [N_11], co niejednokrotnie skutkowało pasywnym uczestnictwem lub uczniowskimi rytuałami oporu nad którymi nauczyciele mieli ograniczoną, z powodu braku fizycznej obecności, kontrolę. Dlatego też zaczęli uciekać się do innych sposobów i strategii przywracania definicji sytuacji, o czym mowa w dalszych podrozdziałach.

5.2. Definicja sytuacji szkolnej

Aby zrozumieć, czym jest szkoła, trzeba najpierw określić jeden z jej najistotniejszych elementów, czyli definiowanie szkolnej sytuacji (Waller, 1965), które

stanowi element uczenia się kultury (Mikiewicz, 2016). Dla zaobserwowania potencjalnej zmiany kultury edukacji szkolnej w formie zdalnej, należy zatem przyjrzeć się sposobom definiowania sytuacji szkolnej w czasie zajęć zdalnych. Biorąc pod uwagę fakt, że (jak przypomina Phil Jackson) samo miejsce, jakim jest szkoła, narzuca definicję sytuacji, nie sposób przecież pomyśleć, że wchodząc do szkoły „znalazło się w pokoju gościnnym lub sklepie spożywczym” (Jackson, 1968:6), w sytuacji edukacji zdalnej, paradoksalnie, mamy jednak do czynienia z pokojem gościnnym (ewentualnie pokojem sypialnym lub kuchnią), czy oznacza to zatem potencjalną zmianę definicji sytuacji szkolnej w formie zdalnej?

5.2.1. Edukacja zdalna asynchroniczna – epizod z ‘Black Mirror’⁶

W opinii większości nauczycieli brytyjskich edukacja zdalna w formule asynchronicznej zdecydowanie zmieniła definicję sytuacji szkolnej, pozbawiając ich zarówno fizycznego miejsca pracy, jak i roli, jaką dotychczas pełnili. Odczuwali oni w związku z tym niemały dyskomfort z powodu braku regionalizacji, która sama przez się, w sposób niezwykle perswazyjny narzucała definicję sytuacji. Mało tego, wraz z utratą przestrzeni, w której wykonywali dotychczas swoje pedagogiczne obowiązki względem uczniów, czuli się oni jakby *de facto* stracili pracę, i zostali zatrudnieni na nowo do pełnienia zupełnie innej profesji.

Metafora „Czarnego Lustra”, którą posłużyła się jedna z nauczycielek brytyjskich opisując swoje doświadczenie edukacji zdalnej, wydaje się w tym kontekście nadzwyczaj wymowna, gdyż wraz z przejściem na formę nauki asynchronicznej, ich zawodowy świat został postawiony „na głowie”. Nauczycielom brytyjskim zostało w efekcie odebrane wszystko, co namacalne w pełnionej przez nich profesji: bezpośredni kontakt z uczniami w postaci komunikacji werbalnej i kontaktu wzrokowego, miejsce pracy (szkołę, własną klasę, pokój nauczycielski), zapewniając w zamian prowizoryczną scenę (ekran komputera) pozbawioną kulisów (pokoju nauczycielskiego) w obrębie których mieli oni zwykle możliwość bezpośredniego kontaktu z pozostałymi członkami zespołu nauczycielskiego w ramach przygotowania do kolejnych występów (zajęć szkolnych):

„Edukacja zdalna była jak epizod z Black Mirror albo coś podobnego... Dla mnie to było tak jakbym nie miała pracy, jakbym była w niewłaściwym miejscu. To było największe wyzwanie” [N_14].

⁶ ‘Black Mirror’ – brytyjski antologiczny serial telewizyjny stworzony przez Charliego Brookera, wykorzystujący tematykę technologii i mediów do komentowania współczesnych kwestii społecznych.

Potrzeba regionalizacji: „*Aury, zapachu klasy, do którego jesteśmy przyzwyczajeni, która jest dla nas naturalna, jest swego rodzaju normalnością*” [N_14], jaką opisywała brytyjska pedagoga, oraz rutynizacji edukacji szkolnej, często wybrzmiewała w wypowiedziach zarówno polskich, jak i brytyjskich nauczycieli, chociaż ci ostatni w sposób szczególny akcentowali potrzebę interakcji oraz więzi z uczniami, która została im odebrana niemal całkowicie przez wprowadzenie formy asynchronicznej nauczania zdalnego. Zatem, wyrazistość definicji sytuacji wyrażonej w charakterystycznych wzorcach zachowań, rodzajach interakcji czy sposobie konwersowania w formule asynchronicznej uległa zatarciu, ponieważ miejsce, które ją dotychczas narzucało, zniknęło. Co więcej, oprócz scenerii, z pola widzenia zniknęli także aktorzy szkolni, a jedynym sposobem komunikacji między nimi była elektroniczna korespondencja w postaci przesyłania i odsyłania zadań na zasadzie poczty elektronicznej (tzw. mail’owanie) lub też znacznie rzadziej w postaci czatu, czyli formy komunikacji pisemnej symultanicznej (czat’owanie) oraz krótkie, dwudziestominutowe sesje zdalne „na żywo” w formie telekonferencji. Nauczycielom brytyjskim brakowało zatem relacji z uczniami, która jest w istocie podstawą definiowania sytuacji:

„[W kontakcie bezpośrednim – dopow. MJM] widzisz język ciała, widzisz uśmiech, język oczu [ucznia – dopow. MJM]. Nie widać tego jednak na ekranie. Myślę, że kontakt, ogólny kontakt z drugą osobą i więź, którą tworzysz, nie istnieje [podczas zajęć zdalnych], jest do pewnego stopnia, ale nie całkowicie” [N_14].

Dodatkowo, pedagodzy brytyjscy niejednokrotnie wyrażali poczucie „wyjścia z roli” w nauczaniu asynchronicznym, które do pewnego stopnia zaburzyło ich definicję sytuacji szkolnej, o czym świadczą poniższe refleksje:

„Tęsknię za uczniami, tęsknię za nauczaniem; czasami nie czuję, że nauczam. Czasami po prostu czuję się, jakbym tylko ułatwiał rzeczy, przesyłam zadania i je poprawiam. I to jest właśnie słabe” [N_13].

Ich wypowiedzi wskazywały na załamanie definicji sytuacji szkolnej oraz samego procesu nauczania pod wpływem edukacji zdalnej asynchronicznej:

„Nauczanie asynchroniczne to nie nauczanie. Idziesz do klasy, zamykasz drzwi i wówczas ich nauczasz. Rzeczywiście, tak, bo pomysł z wrzucaniem tego do sieci i dawanie uczniom trzy godziny na rozwiązanie, po czym wracasz i zadajesz im ćwiczenia z matematyki, wtenczas nie ma możliwości dawania zwrotnych komunikatów, a do tego sprowadza się nauczanie. Nauczać to być w stanie natychmiast uzupełnić pojawiające się luki, ponieważ nauczasz i udzielasz im informacji zwrotnej. W formule zdalnej

[asynchronicznej – dopow. MJM] zostało mi to odebrane. Nie byłam w stanie tego zrobić” [N_11].

Widać zatem pewnego rodzaju niezgodę nauczycieli brytyjskich na pozostanie tylko i wyłącznie facylitatorami w procesie edukacji swoich wychowanków, gdyż ich nowa „zdalna rola”, wyłamując się niejako z klasycznej relacji pedagogicznej, stoi w opozycji do sposobu, w jaki definiują oni szkolną sytuację oraz funkcję, jaką pełnią w procesie nauczania. Dla pedagogów brytyjskich, jak i polskich (choć Brytyjczycy odczuli ten brak dotkliwiej) nauczać, to być w relacji z uczniem. To ostatnie z kolei, urzeczywistnia się w pełni dopiero w fizycznej współobecności aktorów szkolnych, umożliwiając im formowanie i podtrzymywanie pedagogicznej więzi, reagowanie na bieżąco na potrzeby uczniów w zakresie opanowania materiału szkolnego, jak i kontrolowania uczniowskich zachowań oraz postaw, pełniąc tym samym, obok funkcji treningu, selekcji i alokacji, istotną funkcję socjalizacyjną. Co ciekawe, to właśnie instytucjonalizacja szkolna, czyli przebywanie nauczycieli i uczniów w instytucji zwanej szkołą w swej fizycznej postaci, zapewnia uczniom realizację funkcji socjalizacyjnej. Innymi słowy, czasoprzestrzeń szkolna umożliwia w sposób najskuteczniejszy socjalizację ucznia i nauczyciela do swoich ról. O istotności funkcji socjalizacyjnej, czyli nawiązywaniu relacji w szkole przekonywała dyrektorka polskiej szkoły przy okazji rozmowy o priorytetach edukacyjnych i przyjętej przez szkołę filozofii edukacji:

„U nas jest to praca na relacjach (...) Po to my jesteśmy dorosłymi w szkole, żeby zadbać o te relacje, żeby tego pilnować, bo tak naprawdę od tego jesteśmy. W ogóle uważam, że my jesteśmy tylko i wyłącznie od tego w ogóle, a nie od jakichś innych historii” [N9].

Co więcej, przyjęta przez liderkę polską narracja stawia funkcję socjalizacyjną szkoły ponad pozostałymi funkcjami (między innymi treningu i selekcji, czyli nauczania i egzaminowania), jakie pełni szkolne spotkanie, przedstawiając taką oto definicję szkolnej sytuacji:

„Dziecko, które dobrze się czuje w szkole, to ono będzie się uczyło mimochodem. Po prostu będzie miało poczucie, że odnosi sukces na swoją miarę i to jest jakby najważniejsze” [N_9].

Kluczowe wydaje się być w tej wypowiedzi owo „uczenie się mimochodem”, które stanowi niejako odwrócenie logiki stosunku pedagogicznego, w myśl którego podstawowym celem relacji uczeń-nauczyciel jest właśnie uczenie się/nauczanie, a wszystko „inne” (między innymi w zakresie relacji rówieśniczych) dzieje się przy okazji.

Narracja dyrektorki polskiej, mimo że w swej istocie sprzeciwia się priorytetom i wymaganiom systemowym masowego szkolnictwa, którego podstawowymi funkcjami są trening, selekcja i alokacja w strukturze społecznej, wskazuje wyraźnie na perspektywę w skali mikro, zauważając potrzebę zwrócenia się ku społecznym relacjom w edukacji, stanowiącym fundament rozwoju aktorów szkolnych oraz ich potencjalnych edukacyjnych sukcesów w procesie uczenia się, zdawania egzaminów i wreszcie, podjęcia właściwej ścieżki zawodowej.

5.2.2. „Za kurtyną” [N_1] – edukacja zdalna synchroniczna

Niewątpliwie ciekawą metaforą posłużyła się nauczycielka języka polskiego, próbując porównać nauczanie w kontakcie bezpośrednim do nauczania zdalnego synchronicznego w kontekście definicji sytuacji, zaznaczając jak diametralnie różnią się te dwa sposoby „bycia w szkole”:

„Kiedy jestem na lekcji to jestem jak dron, wszystko widzę, a kiedy jestem tutaj, nieważne czy to w pokoju, czy na ogólnym kanale, to jestem trochę jak za kurtyną. Ja nie wiem co się dzieje po drugiej stronie. Niektórych widzę, bo są przed kurtyną, ale cała reszta jest za, albo do mnie dochodzą jakieś dźwięki i odpowiedzi, albo też nie. Nie mam czasu, żeby to zweryfikować. Naprawdę, przez całą lekcję musiałabym nic innego nie robić, jak tylko dopytywać dwadzieścia osiem osób [o to], co robią teraz, czy mają zadanie, czy otworzyli zeszyty, czy mają podręcznik na ławce, to jest biurku, czy piszą temat, czy zrobiły to zadanie; to z tego składałby się lekcja w dużej mierze” [N_1]

Powyższa wypowiedź uwidacznia kontrast między definicjami sytuacji wyrażonymi w możliwościach kontroli, jakie zapewnia dyscyplinująca czasoprzestrzenność edukacji szkolnej w porównaniu do pozbawionej (lub znacznie ograniczonej) czasoprzestrzenności i tym samym szkolnej dyscypliny, charakterystycznej dla szkolnej edukacji zdalnej. Metafora drona przywołuje bowiem na myśl przywoływaną uprzednio nauczycielską „wszechwiedzę” na temat uczniowskich zachowań w czasie zajęć, nauczyciel jest bowiem tym, który „widzi wszystko”. Z tej perspektywy definicja szkolnej sytuacji oznacza pełną kontrolę nauczyciela nad przebiegiem zajęć oraz nieustanne monitorowanie uczniów pod kątem zarówno ich postępów w nauce, jak i zachowań. Owo całkowite zwierzchnictwo pedagoga nad wychowankami, wynikające z narzuconej definicji sytuacji szkolnej, innymi słowy, kultury bycia w szkole, czy też kultury bycia nauczycielem i uczniem, jest wzmacniane przez wyodrębnione od reszty społeczeństwa, odizolowane od wpływów świata

zewnątrznego, miejsce zwane szkołą. Miejsce zdefiniowane przez rutynę, w którym wszystkie czynności/aktywności mają swój jasno wyznaczony czas i miejsce, które, mimo że na pozór hałaśliwe i chaotyczne, jest do cna ustrukturyzowane i „zaplanowane” do tego stopnia, że aktorzy szkolni znają je „na pamięć”. Nauczyciele polscy podkreślali w swych wypowiedziach na temat edukacji zdalnej brak tejże, zbawiennej jak się okazuje, rytunizacji czynności szkolnych, przekonując:

„Szkoła [w kontakcie bezpośrednim – dopow. MJM] to już pomijam, że wiadomo, tutaj nauka itd. Te relacje... Przecież bez tego to w ogóle... Taka rutyna, dzieciom brakuje takiej rutyny. To się takie wydaje, no takie nieładne słowo, ja tego słowa nie lubię, ale im tego brakuje, że było tak, że trzeba było rano wstać do szkoły na ósmą przyjść. Były od którejś do której te lekcje, potem nie wiem czy tam szli do domu, czy na zajęcia dodatkowe, ale jakby tutaj była cała ta rutyna, a teraz to dzień tak wygląda: tu sobie raz wstanę o tej porze, teraz pójde spać o dziesiątej rano, o dwunastej, bo i tak się zdarza. Raz będę słuchał na lekcji, a raz to przegram ją [w grę komputerową – dopow. MJM]. Kamera wyłączona, bo dzisiaj nie działa Internet, dobrze, to mogę mieć wyłączoną kamerę. Głos pani wyłączyła, to hulaj dusza piekła nie ma i tam można sobie pograć, więc im też brakuje takiej myśle rutyny” [N_6].

Nauczyciele polscy również ubolewali nad faktem, że mieli ograniczoną sposobność nawiązywania relacji z uczniami w formule synchronicznej, mimo że była ona znacznie większa w porównaniu z szansą pedagogów brytyjskich na nawiązanie relacji z uczniami w formie asynchronicznej. Wyrażali oni przede wszystkim swoje sfrustrowanie z powodu braku kontroli nad uczniowskim zachowaniem i tym samym, większej swobody uczniów w narzucaniu własnej definicji sytuacji, jaką zapewniała im edukacja zdalna, konstatując:

„Wkurza mnie to, że wiem, że część uczniów może sobie na pewne rzeczy pozwolić. Jesteśmy bezradni. Jednak brak bezpośredniej kontroli wpływa na uczniów i to jest pewien minus. Są uczniowie inteligentni którzy wykorzystują sytuację i wkurza mnie, nie tylko mnie, ale też innych nauczycieli, jak rozmawiamy z sobą. Są to uczniowie, którzy wiedzą, że mogą sobie na różne rzeczy pozwolić i jeśli nie słyszą pytania, bo zajmują się czymś innym, to zawsze mogą powiedzieć ‘coś mi przerwało, coś mi zakłóca, nie słyszę.’” [N_2]

Okazuje się, że w nowych warunkach, co sprytniejsi uczniowie odkryli sposoby narzucania własnej definicji sytuacji, nawet jeśli w stosunkowo niewielkim stopniu, co spotykało się z niemalym poirytowaniem praktyków polskich, którzy intuicyjnie

przeczuwając przyczyny uczniowskiej fuszerki, czuli, że czasem mieli związane ręce w przywracaniu definicji sytuacji.

Podobnie rzecz się miała z uczniami brytyjskimi (w niektórych przypadkach także i z rodzicami), którzy doświadczając podwójnej alienacji komunikacyjnej, jeszcze bardziej niż uczniowie polscy ulegali pokusie „pandemicznej wolności” w zakresie (nie)punktualnego, a przede wszystkim (nie)regularnego udziału w zajęciach, o czym świadczą słowa wicedyrektorki:

„Uczniowie zdecydowanie mniej angażowali się w treści online. Rodzice również nie lubili rutyny szkolnej. Więc [uczniowie – dopow. MJM] wstawali o dowolnej porze, kładli się spać o dowolnej porze. Ten rodzaj szkolnej rutyny całkowicie zniknął” [N_19]

W przeciwieństwie do edukacji zdalnej, kolejność zdarzeń w szkole o jasno określonej przestrzeni jest oczywista, podobnie jak sposoby interakcji, reguły rozmowy, formy zdobywania uznania i degradacji uczniowskiej w postaci chociażby nagany czy negatywnej ocen. Metaforycznie rzecz ujmując, gdyby szkoła była człowiekiem, to funkcję ciała pełniłaby szkolna przestrzeń (regionalizacja), za miarowość oddechu odpowiadałaby rutyna (rutynizacja), sercem zaś, swoistym tętnem szkolnego świata, byłby szkolny rytuał (rytualizacja), stanowiący w pierwszej kolejności o funkcjonowaniu tego społecznego organizmu.

5.3. Rytuały szkolne

Erving Goffman niejednokrotnie w swej twórczości udawał, że rytuały mają kluczowe znaczenie dla porządku interakcyjnego, czego wyrazem jest słynna konstatacja dotycząca faktu, że funkcjonowanie społeczeństwa możliwe jest w głównej mierze właśnie dzięki rytuałom. Z tego też powodu, porządek świata szkolnego, jednego z najbardziej specyficznych interakcyjnych uniwersów, podlega silnej rytualizacji, zapewniającej jego sprawne funkcjonowanie. Trudno jest przecież wyobrazić sobie szkołę pozbawioną rytualnych czynności, biorąc pod uwagę fakt, jak przekonuje Goffman, że każda interakcja zogniskowana podlega określonej sekwencji rytuałów.

W szkole mamy do czynienia z dziesiątkami, jeśli nie setkami tego rodzaju interakcji każdego dnia. Nie dziwi zatem fakt, że jest to przestrzeń zrytualizowana do tego stopnia, że bez rytuałów zwyczajnie nie miałyby racji bytu. Jak się okazuje, przestrzeń wirtualna, w której odbywała się edukacja zdalna, zapewniła nauczycielom warunki do przeprowadzania rytuałów w nowej formie, oraz umożliwiła im również do pewnego stopnia odtwarzanie rytuałów stosowanych podczas edukacji w kontakcie

bezpośrednim. Do tego stanu rzeczy przyczynił się w najwyższej mierze fakt, że rytuały, niczym oręż w walce z potencjalnie nowym i nieznanym rodzajem funkcjonowania pedagogów i wychowanków, nadawały sens innemu niż dotychczas sposobowi „bycia w szkole” poprzez przywoływanie dobrze im znanych wzorców zachowań, z którymi aktorzy szkolni byli doskonale oswojeni. Umożliwiały im one bowiem przynajmniej w pewnym zakresie zachowanie twarzy społecznej, powodując tym samym utrzymanie się w swoich rolach, pomimo braku klasowej scenerii. Ponadto, przywoływane przez nauczycieli w sposób świadomy, jak i niekiedy bardziej intuicyjny, zachowania oraz sytuacje rytualne skutecznie podtrzymywały definicję szkolnej sytuacji, nieustannie przypominając obu stronom relacji pedagogicznej jak mają postępować, mimo że ani uczniowie, ani większość pedagogów nie znajdowała się w budynku szkolnym.

Owa wszechobecna rytualizacja stanowiła główny powód, dla którego niemożliwym wręcz okazało się „wyobrażenie sobie edukacji zdalnej na nowo” (White, 2021), postulatu wyrażanego często przez entuzjastów edukacji cyfrowej, przekonanych o potencjale transformacyjnym edukacji zdalnej dla szkolnictwa. Trudność w realizacji tego pragnienia przejawia się bowiem w fakcie, że rytualizacja, stanowiąca swoiste centrum świata szkolnego, jest wrogiem wyobraźni, ponieważ samoistnie wypiera ją narzuconymi odgórnie sposobami myślenia o szkole i funkcjonowania w niej. W rezultacie oznacza to, że raczej mało realnym okazuje się pomyślenie szkoły na nowo, nawet pomimo tak drastycznej zmiany jej formy, jaką okazała się edukacja zdalna.

Rytualizacja w warunkach zdalnych

W pierwszej kolejności należy zaznaczyć, że zarówno liderzy i nauczyciele polscy jak i brytyjscy odczuwali brak swobody w przeprowadzaniu rytuałów szkolnych w formule zdalnej w porównaniu do korzystnych warunków, jakie stwarzała ku temu fizyczna współobecność aktorów szkolnych w kontakcie bezpośrednim. Sytuacja ta stwarzała im bardziej ograniczone pole manewru w zakresie orkiestracji zachowań wychowanków w celu utrzymania definicji szkolnej sytuacji, niemniej, nauczyciele znaleźli własne sposoby radzenia sobie w nowych warunkach „po staremu”, w zależności od formy, w jakiej przeprowadzane były zajęcia zdalne. Pomimo obaw i trudności związanych ze stosowaniem rytuałów szkolnych w formule zdalnej, zarówno brytyjscy, jak i polscy praktycy edukacyjni chwyтали się rytuałów jak tonący brzytwy, starając się je regularnie odtwarzać oraz usiłując przywoływać dokładnie taką samą definicję sytuacji szkolnej, jaka miała miejsce w kontakcie bezpośrednim.

Należy również podkreślić, że w wyniku różnic systemowych związanych z procedurą oceniania, brytyjscy nauczyciele i liderzy znaleźli się w nieco trudniejszej sytuacji niż pedagodzy polscy. Jak się bowiem okazało w toku badań, przeprowadzanie rytuałów rewitalizacji w ramach makrorytuałów szkolnych oraz mikrorytuałów lekcji w realiach brytyjskiego systemu szkolnictwa podstawowego było ściśle zależne od dyscyplinującej czasoprzestrzeni szkolnej, która w czasie edukacji zdalnej została im odebrana.

5.3.1. Zdalny „show time” czy zdalny „low time”?

O odtwarzaniu makrorytuałów szkolnych w formie zdalnej

Opowiadając o doświadczeniu edukacji zdalnej, brytyjskie liderki wyrażały w sposób szczególny tęsknotę za szkolnymi rytuałami, między innymi za makrorytuałem rewitalizacji (McLaren, 1999) w postaci szkolnych zgromadzeń. Dyrektorka brytyjska ze swoistą nostalgią podkreślała znaczenie rytuałów oraz ich rolę w świecie szkolnym, dotykając w swej wypowiedzi sedna istoty edukacji szkolnej:

„Nie mogę się doczekać, aż będziemy mieli szkolne apele twarzą w twarz, ponieważ jest to rytuał zgromadzeń, rytuał wychodzenia dzieci z klasy, wstawania z miejsc i ustawiania się w kolejce. To rytuał wchodzenia do auli. To jest to wszystko. To wprowadzanie w życie naszych oczekiwań w zakresie systemów i rutyn, których nie można przekazać za pomocą ekranu. To jest akt wchodzenia uczniów do auli ze wszystkimi dziećmi z pozostałych roczników, które ich obserwują. Więc znowu, jest to [możliwość – dopow. MJM] komunikowania całej szkole jak wyglądają nasze oczekiwania. Dla dyrektora to również jest obecność, wiesz, to dowodzenie, respekt związany z twoją obecnością z przodu sali. Nie dostajesz tego w formule zdalnej. Wiesz, możesz to zrobić, ale to nie to samo. Chodzi również o kontakt wzrokowy, ponieważ jest on naprawdę bardzo ważny. To niewerbalne wskazówki, które uczeń odbiera. Nie można tego wychwycić za pomocą ekranu. I wiesz, jeśli któreś dziecko nie zachowuje się jak należy, dajesz mu niewerbalne ostrzeżenie, a ono robi to, co powinno. Inne dzieci wówczas wiedzą, że muszą postępować właściwie. Wszystkie te małe rzeczy składają się na większy obraz. I to jest ten rodzaj wspólnoty. To, że wszyscy jesteśmy w tym razem. Jesteś tam ze wszystkimi, którzy stanowią społeczność szkolną, podczas gdy kiedy robisz to przez Zoom, jest to w twojej klasie. W porządku, możesz zobaczyć inne klasy na ekranie, ale nie czujesz ich. Możesz to zobaczyć, ale tego nie czujesz. Nie słyszysz nic, ponieważ oczywiście jesteście również wyciszony, prawda? Więc to wszystko, ta cała szkolna wspólnota, świętowanie,

sluchanie tego samego przesłania [oznacza, że – dopow. MJM] wszyscy dążymy do tej jednej wizji” [N_18].

Można pokusić się o stwierdzenie, że powyższy opis ukazuje *de facto* interakcyjną kwintesencję „chodzenia do szkoły” w kontakcie bezpośrednim. Traktuje bowiem w sposób całkowicie intuicyjny o interakcji zogniskowanej we współobecności aktorów szkolnych. To za nią tęsknią nauczyciele, to ją przywołują liderzy szkolni, wskazując na jej niezastąpione, a co ważniejsze, nie do podrobienia cechy.

Po pierwsze, Goffman podkreśla, że interakcja zogniskowana charakteryzuje się rytualnym odznaczaniem otwarć, zamknięć, wejść i wyjść, o czym wyraźnie wspomina dyrektorka w kontekście edukacji zdalnej, która skutecznie uniemożliwia tego typu aktywności: *„(...) jest to rytuał zgromadzeń, rytuał wychodzenia dzieci z klasy, wstawiania z miejsc i ustawiania się w kolejce. To rytuał wchodzenia do auli” [N_18]*

Po drugie, wprost za amerykańskim „socjologiem-impresjonistą”, który przypomina, że interakcja zogniskowana „stwarza warunki dla intensywnego kontaktu wzrokowego, maksymalizujące wzajemne monitorowanie i postrzeganie” (Goffman, 2006:133), liderka brytyjska przywołuje ważność kontaktu wzrokowego, który pozostaje nadzwyczaj ograniczony podczas apeli prowadzonych przez Zoom: *„Chodzi również o kontakt wzrokowy, ponieważ jest on naprawdę bardzo ważny. To niewerbalne wskazówki, które uczeń odbiera. Nie można tego wychwycić za pomocą ekranu” [N_18]*

Po trzecie, zidentyfikowała ona kolejną cechę interakcji zogniskowanej, którą autor Rytuału Interakcyjnego określił mianem „emocji ukierunkowanych na poczucie solidarności wyrażonej w poczuciu ‘my’” (Goffman, 2006: 133), opisując apele szkolne w kontakcie bezpośrednim następująco: *„I to jest ten rodzaj wspólnoty. Wiesz, to, że wszyscy jesteśmy w tym razem. Jesteś tam ze wszystkimi, którzy stanowią społeczność szkolną, podczas gdy kiedy robisz to przez Zoom, jest to w twojej klasie. Więc to wszystko, ta cała szkolna wspólnota, świętowanie, sluchanie tego samego przesłania [oznacza, że – dopow. MJM] wszyscy dążymy do tej jednej wizji” [N_18]*

Po czwarte, w całkowitej jedności z Goffmanem, przekonującym o tym, że spotkanie jako interakcja zogniskowana oznacza podwyższony stopień zgodności działań, liderka brytyjska podkreśla tę cechę interakcji zogniskowanej w ramach apeli szkolnych: *„To wprowadzanie w życie naszych oczekiwań w zakresie systemów i rutyn, których nie można przekazać za pomocą ekranu. Więc znowu, jest to [możliwość – dopow. MJM] komunikowania całej szkole jak wyglądają nasze oczekiwania” [N_18]*

Po piąte, brytyjska zwierzchniczka świetnie opisała „wyposażenie w zbiór procedur służących kompensacji działań dewiacyjnych” (Turner, 1998: 463), jako kolejną cechę interakcji zogniskowanej, spostrzegając: *„I wiesz, jeśli któreś dziecko nie zachowuje się jak należy, dajesz mu niewerbalne ostrzeżenie, a ono robi to, co powinno. Inne dzieci wówczas wiedzą, że muszą postępować właściwie. Wszystkie te małe rzeczy składają się na większy obraz”* [N_18]

Jaki z tego wniosek? Fundamentem „bycia w szkole” jest interakcja zogniskowana, która jest nieosiągalna i niemożliwa do zrealizowania za pomocą żadnego medium, ponieważ wymaga ona współobecności, stanu, którego technologia w żadnej, znanej dotychczas formie, nie jest w stanie zapewnić. Z tej też przyczyny, próby odtwarzania rytuałów rewitalizacyjnych w postaci chociażby zgromadzeń szkolnych w formie cyfrowej zdane są na niepowodzenie, gdyż z powodu braku zogniskowania, nie pełnią swojej rewitalizacyjnej funkcji. Szkolne show staje się raczej „szkolnym low”, słabością i parodią spotkania we współobecności, o czym przekonują słowa wicedyrektorki brytyjskiej:

„[Apele zdalne – dopow. MJM] są okropne. Nienawidzę ich robić, ponieważ nie otrzymuję żadnych informacji zwrotnych, nie wchodzę w interakcję z dziećmi. Nie wiem nawet, czy tam są, zwłaszcza jeśli udostępniam swój ekran, nie wiem, czy słuchają. Niektóre z nich są całkiem zabawne. Pamiętam, jak przeprowadzałam uroczysty apel, a dzieci siedziały i jadły lunch. Niektóre były całkiem zabawne, ale w rzeczywistości nie było z nimi interakcji” [N_19]

Ponadto, w obliczu słabnącej funkcji rewitalizacyjnej, stanowiły one idealną sposobność dla wychowanków, korzystających z przywileju wirtualnej nietykalności do posługiwania się rytuałami oporu, czego egzemplifikację stanowi wypowiedź jednej z liderek:

„Prowadziłam szkolny apel. I jedno dziecko odkryło, że jeśli przesuniesz myszkę po ekranie, to pojawiają się bazgroły. I tak też było. Dzieci nie wiedziały, że ich imiona się pojawiły, ale czuły, że są nietykalne, ponieważ było to odległe i ponieważ nie były w szkole przez jakiś czas. Czuli, że OK, mogą to zrobić, nikt nie wie, że to oni. A po drugie, może nie mogą mi nic powiedzieć, ale tak naprawdę skontaktowałam się z rodzicami i rozmawiałam z nimi na ten temat. A kiedy wróciłam, porozmawiałam z nimi o tym ponownie. To jest to poczucie odpowiedzialności, którego oni nie mają; co prawda istnieją sposoby, żeby to poczucie w nich wzbudzić, ale jest to o wiele trudniejsze” [N_18]

Jeżeli chodzi o polskich nauczycieli, z uwagi na to, że w szkole nie organizowano wspólnych apeli (*nota bene*, zapytana o wspólne zgromadzenia szkolne dyrektorka odpowiedziała ironicznie „*Słowa do narodu nie prowadzimy*” [N_7]), co wskazuje na różniący się polityczno-kulturowy kontekst, w którym funkcjonują obie szkoły), pedagodzy polscy nie odczuwali potrzeby przeprowadzania tego typu rytuału rewitalizacji.

5.3.2. Mikrorytuały lekcji

Polscy nauczyciele, pytani o ich doświadczenie edukacji zdalnej, często wyrażali pragnienie stosowania mikrorytuałów lekcji, takich jak rytuał otwarcia w postaci wypowiedzianego na stojąco ‘dzień dobry’, wyrażający należny im rytualny respekt (McLaren, 1999), okazując niezadowolenie z ograniczonych możliwości ich przeprowadzania:

„Na początku lekcji część osób dołącza po czasie, część wyrzuca [z lekcji – dopow. MJM], część nie może się odcisnąć, mają ‘sto pytań do’. Więc tutaj jest to utrudnione aniżeli byśmy weszli do klasy, usiedli, zawsze też trzeba wstać, powiedzieć ‘dzień dobry’, żeby też był po prostu taki schemat. A tutaj jest taki troszeczkę rozgardiasz z tym związany, to, nie ukrywam, że nie bardzo mi to odpowiada. Trudniej jest tę przestrzeń znaleźć. Ja uważam, że też na tym się buduje relacje, na tym się buduje szacunek wzajemny [na rytuale – dopow. MJM], żeby te dzieciaki wiedziały czego się spodziewać, żebym ja też mogła ich wyczuć, atmosferę w klasie, też to jak do mnie się odnoszą. To jest ważne” [N_5]

Do trudności w przeprowadzaniu mikrorytuałów lekcji niewątpliwie przyczyniał się fakt, że w szkole polskiej, ze względu na dobrostan psychiczny uczniów [N_9] nie wymagano od nich włączania kamer podczas zajęć. W rezultacie, obserwując lekcje zdalne, uczestniczyła w nich w sposób pełny (z włączoną kamerą) średnio połowa klasy. Zajęcia te miały więc jednocześnie charakter telekonferencji dla tej części uczniów, która ukazywała się w oknach dialogowych, oraz audycji radiowej dla pozostałej części młodzieży preferującej uczestniczenie w zajęciach bez ujawniania swojego wizerunku. Pomimo wspomnianych przeszkód, generalna tendencja nauczycieli polskich sprowadzała się do odtwarzania rytuałów szkolnych w kontakcie bezpośrednim i przenoszenia ich do warunków edukacji zdalnej, o czym świadczą takie rytuały jak sprawdzanie obecności uczniów w ramach rytuału otwarcia zajęć, następnie, zapisywanie

tematu lekcji na czacie przez jednego z uczniów. Ponadto, w trakcie zajęć nieustannie posługiwano się rytuałem zgłaszania się przez podniesienie ręki fizycznie lub za pomocą ikonki (co czasem stanowiło przyczynę nieporozumień, gdyż jedna strona zgłosiła się wirtualnie za pomocą ikonki, a druga oczekiwała zgłoszenia przez fizyczne podniesienie ręki). Wreszcie, pojawiało się także rytualne zapytanie ucznia o zgodę na pójście do toalety [N_26]. Wszystkie te zabiegi miały na celu podtrzymywanie ontologicznego bezpieczeństwa aktorów szkolnych, którzy zachowywali się dokładnie tak jakby znajdowali się fizycznie w klasie szkolnej, odgrywając swoje role w sposób rytualny, „na pamięć”, unikając tym samym wyłomów i dysforii związanej z załamaniem się definicji sytuacji.

Sytuacja uczniów brytyjskich przedstawiała się zupełnie inaczej, gdyż mieli oni ścisły nakaz włączania kamer w czasie szkolnych apeli oraz sesji konsultacyjnych, jak również bezwzględne wykonywanie zadań (zgodnie z podanym kryterium jakości w przypadku nielicznych nauczycieli) i odsyłania ich do sprawdzenia na czas, wszelkie zaś formy nierespektowania tychże wymagań były zgłaszane rodzicom telefonicznie:

„Dzwonię do nich [rodziców – dopow. MJM], rozmawiam z nimi cały czas, nawet z uczniami. Gdy widzę, że nie wykonali zadania w sposób, jaki oczekiwałam, musiałam do nich natychmiast zadzwonić” [N_15]

Tę samą strategię stosowano w sytuacji niepojawiania się uczniów na konsultacjach:

„Jeśli nie było ich [uczniów – dopow. MJM] na miejscu, prosiliśmy asystentów o telefon: ‘Miałeś być na konsultacji’ i jeśli asystenci byli w stanie się z nimi skontaktować, uczniowie logowali się i dołączali, a jeśli w ogóle się nie pojawiali, dzwoniliśmy do nich i mówiliśmy: ‘Nie zapomnij przyjść jutro!’” [N_25]

Ponadto, jak zostało wspomniane uprzednio, wszyscy uczniowie mieli nakaz noszenia mundurków w czasie zajęć dla podtrzymania definicji sytuacji, natomiast uczniowie zachowujący się niestosownie byli usuwani ze spotkania. Niemniej, sam proces zdobywania wiedzy odbywał się *de facto* w formie korespondencyjnej, a kontrola nad nim była tak znikoma, iż niemalże niemożliwa. Uczniowie wysyłali bowiem wykonaną pracę nauczycielowi, po czym ten odsyłał im swoje komentarze do nadsyłanych zadań. Zdarzały się również sytuacje, w których nauczyciel i uczeń pisali do siebie na czacie w czasie rzeczywistym, co umożliwiało płynniejszą komunikację. W obu

przypadkach edukacji asynchronicznej, nadzór nauczyciela nad zachowaniem uczniów był nieznaczny, jeśli nie zerowy. Scenariusz ten zakłada, wszakże, pełną dojrzałość uczniów wyrażającą się w ich gotowości do nauki powodowanej wewnętrzną motywacją i chęcią poddania się procesowi kształcenia, co na etapie edukacji podstawowej pozostaje w przypadku znacznej części młodzieży w sferze pobożnych życzeń. Trafną egemplifikację stanowi w tym kontekście relacja jednej z nauczycielek brytyjskich, która zilustrowała jak na skutek totalnego braku obecności zapośredniczonej w formule asynchronicznej, uczniowie zaczęli pokazywać swoje drugie oblicze, stosując coraz mniej wysublimowane rytuały oporu w postaci bezpardonowego łgarstwa, stojącego rzecz jasna w całkowitej pozycji do definicji szkolnej sytuacji:

„[Niektórzy uczniowie – dopow. MJM] mają całkowicie złe nastawienie i dzwoniłiśmy do nich. Próbowaliśmy z nimi rozmawiać, a oni kłócili się i mówili:

U: Zrobiłem to zadanie!

N: Wiem, że tego nie zrobiłeś.

A potem, nawet na głośnomówiącym uczniowie się spierali i mówili:

U: Zrobiłem to!

N: Nie, nie zrobiłeś. Jeśli otworzysz laptopa, pokażę, że Ci, że twojego zadania tam nie ma, nie zrobiłeś tego.

A ich rodzice mówili:

R: Nie wiem, naprawdę mi przykro. Nie wiem, jak to zrozumieć. Robię, co mogę” [N_25]

5.3.3. O potędze rytuału oceniania w ramach rewitalizacyjnych mikrorytuałów lekcji

Posługiwanie się rytuałem rewitalizacji w ramach mikrorytuałów lekcji różniło się w szkole polskiej i brytyjskiej, szczególnie w kontekście jednej z najbardziej skutecznych czynności rytualnych, oceniania. W związku z tym, że istnieją dość istotne różnice w funkcjonowaniu obu systemów edukacyjnych na poziomie podstawowym, rytualne strategie stosowane w obu szkołach nie były identyczne.

W Polsce realizowano podstawę programową stosując tak zwane ocenianie numeryczne w celu ewaluacji efektów kształcenia, podczas gdy w Wielkiej Brytanii uczniowie otrzymywali wyłącznie ocenę opisową, pozbawioną charakteru

wartościującego, efekty kształcenia zaś, były uzupełniane przez nauczycieli w sposób opisowy według kryterium: „poniżej normy”, „w normie”, „powyżej normy” i pozostawały dostępne do wglądu rodziców wyłącznie podczas wywiadówek.

W konsekwencji oznaczało to, że w codziennej praktyce podczas zajęć zdalnych, pedagodzy polscy stosowali rytuał oceniania dla prezentowania swojej społecznej twarzy, dając uczniom jasno do zrozumienia, że ich rola w i pomimo nowych, zdalnych warunków nie zmieniła się, jeżeli chodzi o definicję sytuacji, pozostając taką samą jak w warunkach bezpośredniego kontaktu. W toku obserwacji okazało się, że nauczyciele polscy posługiwali się tą strategią częściej niż w warunkach edukacji szkolnej w kontakcie bezpośrednim, stosując ocenianie naprzemiennie jako zachętę i groźbę, w zależności od sposobu zachowania wychowanków podczas zajęć.

Klasycznym przykładem wymienionych strategii rytualnych są sformułowania w ramach mikrorytuałów lekcji oraz rytuałów rewitalizacji używane przez nauczycielki na zajęciach pod postacią pozytywnego nakłonienia lub negatywnego przymusu:

„Jest ktoś chętny do przeczytania? Oczywiście będę plusiki wpisywać!” [N_22]

Natychmiast po udzieleniu komunikatu o „plusikach”, uczniowie zaczęli się uaktywniać, zmotywowani do pełniejszego uczestnictwa w zajęciach.

Z drugiej strony, w sytuacji powtarzającej się opieszałości i uczniowskiego marazmu, nauczycielka posłużyła się rytuałem oceniania w formie groźby:

„Co się z wami dzieje? Będę stawiała minusy za pracę na lekcji” [N_21]

Podobną taktykę rytualną zastosowała pedagoga w sytuacji uczniowskiego „zgrywania się” w czasie zajęć i urządzania zabaw z użyciem nowych narzędzi cyfrowych:

„Kto napisał taką dużą karteczkę? Czy mógłbyś ją zmniejszyć? Proszę o to, żebyście się nie bawili karteczkami i nie pisali po tablicy. Kto powiększył [ekran – dopow. MJM] dostanie jedynkę za pracę na lekcji, zaraz sprawdzę wasze zadanie i proszę o to, żeby ta osoba się przyznała, bo ja i tak się dowiem. Ta osoba i tak ma ocenę niedostateczną z zachowania” [N_21]

W wyniku niesubordynacji podopiecznego, nauczycielka posunęła się do rytualnej ostateczności, mimo że nie zidentyfikowała na tamten moment winowajcy, gdyż udostępniając ekran, nie była w stanie stwierdzić, kto urządzał sobie zabawę cyfrową karteczką. Niemniej, nie powstrzymało jej to przed rytualnym wystawieniem oceny niedostatecznej z zachowania, jakby liczyła, że potęga rytuału wywoła strach przed otrzymaniem jedynki i zwycięży, zmuszając ucznia do przyznania się do winy.

W przypadku polskiej placówki ocenianie stało się więc rytuałem wszechobecnym, mimo że zapytani o tę kwestię nauczyciele tłumaczyli się, że wymaga się od nich wystawienia sześciu ocen cząstkowych w semestrze z każdego przedmiotu [N_1], zatem niewątpliwie, towarzyszyła im również presja narzucona odgórnie przez władze szkolne.

Nauczyciele brytyjscy natomiast, analogicznie, zobowiązani byli przez dyrekcję do ocenienia w sposób opisowy sześciu zadań z każdego nauczanego przedmiotu [N_12]. Co prawda, brak możliwości wystawiania ocen numerycznych z definicji znacznie ograniczał kontrolę pedagogów brytyjskich nad uczniami w sytuacji nauki w kontakcie bezpośrednim, gdyż rytualna „moc oceniania” z przyczyn systemowych nie leżała w ich repertuarze nauczycielskich zachowań. Jednakże, w wyniku edukacji zdalnej, została im również odebrana możliwość rytualnego korzystania z systemu nagród i kar, stanowiącego nieodłączny element mikrytuału brytyjskiej lekcji, który w pewnym sensie pełni rolę odpowiednika rytuału oceniania numerycznego w szkole polskiej. W kontakcie bezpośrednim bowiem, pedagodzy brytyjscy notorycznie korzystali z klasowego systemu nagród i kar, który umożliwiał im kontrolę uczniowskiego zachowania. Rytuał ten polegał na korzystaniu z pionowego wykresu, pośrodku którego znajdowało się imię każdego ucznia z danej klasy. Pole środkowe było obszarem neutralnym, swoistym punktem startowym od którego każdy wychowanek zaczynał swój dzień. W miarę uczestniczenia w zajęciach, za postawy zgodne z oczekiwaniami nauczyciela, tym samym zgodne z definicją sytuacji, imię ucznia wędrowało wzwyż, ci zaś, którzy swym zachowaniem okazywali niesubordynację, posługując się różnego rodzaju rytuałami oporu jak rozmawianie na lekcji, dowcipkowanie, niewykonywanie zadań, obserwowali, jak ich imię zmienia swoją lokalizację z środka wykresu ku dołowi. Zazwyczaj, aby osiągnąć wyżyny lub znaleźć się na dnie wykresu potrzeba było trzech „skoków”, czyli trzech odrębnych sytuacji, w czasie których uczeń został wynagrodzony pochwałą albo ukarany ostrzeżeniem. Rytuał ten pełnił rolę „stróża porządku” i ze względu na swą wizualną formę (każdy uczeń mógł w dowolnej chwili spojrzeć na wykres i zorientować się na temat swojego położenia lub położenia rówieśnika) miał spore pole rażenia w zakresie skuteczności. W warunkach edukacji zdalnej, rytuał ten zniknął z brytyjskiej praktyki szkolnej i został zastąpiony przez wykonywanie telefonu do rodzica lub (w niektórych przypadkach) wyrzucenia ze spotkania. Niemniej, żaden z dwóch ostatnich nie okazał się równie skutecznym ze względu na fakt, że w przypadku telefonu do rodzica, został on wykonywany *post factum*, co oznaczało, że nauczyciel nie

był w stanie poradzić sobie z podważaniem definicji szkolnej sytuacji w czasie rzeczywistym, kiedy dana niesubordynacja miała miejsce, co automatycznie osłabiało jego społeczną twarz. W przypadku rytuału wyrzucania ze spotkania, niebezpieczeństwo polegało na tym, że w sytuacji zbiorowego rytuału oporu połowa klasy musiałaby zostać usunięta z zajęć, co stoi w rażącej sprzeczności z koncepcją stosunku pedagogicznego i roli wychowawcy, którego głównym zadaniem jest „urabianie” ucznia oraz w uczniu poczucia konieczności „samourabiania”, nie zaś, pozbawiania go sposobności do osiągnięcia tych dwóch celów.

Innymi słowy, problem nauczycieli brytyjskich polegał na tym, że większość rytuałów rewitalizacji oraz mikrorytuałów lekcji wymagała regionalizacji, czyli fizycznej obecności uczniów w klasie szkolnej. Praktycy brytyjscy mieli mniej kontroli, ponieważ nie byli w stanie wprowadzić swoich zakorzenionych w czasoprzestrzenności systemów i rutyn, pełniących jednocześnie funkcję rytuałów. Niemożliwe okazało się zatem odsyłanie uczniów do „kącika autorefleksji”, czy też do zupełnie innej klasy z niższego rocznika w ramach strategii humilizacji (Znaniński, 1973) lub w ostateczności, wobec eskalacji niepożądanych zachowań, do gabinetu dyrektorki. Ponadto, w warunkach zdalnych nauczyciele brytyjscy nie byli w stanie zatrzymywać uczniów po lekcjach, co rodziło potęgujące się poczucie niemocy i braku kontroli:

*„Uczniowie czasami rozmawiają między sobą, jedzą, E*** zawsze rozmawia. Więc mówię do niego ‘Czy możesz się skupić?’, a on na to tylko: ‘Ok, proszę pani’. I dalej rozmawia. Nie mieliśmy tego wzmocnienia, tak jak nagrody i sankcje, nie mieliśmy tego. Więc E*** po prostu gadał i gadał i gadał, a ja na to: ‘E***, przestań!’ On po prostu dawał mi odpowiedź: ‘Dobrze, proszę pani’. A potem nadal nie uważał. Ale gdyby był w szkole, kazałabym mu zostać po lekcji, a ponieważ wie, że pani A*** nie może mu kazać zostać w klasie, nie zachowywał się, jak należy” [N_11].*

Owe braki mikrorytuałów lekcji, ze szczególnym uwzględnieniem stosowania szkolnego systemu nagród i kar, powodowały o wiele częstsze niewywiązywanie się uczniów z ich obowiązków szkolnych w ramach stosunku pedagogicznego:

„Niektórym uczniom bardzo łatwo jest nie odrabiać zadań, jeśli nie mogę zatrzymać ich w klasie, żeby dokończyli pracę” [N_8]

„Gdybym była tutaj [w klasie – dopow. MJM], powiedziałabym: ‘Nie, usiądziesz i zrobisz to na przerwie’. Rzecz w tym, że nie mieliśmy kontroli. To była wieka rzecz, nie miałam żadnej kontroli nad tym co oni robią” [N_15]

Niebywale ciekawym wydaje się komentarz dyrektorki szkoły brytyjskiej na temat ograniczonej możliwości kontrolowania zachowania uczniów w wyniku braku współobecności przy jednoczesnym spostrzeżeniu, iż technologiczny wymiar edukacji zdalnej paradoksalnie ułatwia kontrolę tym pedagogom, którzy zwykle nie radzą sobie dobrze z panowaniem nad zachowaniem w klasie.

„Innym aspektem było kontrolowanie zachowania. Myślę, że w przypadku nauczycieli, którzy byli w tym dobrzy, było to dla nich naprawdę frustrujące, że niektóre dzieci wykazywały pewne zachowania na ekranie, którym normalnie można było w klasie zapobiec. Ale przypuszczam, że dla nauczycieli, którzy nie byli tak dobrzy w radzeniu sobie z zachowaniem, było to łatwiejsze, ponieważ aspekt kontrolny nie był czymś, z czym musieli sobie radzić [z powodu możliwości zbiorowego wyciszenia – dopow. MJM]”
[N_18]

Jak zatem rozumieć stwierdzenie, że edukacja zdalna ogranicza dobrych nauczycieli, ale jednocześnie pomaga słabym? Współobecność zapewnia nauczycielom cały repertuar zachowań i strategii zachowywania społecznej twarzy, który, gdy jest wykorzystywany umiejętnie, gwarantuje podtrzymywanie szkolnej definicji sytuacji, ułatwiając funkcjonowanie nauczyciela i ucznia w ramach relacji pedagogicznej. W sytuacji braku umiejętności skutecznego korzystania z tego interakcyjnego repertuaru, może dojść do zachwiania definicji sytuacji oraz wyjścia z ról ucznia i nauczyciela. W tym przypadku, przydatne okazują się technologiczne sztuczki w postaci chociażby zbiorowego wyciszenia, które nie wymagają od nauczyciela umiejętnego bycia w roli, a co za tym idzie, kontrolowania zachowań i postaw uczniów, zwalniając go niejako z tego obowiązku. Można więc rzec, że „dobry nauczyciel”, który potrafi narzucić definicję sytuacji i sprawować kontrolę, nie potrzebuje technologii, w odróżnieniu od „nauczyciela słabego”, który ma problem z zachowywaniem społecznej twarzy i utrzymywaniem klasowego porządku.

Rytualne utrzymywanie porządku

W przypadku nauczycieli brytyjskich zawiódł zatem w głównej mierze brak szkolnej przestrzeni, gdyż ich rytualne strategie były ściśle określone czasoprzestrzennością szkoły oraz jej dyscyplinującym charakterem. W efekcie, większa część z nich dostosowała do tego zdalnego *status quo* swoje wymagania:

„Oczywiście, wymagania były mniejsze. To nie jest to samo (...) Będę z tobą szczerą, starałam się ich nie [kontrolować – dopow. MJM], bo w końcu chodziło o ich zdrowie psychiczne, bo jeśli będziesz na nich za bardzo naciskać, to po prostu się zamkną. Jeśli czegoś się nauczą, to będę szczęśliwa. Bo jeśli zaczniesz mówić ‘O, nie wykonałeś tego zadania’, to nic nie zrobią, przestaną robić. Tak. A ty nie masz nad tym kontroli”.

Ta swoista niemoc spowodowana ograniczoną możliwością stosowania rytuałów do kontroli uczniowskich zachowań spowodowała w nauczycielach brytyjskich po raz kolejny poczucie wyjścia z roli i w konsekwencji, transformację sposobu myślenia o swoich obowiązkach poprzez zgodę na obniżenie poprzeczki w zakresie szkolnych wymagań wobec uczniów oraz jakości wykonywanej przez nich pracy. Dochodzi tu niewątpliwie element bezprecedensowości sytuacji, świadomość wyjątkowych warunków, w jakich znaleźli się aktorzy szkolni, która z pewnością do pewnego stopnia sprzyjała akceptacji takiego stanu rzeczy, unikając poczucia nauczycielskiej winy wynikającej z niedostatecznego wywiązywania się ze swoich pedagogicznych obowiązków.

Ciekawym pozostaje fakt, że retoryka liderki szkoły brytyjskiej różniła się w zestawieniu z doświadczeniami pedagogów brytyjskich w zakresie definiowania sytuacji podczas zajęć zdalnych oraz szkolnych oczekiwań, szczególnie w przypadku drugiego zamknięcia szkół, kiedy posługiwanie się technologiami nie stanowiło dla aktorów szkolnych większego zaskoczenia. Zaprzeczono bowiem obniżeniu wymagań wobec uczniów, deklarując:

„Oczekiwania zawsze pozostają, powiedzieliśmy, że oczekiwania co do wyników dzieci nie zmniejszą się, ponieważ w rzeczywistości najważniejsze jest to, że muszą być na tym poziomie, na którym powinny być. Jesteśmy im to winni, ponieważ dorastają i potrzebują edukacji” [N_18]

Polscy pedagodzy znaleźli się (z punktu widzenia rytualnego utrzymywania porządku) w fortunnej sytuacji, ponieważ mogli do pewnego stopnia kontrolować zachowania uczniów poprzez rytuał oceniania. Wystawianie numerycznych ocen ma bowiem charakter abstrakcyjny, tym samym nie jest ograniczone szkolną czasoprzestrzenią w tym znaczeniu, że jest umownym systemem określania jakości wykonanej pracy za pomocą cyfry. Nie trzeba udowadniać, że zarówno zadania pisemne, jak i samą ocenę można wykonać/wystawić nie będąc fizycznie w szkole, dlatego rytuał oceniania przetrwał i sprawdził się znakomicie w warunkach zdalnych. Zdecydowanie trudniej jest natomiast wysłać ucznia do „kącika autorefleksji” w jego własnym domu lub

też zatrzymać go na łączach po zakończeniu zajęć, bo przecież zawsze może skorzystać z rytuału oporu, przekonując, że ma słabe wifi albo że nagle mikrofon przestał mu działać.

Niemniej, nawet w sytuacji tego swoistego uprzywilejowania polskich pedagogów z powodu możliwości posługiwania się ocenianiem jako rytuałem rewitalizacji w ramach mikrorytuału lekcji, ich poczucie kontroli było wciąż stosunkowo mniejsze niż podczas edukacji szkolnej w kontakcie bezpośrednim:

„No nie mam wpływu! Co mogę im powiedzieć przez ten komputer? Mogę powiedzieć: ‘Weź pracuj!’ Ale nie widzę, że pracują, bo jeszcze jak te kamery mają powyłłączane, tylko widzę ich obrazki, to ja próbuję trochę tak żartem, prawda. ‘No, ja chciałabym Was zobaczyć, zobaczyć, jak urosliście, jak wyglądacie pięknie’, no to tak, bo nie każdy chce włączyć kamerę” [N_3]

5.3.4. „Magia jednego kliknięcia”, czyli o nowym zdalnym rytuale

Paradoksalnie i wbrew powszechnemu mniemaniu, zarówno nauczyciele polscy jak i brytyjscy odczuwali większy komfort w zakresie utrzymywania ciszy w klasie podczas zajęć zdalnych aniżeli lekcji w kontakcie bezpośrednim. Skuteczne sprawowanie kontroli nad klasowym hałasem zostało im bowiem umożliwione dzięki cyfrowemu wynalazkowi, który, jak się okazało, stał się swoistym atrybutem edukacji zdalnej – opcji zbiorowego wyciszenia. Rytuał ten jako technologiczna nowinka, cieszył się ogromną popularnością wśród nauczycieli, którzy niejednokrotnie przy jego użyciu kompensowali sobie ograniczone możliwości utrzymywania klasowej dyscypliny:

„Jeśli chodzi o dyscyplinę, wiem, że niektórym nauczycielom bardzo też odpowiada to, że wszystkich można wyciszyć (...) W szkole jak osoby mówią równocześnie, to można ich wciąż zrozumieć, a tutaj jest większa wstrzeźliwość. Tutaj jest jednak taka dyscyplina” [N_9]

Wątek „większej dyscypliny” w kontekście zachowywania ciszy podczas zdalnych lekcji przejawia się wielokrotnie w wypowiedziach polskich i brytyjskich nauczycieli, z których niektórzy zaznaczali, że w miarę wdrażania edukacji zdalnej rytuał ten zaczął zwiększać samokontrolę uczniów w zakresie utrzymywania spokojnej atmosfery podczas zajęć, co niewątpliwie świadczyło o jego skuteczności:

„Opcja wyciszenia to ogromny plus. Na początku nie dało się prowadzić lekcji, teraz oni się kontrolują” [N_1]

Zatem posługiwanie się tym zdalnym rytuałem „jednego kliknięcia”, który w sposób niemalże magiczny wprowadzał pokój i harmonię do zdalnych zajęć, przywołując tym samym szkolną definicję sytuacji, stanowił jeden z najskuteczniejszych sposobów na podtrzymywanie ontologicznego bezpieczeństwa aktorów szkolnych (przede wszystkim nauczycieli).

5.4. Stosunek pedagogiczny

Podążając za myślą Floriana Znanieckiego w rozdziale teoretycznym pisałam, że istotę stosunku pedagogicznego stanowi aktywne uczestnictwo obu stron tej relacji: ucznia i nauczyciela poprzez spełnianie względem siebie określonych obowiązków. W warunkach edukacji zdalnej zauważamy ciekawe zjawisko w postaci zmian w zakresie tych obowiązków, które z kolei mają wpływ na kształtowanie się dynamiki stosunku pedagogicznego w kontakcie zapośredniczonym (w wersji synchronicznej i asynchronicznej). Zmiana ta przejawia się w podziale pracy w zakresie obowiązków i powinności obu członów stosunku pedagogicznego, jak również w relacji władzy w ramach tego stosunku, które uległy transformacji w różnym (niejednakowym) zakresie, w zależności od „stopnia wyalienowania komunikacji do współobecności” (Giddens, 2003: 251).

Co więcej, modalność komunikacji do współobecności wyznacza różne formy bycia w relacji, w tym wypadku, relacji pedagogicznej, w rozróżnieniu na relację pedagogiczną w edukacji zdalnej synchronicznej oraz asynchronicznej, które zostały poddane pod namysł w niniejszym podrozdziale.

5.4.1. Relacja pedagogiczna w formule asynchronicznej edukacji zdalnej „*My ich tak naprawdę wcale nie uczymy*” [N_11]

Forma asynchroniczna edukacji zdalnej w formie cyfrowej korespondencji (mail’owania), która w przypadku nauczycieli i uczniów brytyjskich stanowiła dominującą formę nauki w czasie pandemii koronawirusa, odznaczała się całkowitym brakiem kontaktu wizualnego aktorów szkolnych, oddzieleniem obecności zarówno w czasie, jak i przestrzeni, a także posługiwaniem się słowem pisanim jako wyłącznym środkiem komunikacji. W efekcie, spowodowała ona rodzaj podwójnej alienacji między aktorami szkolnymi, którzy zostali *de facto* pozbawieni każdej innej formy komunikowania się; nie mogli się ani zobaczyć, ani usłyszeć. Jedyne co im pozostało, to słowo pisane, które do tego stopnia zmieniło dynamikę relacji pedagogicznej, iż

pedagodzy brytyjscy mieli poczucie, że przestali nauczać. Zapytana przeze mnie nauczycielka brytyjska o to, co chciałaby zmienić w nauczaniu zdalnym (asynchronicznym) odparła:

„Chciałabym ich [uczniów – dopow. MJM] naprawdę nauczać, na żywo, jak ma to miejsce w szkołach średnich⁷, ponieważ my tak naprawdę to ich wcale nie uczymy” [N_11].

Nauczyciele brytyjscy pracowali w formie asynchronicznej i doświadczali z tego powodu poczucia wzmożonej izolacji, często akcentując w swych wypowiedziach potrzebę werbalnego kontaktu z uczniami. Co więcej, słuchając ich relacji, odnosiło się wrażenie, że możliwość komunikacji werbalnej była w ich przekonaniu podstawą wszelkich interakcji w klasie i stanowiła tym samym fundament procesu uczenia się:

„W szkole uczniowie widzą mnie, podającą im przykłady w czasie nauki, którymi mogą się podpierać. Potem rozmawiamy, następnie oni piszą, po czym ja się z nimi komunikuję, mówię do nich. I gdy coś wypowiem albo coś napiszę, oni mogą to natychmiast zastosować. Nie było takiej możliwości w formule asynchronicznej, to rzecz jasna nie jest to samo” [N_11].

Okazuje się, że interakcje werbalne podczas edukacji w kontakcie bezpośrednim w odróżnieniu od słowa pisanego zapewniały nauczycielom możliwość natychmiastowego rozpoznania poziomu biegłości ucznia w danym temacie i w naturalny sposób wyznaczały dalszy przebieg zajęć:

„Wszystkie te [werbalne – dopow. MJM] interakcje zapewniały mi możliwość natychmiastowej oceny sytuacji, automatycznej wręcz. Gdy nauczam i zadaję pytanie, a oni [uczniowie – dopow. MJM] mają tabliczki i pokazują mi swoje odpowiedzi, pytając ich, ja w mgnieniu oka widzę i wiem, co umieją, na kogo mam szczególnie zwrócić uwagę podczas dzisiejszych zajęć, z kim powinnam popracować w małej grupie. Po prostu wiem, co mam robić. (...) Oczywiście, nie mam takiej możliwości na zdalnym asynchronie” [N_11]

Komunikacja werbalna w klasie szkolnej stała się tak naturalnym aspektem relacji pedagogicznej, że do momentu pandemii uznawano ją za pewnik i „oczywistą oczywistość”. W momencie zniknięcia tej formy komunikacji, aktorzy szkolni,

⁷ Odniesienie do edukacji zdalnej synchronicznej, która w czasie pandemii COVID-19 została zaadaptowana przez większość brytyjskich szkół średnich i cieszyła się powszechnym uznaniem.

szczególnie nauczyciele, zdali sobie sprawę z jej znaczenia dla relacji pedagogicznej i tego, jak bardzo „ułatwiała im życie”:

„Będąc w szkole, nie trzeba tyle myśleć. Kiedy sporządzasz materiał lekcyjny do przesłania, musisz pisemnie komunikować treści w sposób bardzo przejrzysty, podczas gdy w klasie mówisz o tych sprawach naturalnie i nie zastanawiasz się czy oni [uczniowie – dopow. MJM] je rozumieją” [N_12]

Asynchronicznie ..., czyli telefonicznie?

Niedosyt odczuwany przez nauczycieli brytyjskich w ramach asynchronicznej relacji pedagogicznej oraz tęsknota za współobecnością (przynajmniej w formie komunikacji werbalnej, tak zwanej „audioobecności” [wyr. MJM]), sprawiły, że poza zajęciami zdalnymi, które *nota bene* okazywały się o wiele mniej skuteczne niż zajęcia w kontakcie bezpośrednim, utrzymywali oni stały kontakt telefoniczny z uczniami. Co więcej, telefonowanie miało charakter nie tyle społeczny w tym znaczeniu, że nauczyciel orientował się jak uczeń się miewał; miało ono formę zdecydowanie dydaktyczną, stanowiąc doskonałą, a przynajmniej o wiele skuteczniejszą metodę nauczania aniżeli cyfrowa edukacja korespondencyjna, do której można przyrównać formę asynchroniczną. Zatem, zajęcia asynchroniczne kończyły się konsultacjami telefonicznymi, dowodząc istotności komunikacji werbalnej dla procesu edukacji szkolnej, która przełamywała barierę podwójnej alienacji komunikacyjnej:

“Tęsknilam za szkołą. Chodzi o tę interakcję z nimi, mając ich wszystkich razem i sposób, w jaki wymieniają się spostrzeżeniami. W ten sposób wpadają na lepsze pomysły, bo tego im brakuje, bo widzisz, poradziliby sobie o wiele lepiej, gdyby mieli kogoś, z kim mogliby to przedyskutować i z kim mogliby o tym porozmawiać. A ja lubiłam godzinami rozmawiać z uczniami przez telefon, rozmawiać, rozmawiać o wszystkim:

U: ‘Nie radzę sobie z angielskim.’

N: ‘Ok, czytałeś to?’

U: ‘Nie, nie rozumiem. Czy mogłaby mi Pani powiedzieć, jak to zrobić?’

N: ‘Ok’.

U: ‘Nie rozumiem matematyki!’

N: ‘Ok, powiedz mi, czego nie potrafisz zrobić.’

U: ‘Wie Pani, tego nie rozumiem. Jak to zrobić?’” [N_25]

Komunikacja werbalna przywracała do pewnego stopnia bezpieczeństwo ontologiczne uczniów i nauczycieli, którzy dzięki niemu posiadali silniejsze poczucie

bycia w roli, a także niejako w konsekwencji, poczucie możliwości skuteczniejszego wypełnienia swoich obowiązków w ramach stosunku wychowawczego.

5.4.2. Logika asynchronicznej relacji pedagogicznej

Obowiązki i powinności nauczycieli

Brak współobecności spowodował wśród nauczycieli poczucie niewypełniania swoich pedagogicznych obowiązków w zakresie kierowania rozwojem ucznia oraz kontrolowania jego zachowania w celu kształtowania jego świadomości odnośnie do konieczności „samourabiania”. To swoiste zdegradowanie nauczyciela do roli „podsyłacza” zadań oraz komentatora odrobionych przez uczniów prac, jakie nastąpiło w wyniku podwójnej alienacji komunikacyjnej, wywołało w nich poczucie utraty swojej pedagogicznej roli, a także poczucie winy z niewywiązywania się ze swoich powinności. Te ostatnie bowiem zostały siłą rzeczy nałożone na rodziców uczniów, stawiając nauczycieli w dość nietypowej sytuacji swoistej zamiany ról. Wszakże to rodzic nauczał ucznia w czasie rzeczywistym, pochylając się wraz z nim nad nadesłanymi przez nauczyciela treściami. Wychowawca zaś, przysyłał uczniom materiały do zajęć, a także nagrywane uprzednio filmiki z objaśnieniami dotyczącymi nauczanych treści, nie mając z uczniem bezpośredniego kontaktu, w związku z czym jedynie „ułatwiał” uczenie się:

„Patrzę na tych uczniów, którzy otrzymują wsparcie rodziców. Tak więc tym rodzicom wspierającym tego ucznia, ilekroć sprawdzam jego pracę, zawsze mówię: ‘dziękuję pani’, ‘dziękuję tacie’, za wspieranie syna przez cały czas, ponieważ rodzice wykonują naprawdę dobrą robotę a to nie jest ich praca. To nasza praca. I czuję się winny, że to oni to robią” [N_16]

Zakres kontroli nauczyciela nad wypełnianiem obowiązków przez uczniów był niewielki z powodu oddzielenia obecności aktorów szkolnych zarówno w czasie, jak i w przestrzeni. Z rozmów z nauczycielami brytyjskimi wynikało, że uczniowie często wykorzystywali nieobecność dyscyplinującej czasoprzestrzeni szkolnej, nie wykonując zadań szkolnych i odsyłając puste pliki do sprawdzenia nauczycielowi. Z czasem pedagodzy znaleźli sposób na zwiększenie kontroli nad tą asynchroniczną niesubordynacją, angażując w tym celu rodziców:

„Ostatecznie musieliśmy dzwonić do rodziców z zapytaniem: ‘Czy wie Pan, że ten a ten uczeń nadsyła puste dokumenty?’ Niektórzy rodzice byli zszokowani i mówili, że rozmawiali o tym z dziećmi. A potem zmienili zasady i powiedzieli dzieciom, że zanim

odeślą pracę nauczycielowi, muszą ją pokazać rodzicom. To posunięcie podniosło jakość nadsyłanych przez uczniów prac” [N_12].

Nie ulega jednak wątpliwości, że środek ciężkości w zakresie odpowiedzialności za proces uczenia się i kształtowania własnej świadomości został przeniesiony z osoby nauczyciela na osobę wychowanka.

Obowiązki i powinności uczniów

Zmniejszenie się kontrolującej roli nauczyciela w stosunku do ucznia w ramach relacji pedagogicznej stworzyło przestrzeń zarówno do rozwoju większej samodzielności i sprawczości wychowanka w procesie uczenia się, jak i do przysłowiowego „nic nierobienia”, w zależności od jego samoświadomości i dojrzałości. Został on bowiem wyjęty spod kontrolującej obecności pedagoga, pozbawiony dyscyplinującej czasoprzestrzeni szkolnej i w rezultacie, niejako zdany sam na siebie. Tę pewnego rodzaju alienację, w odniesieniu do funkcjonowania uczniów, jak i nauczycieli, zauważali pedagodzy brytyjscy, przekonując o jej negatywnym wpływie na jakość stosunku wychowawczego:

„Myślę, że ponieważ są w domu, istnieje to ‘rozłączenie’, które wpłynęło na jakość [relacji – dopow. MJM], która często nie jest tak dobra, jak w klasie, ponieważ nie siedzisz, nie patrzysz i nie obserwujesz, jak oni to robią” [N_16]

Czasem rolę nauczyciela mniej lub bardziej skutecznie przejmowali rodzice, ale ostatecznie to wychowanek był odpowiedzialny za wywiązywanie się z jego szkolnych obowiązków w ramach relacji pedagogicznej.

Niewątpliwie, kluczowym elementem w dynamice asynchronicznego stosunku pedagogicznego okazywała się wspomniana wcześniej (nie)dojrzałość uczniów, gdyż, jak przypomina polski socjolog, „(...) na ich zdolność i chęć współdziałania wychowawca liczyć może dopiero wtedy, gdy już pokierował jego rozwojem w taki sposób, że stał się gotów do spełniania obowiązku samourabiania” (Znaniński, 1973: 183). W związku z tym, że funkcja socjalizacyjna szkoły w formule zdalnej asynchronicznej w zasadzie nie istniała z uwagi na ograniczoność interakcji aktorów szkolnych, pedagodzy brytyjscy w wyniku komunikacyjnej deprivacji, zostali pozbawieni możliwości „urabiania” uczniów, które miałyby przygotować ich do spełniania obowiązku „samourabiania”. W konsekwencji, zauważali oni braki w

wypełnianiu uczniowskich powinności, podchodząc do nich jednak z dozą empatii i zrozumienia, dostosowując swoje pedagogiczne oczekiwania do zaistniałej sytuacji:

„Powiedziałbym, że oczekiwania, myślę, że jest to trudna kwestia, ponieważ uczniowie nie są w środowisku pracy. Myślę, że oczekiwania są prawdopodobnie nieco niższe, ponieważ nie sądzę, że dziecko może usiąść i pracować i pisać solidnie przez godzinę, gdy ma rozpraszacze, takie jak bracia i siostry, a ich rodzice są w pracy. Myślę, że nie osiągnęli jeszcze wieku, w którym mogą usiąść i to zrobić” [N_16]

5.4.3. Relacja pedagogiczna w formule synchronicznej edukacji zdalnej

Stosunek wychowawczy w formule synchronicznej odznacza się znacznie większą otwartością na komunikację z uwagi na kontakt wizualny oraz umożliwiającą komunikację werbalną w czasie rzeczywistym, przy oddzieleniu obecności aktorów społecznych w przestrzeni. Stopień komunikacyjnej alienacji aktorów społecznych jest zatem znacznie niższy w porównaniu do warunków, jakie dla wyobcowania komunikacyjnego stwarzała forma asynchroniczna edukacji zdalnej. Oznacza to, że dynamika „synchronicznej relacji pedagogicznej” odznacza się własną specyfiką.

Odwrócona logika uczestnictwa w zajęciach synchronicznych

Nie sposób nie zauważyć wyłaniającej się w kontekście formy synchronicznej odwróconej logiki uczestnictwa młodzieży w zajęciach zdalnych. W toku badań okazało się bowiem, że młodsze roczniki uczniów wykazywały się wyższą frekwencją i większym zaangażowaniem w symultaniczne zajęcia przy włączonych kamerach (na wzór telekonferencji) w porównaniu do starszych uczniów, którzy logowali się na lekcje mniej regularnie i bardzo często przy wyłączonej wizji, co upodabniało zajęcia zdalne do audycji radiowej, podczas której kontakt wizualny był jednostronny lub zupełnie nie istniał (w sytuacji, gdy nauczyciel również zrezygnuje z funkcji video).

Na pierwszy rzut oka wydawać by się mogło, że starsi uczniowie powinni wykazywać się większą dojrzałością i gotowością do „samourabiania” [N_9], w związku z tym, chcąc jak najwięcej skorzystać z zajęć, powinni uczestniczyć w nich w sposób pełny, czyli przy włączonych kamerach. Jednakże, grupa ta była o wiele bardziej świadoma potencjalnych zagrożeń płynących z pokazywania swojego wizerunku online, o czym młodszy uczniowie prawdopodobnie mieli blade pojęcie. Z wypowiedzi nauczycielek wynika jasno, że starsze roczniki preferowały formę audycji radiowej, co zmieniło dynamikę interakcyjną:

„Myślę, że jeśli chodzi o naukę zdalną, to tak, klasy czwarte bardziej są takie otwarte, jeśli chodzi o rozmowy przez Teamsa czy zabieranie głosu w dyskusji. Bardzo chętnie [to robią – dopow. MJM]. Zresztą co było widać w 4b. Oni tutaj to są specjaliści w tej dziedzinie... Dużo rozmów ciekawych i też włączanie kamer jakby u nich nie było tak dużego problemu. Natomiast im idziemy wyżej rocznikiem, to tutaj się pojawia ten opór, natomiast to też wynika z tego, że uczniowie boją się rejestrowania po prostu przez pozostałych uczestników, robienia zdjęć, później przeróbek w Photoshopic ...Także tutaj na pewno ja też jestem w stanie to zrozumieć, że to się zdarza” [N_5]

Ponadto, w tej kwestii dochodzi również wątek grupy rówieśniczej oraz jej opinii na temat wyglądu czy zachowania poszczególnych uczniów, którzy, chcąc zaimponować rówieśnikom, nie włączają kamer na znak solidarności z grupą, do której przynależeli lub do której aspirowali. Postawa niewyłamania się z utartych wzorców zachowań pozwalała im bowiem na zachowanie społecznej twarzy i chroniła przed otrzymaniem uwłaczającej ich uczniowskiej godności etykiety:

„Myślę, że oni pracują... Ci co pracują, to pracują, wiadomo, ci co nie pracowali na lekcji normalnej, to też tego też nie robią tutaj, ale jak jeden nie włączy [kamery – dopow. MJM], oni już są tacy trochę uzależnieni od opinii swoich kolegów. Ten kolega jest ważny i ta grupa jest ważna, więc oni też pewnie czasami są nie ubrani jeszcze i po co mam się włączać i jak się włączę, to wyjdę na kujona na przykład” [N_1]

Należy jednak zaznaczyć, że nie brakowało wśród pedagogów polskich frustracji oraz bezsilności z powodu pojawiającej się tendencji wyłączenia kamer wśród starszych rocznikiem uczniów:

„W starszych klasach uczniowie mają wyłączone kamery i mają mnie w nosie. To frustrujące, przerażające i smutne” [N_21]

Wypełnianie uczniowskich obowiązków

Nauka „na niby”

W pierwszej kolejności należy zaznaczyć, że mimo znacznie łatwiejszego aniżeli w formie synchronicznej kontaktu między członami stosunku pedagogicznego, odizolowanie w przestrzeni stanowiło pożywkę dla uczniowskich zachowań oporowych, skutecznie rozprasząc uwagę wychowanków i tym samym utrudniając im wywiązywanie się ze swoich obowiązków. W konsekwencji, nauczyciele napotykali na niemałe trudności w wypełnianiu własnych pedagogicznych powinności:

„Ta nauka to trochę taka ‘nauka na niby’ dla mnie, trochę takie uczenie się, ale nie uczenie się. Są takie dzieciaki, które są zostawione same w domu, bo rodzice [idą – dopow. MJM] do pracy, o te dzieciaki martwię się przede wszystkim, martwię się jak one mogą funkcjonować siedząc cały czas w domu. Prosty przykład: zaczynam z nimi rozmawiać, luźna rozmowa i jeden chłopak mówi: ‘Proszę pani, a Mateusz jest na liście, ale widzę, że równocześnie gra w Fortnighta’. I to jest właśnie dla mnie największy problem, bo niby dzieci są na tych lekcjach, ale sobie zdają sprawę, że one uciekają w te gry. I mam takie obawy, że te dzieci mają za dużo pokus. Równocześnie będąc na lekcji mogą sobie korzystać z jakichś innych rzeczy i nie mają nadzoru. I to jest taka bolączka tej zdalnej” [N_27]

Brak kontaktu wzrokowego nauczyciela z uczniami, który ma miejsce w przypadku synchronicznego spotkania w formie audycji radiowej, zdecydowanie utrudnia wychowawcy kontrolę nad grupą uczniów, do których *de facto* należy władza w decydowaniu o sposobie uczestnictwa w zajęciach. Jako że w polskiej szkole nie stosowano rytualnego przymusu dotyczącego włączania kamer w czasie zajęć na zasadzie usuwania ze spotkania czy telefonu do rodziców, uczniowie otrzymali pewien kredyt zaufania w postaci wolności i od ich dojrzałości zależało, jak ją spożytkują:

„[W formie synchronicznej – dopow. MJM] na pewno łatwiej jest schować się, umknąć i nie być skupionym albo w ogóle wyłączyć głowę z lekcji ... Łatwiej tak! No bo jak nie widzimy, to w zasadzie nie wiemy. Jak słyszę, to dopiero mam informację zwrotną, taki feedback, co się tam dzieje po drugiej stronie, więc kiedy ja widzę klasę, no to widzę, że ten rzeczywiście nie robi [ćwiczenia – dopow. MJM], ale mogę go przywołać z powrotem jakimś zadaniem, pytaniem czy pójdę do tablicy. Tutaj nie mogę tego zrobić, nie jestem w stanie przy tak licznych klasach w nauczaniu zdalnym, każdego po kolei zapytać, co on w tym momencie robi czy wykonuje to zadanie, które mamy do wykonania na lekcji (...) Nie jestem w stanie tego zrobić, więc to gdzieś tam umyka...” [N_1]

Ciekawym wątkiem w toku badań okazała się rola technologii w wypełnianiu uczniowskich obowiązków. Platforma cyfrowa bowiem jako edukacyjne medium, pozbawiła uczniów możliwości odwoływania się do słabości natury ludzkiej w postaci różnorodnych wymówek dotyczących nieodrabiania zadań domowych, które miały miejsce w kontakcie bezpośrednim. Jak to ujęła jedna z respondentek:

„Zadanie jest w Sieci i nie ma, że zapomną go przynieść” [N_21]

Zatem, po pierwsze, dzięki technologii uczniowie byli bardziej świadomi stawianych im oczekiwań, co uniemożliwiało im korzystanie z uzasadnień, które

okazywały się skuteczne wyłącznie w warunkach szkolnej regionalizacji. Edukacja zdalna oznaczała, że nie trzeba było niczego już fizycznie przynosić do szkoły, zatem wszelkiego rodzaju wymówki związane z fizycznością i przestrzenią typu „zgubiłem_am zadanie” albo „zapomniałem_am przynieść” nie znajdowały swojego zastosowania, ograniczając repertuar uczniowskich zachowań w zakresie biernych rytuałów oporu. Po drugie, fakt, że uczniowie spoglądając na ekran widzieli, ile mieli zadane, przyczynił się do zwiększenia ich niezadowolenia, a wręcz buntu z powodu ilości otrzymywanych zadań. Można więc skonstatować, że uczniowie zostali niejako przyparci do muru za sprawą technologii, która uzmysławiała im ilość pracy do wykonania oraz skutecznie pozbawiała ich repertuaru wymówek do jej niewykonywania.

Kultura „samodzielnych Avatarów”

Bycie w szkole zdalnej synchronicznej wykształciło pewne wzorce uczniowskich interakcji oraz uczestniczenia w relacji pedagogicznej, które, stanowiąc swoiste sposoby funkcjonowania w klasie wirtualnej, mogą być traktowane jako nośnik określonej kultury (Woods, 1983).

Owa kultura zajęć synchronicznych opiera się na pewnego rodzaju interakcyjnym paradoksie, mianowicie, uczestnicząc w zajęciach synchronicznych aktorzy szkolni doświadczali większej ekspozycji społecznej aniżeli w czasie zajęć w kontakcie bezpośrednim. Owo wyeksponowanie własnego wizerunku w oknie dialogowym, które zarówno sami właściciele tego wizerunku, jak i pozostali uczestnicy spotkania, mieli nieustannie przed oczami, stworzyła model „ucznia Avatara”, który albo wyłączał kamerę i w oknie dialogowym rzeczywiście reprezentował go wyidealizowana, animowana postać, albo też uczeń ten dążył do osiągnięcia perfekcyjnego wyglądu, stosując w tym celu rozmaite zabiegi:

„Tak, ale one właśnie dbają o wizerunek internetowy. Właśnie ten wizerunek w tej rzeczywistości internetowej. Tam jest ta dbałość. Tak, bo ja zaraz miałam te skojarzenia jak dzieciaki grają w gry i jak wyglądają te Awatary, no więc właśnie, naprawdę tak się je oglądało. One mają potrzebę być takimi idealnymi, doskonałymi”
[N_9]

W efekcie, uczniowie zabiegając o idealną aparycję, spędzali więcej czasu przygotowując się do uczestnictwa w zajęciach zdalnych, w porównaniu do czasu, jaki potrzebowali, by uczestniczyć w zajęciach twarzą w twarz w klasie szkolnej, co wydaje się kolejnym paradoksem:

„No przecież dziewczynki nam się pokazywały tak umalowane, a niektóre i to nie mówię tylko o najstarszych 7-myh klasach, ale o trzecich klasach. Godzinę chyba wcześniej musiały wstawać. Jedna dziewczynka mi powiedziała w czwartek, że ona się cieszy, że wróciliśmy do szkoły, bo ona nie musi wstawać wcześniej. Dlaczego to musiała wstawać wcześniej do nauki zdalnej? Bez sensu! No, bo ona się musiała umalować”
[N_9]

Świadomość własnego wyglądu i dbałość o wizerunek w Sieci stały się więc jednym ze sposobów funkcjonowania w zajęciach synchronicznych, które, mimo że fizycznie oddzielały uczestników spotkania w przestrzeni, dzięki rozwiązaniom technologicznym, silniej niż w kontakcie bezpośrednim eksponowały ich wizerunek, zwiększając poczucie samoświadomości uczniów w zakresie własnego wyglądu, a w konsekwencji, potrzebę idealizacji swojego wizerunku.

Nie ulega wątpliwości, że doświadczenie edukacji zdalnej synchronicznej w znacznym stopniu rozwinęło biegłość technologiczną uczniów, którą jako cyfrowi tubylcy (Prensky, 2001) z Pokolenia Alfa (McCrindle, 2021) w jakiejś mierze już posiadali. Wraz z rozwojem kompetencji cyfrowych młodzieży, nauczyciele polscy zauważyli wśród uczniów również wzrost samodzielności i odpowiedzialności za własną naukę, który nastąpił wraz z wdrożeniem edukacji zdalnej do szkół:

„Myślę, że [uczniowie – dopow. MJM] na pewno uczą się samodzielności, że już nie będzie sytuacji takiej, że mogą zwalić na rodziców, bo tej pracy samodzielnej było dużo, dużo więcej niż stacjonarnie, bo musieli się połączyć, musieli znaleźć spotkanie, musieli sobie poradzić z problemami technicznymi, musieli się nauczyć funkcji Teams’a sami, bo rodzice, o tyle o ile w zadaniu domowym jednym czy drugim pomogą, to nie będą przez osiem godzin przy Teamsie. Najbardziej to widać po czwartej klasie, bo oni są jednak tacy sprytni już w tym i tak sobie z tym radzą, że i zapisują jak czegoś nie wiedzą i pytają, dopytują o to co już przewidują, o czym mogą nie pamiętać. I to jest fajne, że pytają mnie trzy razy na koniec: ‘Proszę Pani to robimy, to robimy, tego nie robimy, a to będziemy kończyć, tak dobrze, to już wszystko wiem’, więc na lekcji stacjonarnej tak nie ma. Oni liczą na to, że to, co napisałam na tablicy to jest wszystko, a to co mówię, to już jest nieważne, a tutaj ja mówię tylko i to jest dla nich komunikat, więc [uczą się – dopow. MJM] takiej samodzielności w działaniu, w radzeniu sobie, żeby nie pytać ciągle, kolokwialnie mówiąc, o takie duperele” [N_1]

Ciekawym wydaje się fakt, że w wyniku alienacji od współobecności uczniowie bardziej lub mniej podświadomie mają poczucie większej odpowiedzialności za swoją

naukę, ponieważ *de facto*, za jednym kliknięciem myszką, wychodząc z wirtualnego spotkania, zostają „sami” ze swoim pytaniem czy problemem. Natomiast będąc fizycznie w szkole, w razie jakichkolwiek niejasności, mieliby szereg możliwości dopytania nauczyciela bądź rówieśników, czy to w klasie po zakończeniu zajęć, czy na przerwie, a nawet na stołówce. Świat szkolny jest powiem rzeczywistością ciągłą, o silnej sekwencyjności, w szkole się „jest” przez co najmniej siedem godzin, a nie „pojawia się i znika”, jak ma to miejsce w rzeczywistości edukacji zdalnej. Zatem, w odróżnieniu od zajęć we współobecności, owo poczucie ulotności i braku ciągłości interakcji podczas edukacji zdalnej, powoduje niejako automatycznie potrzebę „wzięcia spraw w swoje ręce”, czyli większej odpowiedzialności za wypełnianie szkolnych obowiązków, dobrze wiedząc, że po „wyjściu” ze spotkania zdalnego nie będzie możliwości ponownego dopytania wychowawcy.

Problemy relacyjne „samodzielnych Avatarów”

Przygotowanie w zakresie obsługi cyfrowej oraz samodzielność „uczniów Avatarów” w procesie synchronicznego uczenia się wydają się być nieodzownymi elementami kultury edukacji synchronicznej. Nie sposób jednak pominąć jeszcze jednego, istotnego elementu, mianowicie osłabnięcia relacji rówieśniczych, które w wyniku braku współobecności wyraźnie podupadły.

„Tak więc ten nowy uczeń jest świetnie przygotowany technicznie, to na sto procent zyskaliśmy w tej sytuacji kryzysowej. Na pewno każde z tych dzieci sobie poradzi. Faktycznie, już w tej chwili nie ma takiej możliwości, żeby sobie nie poradziły; będą potrzebowały resetu hasła i tyle. Więc dla ucznia to nie jest żadna niespodzianka, dla niego to nie jest nic nowego. Natomiast budowanie tych relacji jednak musi być w sytuacji kontaktu z drugim człowiekiem” [N_9]

Polskie pedagożki w swych wypowiedziach podkreślały potrzebę naprawienia relacji, które w ich przekonaniu, mogło nastąpić tylko i wyłącznie w kontakcie bezpośrednim uczniów, innymi słowy we współobecności. Zauważyły bowiem, że podczas nauki synchronicznej, wymiar relacyjny bycia w szkole ucierpiał najbardziej. W efekcie uczniowie jawili się jako wycofani, zrezygnowani, łatwo wychodzący z relacji i nie wiedzący jak się zachować w grupie:

„W starszych klasach na przykład, wykorzystanie pracy w pokojach było takie, że niektóre dzieciaki w ogóle nie wiedziały co mają ze sobą zrobić. Te najstarsze trafiły do pokoju z kimś, z kim nie utrzymują kontaktu, tak więc to jest ta trudność. W klasie, kiedy

dzieciaki są obecne, to faktycznie jakby od zawsze kładziemy nacisk na pracę w zespole, no przecież jeśli nie widzisz drugiego człowieka, to jednak ta zdalna praca w zespole, ona jest jednak trudna. Powrót do tych relacji, żeby porozmawiać o zadaniu, a tam była blokada, że się jeden do drugiego w ogóle nie odzywa, nie byli w stanie niczego powiedzieć w ogóle” [N_9]

Wypełnianie nauczycielskich obowiązków

„Z miękkiego fotela na twarde krzesło”

W podrozdziale poświęconym definicji szkolnej sytuacji wybrzmiał fakt, że edukacja zdalna utrudniła jej podtrzymywanie, ponieważ pozbawiła nauczycieli klasowej scenerii oraz związanej z nią fasady, te z kolei, mają wpływ na prezentowanie oraz zachowywanie przez wychowawcę społecznej twarzy. Z drugiej strony, swoboda związana ze zmianą scenerii ze szkolnej na domową wytworzyła w związku z tym pewien rodzaj ambiwalencji, ponieważ zarówno uczniom, jak i nauczycielom, zmiana ta przypadła do gustu ze względu na łatwiejszy sposób funkcjonowania, jaki ze sobą niosła:

„[Edukacja zdalna – dopow. MJM] to jest fajne narzędzie, tak naprawdę nie trzeba jechać półtorej godziny do pracy, nie trzeba organizować sobie sali” [N_3]

Większa swoboda spowodowana z(a)mianą scenerii spowodowała, że aktorzy szkolni przyzwyczaili się do zdalnego *status quo*, gdyż okazało się ono wygodniejsze pod względem logistycznym, ale i czasowym, o czym wspomina jednak z pedagożek polskich:

„Myślę, że takie rozluźnienie się pod względem na przykład, że się dwadzieścia minut przed lekcją ubiorę, jak to niektórzy czasem mówią, od pasa w górę wystarczy. Natomiast myślę, że [po powrocie do szkoły – dopow. MJM] każdemu nauczycielowi się trochę zmieni tryb życia. Przerwy nie będą dla nas, będą naszą pracą już taką typowo z uczniami. I myślę, że można to troszeczkę nazwać jako przejście z fotela na twarde krzesło, ale po prostu to trzeba zaakceptować, chociaż przez moment też było mi przykro i myślałam, że już bym nie wróciła w tym roku szkolnym [do szkoły – dopow. MJM] [N_5]

Metafora miękkiego fotela i twardego krzesła wydaje się w tym kontekście niezwykle zasadna, świetnie oddaje bowiem zmianę scenerii, a wraz z nią definicję sytuacji. Ponadto, w wypowiedziach nauczycielek pojawiał się również aspekt pewnego rodzaju zadowolenia, czy też komfortu, jaki odczuwały pracując z domu, do tego stopnia, że jedna z nich, po powrocie do szkoły zasugerowała uczniom przyniesienie

poduszek, „żeby im było wygodnie” [N_3], ryzykując tym samym potencjalny wyłom w definicji sytuacji:

„Ja odczuwam [śmiech] takie fizyczne dolegliwości, bo ja w domu prowadziłam sobie z wygodnego fotela lekcje, tak? A tu prowadzę z twardego krzesła. Jak te dzieciaki przyszły do tej szkoły, to ja tam w swojej czwartej klasie powiedziałam, ‘Słuchajcie, przynieście sobie jakieś poduszki, bo będzie wam niewygodnie’. Tak trochę swobody daje ta edukacja taka i forma przez Internet. Dziecko w sumie może wstać, może się napić i pójść sobie zjeść, co tam chce; takie rzeczy domowe. A tak z drugiej strony, no nie ma tych relacji, nie ma. Ja boję się, że na przykład nie będzie już takiego..., przecież dzieciaki jeździły na wycieczki, prawda? Te wycieczki dużo dawały, dużo wiedzy o dziecku, ale też dzieciom dużo dawały takie wycieczki” [N_3]

Reasumując, nie dziwi fakt, że ubieranie się na dwadzieścia minut przed lekcją, prowadzenie jej z fotela przy braku konieczności posługiwania się jakąkolwiek formą transportu, żeby dotrzeć do pracy, stwarza nowy sposób bycia w roli i tym samym, osłabia definicję sytuacji, ze względu na poczucie „zadomowienia”, które z całą pewnością nie sprzyja dyscyplinującej funkcji szkoły, jako miejsca, samo przez się narzucającego definicję sytuacji.

„W tym systemie wysiłek leży po stronie nauczyciela”

Edukacja zdalna synchroniczna wymagała od nauczycieli znacznie więcej przygotowań do zajęć w sferze dydaktyczno-technologicznej, gdyż, z uwagi na alienację komunikacyjną spowodowaną brakiem współobecności, i tym samym ograniczoną możliwość sprawowania kontroli nad uczniami, musieli oni opanować do perfekcji przysłowiową „metodę marchewki” w postaci atrakcyjnych zajęć (należy przypomnieć, że „metoda kija” w wersji zdalnej funkcjonowała zasadniczo w postaci rytuału oceniania). Jedna z polskich liderek przekonywała:

„Edukacja zdalna naprawdę wymaga bardzo dużego wysiłku od nauczyciela, bo to jakby po stronie nauczyciela leży aktywizowanie ucznia. Nie będziemy ukrywać w tym systemie, bez dwóch zdań, wysiłek po prostu leży po stronie nauczyciela, więc uwaga, czyli tak, najpierw zmiana nauczyciela musiała się pojawić, zmiana u nauczyciela po to, żeby widział tych wszystkich uczniów” [N_9].

W zakresie posługiwania się narzędziami cyfrowymi, możliwości nauczyciela pod względem dydaktycznym znacznie się zwiększyły [N_9], jednak musiał on być

jednocześnie elastyczny i przygotowany do prowadzenia lekcji bez użycia narzędzi cyfrowych na wypadek, gdyby technologia zawiodła:

„Moim zdaniem nauczyciele musieli się lepiej przygotować do takiej lekcji, bo to nie jest tak jak w szkole, że pójdzie otworzy podręcznik, zapyta ‘A co ostatnio robiliście?’, dobra, jakoś tam szybko ogarnie temat i pociągnie. No, tutaj musi być naprawdę rzetelnie przygotowany, bo będą patrzeć na siebie. [Nauczanie – dopow. MJM] przez ekran nie daje już takiej możliwości, że w coś się bawimy, czy [nauczyciel – dopow. MJM] coś na bieżąco wymyśli, bo ma doświadczenie, no to szybko coś wymyśli. Więc tutaj naprawdę trzeba było się gruntownie przygotować do każdej lekcji, żeby ona była celowa, interesująca, no i żeby to dzieciaki na końcu coś wzięły. Nauczyciel musi położyć nacisk na to, żeby zainteresować dzieci, czyli musi robić wszystko, żeby było atrakcyjne, bardziej nawet niż jest w klasie, bo w klasie można podzielić [uczniów – dopow. MJM] na grupy i siąść w innym miejscu na dywanie, wyjść nawet na korytarz, wrócić, po prostu jest inaczej. A tutaj nigdzie nie można wyjść i musi być dużo bodźców, żeby zainteresować” [N_9]

Co ciekawe, mimo różnorodności narzędzi oraz atrakcyjności zajęć synchronicznych, modalność komunikacyjna dawała o sobie znać, w rezultacie, nauczyciele mieli stosunkowo mniejszy posłuch u uczniów i w swych wypowiedziach tęsknili za współobecnością:

„Jak człowiek człowiekowi w twarz popatrzy i powie: ‘zrób to’, to jakoś chyba tak bardziej niż przez ten komputer” [N_3]

Poza tym, współobecność aktorów szkolnych w klasie zapewniała pedagogom poczucie ontologicznego bezpieczeństwa w tym znaczeniu, że nie musieli się więcej martwić o bycie monitorowanymi, czy też „podśluchiwanymi” przez rodziców uczniów podczas nauczania zdalnego, co okazywało się niejednokrotnie źródłem nauczycielskiego niepokoju:

„Brakowało mi kontaktu z dziećmi. Takiego bycia i takiej rozmowy naturalnej, bo z drugiej strony, to nie znaczy, że na lekcji mówię coś niedobrego. Natomiast, nie mam takiej swobody, tak? Nie wiem, kto mnie słucha, kto ocenia. Takie też obawy mam.” [N_3]

„Jest tak samo tylko atmosfera się zmieniła” [N_1]

Z relacji nauczycieli polskich wynika jasno, że podczas gdy (nie)wywiązywanie się uczniów z ich szkolnych obowiązków w czasie edukacji zdalnej traktowano z większą wyrozumiałością, wymagania względem pedagogów pozostawały takie same [N_21].

Zupełnie jak w sytuacji kontaktu bezpośredniego, nauczyciele byli regularnie monitorowani przez osoby na stanowiskach kierowniczych, które poza wizytacjami przeprowadzanymi dwa lub trzy razy w zależności od potrzeby, prowadziły również nieformalne obserwacje zajęć zdalnych. Jednak z nauczycielek skwitowała tę sytuację jednym zdaniem: „*Jest tak samo tylko atmosfera się zmieniła*” [N_1]

Ta krótka konstatacja odsłania specyfikę synchronicznej edukacji zdalnej, która, w istocie, poza brakiem współobecności, niewiele różni się od edukacji szkolnej w kontakcie bezpośrednim. Alienację komunikacyjną udało się bowiem okiełznać synchronicznością zajęć, zapewniającą podtrzymywanie szkolnej rutyny (pomimo odczuwalnego wciąż braku regionalizacji) oraz, co równie istotne, umożliwiającej komunikację werbalną, stanowiącą jeden z kluczowych elementów interakcji zogniskowanej, „charakteryzującej się wzajemną otwartością na komunikację z preferencją dla komunikacji werbalnej” (Turner: 1998: 463). Mimo że interakcja zapośredniczona synchroniczna w formie telekonferencji nie stanowi interakcji zogniskowanej, można ją uważać za najbardziej do niej zbliżoną, spośród analizowanych w tej rozprawie form interakcji zdalnych. Nie zmienia to jednak faktu, że nauczyciele, oprócz rutyny i rytualizacji umożliwiających im wypełnianie swoich pedagogicznych obowiązków i dających poczucie, że wykonują swój zawód możliwie najlepiej w sytuacji pandemii (*nota bene* poczucie, którego nauczyciele brytyjscy pracując asynchronicznie nie posiadali), odczuwali silną potrzebę regionalizacji, która wraz z pozostałymi elementami rzeczywistości interakcyjnej zapewniała im współobecność, a wraz z nią, odczuwanie atmosfery szkoły, jako miejsca, ogniskującego całe to uniwersum szkolnych interakcji:

„*Wydaje mi się, że ten moment taki przełomowy, kiedy nas wyrzucili ze szkoły, kiedy to ogarnęliśmy każdą klasę, każdy po swojemu, to dla mnie nie różniło się to niczym. Tylko jednego mi brakowało, tego, co ja bardzo lubię w szkole, to chyba był jeden z powodów, dla których zostałam nauczycielką, to atmosfera szkoły. To, że się wchodzi do szkoły i że jest to taki specyficzny zawód jednak, nie oszukujmy się. Jak się wchodzi do szkoły to się, albo to czuje, albo się tego nie czuje po prostu, więc ja się nie mogę doczekać, bo dla mnie ta atmosfera szkoły, to, że się tam biega to, że dzieci zaczepiają, to, że ciągle coś chcą, to, że nie można zjeść kanapki w spokoju, bo ciągle ktoś ma jakieś pytania, to jest taki fajny rytm nauczycielski. No a tutaj to jednak właśnie: łóżko, kuchnia, pokój, łóżko, kuchnia, pokój... To trochę w pewnym momencie poczułam taki marazm trochę*” [N_1]

5.5. Jawny i ukryty program szkoły w formule zdalnej

5.5.1. Program jawny

W ramach programu jawnego edukacji zdalnej, związanego przede wszystkim z nauką i stosunkiem wychowawczym, jaki zachodzi pomiędzy uczniem a nauczycielem, zidentyfikowano pewne specyficzne treści, które zostały przedstawione szczegółowo poniżej.

Do nauki niepotrzebne są zeszyty ani ćwiczenia

Podstawowym założeniem jawnego programu „szkoły zdalnej” jest przekonanie, że do nauki szkolnej uczniom nie potrzeba wcale zeszytów i ćwiczeń. Stwierdzenie to wybrzmiewało wielokrotnie w wypowiedziach liderów oraz nauczycielek polskich, problematyzujących ocenianie jako formę sprawdzania wiedzy uczniów, nie zaś ilości wypełnionych przez nich kartek w zeszytach ćwiczeń:

„Ten nowy uczeń to taki, który dostrzega. Ten system [edukacji zdalnej – dopow. MJM] pozwolił też zobaczyć dzieciom to, co jest tak naprawdę niepotrzebne: ćwiczenia, zeszyty, takie rzeczy, bez których można sobie poradzić. One są niepotrzebne i dlatego na przykład nasze dzieciaki się bały strasznie po powrocie, sprawdzianów, kartkówek, sprawdzania zeszytów i ćwiczeń - tego się bały, gdzie na zdalnej to się w ogóle nie pojawiło. ‘Dlaczego sprawdzasz ten zeszyt?’ Tak właśnie do nauczyciela mówię. ‘Co ci daje sprawdzenie zeszytu?’ Tak, daje to, że dziecko pisze, wypełnia jakieś tam te ćwiczenia. Niech robi to dla siebie po prostu. Ty potrzebujesz wiedzę sprawdzać i jeśli chcesz ją sprawdzić, to zrobisz to inaczej” [N_9]

Co ciekawe, ten nowy sposób uczestniczenia w zajęciach szkolnych, pozbawiony tradycyjnych atrybutów nauczania i uczenia się, takich jak podręcznik czy ćwiczenia, stał w opozycji do wyobrażenia o nauce szkolnej oraz definicji sytuacji szkolnej nie tylko części nauczycieli, ale i rodziców, którzy nie rozumieli nowego sposobu funkcjonowania uczniów w zdalnych warunkach:

„No właśnie to odejście od tych zeszytów, nagle się okazało, że do diabła, zeszyty nie są ważne po prostu, tak, że tam lekcja, temat i w ogóle. Ćwiczenia? Tak, wybiórczo. No, ale też fajna informacja się zdarzyła, bo byli tacy rodzice, którzy monitorowali czy wypełnione są ćwiczenia, na przykład, i takie pytanie się pojawiło: ‘To po co te ćwiczenia jak w ogóle nauczyciel w nich nic nie robi?’” [N_9]

W przypadku edukacji zdalnej asynchronicznej, która z założenia neguje konieczność korzystania z zeszytów ćwiczeń oraz podręczników na rzecz pełnej

cyfryzacji procesu edukacji szkolnej, problem rodzicielskiego sprzeciwu czy kwestionowania sposobu prowadzenia zajęć niemalże zniknął, gdyż uczniowie zobowiązani byli rozwiązywać zadania cyfrowo, odsyłając je nauczycielom w formie plików. Niemniej, należy również wspomnieć, że w szkole brytyjskiej bywały sporadyczne przypadki rodziców, którzy ze względu na obawy przed ekspozycją cyfrową swoich dzieci zadeklarowali, że ich pociechy nie będą brały udziału w zajęciach zdalnych, domagając się zapewnienia im treści kształcenia w formie papierowej. Podopieczni tej grupy rodziców byli w tym wypadku skazani na tzw. edukację korespondencyjną przez cały okres trwania pandemii, która zdaniem wielu nauczycieli brytyjskich była najmniej efektywną formą nauczania/uczenia się ze względu na brak jakiegokolwiek możliwości weryfikacji poziomu wiedzy uczniów:

„Daliśmy im teczki z zadaniami. Ale znowu, dla nas to jest trochę tak, że zadajemy sobie pytanie: ‘Kto te pakiety wypełnia? Kto siedzi z dzieckiem, aby porozmawiać o zadanym materiale? Kto to ocenia? Czy robią to poprawnie?’” [N_18]

Czas pracy powinien być regulowany

Synchroniczna edukacja zdalna, demaskując nadmiar formy nad treścią w postaci tak zwanych „pustych przebiegów” w czasie lekcji, ujawniła również potrzebę regulowania czasu zajęć, stosownie do ich przebiegu. W odróżnieniu od lekcji w kontakcie bezpośrednim, podczas których nauczyciel dysponuje przestrzenią do podejmowania oraz delegowania czynności rytualnych, pełniących jednocześnie funkcję „wypełniaczy czasu” jak chociażby zbieranie zeszytów, układanie książek na półkach w klasowej biblioteczce, porządkowanie ławek, ustawianie krzeseł w rzędach, wyjście do szatni po kurtki i plecaki itd., zajęcia zdalne nie zapewniały przestrzeni do tego typu rytualnych aktywności. Z tego też powodu, nauczyciele często znajdowali się w sytuacji, w której zrealizowali temat lekcji, lecz do jej zakończenia pozostawało jeszcze sporo czasu, którego nie sposób było niczym wypełnić. Stąd też, zauważona przez polską liderkę potrzeba regulacji czasu pracy nauczycieli podczas zajęć, która zapewniłaby im elastyczność bez poczucia, że muszą spieszyć się z realizacją tematu albo wypełniać godzinę lekcyjną nieużytecznymi aktywnościami:

„Natomiast myślę, że wielu nauczycieli odkryło, że czterdzieści pięć minut, nie ma co robić przez czterdzieści pięć minut na lekcji! Niby ten sam temat realizuje, który realizował w klasie, bo odchodzą jakieś tam inne rzeczy, co jest informacją zwrotną, że ten czas pracy na lekcji powinien być regulowany, że ta lekcja, to czterdzieści pięć minut

to jest w ogóle bez sensu, w ogóle jakieś narzucone. Czasem [nauczyciel – dopow. MJM] potrzebuje czterdzieści pięć minut, a czasem potrzebuje mniej (...) albo więcej” [N_3]

Nauczanie niektórych przedmiotów jest skuteczniejsze w formie zdalnej

„Edukacja zdalna daje możliwość znajdowania innych, ciekawszych ćwiczeń, zakres możliwości nauczyciela ze względu na łatwość w tej pracy naprawdę się powiększa” [N_9]

Nie ulega wątpliwości, że nauczyciele cenili sobie różnorodność narzędzi cyfrowych, które wbrew pozorom, w porównaniu do zajęć w kontakcie bezpośrednim, umożliwiały co niektórym lepszą jakość pracy i znacznie skuteczniejszą prezentację materiału, szczególnie w formie synchronicznej, o czym świadczy poniższa wypowiedź:

„Myślę, że edukacja zdalna i te technologie sprawiły, że czasem mogę z niektórymi rzeczami działać więcej i jeszcze lepiej pokazać, chociażby geometrię. Mogłam udostępnić ekran i przy użyciu różnych przyrządów robić różne konstrukcje i pokazywać je i każdy uczeń patrzył w ekran i bezpośrednio to widział. W momencie, w którym miałam nieraz zajęcia z geometrii na lekcji w szkole to oczywiście, z tą wielką linijką, z tym cyrklem, próbowałam. Wiadomo, różnie to wychodzi, bo to niby magnetyczne, ale to się przesuwa, no i w momencie, w którym ja im to rozrysowywałam, to pierwsze cztery ławki widziały, a te ostatnie musiały się wychylać. Czasem czegoś nie dojrzały, czasem coś się przesunęło i była trudność. Tak więc tutaj [w edukacji zdalnej – dopow. MJM] jednak oni to mieli bezpośrednio przed sobą. Dla nich to było łatwe w odbiorze i niektóre rzeczy mogłam, wydaje mi się, że nawet lepiej przekazać niż mogłabym to zrobić w szkole, właśnie, jeśli chodzi o tę geometrię, co mnie zaskoczyło, bo dużo nauczycieli matematyki bało się tej geometrii. Ja też się bałam, bo nie wiedziałam, jak to zrobić, ale póki nie zobaczyłam różnych przyrządów, dzięki którym można niesamowicie różne rzeczy zrobić, to już później nie było to żadną trudnością” [N_2]

Czynnikiem znacznie ułatwiającym nauczycielowi pracę była zatem, wspomniana wcześniej w kontekście zachowywania twarzy i ekspozycji społecznej uczniów, cecha edukacji synchronicznej, którą Manuel Castells określił mianem „dekompresji miejsca” (Castells, 2000). W momencie, gdy nauczyciel udostępnia podczas zajęć synchronicznych dokument/prezentację, dzięki dekompresji miejsca wszyscy uczniowie znajdują się jednocześnie w tej samej odległości od ekranu, co w efekcie oznacza drastyczne zwiększenie widoczności przekazywanych treści dla

wszystkich uczestników spotkania, podnosząc tym samym (przynajmniej teoretycznie) jakość nauczania i uczenia się. Rodzi się jednak pytanie, czy lepsza niż w kontakcie bezpośrednim wizualizacja materiału i czynności demonstrowanych w toku procesu edukacyjnego wystarczy, by nauczać/uczyć się skuteczniej?

Ten swoisty dylemat edukacyjny w postaci zwiększonego stopnia wizualizacji (dostępności) przekazywanych treści, wynikającego z dekompresji miejsca, przy jednoczesnej alienacji edukacyjnej spowodowanej oddzieleniem uczestników spotkania w przestrzeni z jednej strony oraz słabszy stopień dostępności przekazywanych treści przy pełnej obecności (współobecności) uczestników spotkania z drugiej, motywuje do dalszych badań nad zagadnieniem edukacji zdalnej w kontekście refleksji nad skutecznością określonych form kształcenia. Należy z pewnością wziąć pod uwagę rodzaj przekazywanych treści, które niejednokrotnie się różnią, w związku z czym potrzebują innego rodzaju przekazu (zajęcia z geometrii w znacznym stopniu kontrastują z zajęciami z poezji, gdyż koncentrują się wokół innych obszarów kształcenia wymagających doboru określonych narzędzi edukacyjnych; w zależności od rodzaju narzędzi, dla ich skutecznego zastosowania potrzebna jest współobecność (kosztem ograniczonej dostępności) lub też zwiększona dostępność/wizualizacja (w miejsce współobecności).

W ramach refleksji nad edukacją (ku) przyszłości poza formami alternatywnymi w postaci edukacji hybrydowej czy mieszanej, warto by poddać pod rozważenie opcję edukacji przeplatanej, czyli połączenia obu form edukacyjnych w postaci zajęć we współobecności przy jednoczesnym dostępie uczniów do technologicznego sprzętu, stosując je naprzemiennie. Brak alienacji komunikacyjnej zapewniłby im bowiem możliwość swobodnej interakcji z nauczycielem oraz między sobą w czasie i miejscu rzeczywistym, przy jednoczesnym, niezakłóconym dostępie do przekazywanych treści w formie cyfrowej.

5.5.2. Program ukryty

Na lekcjach zdalnych z definicji nie jest się ciałem, ani nie trzeba też być duchem

Jednym z założeń ukrytego programu szkoły zdalnej było przekonanie uczniów (oparte na doświadczeniu), że nie muszą czynnie uczestniczyć w zajęciach, aby dobrze wypełniać swoje obowiązki, tak samo jak nie muszą wykazywać się wiedzą, żeby otrzymać pochwałę lub plusa. Najważniejsze, wszakże było zachowywanie się jak należy (przynajmniej sprawianie takiego wrażenia) lub/i zaangażowanie (udawanie

zaangażowania) w zajęcia, korzystając z wymówek dotyczących trudności technicznych powodujących rzekomą awarię, co w konsekwencji oznaczało uwolnienie się spod kontroli nauczyciela i zajęcie się „własnymi sprawami” przy zachowaniu reputacji dobrego ucznia.

Uczniowie szybko przekonali się, że w formie synchronicznej, nauczyciel nie miał nad nimi faktycznej władzy, w związku z tym mogli pozwolić sobie na różnego rodzaju zachowania oporowe w postaci chociażby zmieniania tła ekranu w celu rozśmieszenia pozostałych uczestników spotkania, wydawania odgłosów czy wygłupów na czacie, szczególnie wówczas, gdy wychowawca nie był w stanie tego zweryfikować, na przykład, gdy udostępnił uczniom ekran podczas zajęć.

„Myślę, że będą musieli nauczyć się na nowo bycia na lekcji, bo teraz mogli być, mogli nie być duchem i ciałem. Natomiast znowu będą, jak to powiedzieć, na scenie. Znowu ktoś będzie widział cały czas, obserwował, co robią, dlaczego nie robią. Znowu będą musieli się...nie wiem, jak to powiedzieć po prostu, jak to ubrać w słowa, co mi umyka odnośnie tej lekcji stacjonarnej, chyba taka, taka obecność po prostu” [N_1]

Wniosek z tego taki, że brak współobecności stwarza większe możliwości manipulacji ze strony uczniów w zakresie wywiązywania się ze swoich uczniowskich obowiązków, w związku z tym podczas edukacji zdalnej, co sprytniejsza młodzież „mogła sobie na wiele więcej pozwolić” [N2], szczególnie jeśli chodzi o zachowania oporowe, które zdecydowanie trudniej było udowodnić, a jeszcze trudniej ujarzmić w przestrzeni wirtualnej.

Dopóki uczniowie coś robią, jest dobrze [N_11]

Wymagania szkolne dotyczące nauki zdalnej oraz samych efektów uczenia się były względem uczniów niższe aniżeli w czasie nauki w kontakcie bezpośrednim, mimo że liderki brytyjskie (w odróżnieniu od polskich) nie stwierdziły tego podczas rozmów otwarcie. Nauczyciele natomiast byli niemalże jednomyślni co do faktu, że podczas edukacji zdalnej poprzeczka edukacyjna siłą rzeczy została obniżona, priorytetem zaś stał się w sposób naturalny dobrostan psychiczny uczniów:

“Tak naprawdę chodziło o ich zdrowie psychiczne i o to, żeby byli radośni i przy okazji, żeby coś zrobili. Czasem, nawet jeśli nie wykonają zadań do końca, to o ile coś zrobią, ja jestem zadowolona; chodzi o to, żeby choć trochę tej nauki liznęli” [N_11]

Widoczna w powyższej wypowiedzi retoryka „(na)uczenia się czegoś”, nawet jeśli tylko częściowo, wyraźnie wskazuje na prymat partycypacji nad osiągnięciem

wyników edukacyjnych. Jest to narracja o wyraźnych cechach tymczasowości, wynikająca z percepcji edukacji zdalnej jako edukacji kryzysowej, podczas której obniżenie wymagań szkolnych wydaje się w znacznym stopniu usprawiedliwione, w związku z czym sumienia pedagogów w odniesieniu do wypełniania swoich obowiązków mogły zostać skutecznie zagłuszone.

Liderki polskie wypowiadały się w tej kwestii jasno, akcentując znaczenie zdrowia psychicznego jako fundamentu wszelkich sukcesów edukacyjnych oraz życiowych uczniów, nie pozostawiając najmniejszych wątpliwości co do obniżenia wymagań szkolnych w czasie nauki zdalnej:

„Mówi się o straconym pokoleniu, ale patrzy się bardziej od strony edukacyjnej, natomiast ważniejsze jest to, żeby po prostu te dzieciaki były zdrowe psychicznie, najnormalniej w świecie; wówczas one sobie poradzą ze wszystkim, poradzą sobie z tym, że nie dostaną się do wybranej szkoły i poradzą sobie też z wejściem do nowej grupy” [N_9]

W szkole polskiej, jak i brytyjskiej, wybrzmiewał zatem społeczny aspekt chodzenia do szkoły oparty na budowaniu relacji, kładąc nacisk na socjalizacyjną funkcję szkoły. *„Praca na relacjach”* [N_9] pełniła funkcję priorytetową podczas edukacji zdalnej, skutecznie wypierając presję zdobywania wiedzy, gdyż proces ten, jak to określiła polska liderka, odbywał się *„mimoходом”* [N_9].

Ocenianie w edukacji zdalnej nie sprawdza rzeczywistej wiedzy

Konsekwencją lub przyczyną (trudno rozstrzygnąć ten dylemat) obniżenia edukacyjnej poprzeczki w formule zdalnej był proces oceniania, który uległ gruntownej transformacji. Stał się on bowiem czymś na wzór fasady, pustego rytuału, funkcjonującego sprawnie jedynie w zakresie przywoływania uczniów do porządku, wyraźnie wadliwego zaś, jeśli chodzi o sprawdzanie poziomu wiedzy wychowanków:

„Dla mnie ocenianie w sytuacji lekcji online było trochę pomyłką mimo wszystko. Są rzeczy, które można ocenić, gdyby to było stacjonarnie. No są rzeczy, których się po prostu nie dało zrobić. Sprawdziany? No przygotowano nam super narzędzia: testy, formsy. portal testy.pl, nie wiem z czego tam jeszcze ludzie korzystają. No po co? Trochę było to dla mnie stratą czasu, ja tego nie robiłam akurat. No, ale właśnie, ale w jaki sposób inaczej przeprowadzić sprawdzian? Generalnie nie wyobrażam sobie oceniania na dłuższą metę w nauczaniu zdalnym. Tak szczerze mówiąc, ja z języka polskiego mogę dostać zdjęcie pracy np. w zeszycie okej, ocenię, mogę dostać plakat, mogę dostać

zaproszenie zaprojektowane przez ucznia, dyktando, które im wyśle i przepisują, ale też czy oni to przepisują? Czy oni sprawdzają gdzieś? Nie wiemy tego” [N_1]

Zarówno nauczyciele polscy, jak i brytyjscy stanęli przed tym samym wyzwaniem w kontekście oceniania: niewiedzą odnośnie tego, czyją pracę przychodziło im oceniać. Z jednej strony, mamy tu do czynienia z efektem alienacji spowodowanej oddzieleniem w przestrzeni (w przypadku nauczycieli brytyjskich podwójnej alienacji w wyniku oddzielenia w przestrzeni oraz czasie), skutkującej totalnym brakiem kontroli nad działaniami uczniów. Z drugiej strony, postęp technologiczny w postaci przeróżnych wyszukiwarek z Google na czele sprawia, że dostęp do informacji był w zasadzie dla każdego z uczniów nieograniczony. W praktyce oznaczało to, że mogli oni posługiwać się technologią (lub podpowiedziami osób trzecich) w rozwiązywaniu wszelkiego rodzaju pytań, zadań i testów, które, w przypadku sformułowania nastawionego wyłącznie na odtwarzanie informacji, nie były w stanie w żaden sposób sprawdzić faktycznego stanu wiedzy uczniów. Płynący z tego wniosek jest logiczny, mianowicie, ocenianie w formule zdalnej nie ma sensu, gdyż nie ma możliwości weryfikacji rzeczywistego autora danej pracy, tym samym stanu wiedzy ucznia.

„Z rozmowy z nauczycielami ja na przykład wiem, że niektórzy mieli większy problem z ocenianiem, bo się przejmowali, czy są w stanie rzetelnie i obiektywnie ocenić te wytwory pracy. Faktycznie, niektórzy mieli tutaj takie poczucie, czy w ogóle to ocenianie w tym momencie ma sens, bo też zależy w jaki sposób pracowali. Tam, gdzie trzeba było jakiś wytwór pracy ocenić, to czasem mieli takie poczucie, że może [uczniowie – dopow. MJM] nie robili tego samodzielnie” [N_9]

Brytyjczycy identyfikowali ocenianie jako jedno z największych wyzwań edukacji zdalnej asynchronicznej, traktując je nieco z przymrużeniem oka, zdając sobie sprawę z niemożności zweryfikowania stopnia samodzielności wykonanej pracy:

„Tak więc najtrudniejszą rzeczą w nauczaniu zdalnym jest możliwość zidentyfikowania, czy jest to praca dziecka i ile wsparcia dziecko otrzymało w swojej pracy. To najtrudniejsza rzecz” [N_16]

„Uczniowie wysyłali [zadania – dopow. MJM], czytałam je, szczególnie niektórzy uczniowie na przykład z angielskiego, przeczytałam wszystko i nie byłam pewna czy oni to napisali, ponieważ to było zbyt dobre. Oni zazwyczaj nie piszą w taki sposób. Więc to na pewno jest ten problem, dlatego przestaliśmy zadawać w ten sposób [zadania – dopow. MJM] mniej więcej w połowie semestru, mówimy do siebie: ‘Nie, nie możemy już tego robić’. Myślę, że to największe wyzwanie, z jakim musieliśmy się zmierzyć” [N_25]

Odnośnie do oceniania, szkopał tkwił także w sposobie formułowania pytań z nastawieniem na problematyzowanie tematu, które wymagałoby od ucznia już nie samego odtwarzania informacji, ale przetwarzania jej w procesie myślowym, coś czego powszechnie stosowana wyszukiwarka nie jest w stanie wykonać (najnowszej technologii chatboty zapewne już tak, niemniej nie są one jeszcze powszechnie dostępne). Zatem, w celu najmniejszej choć miarodajnej weryfikacji wiedzy uczniów podczas edukacji zdalnej, nauczyciele musieli formułować pytania bardziej problemowo, choć i tak nie mieli gwarancji, że to uczeń, a nie chociażby jego rodzic, udzielił na nie odpowiedzi.

Lekcje online – mniejszy cyrk

W ramach ukrytego programu organizacji zajęć (Meighan, 1993) pedagodzy polscy odkryli pewną niepisaną prawidłowość, mianowicie, nauczanie zdalne zmuszało ich do skonkretyzowania stawianych sobie celów kształcenia oraz doprecyzowania tematów prowadzonych synchronicznie zajęć. Musiały być one bowiem przeprowadzone w sposób celowy i „bez fajerwerków”, na które zwykle nie wystarczało czasu i które częstokroć były nieefektywne (w dodatku rzadko efektowne). Jak przyznawali nauczyciele, zajęcia pokazowe w trybie stacjonarnym, prowadzone przede wszystkim w celu wykazania się przed obserwującymi dydaktycznym kunsztem, nie przynosiły *de facto* większego pożytku, często mijając się z celem:

„Cyrk stacjonarnych czasów, w których się ten cyrk odbywał, żeby pokazać możliwości, żeby pokazać jaki nauczyciel jest kreatywny. Daje tysiąc wskazówek i jeszcze wyświetla na tablicy multimedialnej, a jeszcze daje pracę w grupach, a jeszcze odgrywanie ról, drama i nie wiadomo co to tak naprawdę, taki trochę śmietnik się z tego robił na lekcjach. Nie można było tego wszystkiego zastosować [podczas zajęć zdalnych – dopow. MJM], bo ten czas się jednak kurczył poprzez te techniczne różne rzeczy i trzeba było zrobić to, co najważniejsze” [N_1]

Niczym bumerang, powraca w tym miejscu kwestia istoty stosunku wychowawczego w kontakcie bezpośrednim, który przez pryzmat przytoczonej wyżej narracji, niejednokrotnie wymyka się celowości. Nauczyciel bowiem, ulegając nierzadko pokusie fajerwerków, angażuje się w występ niekoniecznie w celu nauczania, ale raczej skupia się na samym występie, w myśl porzekadła „sztuka dla sztuki”, czy parafrazując respondentkę: „kreatywność dla kreatywności”, co w efekcie stanowi jedynie pozór nauczania:

„Jednak trzeba było z tych lekcji wyciągać to co najważniejsze, tę esencję. Myślę, że wielu z nas nauczyło się, że nieważne jest, żeby zrobić dwadzieścia zadań na lekcji i stwierdzić ‘Wow, zrobiłam dwadzieścia zadań’, tylko żeby zrobić dwa, ale żeby ci uczniowie się na te ileś minut zaangażowali w te dwa [zadania – dopow. MJM]. Oczywiście, [język – dopow. MJM] polski to jest taki, że ja mogę im naprawdę zrobić teatr z lekcji, pokazać, mogą coś oglądać, słuchać, pisać, czytać, mówić- wszystko, tylko że co z tego? Co oni z tego wyniosą? Więc, te lekcje można było robić naprawdę takie esencjonalne. Wydaje mi się, że to dużo więcej dawało, niż taki cyrk trochę na lekcjach, który czasami się odbywa, bo modne słowo kreatywność i kreatywny nauczyciel” [N_1]

Analogiczne zjawisko zauważył w swych badaniach Peter McLaren, który pisał o kulturze udawania wynikającej z nadmiernego zdystansowania wobec mikrorytułów lekcji w sposób następujący:

„Kultura udawania wynika z nadmiernego zdystansowania wobec mikrorytułu kształcenia obecnego w codzienności szkolnej – funkcjonowanie szkoły staje się grą, a jej dramaturgia wymyka się z rąk, gdyż uczniowie udają, że uważają a nauczyciele udają, że uczą” (McLaren, 1999: 238).

W ukazanym przeze mnie przypadku, należy mówić nie tyle o zdystansowaniu wobec roli, ile raczej o pochłonięciu przez nią do tego stopnia, że nauczyciel, zaaferowany sztuczkami, które ma do wykonania, traci z pola widzenia sens i cel swoich poczynań. Paradoksalnie, podejmuje on szereg inicjatyw służących nauczaniu, lecz w ostatecznym rozrachunku, w wyniku „kultury pedagogicznego przebudźcowania” [wyr. MJM] nie wywiązuje się ze swoich pedagogicznych obowiązków. W tym kontekście edukacja synchroniczna jawi się jako panaceum na tego rodzaju bolączkę, skutecznie ukrócając tego typu ciągoty pedagogiczne i jednocześnie nakłaniając pedagogów do głębszego przemyślenia tematu zajęć oraz sposobu ich realizacji, który sprowadza się do uchwycenia „esencji” [N1]. Jedna z nauczycielek polskich, zapytana o swoje doświadczenia podczas edukacji zdalnej, które chciałyby przenieść do praktyki szkolnej w kontakcie bezpośrednim, odpowiedziała:

„Może właśnie to budowanie lekcji w taki sposób bardzo konkretny, żeby nie rozwlekać tego, żeby nie robić z lekcji takiego przedstawienia, tylko żeby rzeczywiście robić to metodycznie, skutecznie, bo to nauczanie, to co oni wyniosą jest ważniejsze, a nie to w co my to ubierzemy. Oczywiście to jest ważne, żeby zainteresować i aktywować, ale to nie muszą być wcale fajerwerki, jak się okazało. Tylko można to robić w dobry sposób” [N_1]

Zatem edukacja zdalna zmniejszała presję stosowania zbyt wielu dydaktycznych zabiegów, które, jak się okazywało w wypowiedziach polskich pedagogów, używano często na pokaz oraz demaskowała tak zwane „puste przebiegi”, czyli momenty nic nie wnoszące w zajęcia:

„Myślę, że na przykład nauczyciele odkryli takie momenty, które są puste na lekcji. Natomiast faktem jest, że też się uczyli, jak prowadzić efektywnie zajęcia, jak angażować, na co zwracać uwagę, jak przygotować tę prezentację. Bo jak robili te prezentacje po staremu ze slajdami zapisanymi od początku do końca, to wiadomo było, że nikt tego nie robi i nikt tego nie przeczyta, niczemu to w ogóle nie służy. I faktycznie zniknęły te [puste momenty – dopow. MJM], ci nauczyciele to tak 30-35 minut [prowadzili zajęcia – dopow. MJM] i to był efektywny czas pracy” [N_9]

Nauczyciele muszą pracować więcej niż zwykle

W porównaniu do edukacji szkolnej w kontakcie bezpośrednim, nauczyciele pracujący w formule synchronicznej i asynchronicznej edukacji zdalnej musieli pracować znacznie ciężiej z powodu alienacji komunikacyjnej.

Nauczyciele brytyjscy spędzali niewspółmiernie więcej czasu przygotowując się do zajęć asynchronicznych. Oczekiwania liderów szkolnych względem nich były „*takie jak zwykle*” [N_18], co w praktyce oznaczało, że były bardzo wysokie ze względu na to, że nie wzięto pod uwagę faktu, iż obecność aktorów szkolnych, oddzielona zarówno czasem, jak i przestrzenią, powodowała brak jakichkolwiek ram czasowych dla szkolnych sytuacji. W konsekwencji oznaczało to, że nauczyciele musieli wykonywać swoje obowiązki w trybie niemalże całodobowym, ponieważ uczniowie, nie będąc ograniczeni czasem, nadsyłali im wypełnione zadania o różnych porach dnia, a bywało, że i nocy:

„To było naprawdę trudne, ponieważ czułam się odpowiedzialna za komentowanie ich prac [uczniów – dopow. MJM]. Przywykłam do tego i czasami było to całkiem zabawne, ponieważ to było jak gra w ping pong. Skomentowałam coś, a oni odsyłali odpowiedź do komentarza. Wtedy ja odpisywałam, a oni wysyłali mi to [zadanie – dopow. MJM] ponownie. Więc oceniałam cały wieczór, myśląc 'na miłość boską' [śmiech]” [N_14]

Brytyjscy pedagodzy, w poczuciu obowiązku sprawdzenia wszystkich uzupełnionych przez uczniów ćwiczeń, mieli wrażenie ciągłego bycia w pracy, zupełnie jakby nigdy nie opuszczali przestrzeni szkolnej. Krótko mówiąc, w wyniku podwójnej alienacji komunikacyjnej między uczniami a nauczycielami spowodowanej brakiem

obecności w czasie i przestrzeni, równowaga między życiem zawodowym a prywatnym nauczycieli brytyjskich została w znacznym stopniu zachwiana, o czym świadczą wypowiedzi nauczycielek:

“Dla mnie edukacja zdalna oznaczała znacznie więcej przygotowań, dużo więcej zaangażowania w organizację tego procesu. To było o sto procent więcej pracy. Zazwyczaj sprawdzałam prace do północy, potem miałam poranne zoomy. Do tego dochodziły zdalne apele, bo chcieliśmy, żeby to przebiegało tak jak zazwyczaj. I te dodatkowe przygotowania, na pierwszy rzut oka można było się spodziewać, że będzie łatwiej, ale wcale tak nie było” [N_12]

“Dla mnie największą trudnością była umiejętność wyłączenia się [z pracy – dopow. MJM]. Ta świadomość, kiedy powiedzieć ‘stop’ i przestać pracować, bo ja się cały czas martwiłam o to, żeby nadażyć z ocenianiem nadesłanych przez uczniów prac. I myślę, że gdyby to [nauczanie asynchroniczne – dopow. MJM] trwało dłużej, to byłoby to bardzo niezdrowe dla nauczycieli. Dla mnie skończyłoby się to ...Chodzi o to, że nie jesteś wśród ludzi, więc nikt nawet nie dostrzeże, jak stajesz się coraz bardziej posępny i przygnębiony i nikt nawet nie wie, że pracujesz do późna. Nie mam możliwości spotkania się z przyjaciółmi, czy nawet rozmowy. Pracuję do dziewiątej. Przez wszystkie te tygodnie byłam w stanie tak funkcjonować, ale mogę sobie wyobrazić, jeśli ktoś ma trudną sytuację osobistą, to to się kumuluje. Nie poradzisz sobie, w którymś momencie odniesiesz szkodę” [N_10].

Mało tego, w szkole brytyjskiej wprowadzono dość restrykcyjne zasady dokumentowania przez nauczycieli wykonywanych przez nich obowiązków, co wzbudzało wśród nich poczucie sfrustrowania oraz podejrzliwości wobec liderów, którzy narzucając tę procedurę, sprawiali wrażenie jakby nie ufali, że nauczyciele pracują w domach dostatecznie ciężko.

„Dla mnie najtrudniejsze było to poczucie presji, że muszę wszystko zrobić. Poza tym, oni [liderzy – dopow. MJM] zaczęli wprowadzać tzw. domowe notatniki nauczyciela, więc trzeba było dokumentować każdą czynność. Ten obowiązek dokumentowania został wprowadzony przez federację. I to sprawiało wrażenie takiego braku zaufania ze strony liderów, że nam nie wierzą. Pracujemy i robimy wszystko, co w naszej mocy. I musimy to dokumentować. I nawet jeśli wykonałeś jedną lub dwie naprawdę trudne rzeczy w ciągu dnia, to nie wyglądało na wiele. I to była kolejna presja i ciężar na nasze barki, bo gdy

rozmawiałam z innymi nauczycielami, mówili, że nienawidzą tego robić, bo wywołuje to w nich poczucie, że nie pracują wystarczająco ciężko. A robiliśmy co mogliśmy. W końcu była pandemia, ilość zadań, które mogłam wykonać była jednak ograniczona – nie mogłam powiesić gazetki, odpowiadałam każdemu uczniowi, który przesłał zadanie, nie mogłam zrobić nic więcej. A przez te notatniki odczuwało się presję, że powinniśmy wpisywać do nich coś jeszcze. Więc ja robiłam dodatkowe, bezpłatne kursy szkoleniowe, starałam się ich znaleźć jak najwięcej.” [N_10]

W sytuacji edukacji synchronicznej, nauczyciele polscy również odczuwali presję, choć w zdecydowanie mniejszym stopniu niż nauczyciele brytyjscy. Styczność w czasie pomiędzy nauczycielami i uczniami zmniejszała stopień odczuwanej alienacji, który miał swoje przełożenie na zmniejszenie ilości dodatkowych obowiązków, z którymi borykali się pedagodzy brytyjscy.

Niemniej, formuła synchroniczna wymagała od nich tzw. „dwutorowego przygotowania” [N_9] do zajęć, to znaczy rzetelnego przygotowania lekcji w formie cyfrowej, a także umiejętność skutecznego jej poprowadzenia z wykorzystaniem pomocy naukowych, na wypadek pojawienia się trudności technicznych (które nie należały do rzadkości). Nauczyciel musiał więc być rzetelnie przygotowany na każde zajęcie w dwóch wersjach: zdalnej i stacjonarnej, co niewątpliwie świadczyło o konieczności włożenia przez nich większego nakładu pracy niż zwykle:

„Moim zdaniem nauczyciele musieli się bardzo dobrze, lepiej, przygotować z takiej lekcji online, bo to nam wyszło przy zastępstwach. Myślę sobie, ‘Boże, nie dam nauczycielowi, który nie uczy matematyki zastępstwa tego online, bo to nie jest tak jak w szkole, pójdzie, otworzy dziennik, [zapyta – dopow. MJM] ‘A co ostatnio robiliście?’ Dobra, jakoś tam szybko ogarnie temat i pociągnie. No tutaj musi być naprawdę rzetelnie przygotowany” [N_3]

„Nauczyciele też się nauczyli, gdy czasami im nie działał Internet, że musieli być przygotowani. Nauczyciel musiał być przygotowany dwutorowo, czyli musiał mieć tę technologię, ale musiał być też przygotowany na to, żeby sobie radzić bez tego. Szybko dostosowywać się, mieć temat i przechodzić z jednego środowiska w drugie. Taka gotowość, to było bardzo ważne. Nauczyciele też nauczyli się takiej elastyczności, na początku to było: „No nie, no nie, no, że Internet mi nie działa i że co teraz?”. No i co teraz? Więc mówię, dzieci muszą być przygotowane, ty też musisz być przygotowana do tego, żeby te zajęcia poprowadzić. Jeżeli coś tam padnie, nie podepnie się film, nie zagra muzyka czy coś tam, ty musisz [być przygotowana – dopow. MJM]” [N_3]

Nauczyciele powinni ograniczyć ilość zadań domowych, żeby odciążyć... siebie samych

Ciekawą kwestią okazało się zadawanie prac domowych w formule zdalnej synchronicznej; cyfrowa forma oraz sposób nadsyłania przez uczniów wykonanych prac domowych uświadomiły bowiem nauczycielom polskim skalę problemu, mianowicie, nie zdawali sobie oni dotychczas w pełni sprawy z ilości zleczanych uczniom zadań do wykonania, które z kolei, rykoszetem wracały do nich ze zdwojoną siłą w postaci dodatkowej pracy do wykonania, wszakże trzeba było te zadania sprawdzić! W związku z tym, w obawie o dobrostan nauczycieli, liderzy polscy nawoływali do ograniczania liczby zadań domowych, podając jako uzasadnienie dbałość o kondycję psychiczną zlecających pracę domową (wcale nie otrzymujących ją) do wykonania:

„Niektórzy nasi nauczyciele odkryli, ile zadają. Bo odkryli, że mają trzysta prac do sprawdzenia i jak to zrobić? Wcześniej nie mieli takiej świadomości, bo, dobra, [uczniowie zadania – dopow. MJM] przynoszą, ja sobie te zadania składam na kupki, potem sprawdzam na lekcji trzem osobom. A teraz [w formule zdalnej – dopow. MJM] uczniowie je odsyłali po prostu. I nagle skrzynka pęka, lista się robi taka długa, więc odkrycie, że uwaga, że muszę też planować ze względu na siebie, muszę się zatroszczyć o siebie, żeby po prostu nie wyjść na wariata. To jest ta świadomość, że to zabiera czas. Zadam uczniowi, to potem to muszę oddać [poprawione – dopow. MJM], a można to sprawdzić zupełnie inaczej, bawiąc się w Escape Room’ie⁸” [N_3]

W kontekście stosunku pedagogicznego pojawia się tutaj ciekawa zależność: nauczyciel wymaga mniej od wychowanka, żeby sam mógł podołać obowiązkowi nauczania go. Pytanie, czy mamy tu do czynienia z efektem unaocznienia nawału pracy, jaki nastąpił w wyniku cyfryzacji procesu edukacji i w konsekwencji, z poczuciem przeładowania, czy też za sprawą technologii (magii jednego kliknięcia) nauczyciele zadawali więcej niż zwykle, gdyż sam proces tworzenia zadań domowych wydawał im się łatwiejszy?

Brytyjscy nauczyciele, poza codzienną pracą w ramach zajęć asynchronicznych, nie zlecali uczniom dodatkowych zadań do wykonania, tym samym, nie mieli do czynienia z podobnym zjawiskiem.

⁸ Escape Room (‘Cyfrowy pokój ucieczki’) – środowisko edukacyjne oparte na grach, w których zazwyczaj gracze muszą uciec z pokoju w określonym czasie, wykonując różne zadania i misje związane z opanowaniem wiedzy w zakresie danych przedmiotów.

Rozdział 6

Nowa kultura edukacji zdalnej?

Zaprezentowawszy wyniki analiz oraz interpretacji empirycznych w poprzednim rozdziale, chciałabym po pierwsze, podsumować wyniki badań, po drugie zaś, podjąć się kilku refleksji wpływających w toku przedstawionych konkluzji. Niektóre z nich wpisują się w tak zwane Wielkie Pytania, których zarówno stawianie, jak i proces poszukiwania odpowiedzi na nie są często istotniejsze niż sam efekt końcowy.

6.1. Przestrzeń wirtualna jako podłoże kształtowania się kultury edukacji zdalnej

Przestrzeń wirtualna, charakteryzująca się przede wszystkim brakiem współobecności aktorów szkolnych, stanowiła swoisty bufor, który skutkował wśród uczniów poczuciem większej niż w warunkach bezpośredniego kontaktu swobody. Tendencja ta przejawiała się w kulturze języka młodzieży, która niejednokrotnie balansowała na granicy (nie)taktu, próbując narzucić własną definicję sytuacji sprzeczną ze sposobem, w jaki definiowali ją nauczyciele i liderzy szkolni. W efekcie oznaczało to zmniejszenie społecznego dystansu między uczniem a nauczycielem, ponieważ przestrzeń wirtualna stając się nośnikiem antystruktury oporu, jednocześnie w sposób znaczący ograniczała możliwości zapanowania nad tymże oporem.

Repertuar zachowań nauczycielskich a wraz z nim możliwość stosowania rytuałów szkolnych zostały ograniczone do minimum, gdyż, jak się okazało, rytualizacja ma ścisły, symbiotyczny niemal związek z czasoprzestrzenią szkolną, czyli z regionalizacją i rutynizacją. Uwidocznilo się to szczególnie w przypadku szkoły brytyjskiej, w której makrorytuały rewitalizacji, takie jak szkolne apele, czy też mikrorytuały lekcji w postaci korzystania z klasowych systemów nagród i kar, miały nierozzerwalny związek z przestrzenią szkolną, bez której stały się najzwyczajniej niemożliwe do przeprowadzenia (bądź też stawały się ich parodią jak to miało miejsce w przypadku szkolnych apeli).

Podstawowym rytuałem, który zachował swoją relatywnie wysoką skuteczność w odniesieniu do kontrolowania zachowań uczniów i stania na straży definicji szkolnej sytuacji, pozostawał rytuał oceniania. Ten jednak możliwy był do zastosowania wyłącznie w polskim systemie szkolnictwa podstawowego, gdyż brytyjski system edukacji podstawowej, bazujący wyłącznie na ocenianiu opisowym, nie posiadał mocy

karty przetargowej w definiowaniu szkolnej sytuacji, ze względu na swój całkowicie nieopresyjny charakter.

Ponadto, występy w postaci lekcji zdalnych zarówno w formie synchronicznej jak i asynchronicznej wymagały od pedagogów większego niż zwykle zaangażowania i wysiłku w zakresie przygotowania zajęć oraz w przypadku edukacji synchronicznej, poprowadzenia ich w efektywny sposób. W konsekwencji oznacza to, że edukacja zdalna (zarówno synchroniczna jak i asynchroniczna) wymaga od nauczycieli większego nakładu pracy, poprzez który musieli niejako zrekompensować uczniom dający się we znaki brak współobecności, a w przypadku formuły asynchronicznej dodatkowo brak możliwości komunikacji werbalnej.

Paradoksalnie, edukacja zdalna wyparła przyzwyczajenie aktorów szkolnych do podręczników i zeszytów ćwiczeń, tak często praktykowane w szkole stacjonarnej. Ponadto, formuła synchroniczna skutecznie ukróciła nauczycielskie zapędy do mnożenia edukacyjnych bytów w czasie zajęć, zmuszając pedagogów do ponownego namysłu nad przekazywanymi treściami i skupienia się na tym, co najistotniejsze.

W wyniku edukacji zdalnej aktorzy szkolni ulegli w mniejszym lub większym stopniu alienacji komunikacyjnej; w formule synchronicznej, alienacja dokonywała się w wyniku oddzielenia obecności od miejsca, innymi słowy poprzez brak regionalizacji, w formule asynchronicznej natomiast, występowała w podwójnym nasileniu z uwagi na oddzielenie obecności ucznia i nauczyciela w przestrzeni oraz czasie, przy jednoczesnym pozbawieniu ich możliwości komunikacji werbalnej, która została zastąpiona słowem pisanym.

Różnice w stopniu doświadczanej alienacji przekładały się na sposoby doświadczania edukacji zdalnej przez aktorów szkolnych w Polsce i Wielkiej Brytanii, które, pomimo licznych zbieżności, nie były identyczne.

6.2. Kulturowa zmiana

Nie sposób jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie o zmianę kultury edukacji zdalnej, gdyż ta ostatnia, ze względu na wielość przybieranych form, nie jest monolitem. Niemniej, przyjęte w tej pracy kryterium podziału edukacji zdalnej ze względu na stopień alienacji komunikacyjnej pozwala na wyciągnięcie pewnych wniosków dotyczących kulturowej zmiany w sposobie funkcjonowania szkoły oraz jej głównych aktorów,

uczniów i nauczycieli, z rozróżnieniem na kulturę edukacji synchronicznej oraz asynchronicznej.

6.2.1. Edukacja zdalna synchroniczna a nowa kultura szkoły

Kultura edukacji synchronicznej odznaczała się znacznie niższym stopniem alienacji komunikacyjnej w porównaniu do jej asynchronicznego odpowiednika. W zasadzie, różniła się od edukacji w kontakcie bezpośrednim wyłącznie brakiem regionalizacji a wraz z nią, brakiem współobecności. Znamienne wydają się słowa polskich pedagogów, którzy opisując doświadczenie edukacji synchronicznej stwierdzili, że *„nic się nie zmieniło poza atmosferą szkoły”* [N_1]

Wspomniana w powyższym cytacie szkolna atmosfera, której brakowało nauczycielom, koreluje bezpośrednio z przestrzenią szkolną jako określonym, fizycznym miejscem, w którym się przebywa, miejscem, które się odczuwa i którego atmosferę się chłonie. W edukacji synchronicznej, pomimo umożliwionej komunikacji werbalnej oraz kontaktu wzrokowego, brakowało tego kluczowego dla edukacji szkolnej elementu – współobecności.

Na „doświadczenie szkoły” we współobecności jej aktorów składa się cały szereg sekwencji interakcyjnych, z rytuałami na czele, które podczas edukacji synchronicznej usiłowano z różnym skutkiem odtwarzać, starając się „kalkować” sposoby funkcjonowania w szkole stacjonarnej do nowej, wirtualnej rzeczywistości szkolnej. Owe rytualne zabiegi były mniej lub bardziej skutecznie przeprowadzane dzięki po pierwsze, komunikacji werbalnej umożliwiającej aktorom wchodzenie w interakcje, po drugie, zachowaniu szkolnej temporalności umożliwiającej utrzymanie (w znacznym stopniu) systemu rutyn szkolnych, przypominających aktorom szkolnym w sposób nie lada perswazyjny o tym, gdzie przebywali i jak musieli się zachowywać, odwołując się do ich poczucia ontologicznego bezpieczeństwa.

Wdrażanie szkolnych czynności rutynowych funkcjonowało w edukacji synchronicznej do tego stopnia, że uczniowie po sprawdzeniu przez nauczyciela obecności na głos [N_22], zapisywali temat lekcji na czacie [N_24], zgłaszali się (nierzadko fizycznie) do odpowiedzi [N_21], w końcu pytali o pozwolenie na wyjście do toalety [N_26]. Gdyby tak przysłuchiwać się dialogom szkolnym w czasie trwania edukacji synchronicznej, różniłyby się one od dialogów w szkole stacjonarnej w przeważającej mierze wyłącznie technicznym słownictwem: zamiast zapisywania „na tablicy”, było

zapisywanie „na czacie”, w miejsce napomnienia „nie rozmawiaj”, można było usłyszeć „wycisz się” (w sensie, wyłącz mikrofon), zamiast pracy „w grupach” pojawiała się praca „w pokojach” itd.

Czego to dowodzi? Tego, że kultura edukacji zdalnej synchronicznej w swej istocie stanowiła imitację kultury edukacji szkolnej, starając się odtworzyć szkołę, jaką znali uczniowie i nauczyciele oraz przenieść ją do nowych, wirtualnych warunków. Zadanie to, mimo że problematyczne z powodu braku współobecności oraz regionalizacji podtrzymujących szkolną definicję sytuacji, okazało się jednak możliwe do zrealizowania. Stanowiło, wszakże, nieco kulawą wersję edukacji szkolnej w kontakcie bezpośrednim.

Owo niedomaganie edukacji synchronicznej wynikało przede wszystkim z niemożności odtworzenia interakcji zogniskowanej, która wymagała regionalizacji. Te dwa elementy zapewniały aktorom szkolnym poczucie wspólnoty i przynależności, ściśle skorelowanych z definicją sytuacji. Ta ostatnia z kolei, umożliwiawała skuteczne sprawowanie kontroli nad uczniami, zarówno w zakresie postępów w nabywaniu wiedzy, jak i zachowań szkolnych. Wobec braku tych dwóch interakcyjnych filarów, próby odtwarzania rytuałów rewitalizacyjnych w formie cyfrowej takich jak np. szkolne apele zdane były na niepowodzenie.

W efekcie, uczniowie wykorzystywali słabość edukacji synchronicznej wynikającą z braku współobecności, dopuszczając się najróżniejszych rytualnych zachowań oporowych – w postaci biernej (np. niewykonywanie zadań domowych) lub czynnej (wydawanie hałaśliwych odgłosów czy wygłupy na klasowym czacie), doskonale zdając sobie sprawę, że technologia działała na ich korzyść podwójnie. Mianowicie, stwarzała większe pole manewru do zachowań niezgodnych z definicją sytuacji i jednocześnie utrudniała nauczycielom kontrolę uczniowskich poczynań z powodu trudności w zidentyfikowaniu „winowajcy” oraz ustaleniu faktycznego przebiegu zdarzeń. Szczególnie, że zidentyfikowany delikwent mógł na oczekaniu wymyślać coraz to nowe wymówki, których nauczyciel nie miał szans zweryfikować z powodu braku współobecności.

Panaceum na tego rodzaju sytuacje było jedno: wystawianie ocen. Stosowane nagminnie, częściej niż w warunkach edukacji stacjonarnej, ocenianie było jed(y)nym z najskuteczniejszych rytuałów pojawiających się w formule synchronicznej. Niczym oręż

w podtrzymywaniu definicji szkolnej sytuacji a tym samym, społecznej twarzy pedagogów, ocenianie towarzyszyło uczniom podczas każdego zajęcia, zmieniając swoją funkcję od symbolicznego przymusu do słodkiej zachęty, stosownie do sytuacji i potrzeb (nauczyciela sic!). Podstawowym zadaniem tego rytualnego narzędzia było, wszakże, pilnowanie interakcyjnego porządku w zdalnej klasie, nie zaś, jak należałoby się spodziewać, sprawdzanie stanu wiedzy uczniów. Można powiedzieć, że ocenianie w formule synchronicznej było zarówno czarodziejską różdżką, przywracającą w klasie zdalnej interakcyjny ład i harmonię (od spokoju i ciszy była z kolei magia jednego kliknięcia w postaci opcji zbiorowego wyciszenia), jak i ostatnią deską ratunku w tym znaczeniu, że po (nieskutecznym) zastosowaniu wszystkich innych strategii, takich jak między innymi prośba, ignorowanie, humor czy pobłażanie, ocenianie w odróżnieniu od pozostałych nigdy nie zawodziło. Z tej też przyczyny stanowiło ono fundament odtwarzający kulturę edukacji szkolnej.

Spotkania szkolne podczas edukacji zdalnej synchronicznej, mimo że pozbawione interakcji zogniskowanej wynikającej ze współobecności, miały podobne obramowanie (Goffman, 1981:45) do zajęć w kontakcie bezpośrednim. Dzięki zachowaniu temporalności oraz werbalnej komunikacji aktorów szkolnych, edukacja synchroniczna umożliwia im występy w postaci lekcji zdalnych, podczas których uczniowie i nauczyciele przyjmowali zgodne z definicją szkolnej sytuacji wzorce zachowań i sposoby działań, odgrywając swoje role w ramach relacji pedagogicznej.

Innymi słowy, nauczyciele pozostawali w obowiązku nauczania uczniów tak jak to czynili w szkole stacjonarnej, w związku z czym prowadzili zajęcia w tym samym interakcyjnym kluczu, starając się odtwarzać mikrorytuły lekcji (z ocenianiem na czele) w celu utrzymania porządku oraz poczucia przewidywalności wirtualnego świata szkolnego. Obowiązkiem uczniów natomiast, było punktualne oraz aktywne uczestnictwo w lekcjach zdalnych, a także przygotowywanie się do nich poprzez odrabianie prac domowych, czytanie lektur itp. Co ciekawe, wobec braku scenerii klasowej sprzyjającej podtrzymaniu fasady ucznia i nauczyciela, aktorzy szkolni zachowali jednak poczucie interakcyjnego (choć nie przestrzennego) „bycia w szkole” oraz związanej z nim konieczności wypełniania swoich szkolnych powinności.

Podsumowując, pomimo różnic i nowości, jakie niesło ze sobą posługiwanie się technologią w procesie synchronicznej edukacji zdalnej, w postaci chociażby większej

swobody interakcyjnej uczniów, zmiany sposobów prezentowania ich społecznej twarzy, pojawienia się nowych, zdalnych rytuałów, rama kultury edukacji, definiująca rzeczywistość szkolną oraz schematy zachowań w tej rzeczywistości, pozostała nienaruszona (Goffman, 1972: 10). Ten brak przekształcenia ramy kultury edukacji szkolnej w formule synchronicznej wynikał z faktu, że stanowiła ona u swych podstaw lustrzane odbicie kultury edukacji w kontakcie bezpośrednim, w odniesieniu do tak kluczowych elementów kultury szkolnej jak definiowanie szkolnej sytuacji, sposoby wchodzenia w rolę ucznia i nauczyciela oraz zachodząca między nimi pedagogiczna relacja.

6.2.2. Edukacja zdalna asynchroniczna a nowa kultura szkoły

W przypadku edukacji zdalnej asynchronicznej, zasadnym wydaje się stwierdzenie, że rama kultury edukacji rozumiana metaforycznie jako „granice zdarzeń przedstawionych na obrazie, zamykające i odróżniające je od otaczającego środowiska” (Turner, 1998: 475), uległa znacznemu przekształceniu. Powód, dla którego, można wnioskować o zmianie kultury edukacji zdalnej asynchronicznej tkwi w wysokim (podwójnym, zdaniem Giddensa) (Giddens, 2003: 251) stopniu alienacji komunikacyjnej aktorów szkolnych. Przejawia się ona w oddzieleniu obecności uczniów i nauczycieli nie tylko od przestrzeni, jak to miało miejsce w formule synchronicznej, ale i od czasu, pozbawiając ich tym samym możliwości komunikacji werbalnej, skupiając się w zamian na komunikacji przy użyciu słowa pisanego. W rezultacie doprowadziło to do głębokiego wyobcowania aktorów szkolnych względem siebie nawzajem, jak i względem samego procesu edukacyjnego.

Uczniowie byli z tego powodu skazani na lub zmotywowani do większej samodzielności i odpowiedzialności za własny proces uczenia się. Dla nielicznych wychowanków edukacja asynchroniczna była przestrzenią ich głębokiego rozwoju i poczucia edukacyjnej sprawczości [N_10] [N_16], jednak przeważająca część młodzieży szkolnej wykorzystywała brak szkolnej temporalności, skorelowany z brakiem dyscypliny, do „nic nierobienia” [N_19]. Ponadto, brak szkolnej czasowości zajęć zdejmował z nauczycieli obowiązek nauczania, sprowadzając ich zadania do podsyłania ćwiczeń oraz komentowania nadsyłanych prac, zmieniając w ten sposób dynamikę stosunku pedagogicznego. Nauczyciele nie mogli sobie w tej sytuacji poradzić, mieli poczucie totalnego wyjścia z roli i niewypełniania swoich obowiązków. Całkowicie pozbawieni sposobności konwersacji z uczniami w obrębie czasowo wyznaczonych

zajęć, a wraz z nią adresowania potencjalnych nieścisłości, bieżącego oceniania stanu wiedzy uczniów, monitorowania i kontrolowania uczniowskich zachowań, nauczyciele mieli poczucie „usunięcia” ze szkolnego spotkania – „*przestali nauczać*” [N_11] za sprawą podwójnej alienacji komunikacyjnej.

Edukacja zdalna asynchroniczna zmieniła zatem dynamikę stosunku wychowawczego. Zdetronizowała bowiem wychowawcę z pozycji bycia głównym członem (podmiotem) tej relacji, odpowiedzialnym za urabianie, ale i wzbudzenie w wychowanku konieczności samourabiania, gdyż za sprawą podwójnej alienacji komunikacyjnej, pozbawionej jakichkolwiek form obecności, obowiązek ten stał się najzwyczajniej niemożliwy do wykonania. Tym sposobem, całkowita odpowiedzialność za proces uczenia się i co istotniejsze, za proces motywowania się do nauki i wzbudzania w sobie samoświadomości potrzebnej do „samourabiania”, spadła na ucznia. Z tego też powodu nauczycielom zostały odebrane ich wychowawcze powinności i to brak tychże powinności powodował w nich poczucie pustki oraz niewywiązywania się ze swoich obowiązków. Nauczanie w formule asynchronicznej sprowadzało się w swej istocie do podawania wiedzy w formie pisemnej (czasem werbalnej w postaci nagrywanych filmików, jednak pozbawionej obecności), wysyłaniem zadań sprawdzających poziom jej opanowania oraz ocenianiem efektów uczenia się poprzez udzielanie pisemnych komentarzy do nadsyłanych przez wychowanków prac. Wszystkie te czynności i zadania, nauczyciel oraz uczeń podejmowali w zupełnym wyobcowaniu, z dala od siebie.

Dochodzi zatem do nietuzinkowej sytuacji edukacyjnej, która nie ma w sobie nic z goffmanowskiego spotkania, której jedynym nośnikiem i spoiwem jednocześnie jest słowo pisane, ono zaś – jak przypomina Giddens – autonomizuje się wobec swojego autora. Jest to zatem rodzaj „kultury edukacji autonomicznej” [wyr. MJM], w której trudno mówić o relacji pedagogicznej w sposób, jaki rozumiał ją Florian Znaniecki. Nauczyciel bowiem już nie naucza, ale stwarza jedynie warunki do nauki, zapewniając uczniom odpowiednie materiały edukacyjne. Ponadto, nauczyciel nie egzekwuje od uczniów określonych postaw i zachowań, ponieważ nie pozwala mu na to podwójny stopień wyalienowania komunikacyjnego. W rezultacie, definicja szkolnej sytuacji w wymiarze interakcyjnym przestaje istnieć (i jednocześnie przestaje być potrzebna sic!). Podobnie rzecz się ma z rytuałami, które w wyniku deficytu interakcyjnego edukacji asynchronicznej są niemożliwe i jednocześnie niepotrzebne do przeprowadzenia, gdyż

wobec braku definicji sytuacji szkolnej nie mają czego podtrzymywać. Bowiem tam, gdzie nie ma interakcji, nie ma też i (potrzeby) rytuałów.

Jedynym przeblyskiem rytualnym w formule asynchronicznej pozostaje spełnianie oczekiwań szkolnych (nauczycielskich w skali mikro) w znaczeniu nie tyle interakcyjnym, ile formalnym, nadzorowanym przez abstrakcyjne ramy i kryteria w postaci sprawdzianów i egzaminów, do których uczeń, zgodnie z definicją sytuacji, powinien się przygotować. Te z kolei, paradoksalnie, w formie zdalnej mają najczęściej charakter fasadowy i nie spełniają swojej funkcji, ze względu na słabą weryfikowalność i tym samym niską wiarygodność. Zatem można pokusić się o stwierdzenie, że to rytm sprawdzania wiedzy wyznacza definicję sytuacji edukacji asynchronicznej w tym znaczeniu, że uczeń będąc jeszcze bardziej niż dotychczas autonomicznym podmiotem w edukacyjnej grze, jedyne, co „musi”, to podejść do egzaminu, natomiast sposób przygotowania się do niego wymyka się porządkowi interakcyjnemu kultury edukacji szkolnej. Zatem, co ciekawe i nie bez znaczenia, powraca wątek oceniania jako jedyne ogniwa wspólnego dla kształtowania się kultury edukacji szkolnej i kultury edukacji zdalnej asynchronicznej.

Podsumowując, podwójna alienacja komunikacyjna stanęła na przeszkodzie w sprawnym funkcjonowaniu relacji pedagogicznej, podważyła celowość rytualizacji oraz ograniczyła potęgę definicji sytuacji do minimum, gdyż jedynym jej wyznacznikiem stały się oczekiwania systemowe szkoły i nauczyciela w postaci konieczności przygotowania się do egzaminów czy sprawdzianów. Kwestia tego, gdzie, kiedy, a co ważniejsze, w jaki sposób podejmować to zadanie (uczyć się) leżała całkowicie w gestii ucznia. Te przesunięcia świadczą o potencjalnej zmianie kultury edukacji szkolnej w formule asynchronicznej, ponieważ zmieniły obramowanie spotkań szkolnych do tego stopnia, że przestały one być spotkaniami. Z drugiej strony, jak przekonuje Erving Goffman, „podczas interakcji jednostki dążą do podtrzymania wspólnej ramy, bez niej bowiem, płynny przebieg interakcji zwyczajnie nie jest możliwy” (Goffman, 1972: 449), czy w formule asynchronicznej należy w ogóle mówić o ramie/obramowaniu, skoro ta forma kultury edukacji pozbawiona jest interakcji?

6.3. Jaka jest szkoła?

Doświadczenie edukacji zdalnej w obliczu pandemii koronawirusa uwidoczniło z większą siłą immanentne cechy masowego szkolnictwa (po)nowoczesnego. Innymi

słowy, przypomniało ono aktor(k)om szkolnym, badacz(k)om, akademi(cz)kom, czym jest szkoła i na czym polega jej fenomen.

Po pierwsze (najważniejsze), szkoła to bycie, bycie razem, bycie we wzajemnej obecności, spotkanie się, bycie w relacji (z nauczycielem i z rówieśnikami), zwane współobecnością. Po drugie, szkoła to bycie razem w określonym celu, to wspólne skupianie się „na czymś” w ramach interakcji zogniskowanej (uczenia się i nauczania), odbywającej się we współobecności aktorów szkolnych. Po trzecie, szkoła to miejsce, w którym odbywają się powtarzalne czynności, zwane rutynami, bazujące na jej temporalności. Po czwarte, szkoła to interakcje porządkowane przez rytuały, nadające im sens i sortujące w określone sekwencje, zgodnie z definicją szkolnej sytuacji. Wreszcie, szkoła to spotkanie w ramach relacji między uczniem a nauczycielem, polegającej na wzajemnym zobowiązaniu się jednego wobec drugiego powinnością nauczania i uczenia się.

Wobec tych podstawowych cech edukacji szkolnej, rodzi się pytanie czy edukacja zdalna asynchroniczna pozbawiona jakiegokolwiek formy obecności aktorów szkolnych i zredukowana *de facto* do słowa pisanego jest wciąż edukacją szkolną? Być może należałoby ją rozpatrywać w kategorii wyłącznie edukacji, wszakże, uczyć się można w każdym miejscu i o dowolnej porze?

Słowa jednej z respondentek brzmią w tym kontekście niezwykle znacząco:

„[Doświadczenie edukacji zdalnej – dopow. MJM] to okazja do tego, żeby społeczeństwo zrozumiało, że szkoła jest bardzo ważnym miejscem dla młodego człowieka. Myślę, że rodzice to też odczuli, że szkoła nie jest tylko po to, żeby się uczyć”
[N_9]

Jeżeli szkoła nie jest tylko po to, żeby się uczyć, to po co jest? I co ją odróżnia od samego aktu uczenia się?

Autorka tej wypowiedzi miała na myśli społeczny aspekt chodzenia do szkoły, „pracę na relacjach” [N_9], jak to bywało często określane w czasie rozmów. Zatem szkoła, a ściślej kultura edukacji szkolnej, obok wymiaru instytucjonalnego oraz alokacyjnego (spełniającego wymagania treningu i selekcji szkolnej), funkcjonuje również w wymiarze socjalizacyjnym (por. Mikiewicz, Jurczak-Morris, 2023), traktującym chodzenie do szkoły w kategoriach interakcyjnego spotkania. Istotność

socjalizacyjnej funkcji szkoły przejawiała się w niemal każdej wypowiedzi nauczycieli zarówno polskich, jak i brytyjskich, którzy tęsknili za współobecnością i wyczekiwali powrotu do „normalnej” szkoły. Co więcej, doświadczenie edukacji zdalnej uświadomiło uczniom, jak bardzo brakowało im szkoły jako miejsca spotkania, umożliwiającego bycie we współobecności i tym samym w relacji:

„Mamy też taką rzecz, której tak naprawdę nigdy nie mieliśmy. Dzieciaki w końcu się przekonały o tym, że chcą chodzić do szkoły i to jest wartość” [N_9]

Doświadczenie edukacji zdalnej asynchronicznej uświadomiło nam bardziej niż kiedykolwiek, że brak czasoprzestrzenności szkolnej oraz alienacja komunikacyjna aktorów szkolnych, będąca niejako następstwem postępu technologicznego ostatnich dwóch dekad obecnego stulecia, oznacza zmianę funkcjonowania jednej z najważniejszych relacji w szkole – relacji pedagogicznej, jak zostało zobrazowane w poniższej tabeli:

Tabela 1.1. *Zmiana relacji pedagogicznej*

EDUKACJA SZKOLNA			
Nauczanie	Uczenie się	Współobecność, interakcja zogniskowana	RELACJA PEDAGOGICZNA
Nauczyciel	Uczeń		
EDUKACJA ZDALNA ASYNCHRONICZNA			
Stwarzanie warunków do nauki	(Na)uczenie się	Podwójna alienacja komunikacyjna	ZMIANA (BRAK?) RELACJI PEDAGOGICZNEJ
Nauczyciel	Uczeń		

Technologia zastosowana w edukacji zdalnej asynchronicznej, alienując aktorów szkolnych podwójnie, spowodowała, że nauczanie w wymiarze interakcyjnym zupełnie zniknęło z edukacyjnego horyzontu. Pozostały tylko materiały edukacyjne nadsyłane przez facylitatorów (czy wciąż nauczycieli pozostaje kwestią sporną), stwarzających uczniom jedynie warunki do tego, żeby oni „sami siebie nauczyli”. Idąc o krok dalej, można w tej sytuacji postawić pytanie o zasadność zawodu nauczyciela. Czy jest on w

takiej roli jeszcze potrzeby, skoro mógłby być łatwo (i znacznie skuteczniej!) zastąpiony przez sztuczną inteligencję, której wytwory w postaci chociażby czatbotów wysyłałyby młodzieży i sprawdzały nadesłane przez nią prace w znacznie szybszym tempie, i co ważniejsze, bez najdrobniejszych nawet omyłek?

Przekształcenie relacji pedagogicznej lub też całkowite wyjęcie jej ze szkolnego równania, oznaczałoby całkowitą indywidualizację uczenia się jako jednej z czterech podstawowych cech epoki ponowoczesnej (postmoderny) (Leppert, 2009 :11), a w rezultacie, konieczność pomyślenia szkoły na nowo. Tylko w jaki sposób? Aby inaczej pomyśleć relację pedagogiczną, a w dalszej kolejności szkołę, trzeba by także pomyśleć na nowo strukturę społeczną. Społeczeństwo bez szkoły jako miejsca, stanęłoby bowiem przed poważnymi wyzwaniami, z trywialnie brzmiącym brakiem opieki nad dziećmi w czasie godzin pracy na czele.

Innym tematem wartym dyskusji jest kwestia selekcyjnej funkcji szkoły w ramach wymiaru alokacyjnego, a w szczególności problematyczność oceniania. Wątek ten, przewijający się w doświadczaniu edukacji zdalnej zarówno w jej formie synchronicznej jak i asynchronicznej, jest niewątpliwie istotny w kontekście problematyki związanej z kulturą edukacji szkolnej. Szkoła bowiem, również ta zdalna, ma ścisły związek z ocenianiem. Można wręcz pokusić się o stwierdzenie, że ocenianie (szerzej – selekcja) jest ogniwem spajającym kulturę edukacji szkolnej z kulturą edukacji zdalnej. Jest ono z jednej strony narzędziem utrzymywania rytualnego porządku w ręku nauczyciela, z drugiej zaspokojeniem aspiracji szkolnych, w następstwie zaś, życiowych uczniów (lub/oraz ich rodziców), wreszcie, ocenianie, czyli selekcja szkolna, jest odpowiedzią na ekonomiczno-gospodarcze potrzeby systemowe w odniesieniu do struktury społecznej i związanego z nią rynku pracy.

Tzw. szkoła bez oceniania, o której dziś wiele się pisze i na jej temat dyskutuje (Kjærgaard, 2022), (Marcela, 2021), (McMorran, Ragupathi, 2020), (Żylińska, 2019), to szkoła niekompatybilna z systemem społecznym, w którym jako społeczeństwa (po)nowoczesne funkcjonujemy. Szkoła bez oceniania to szkoła przyszłości, której nie potrafimy sobie (jeszcze!) wyobrazić, bo w perspektywie makro musiałyby nastąpić transformacja społeczno-kulturalna, którą na ten moment trudno zdefiniować. Wszakże, pytanie o spełnianie przez szkołę potrzeb systemowych społeczeństwa w odniesieniu do struktury społecznej pozostaje wciąż aktualne.

Czy szkołę (po)nowoczesną da się pomyśleć lepiej, żeby spełniała swoje zadania w odniesieniu do potrzeb zarówno jednostek, jak i systemu społecznego? A może jest ona „złem koniecznym”, analogią do churchillowskiego stwierdzenia na temat demokracji, od której niczego lepszego jak dotąd nie wymyślono (International Churchill Society, 2016)?

Badacze i badaczki edukacji nie ustają w poszukiwaniu odpowiedzi na to pytanie, które do dziś pozostaje kwestią otwartą, niejednokrotnie sporną i budzącą wiele kontrowersji. Świadczy to niewątpliwie o jego aktualności i potrzebie dalszych eksploracji w zakresie (kultury) edukacji szkolnej, a także jej znaczenia dla funkcjonowania społeczeństwa.

Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że w dobie niezwyklego postępu technologicznego dwudziestego pierwszego stulecia, całkowita cyfryzacja procesu uczenia się i nauczania, a wraz z nią zmiana kultury edukacji szkolnej, pozostaje jedynie kwestią czasu. Należy jednak pamiętać, że tak gruntowne procesy zmian nie dzieją się z dnia na dzień, lecz mają charakter gradacyjny, znacznie rozłożony w czasie. Johannes Gutenberg wynalazł czcionkę drukarską w około 1440 roku, niemniej, do pełnego upowszechnienia piśmiennictwa doszło dopiero w wieku dziewiętnastym, w okresie rewolucji przemysłowej, określanej przez historyków mianem „prawdziwej rewolucji książki” (Górska, 2012: 33 za Bieńkowska, 2005: 169). Zatem, od momentu wynalezienia czcionki drukarskiej do upowszechnienia piśmiennictwa minęło kilka stuleci. Być może z „wynalazkiem edukacji zdalnej” jest podobnie? Istnieje, wszakże, spore prawdopodobieństwo, że mamy do czynienia z analogiczną sytuacją w odniesieniu do cyfryzacji szkolnictwa oraz związaną z nią zmianą kultury edukacji szkolnej. Bez wątplenia czas pokaże, choć nie ma pewności czy obecne pokolenia, nawet tak młode wiekiem jak pokolenie Alfa, będą świadkami tej transformacji.

Zakończenie

Odpowiedź na pytanie o to, czy kultura zdalnej edukacji szkolnej w obliczu pandemii COVID-19 uległa realnej zmianie pozostaje złożona i w związku z tym, problematyczna.

Głównym tego powodem jest fakt, że – jak wspomniałam wcześniej – edukacja zdalna występuje pod różnymi postaciami, które często odznaczają się zupełnie odmienną dynamiką interakcyjną oraz logiką komunikacyjną. Każdej z tych form nauczania zdalnego należałoby więc poświęcić sporo miejsca i badawczej uwagi, poddając je z osobną namysłowi. Przyjęty w tej pracy zasadniczy podział edukacji zdalnej na formułę synchroniczną i asynchroniczną, który został dokonany w oparciu o stopień alienacji komunikacyjnej aktorów szkolnych, pozwolił jednak na wysunięcie pewnych wniosków na temat tych dwóch różniących się form edukacji zdalnej oraz kultury „bycia w szkole”, jaką ze sobą niosą.

Kultura zdalnej edukacji szkolnej opartej na modelu synchronicznym stanowi w swej istocie lustrzane, choć nieco mętne odbicie kultury edukacji szkolnej w kontakcie bezpośrednim. Zachowanie szkolnej temporalności oraz komunikacji werbalnej (wzbogaconej niejednokrotnie o kontakt wzrokowy, choć nie ma on w tej kwestii kluczowego znaczenia) skutecznie umożliwiły odtwarzanie jej w wymiarze interakcyjnym, pomimo uczniowskich prób przesunięcia obramowania szkolnych spotkań zdalnych. Próby te wynikały z większej swobody językowej młodzieży, przejawiając się w niezgodnych z definicją sytuacji szkolnej zachowaniach, które zaprzeczały regułom konwersacji i taktu.

Tego typu tendencjom sprzyjał dodatkowo fakt, że wobec zmniejszonego zakresu kontroli uczniów wynikającego z braku współobecności, nauczyciele wykazywali się mniejszą stanowczością w radzeniu sobie z uczniowskim oporem, a ich strategie w postaci napominania, odwoływania się do wartości i postawy dobrego ucznia, ignorowania, humoru, pobłażania, spoufalania czy dominacji okazywały się mniej skuteczne aniżeli w kontakcie bezpośrednim. Zasadnym wydaje się stwierdzenie, że podczas edukacji synchronicznej, wraz ze zwiększeniem dystansu fizycznego, zmniejszył się dystans społeczny między uczniami a nauczycielem.

Ponadto, warunki zdalne synchroniczne wymagały od pedagogów większego zaangażowania w zajęcia, zmniejszając tym samym ich dystans wobec swojej roli jako

„nauczyciela cyfrowego”. W sytuacji mniejszego zakresu kontroli w podtrzymywaniu definicji sytuacji, całkowite wejście w rolę, a nawet pochłonięcie przez nią, umożliwiło nauczycielom, przynajmniej do pewnego stopnia, narzucanie definicji sytuacji. Podtrzymywanie jej było możliwe także dzięki zachowaniu szkolnej temporalności zajęć synchronicznych, przejawiającej się w odtwarzaniu czynności rutynowych, jak również dzięki szkolnym rytuałom w postaci mikrorytuałów lekcji, takich jak rytuały otwarcia, zamknięcia, w szczególności zaś, dzięki rewitalizacyjnemu rytuałowi oceniania. Jako jeden z nielicznych rytuałów, spełniał on bowiem swoją funkcję przywracania klasowego porządku i kontrolowania uczniowskiego zachowania, podtrzymując tym samym interakcyjne obramowanie spotkań szkolnych.

Dzięki rytuałowi oceniania w formule synchronicznej przetrwała również dynamika relacji pedagogicznej, mimo że w wypowiedziach pedagożek pojawiało się poczucie, że jest to nauka „na niby”, wobec lawiny czyhających na uczniów w ich środowisku domowym potencjalnych rozproszeń, które skutecznie utrudniały im naukę zdalną. W efekcie, uczniowie często nie wywiązywali się ze swoich obowiązków, niemniej, w ostatecznym rozrachunku, dzięki komunikacji werbalnej narzucającej pewien rodzaj interakcyjnej konfrontacji, zmuszeni byli do podjęcia wysiłku. W przeciwnym razie groziła im negatywna ocena, przed którą nawet wirtualny bufor nie zdołał ich uchronić. Ocenianie okazało się zatem skutecznym narzędziem egzekwowania od uczniów wywiązywania się z ich obowiązków i powinności, mimo że jako indikator poziomu wiedzy zawiodło kompletnie, przybierając postać pustej fasady.

Kultura edukacji zdalnej asynchronicznej, pomimo kilku zbieżności z jej synchronicznym odpowiednikiem, charakteryzuje się zupełnie inną specyfiką, osadzoną na fundamencie podwójnej alienacji, indywidualizacji oraz autonomizacji procesu uczenia się. Jest to kultura edukacji autonomicznej, odznaczająca się zupełnie inną gramatyką edukacji, w której uczeń ma być sam dla siebie nauczycielem, przejmując niejako jego powinności. Gramatyka ta, będąca zaprzeczeniem „gramatyki według nauczyciela i podręcznika” (Tayack, Tobin, 1994:474), z całą pewnością wymaga dojrzałości i gotowości ucznia do „samourabiania”, w przeciwnym razie, wobec braku nauczycielskiej obecności trzymającej rękę na pulsie, będzie mu zagrażać „ogólna anarchia” (Tayack, Tobin, 1994: 474).

Jeżeli chodzi o interakcje między aktorami szkolnymi w formule zdalnej asynchronicznej, z relacji nauczycieli brytyjskich wynikało, że charakteryzowała się większą swobodą językową uczniów, jednakże w porównaniu do kultury edukacji synchronicznej, stopień tego „luzu komunikacyjnego” oraz skorelowanego z nim nietaktu interakcyjnego był niższy. Tendencja ta utrzymywała się raczej w odniesieniu do relacji rówieśniczych przejawiając się w nieodpowiednich komentarzach wysyłanych do siebie na klasowym czacie, który został z tego powodu skutecznie zablokowany dla uczniów.

Co ciekawe, podwójne wyobcowanie aktorów społecznych prowadziło do znacznie większej stanowczości nauczycieli względem uczniów, którzy w razie zachowań oporowych stosowali bardziej ekstremalne strategie rytualne w porównaniu do nauczycieli pracujących w formule synchronicznej. Należały do nich rytuały wyrzucania uczniów z sesji konsultacyjnych, permanentne zabranianie uczniom korzystania z czatu, czy też kultywowanie „kultury mundurkowej” w postaci bezwzględnego nakazywania uczniom noszenia mundurków przez cały dzień szkolny (mimo że nie miał on jasno ustalonych ram czasowych sic!). W moim odczuciu były to desperackie próby przywoływania definicji szkolnej sytuacji, jednakże należy podkreślić, że większość roszczeń i kar związanych z definicją sytuacji była realizowana przy użyciu formuły synchronicznej, to znaczy weryfikowano noszenie przez uczniów szkolnych mundurków podczas apeli synchronicznych, usuwano wychowanków z zajęć konsultacyjnych o charakterze również synchronicznym. Bez tej zapośredniczonej obecności, nie byłoby możliwości przywoływania definicji szkolnej sytuacji w wymiarze interakcyjnym. W przypadku całkowitego, podwójnego wyobcowania aktorów szkolnych, którzy nie mieliby żadnej sposobności do interakcji w obecności zapośredniczonej, można mówić o definicji sytuacji wyłącznie w kategoriach selekcyjnej funkcji szkoły. To egzaminy i sprawdziany wywoływałyby poczucie konieczności przygotowania się do nich, a w związku z tym podjęcia odpowiednich kroków do osiągnięcia tego celu.

Niebywale ciekawą kwestią wydaje się dystans wobec roli oraz zaangażowanie w występy (a raczej w przygotowania do nagrania występów) w ramach zajęć asynchronicznych. Wśród nauczycieli brytyjskich pojawiło się bowiem jednoczesne zwiększenie dystansu wobec roli z powodu niechęci i niezadowolenia spowodowanego ograniczeniem ich działań wyłącznie do facylitacji, przy jednoczesnym zwiększonym zaangażowaniu w przygotowanie do zajęć (mnóstwo godzin spędzonych na selekjonowaniu oraz audio-graficznym prezentowaniu materiału). Nauczyciele musieli

zatem pracować znacznie więcej i dodatkowo, musieli to robić niejako wbrew sobie, w poczuciu, że to co robią, nie jest w zasadzie nauczaniem.

W konsekwencji, w formule asynchronicznej nastąpiła rewolucja w odniesieniu do relacji pedagogicznej, gdyż to uczeń jako samodzielny i świadomy podmiot stawał się odpowiedzialny za swój proces uczenia się. Nauczyciel przestał go nauczać, w zamian stwarzał mu jedynie warunki do tego, żeby uczeń sam siebie nauczył. W badanej przeze mnie szkole brytyjskiej, która funkcjonowała w formule asynchronicznej z elementami spotkań synchronicznych, nauczyciele i uczniowie posiadali namiastkę tej relacji, gdyż dwa razy dziennie przez dwadzieścia minut wchodzili ze sobą w interakcje. Nauczyciele mieli wówczas okazję do urabiania uczniów i wzbudzania w nich świadomości konieczności samourabiania. Zostało im to umożliwione poprzez zmniejszenie alienacji komunikacyjnej w porównaniu do znacznie wyższego stopnia wyobcowania, jakiego doświadczali w formule asynchronicznej.

Generalnie rzecz ujmując, edukacja zdalna asynchroniczna narzuciła zupełnie nową jakość kultury „bycia w szkole”. Na pierwszy rzut oka w jej przypadku wniosek wydaje się prosty – zmieniła ona kulturę szkolnej edukacji zdalnej na skutek podwójnej alienacji komunikacyjnej, która przedefiniowała szkolną sytuację, podważyła istotność szkolnych spotkań, zakwestionowała potrzebę rytuałów, zdezonizowała nauczyciela, prowadząc go do roli „podsyłacza zadań”, negując tym samym konieczność relacji pedagogicznej. W efekcie, edukacja zdalna asynchroniczna stała się zupełnie nową formą edukacji o innej jakości.

Jednakże, przyglądając się jej bliżej, dochodzę do wniosku, że wyłania się w związku z nią pewien problem natury ontologicznej. Mianowicie, czy ta zupełnie wyalienowana od jakiegokolwiek formy obecności, oparta wyłącznie na słowie pisanym, edukacja może być traktowana jako edukacja szkolna? Wracając do etymologii rzeczownika szkoła, w swej istocie, polega ona jednak na robieniu rzeczy wspólnie z innymi na wzór przytoczonej wcześniej ławicy ryb. Bycie w szkole zakłada bycie częścią wspólnoty – ławicy. Model edukacji asynchronicznej u podstaw neguje taką wizję edukacji szkolnej. Jaki z tego wniosek? Być może taki, że edukacja asynchroniczna w swych założeniach nie jest edukacją szkolną z powodu braku obecności – czy to współobecności czy obecności zapośredniczonej aktorów szkolnych (jak to miało miejsce w formule synchronicznej). Dalsze deficyty w postaci braku regionalizacji i rutynizacji

związanej ze szkolną temporalnością są tylko pokłosiem tego pierwszego, fundamentalnego deficytu – braku (współ)obecności.

Na zakończenie chciałabym przytoczyć cytaty jednej z respondentek biorących udział w badaniu, która zastanawiając się nad doświadczeniem edukacji zdalnej skonstatowała w ten sposób:

„[Edukacja zdalna] jest szansą, by odkryć na nowo po co tak naprawdę jest szkoła. To nie jest właśnie tylko miejsce, podręcznik, ćwiczenia, ocena i egzamin” [N_9]

Skoro szkoła to coś więcej niż tylko miejsce, podręcznik, ocena i egzamin, to w czym tkwi jej istota? Jeżeli sednem szkoły jest spotkanie, (współ)obecność, to czy i w jaki sposób poradzi sobie ona z wyzwaniami, jakie niesie postęp technologiczny (po)nowoczesnego społeczeństwa w postaci między innymi alienacji komunikacyjnej, rosnącej indywidualizacji oraz postępującej atomizacji społecznej? Czy pozostając w swej dotychczasowej formie stanie się bezużytecznym reliktem czy raczej okaże się fortecą budującą poczucie wspólnoty i przynależności?

Streszczenie

Rozprawa ta została poświęcona problematyce kultury szkoły w nowej, cyfrowej formie, której jako społeczeństwa mieliśmy okazję być świadkami w czasie trwania naturalnego eksperymentu społecznego spowodowanego wybuchem pandemii COVID-19 w lutym 2020 roku. W jednej chwili, niemalże z dnia na dzień, systemy edukacyjne większości państw świata zmieniły swoją formę z edukacji w kontakcie bezpośrednim na edukację zdalną w kontakcie zapośredniczonym, która zmieniła dynamikę funkcjonowania szkoły.

Praca ta jest próbą odpowiedzi na pytanie o charakter tej zmiany w kulturze edukacji zdalnej rozumianej jako sposoby wchodzenia w rolę ucznia i nauczyciela oraz relację między nimi, zarówno w kontekście koncepcji stosunku pedagogicznego autorstwa Floriana Znanieckiego, jak i w wymiarze komunikacyjno-interakcyjnym, który w swej twórczości analizował Erving Goffman wraz z pozostałymi teoretykami interakcjonizmu takimi jak Phil Jackson, Roland Meighan, Peter McLaren czy Peter Woods. Dodatkowo, tło teoretyczne analiz stanowi teoria strukturacji Anthonego Giddensa, której kluczowe kategorie regionalizacji, rutynizacji oraz instytucjonalizacji stanowią uzupełniającą perspektywę interpretacyjną, która koresponduje z perspektywą interakcyjną oraz z koncepcją stosunku pedagogicznego.

Napisana w formie sześciu rozdziałów, niniejsza rozprawa składa się z części teoretycznej, której pierwszy filar stanowi analizę teoretyczną szkoły ujętej w metaforze spotkania uwarunkowanego miejscem, czasem oraz czynnościami rytualnymi przeprowadzanymi w ramach relacji pedagogicznej, a także w kontekście korespondującej z nią kategorii gramatyki edukacji (Tayack, Tobin, 1994). Drugi filar części teoretycznej prezentuje w dogłębny sposób teoretyczne wątki o charakterze interakcyjnym, wywodzące się z teorii dramaturgicznej Ervinga Goffmana oraz twórczości wspomnianych uprzednio interakcjonistów. Skupiają się one wokół fenomenu bycia w szkole w wymiarze interakcyjnym, przyglądając się definicji sytuacji (Goffman, 1981), regułom konwersacji (Goffman, 1981) (Giddens, 2003), rytuałom (Goffman, 2006) (Giddens, 2003) (McLaren, 1999) (Woods, 1986), a także jawnemu i ukrytemu programowi szkoły (Meighan, 1993) w formule zdalnej. Ponadto, w części tej została ukazana perspektywa mikroświata szkolnego w kontekście jej czasoprzestrzennego charakteru, dzięki któremu szkoła jako instytucja posiada niezmienną logikę funkcjonowania opartą regionalizacji, rutynizacji i związanej z nimi rytualizacji.

Ta ostatnia służy podtrzymaniu stosunku pedagogicznego, jaką jest relacja wzajemnych zobowiązań oraz powinności ucznia i nauczyciela.

Część metodologiczna przedstawia eksploracyjno-idiograficzny charakter badań, osadzonych w orientacji jakościowej w paradygmacie interakcjonizmu symbolicznego, wywodzącym się z podejścia interpretatywnego. Prezentuje ona autorskie badanie przeprowadzone metodą etnograficzną w dwóch różnych środowiskach społeczno-kulturowych w Polsce i Wielkiej Brytanii. Technikami zastosowanymi do kolekcjonowania danych w postaci doświadczeń pandemicznych polskich i brytyjskich nauczycieli były wywiad swobodny, jawna obserwacja nieuczestnicząca oraz niejawna obserwacja uczestnicząca, jak również analiza danych zastanych.

Do części empirycznej zaliczają się kolejne dwa rozdziały: czwarty i piąty; rozdział czwarty polega na analizie danych zastanych, zapewniającej pole kontekstowo-informacyjne dla pełniejszego zrozumienia analiz interpretacyjnych przeprowadzonych w rozdziale piątym, który ma charakter „zaangażowanego badania w terenie” (Hammersley, Atkinson, 2000). W tej części pracy zostaje podjęta próba zaprezentowania kultury edukacji zdalnej w Polsce i Wielkiej Brytanii w rozróżnieniu na formułę synchroniczną oraz asynchroniczną, charakteryzującymi się różnym stopniem alienacji komunikacyjnej zwanej również alienacją od współobecności. Dodatkowo, zaprezentowane zostały rozważania nad charakterem zmiany kultury edukacji szkolnej w formule zdalnej przy jednoczesnym oszacowaniu jej realnego potencjału dla długotrwałej zmiany funkcjonowania szkolnictwa.

Ostatni rozdział (szósty) ma charakter podsumowujący, dlatego został poświęcony konkluzjom, a także refleksji nad kulturą edukacji zdalnej synchronicznej i asynchronicznej „w” i „dla” przyszłości, stawiając szereg pytań, jakie wyłoniły się w trakcie badania oraz w jego konsekwencji.

Słowa klucze: kultura szkoły, edukacja zdalna, COVID-19, szkolnictwo masowe, edukacja synchroniczna, edukacja asynchroniczna

Summary

School culture of distance education in the face of the COVID-19 pandemic – real or apparent change?

This dissertation addresses the phenomenon of school culture in a new digital form, which, as societies, we have had the opportunity to witness during the natural social experiment caused by the outbreak of the COVID-19 pandemic in February 2020. In an instant, almost overnight, the educational systems of most countries in the world changed their form from face-to-face education to mediated, so-called distance education, which changed the dynamics of the functioning of schooling.

This paper attempts to answer the question of the nature of this change with regards to school culture in its remote form understood as the roles of student and teacher and the relationship between them, through the prism of Florian Znaniecki's concept of the pedagogical relationship, as well as through the theoretical categories derived from symbolic interactionism represented by such interactionist theorists as Erving Goffman, Phil Jackson, Roland Meighan, Peter McLaren and Peter Woods. In addition, the theoretical background to the presented analyses is provided by Anthony Giddens' structuration theory, whose key categories of regionalisation, routinisation and institutionalisation provide a complementary interpretative perspective that corresponds with the interactionist perspective and the concept of pedagogical relationship.

Written in the form of six chapters, this thesis consists of a theoretical part (chapters one and two); the first chapter provides theoretical analysis of the school framed in the metaphor of 'the encounter' conditioned by place, time and the ritual activities carried out within the pedagogical relation, and in the context of the corresponding category of the grammar of schooling (Tayack, Tobin, 1994). The second chapter presents in depth theoretical insights in three theories underpinning my research: Erving Goffman's dramaturgical theory enriched by threads from the work of the aforementioned interactionists. It focuses on the phenomenon of 'being at school' in an interactional dimension, looking at the definition of the situation (Goffman, 1981), rules of conversation (Goffman, 1981) (Giddens, 2003), rituals (Goffman, 2006) (Giddens, 2003) (McLaren, 1999) (Woods, 1986) as well as the hidden and open curriculum of remote schooling (Meighan, 1993). In addition, this section takes a perspective on the micro-world of the school in the context of its spatio-temporal nature, through which the

school as an institution has an unchanged logic of functioning based on regionalisation, routinisation and ritualisation. The latter serves to sustain the pedagogical relationship of reciprocal obligations and duties between student and teacher.

The methodological section (chapter three) presents the exploratory-idiographic nature of the research, embedded in a qualitative orientation in the paradigm of symbolic interactionism, derived from the interpretative approach. It presents the author's study conducted using an ethnographic method in two different socio-cultural settings in Poland and the UK. The techniques used to collect data in the form of the pandemic experiences of Polish and British teachers were in-depth qualitative interviews, non-participatory open observations, covert participatory observations as well as desk research.

The empirical part (chapter four and five) consists of the analysis of the desk research, providing a contextual and informative background for a deeper understanding of the interpretive analyses carried out in chapter five with the 'engaged field study' technique. In this part of the thesis, an attempt is made to present the culture of remote education in Poland and the UK, distinguishing between synchronous and asynchronous modes of teaching and learning, characterised by different degrees of communicative alienation also known as alienation from co-presence (Giddens, 2003). Furthermore, the paper endeavours to answer the question of the nature of the change in the culture of schooling in its remote form and to estimate its real potential for long-term change in the functioning of schooling.

The final section (chapter six) is devoted to conclusions as well as reflections on the culture of synchronous and asynchronous remote education 'in' the future and 'for' the future, posing several questions that emerged during the study and from its conclusions.

Keywords: school culture, remote education, COVID-19, mass education, synchronous education, asynchronous education

Bibliografia

- Atkinson, Paul. (2007). *Ethnography: Principles in Practice*, Routledge.
- Atkinson, Paul, Hammersley, Martyn. (2000). *Metody Badań Terenowych*, Zysk i S-ka.
- Babicka-Wirkus, Anna. (2018). Kultura szkoły w optyce metafory, *Parezja Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, 2 (10), s.58-70, DOI:10.15290/parezja.2018.10.06.
- Baker, David. (2014). *The Schooled Society. The Educational Transformation of Global Culture*, Stanford University Press.
- Ball, J. Stephen. (2003). *Class Strategies and the Education Market. The middle classes and social advantage*. Routledge.
- Ball, J. Stephen. (2006). *Education Policy and Social Class*, Routledge.
- Berger, Peter L, Luckman, Thomas. (2010). *Społeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*, tłum. Józef Niżnik, PWN.
- Bieńkowska, Barbara. (2005). *Książka na przestrzeni dziejów*, Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej im. Heleny Radlińskiej.
- Biernat, Magdalena. (2020). *Badanie edukacja zdalna w czasie pandemii*, Centrum Cyfrowe, Pobrano 15.08.2021 z <https://centrumcyfrowe.pl/czytelnia/badanie-edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii/>.
- Blumer, Herbert. (1984). Społeczeństwo jako symboliczna interakcja [w:] E. Mokrzycki (red.) *Kryzys i schizma*, Warszawa, s. 71-86.
- Borowicz, Ryszard. (2000). *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Wszechnica Mazurska.
- Burszta, Józef. (1998). *Antropologia kultury – tematy, teorie, interpretacje*, Zysk i S-ka.
- Cameron, K.S., Quinn, R.E. (2003). *Kultura organizacyjna – diagnoza i zmiana. Model wartości konkurujących*. Oficyna Ekonomiczna.

Castells Manuel. (2000). *The Rise of the Network Society*, Wyd. II., T I, Blackwell Publishing.

Castells, Manuel. (2020). 'Castells Debate Pandemia', *Publico e Educacao. Outras Palavras*, Pobrano 12.12.2022 z <https://outraspalavras.net/pos-capitalismo/castells-debate-a-pandemia-o-publico-e-a-educacao/>.

Cambridge Report. (2020). *Shock to the System*, T2, Cambridge Educate, Pobrano 17.05.2022 https://www.cambridge.org/gb/files/6416/1463/2657/Shock_to_the_System_Volume_2.

Całek, Grzegorz. (2021). Raport: Jak się zmieniła edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19?, UW: Centrum Współpracy i Dialogu, Pobrano 28.01.2023 z <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/22453>.

Czerepaniak-Walczak, Maria. (2020). Jak zmienia się „gramatyka edukacji”? O przejawach i konsekwencjach (wymuszonej) iedukacji, *Forum Oświatowe*, 32, 1(63), s. 13-23, <https://doi.org/10.34862/fo.2020.1.1>.

Czerepaniak-Walczak, Maria. (2015). Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości, *Pedagogika Społeczna*, 3 (57). s. 77-87.

Coleman, Victoria. (2021). *Digital divide in UK education during the COVID-19 pandemic: Literature review*, Cambridge Assessment, Pobrano: 05.02.2023 z <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/628843-digital-divide-in-uk-education-during-covid-19-pandemic-literature-review.pdf>.

Crawford, Joseph, Butler-Henderson, Kerryn, Rudolph, Jürgen, Glowatz, Matt, Burton, Rob, Malkawi, Bashar, Magni, Paola A., Lam, Sophia. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses, *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3 (1) s. 9-28, <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>.

Cullinane, Carl, Montacute, Rebecca. (2020). COVID-19 and Social Mobility Impact Brief #1: School Shutdown, *Research Brief*, s.1-11, Pobrano 17.09.2022 z <https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2021/01/School-Shutdown-Covid-19.pdf>.

Czarniawska, Barbara. (2014). *Social Science Research: From Field to Desk*, Sage

Da Silva Vieira, Marili Moreira, Barbosa, Susana Mesquita. (2020). School Culture and Innovation: Does the Post-Pandemic World COVID-19 Invite to Transition or to Rupture?, *European Journal of Social Science, Education and Research*, 7 (2), s. 23-34, DOI: 10.26417/922sju94c.

Darby, Flower. (2020). *5 Low-Tech, Time-Saving Ways to Teach Online During Covid-19*, Chronicle of Higher Education, Pobrano 18.10.2022 z: <https://www.chronicle.com/article/5-Low-Tech-Time-Saving-Ways/248519>).

Davies, Scott. (1995). Leaps of Faith: Shifting Currents in Critical Sociology of Education, *American Journal of Sociology*, Nr 100 (6), s. 1448-1478, <https://doi.org/10.1086/230668>.

Dehler, Gordon E., Welsh, Ann M. (2014). Against Spoon-Feeding. For Learning. Reflections on Students' Claims to Knowledge, *Journal of Management Education*, 38(6), s. 875–893, <https://doi.org/10.1177/1052562913511436>,

Dembiński, Mariusz. (2012). Rola edukacji (edukacjologii) w ograniczaniu negatywnego wpływu nauki na kształtowanie osobowości i wyłanianie się podmiotowości, *Studia z Teorii Wychowania*, 1 (4), s. 68-98, Pobrano 18.09.2022 z <https://repozytorium.amu.edu.pl/items/0a24cdcb-c191-4fd0-8fd0-1f190bef7fd8/full>.

Denzin, K. Norman, Lincoln, Yvonna. (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Sage

Department for Education. (2021). Guidance: Schools coronavirus (COVID-19) operational guidance, Pobrano 25.03.2023 z <https://www.gov.uk/government/publications/actions-for-schools-during-the-coronavirus-outbreak/schools-coronavirus-covid-19-operational-guidance>).

Dewey, John. (1990a). *The Child and The Curriculum*, University of Chicago Classics Press.

Dewey, John. (1990b). *The School and Society*, University of Chicago Classics Press.

Długosz, Piotr. (2022). Kondycja psychiczna uczniów zamieszkałych na peryferiach po trzech miesiącach od powrotu do szkoły, *Youth in Central and Eastern Europe*, 9 (13), s. 1-7, DOI: <https://doi.org/10.24917/ycee.9325>.

Dorn, Emma, Hancock, Bryan, Sarakatsannis Jimmy, Viruleg Ellen. (2020). COVID-19 and student learning in the United States: The hurt could last a lifetime, McKinsey, Pobrano 09.09.2022 z <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/covid-19and-student-learning-in-the-united-states-the-hurt-could-last-a-lifetime>.

Dudzikowa, Maria. (2016). Wstępnie o metaforze (także militarnej) [w:] M. Dudzikowa, S. Jaskulska, (red.) *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Seria: Kultura Szkoły*, Wolters Kluwer, Warszawa.

Education Policy Institute. (2021). EPI research for the Department for Education on pupil learning loss, Pobrano 19.07.2022 z <https://epi.org.uk/publications-and-research/epi-research-for-the-department-for-education-on-pupil-learning-loss>.

Erikson, Erik Homburger. (1963). *Childhood and Society*, Norton.

Ferdig, Richard E., Kennedy, Kathryn. (2014). *Handbook of Research on K-12 Online and Blended Learning*, ETC Press, s.180.

Ferguson, Donna, Savage, Michael. (2020). We're Still Waiting: poorer GCSE pupils left without laptops despite government pledge, Observer, Pobrano 11.08.2022 z <https://www.theguardian.com/education/2020/jun/07/were-still-waiting-schools-still-lack-free-laptops-pledged-to-help-poorer-gcse-pupils>).

Foucault, Michel. (2020). *Power. The Essential Works of Michel Foucault 1954-1984*, Penguin.

Fotheringham, Peter, Harriott, Thomas, Healy, Grace, Arengé, Gabby, McGill, Ross, Wilson, Elaine. (2020). Pressures and influences on school leaders as policy makers during COVID-19, UCL, Pobrano: 24.04.21 z https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3642919.

Education Policy Institute. (2021). EPI research for the Department for Education on pupil learning loss, Pobrano 3.10.2022 z <https://epi.org.uk/publications-and-research/epi-research-for-the-department-for-education-on-pupil-learning-loss/>.

Frey, Carl Benedikt. (2020). Technology at Work v5.0. The New Normal of Remote Work, Citi GPS: Global Perspectives & Solutions, (Pobrano 27.01.22 z <https://www.citivelocity.com/citigps/technology-at-work-v5-0/>).

Fullan, Michael. (2020). Learning and the pandemic: What's next?, *Prospects* 49, s. 25–28, DOI: 10.1007/s11125-020-09502-0.

GCSE, AS and A level: Autumn and November 2020 exam series. (2020). Pobrano 05.30.2021 z <https://www.gov.uk/government/publications/gcse-as-and-a-level-autumn-and-november-2020-exam-series>.

Gdula, Maciej, Sadura Piotr. (2012). *Style życia i porządek klasowy w Polsce*, Scholar.

Giddens, Anthony. (2003). *Stanowienie Społeczeństwa*, tłum. Stefan Amsterdamski, Zysk i S-ka.

Giddens, Anthony. (2004). *Socjologia*, tłum. Alina Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Giddens, Anthony. (2000). *Sociological Theory*, Mc Grow-Hill 2000

Giroux, Henry, Witkowski, Lew. (2010). *Edukacja i sfera publiczna*, Oficyna Wydawnicza Impuls.

“GL Assessment”. (2021). Pobrano 23.02.2022 z <https://www.gl-assessment.co.uk/>.

Głos Nauczycielski. (2022). „Ile dzieci i młodzieży z Ukrainy będzie się uczyć w polskich szkołach od września? Czarnek podał nową liczbę”, Pobrano 04.07.2023 <https://glos.pl/ilu-uczniow-z-ukrainy-bedzie-sie-uczyc-w-polskich-szkolach-od-wrzesnia-czarnek-podal-nowa-liczbe>.

Goffman, Erving. (1963). *Behaviour in Public Places: Notes on the Social Organization of Gatherings*, Free Press.

Goffman, Erving. (1981). *Człowiek w Teatrze Życia Codziennego*, tłum. Paweł Śpiewak, Halina Datner, Aletheia.

Goffman, Erving. (2013). *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*, Martino Fine Books.

Goffman, Erving. (1972). *Frame Analysis. An essay on the organisation of experience*, Northeastern University Press.

Goffman, Erving. (1972). *Relations in Public: Micro Studies of the Public Order*, s. 38-41.

Goffman, Erving. (2006). *Rytuał Interakcyjny*, tłum. Alina Szulżycka, PWN.

Goffman, Erving. (1990). *The Presentation of Self in Everyday Life*, Penguin.

Gonzalez-Nieto, Noé Abraham, Garcia-Hernandez Caridad, Espinosa-Meneses Margarita. (2021). School Culture and Digital Technologies: Educational Practices at Universities within the Context of the COVID-19 Pandemic, *Future Internet*, 13 (246) s. 1-22, <https://doi.org/10.3390/fi13100246>.

Gozgor, Giray. (2022). Global Evidence on the Determinants of Public Trust in Governments during the COVID-19, *Applied Research in Quality of Life*, 17, s. 559–578, <https://doi.org/10.1007/s11482-020-09902-6>.

Górska, Małgorzata. (2012). *Piśmienność i rewolucja cyfrowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Gustiani, Sri. (2020). Students' motivation in online learning during the COVID-19 pandemic era: a case study, *Holistics Journal*, 12 (2), s. 23-40, e-ISSN 2657-1897.

Hadjar, Andreas, Becker, Rolf. (2009). Educational expansion: expected and unexpected consequences, [w:] A. Hadjar, R. Becker (red.), *Expected and Unexpected Consequences of the Educational Expansion in Europe and the US: Theoretical Approaches and Empirical Findings in Comparative Perspective*, Haupt, s. 9–26.

Hall, Edward. (1997). *Ukryty Wymiar*, tłum. Teresa Hołówka, Muza.

Hammersley, Martin, Atkinson, Paul. (2000). *Metody badań terenowych*, Zysk i S-ka.

Hofstede, Geert. (2000). *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, tłum. Małgorzata Durska, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Holmes, Richard. (2020), Evidence is clear: teachers are doing all they can, Pobrano 07.28.2021 z <https://www.tes.com/magazine/archive/evidence-clear-teachers-are-doing-all-they-can>.

Igielska, Beata. (2020). *W kryzysowej sytuacji szkoły oczekują jasnych przepisów i wytycznych*, Pobrano 19/12.2021 z <https://www.prawo.pl/oswiata/funkcjonowanie-szkoly-w-czasie-epidemii-koronawirusa-wywiad-z,500138.html>.

Ile dzieci i młodzieży z Ukrainy będzie się uczyć w polskich szkołach od września?. (2022). *Głos nauczycielski*, Pobrano 23.05.2022 z <https://glos.pl/ilu-uczniow-z-ukrainy-bedzie-sie-uczyc-w-polskich-szkolach-od-wrzesnia-czarnek-podal-nowa-liczbe>.

International Churchill Society. (2016). *The Worst Form of Government*, Pobrano 10.10.2022 z <https://winstonchurchill.org/resources/quotes/the-worst-form-of-government/>.

Jackson, Phillip W. (1968). *Life in classroom*, Holt, Reinhart and Winston.

Janowski, Andrzej. (1995). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Kim, Lisa E., Leary, Rowena, Asbury, Kathryn. (2021). Teachers' narratives during COVID-19 partial school reopenings: an exploratory study, *Educational Research; a Review for Teachers and All Concerned with Progress in Education*, 63(2), s. 244–260, <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1918014>.

Kjærsgaard, Annemette, Mikkelsen, Elisabeth Naima, Buhl-Wiggers, Julie. (2023). “The gradeless paradox: Emancipatory promises but ambivalent effects of gradeless learning in business and management education. *Management Learning*”, 54(4), s. 556-575 Pobrano 01.09.2023 z : <https://doi.org/10.1177/13505076221101146>.

Kolanowska, Ewa. (2020). *The System of Education in Poland*, Eurydice: FRSE Publications.

Korzeniecka-Bondar, Alicja. (2021). *Ścieranie się różnych porządków w szkole – doświadczenia nauczycieli*, *Rocznik Lubuski*, Tom 47, cz. 1, s. 127-139, DOI 10.34768/rl.2021.v47i1.12.

Kwieciński, Zbigniew. (1995). *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Toruń: UMK.

Leppert, Roman. (2009). *Pomiędzy nowoczesnością a ponowoczesnością [w:] Audiowizualność, cyberprzestrzeń, hipertekstualność: ponowoczesne konteksty edukacji* L. Jakubowska-Malicka, A. Kobylarek, M. Pryszmont-Ciesielska (red.), Oficyna Wydawnicza "Atut", s. 11-35.

Lighthart, Jan. (2011). *Jeugdherinneringen*, Nabu Press.

Lough, Catherine. (2020). *Coronavirus: Eton offers free courses to state pupils*, TES, Pobrano 28.02.2022 z <https://www.tes.com/magazine/archive/coronavirus-eton-offers-free-courses-state-pupils>.

Lucas, Megan, Nelson, Julie, Sims, David. (2020). *Schools' responses to Covid-19: Pupil engagement in remote learning*. National foundation for Educational Research [NFER], Pobrano 28.05.2022 z https://www.nfer.ac.uk/media/4073/schools_responses_to_covid_19_pupil_engagement_in_remote_learning.pdf.

Luckin, Rose. (2017). *Towards artificial intelligence-based assessment systems*. *Nature Human Behaviour*, 1(3), 0028, Pobrano 21.04.2022 z <https://www.nature.com/articles/s41562-016-0028>.

McMorran, Chris, Ragupathi, Kiruthika. (2020). *The promise and pitfalls of gradeless learning: responses to an alternative approach to grading*, *Journal of Further and Higher Education*, 44 (7), s. 925-938, <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1619073>.

- Malinowski, Bronisław. (1922). *Argonauts of the Western Pacific. An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*, Routledge and Kegan Paul.
- Manyukhina, Yana, Hamlyn, Helen. (2021). *Living and learning during a pandemic: the views and experiences of primary school children*, UCL, Pobrano 18.03.2023 z https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10128318/1/Manyukhina_Living_and_Learning_Pandemic.pdf.
- Manterys, Aleksander. (2008). *Sytuacje społeczne, NOMOS*.
- Marcela, Mikołaj. (2021). *(Se)lekcje. Jak szkoła niszczy ludzi, społeczeństwa i świat, Znak*.
- McCrinkle, Mark. (2021). *Generation Alpha*, Headline.
- McLaren, Peter. (2006). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, Wyd. 5, Routledge.
- McLaren, Peter. (1999). *Schooling as a Ritual Performance*, Routledge & Kegan Paul.
- Meighan, Roland. (2007). *A Sociology of Educating*, Continuum.
- Meighan, Roland. (1993). *Socjologia edukacji*, tłum. Ewa Kiszurno-Koziej, Zofia Knutsen, Piotr Kwieciński, Toruń: UMK.
- Mendel, Maria. (2018). *Pedagogika Miejsca Wspólnego*, Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Mikiewicz, Piotr. (2016). *Socjologia Edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Mikiewicz, Piotr. (2005). *Spoleczne swiaty szkół srednich*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Mikiewicz, Piotr, Jurczak-Morris, Marta. (2023). *Will Schooling Ever Change? School Culture, Distance Learning and the COVID-19 Pandemic*, Routledge.

Mikiewicz, Piotr, Jurczak-Morris, Marta, Barzak, Justyna. (2022). Wyłaniająca się nowa kultura szkoły wraz z jej potencjalnymi konsekwencjami w kontekście edukacji zdalnej w czasie pandemii COVID -19?, *Youth in Central and Eastern Europe*, 9 (13), s. 1-6., DOI: 10.24917/ycee.9277

Ministerstwo Edukacji i Nauki. (2020). Matura 2020 – wyniki egzaminu w sesji głównej, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/matura-2020--wyniki-egzaminu-w-sesji-glownej#:~:text=Egzamin%20maturalny%20ze%20wszystkich%20przedmiot%C3%B3w,z%20j%C4%99zyka%20angielskiego%2092%20proc.>

Myck, Michał, Oczkowska, Monika, Trzcíński, Kajetan. (2020). Zamknięte szkoły: warunki uczniów do nauki zdalnej w okresie pandemii COVID-19, Pobrano 13.11.2022 z https://cenea.org.pl/wp-content/uploads/2020/03/komentarz_20200328.pdf.

Naidu, Som. (2022). Threats and tensions for open, flexible, and distance learning post-COVID-19, *Distance Education*, 43 (3), s. 349-352, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01587919.2022.2088482>.

Narodowe Centrum Kultury. (2020). Wagary, <http://www.nck.pl/projekty-kulturalne/projekty/ojczysty-dodaj-do-ulubionych/ciekawostki-jezykowe/wagary>.

Nowosad, Inetta. (2018). Kultura szkoły versus klimat szkoły, *Kultura i Edukacja*, 1 (119), s. 41–53, DOI: 10.15804/kie.2018.01.03.

OECD. (2020a). Education and COVID-19: Focusing on the long-term impact of school closures in: Tackling CORONAVIRUS(COVID-19): Contributing to a global effort, Pobrano 29.08.2022 z <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-and-covid-19-focusing-on-the-long-term-impact-of-school-closures-2cea926e/>.

OECD. (2020b). Education Responses to COVID-19: an implementation strategy toolkit in: Education Policy Perspectives, Pobrano 30.08.2022 z <https://www.oecd.org/education/education-responses-to-covid-19-an-implementation-strategy-toolkit-81209b82-en.htm>.

OECD. (2020c). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020, Pobrano 23.08.2022 z https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v2.pdf.

OECD. (2021). The State of Global Education. 18 Months into the Pandemic, Pobrano 16.07.2022 z <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>.

OECD. (2022). First lessons from government evaluations of COVID-19 responses: A synthesis, Pobrano 07.09.2022 z <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/first-lessons-from-government-evaluations-of-covid-19-responses-a-synthesis-483507d6/>.

Olugboji, Olufunke Abidemi. (2022). Teacher-Pupil Interaction and Distance Learning in Emergency Periods: The England and Wales Experience, University of East Anglia, s. 1-18, DOI: 10.4018/978-1-7998-7020-3.ch009.

Online Etymology Dictionary. (2023), <https://www.etymonline.com/word/school>.

Palska, Hanna. (2002). *Bieda i dostatek. O nowych stylach życia w Polsce końca lat dziewięćdziesiątych*, IFiS PAN.

Peach, Robert L., Yaliraki, Sophia N., LeFevre, David, Barahona, Mauricio. (2020). *Data-driven unsupervised clustering of online learner behaviour*, Science of Learning, s. 1-11, Pobrano 29.06.2021 z <https://arxiv.org/pdf/1902.04047.pdf>.

Pensiero, Nicola, Kelly, Anthony, Bokhove, Christian. (2020). *Learning inequalities during the Covid-19 pandemic: how families cope with home-schooling*, University of Southampton, Pobrano 20.10.2021 z <https://eprints.soton.ac.uk/442619/>.

Plebańska, Marlena, Szyller, Aleksandra, Sieńczewska, Małgorzata. (2020). *Raport Librus, Edukacja Zdalna w czasach Covid-19*, UW, Pobrano, 13.12.2020 https://kometa.edu.pl/uploads/publication/941/24a2_A_a_nauczanie_zdalne_oczami_na_uczyteli_i_uczniow_RAPORT.pdf?v2.8.

Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, (2021), [Powszechna Encyklopedia Filozofii \(wersja dla WWW\)](https://www.ptta.pl/) (ptta.pl).

Prensky, Marc. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, *On the Horizon*, MCB University Press, 9 (5), s. 1-6, Pobrano 12.11.2022 z <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.

Ptaszek, Grzegorz, Bigaj, Magdalena, Dębski, Maciej, Pyżalski, Jacek, Stunża, Grzegorz. (2020). *Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa*, Warszawa, Pobrano 24.10.2021 z <https://www.cen.gda.pl/download/2020-09/4024.pdf>.

Pyżalski, Jacek (red.). (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa Covid-19, Z dystansem o tym, co robimy, jako nauczyciele*, EduAkcja.

Rayman M., Paula. (2014). *Kibbutz Community and Nation Building*, Princeton Legacy Library.

Reay, Diane. (2017). *Miseducation: Inequality, Education and the Working Classes*, Policy Press.

Reay, Diane. (2020). English Education in the Time of Coronavirus, *FORUM*, 62 (3), s. 311-323, Pobrano 13.10.2022 z <https://journals.lwbooks.co.uk/forum/vol-62-issue-3/abstract-6513/>.

Renton, Alex. (2017). *Stiff Upper Lip*, Weidenfeld Nicolson.

Research and analysis GCSE, AS and A level. (2021). Summer Report <https://www.gov.uk/government/publications/gcse-as-and-a-level-summer-report-2021>

Research Report. (2021). Digital divide in UK education during COVID-19 pandemic: Literature review, Cambridge Assessment, Pobrano 29.07.2022 z <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/628843-digital-divide-in-uk-education-during-covid-19-pandemic-literature-review.pdf>.

Romaniuk, Miłosz Wawrzyniec, Łukasiewicz-Wieleba, Joanna. (2022). Hybrid Education in Higher Education on the Example of Students Experiences in Post-pandemic

Reality, *International Journal of Electronics and Telecommunications*, 68(3), s. 497-504, DOI: 10.24425/ijet.2022.141266.

RS Assessment. (2021). <https://www.risingstars-uk.com/media/Rising-Stars/Catalogue/RS-assessment-cat-and-order-form-2021-web.pdf>.

Szczepański, Jan. (1963). *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN

Sztompka, Piotr. (2021). *Socjologia. Wykłady o Społeczeństwie*, Znak Horyzont

Sa, Maria Jose, Serpa Sandro. (2020). COVID-19 and the Promotion of Digital Competences in Education, *Universal Journal of Educational Research* 8 (10), s. 4520-4528, DOI: 10.13189/ujer.2020.081020.

Sadura, Przemysław. (2017). *Państwo, szkoła, klasy*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

Scambler, Graham. (2020). A Sociological Autobiography: 94 – The Fractured Society, <http://www.grahamscambler.com/a-sociological-autobiography-94-the-fractured-society/>.

Sekścińska, Katarzyna, Trzcińska, Agata, Gurba, Krzysztof, Lackowski, Jerzy, Cieślik, Łukasz, Dynowska-Chmielewska, Krystyna, Długosz, Piotr, Dankiewicz-Berger, Malwina, Muchacki, Mateusz. (2020). *Raport z badania, 2020, Kształcenie na odległość oczami dyrektorów szkół, nauczycieli, uczniów i rodziców*, Centrum Polityk Publicznych, Pobrano 17.07.2022 z https://politykipubliczne.pl/wp-content/uploads/2020/10/11-Raport-oczami-dyrketorow_Sekscinska23.09.2020-last.pdf.

Sharp, Caroline, Nelson, Julie, Lucas, Megan, Julius Jenna, McCrone, Tami, Sims, David. (2020). *Schools' responses to COVID-19. The challenges facing schools and pupils in September 2020*. National Foundation for Educational Research. Slough: NFER, Pobrano 25.10.2022 z <https://eric.ed.gov/?id=ED608738>.

Sterna, Dorota. (2020). Ocenianie w dobie Koronawirusa [w:] J. Pyżalski (red.) *Edukacja w czasie pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy jako nauczyciele.*, Edukacja, Pobrano 3.12.2022 z <https://www.edu-akcja.pl/wydawnictwa/zdalnie/>.

Stunża, Grzegorz. (2020). Zdania (nie)dokoczone. Edukacja zdalna w wypowiedziach uczniów, rodziców i nauczycieli. Jakościowy moduł badawczy [w:] G. Ptaszek (red.), *Edukacja zdalna: co się stało z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Ślusarczyk, Magdalena, Świątkiewicz-Mośny Maria. (2020). Disappearing Children—how the COVID-19 pandemic reinforces inequalities and social problems in Poland [w:] L. Lombardi (red.) *The challenges of Covid-19: global health and inequality*, 11, s.33-35, Pobrano 23.10.2022 z https://www.europeansociology.org/sites/default/files/public/Coordinator/RN16_Newsletter_Special_Issue_11_July_2020.pdf

Tarabini, Aina. (2021). The role of schooling in times of global pandemic: a sociological approach, *International Studies in Sociology of Education*, Taylor & Francis, s. 1-19, <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1966825>.

Teacher Tapp. (2020). “Monitoring COVID-19 readiness in schools”, <https://teachertapp.co.uk/monitoring-covid-19-readiness-in-schools/>.

“Timeline of UK Coronavirus lockdowns, March 2020 to March (2021)”, Institute for Government Analysis <https://www.instituteforgovernment.org.uk/sites/default/files/timeline-lockdown-web.pdf>).

Turner, Jonathan H. (1998). *Struktura Teorii Socjologicznej*, PWN.

Turner, Victor. (2005). *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie*, tłum. Wojciech Usakiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Turowski, Jan. (2005). Anthoniego Giddensa teoria strukturacji a teoria konstruktywizmu strukturalnego Pierra Bourdieu, *Roczniki Nauk Społecznych*, Tom XXXIII, zeszyt 1, Pobrano 28.01.2023 z <https://ojs.tnkul.pl/index.php/rns/article/view/11189/11517>.

Tyack, David, Tobin William. (1994). The ‘grammar’ of schooling: Why has it been so hard to change?, *American Educational Research Journal*, (31) 3, 453–479. DOI: <https://doi.org/10.3102%2F00028312031003453>.

Tzuo, Pei Wen, Yang Chien Hui, Wright Susan Kay. (2021). Child-centered education: Incorporating reconceptualism and poststructuralism, *Educational Research and Reviews* 6 (8), s. 554-559, Pobrano 24.03.2022 z <http://www.academicjournals.org/ERR>.

UNESCO. (2020). Global Education Coalition, Message from Audrey Azoulay, UNESCO Director-General, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>).

UNICEF. (2020). “Children in Lockdown: rapid assessment of the impact of Coronavirus on children in the U””, https://www.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2020/04/UnicefUK_ChildrenInLockdown_RapidAssessment.pdf.

United Nations. (2020). “Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond”, https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf.

United Nations. (2021). “The Sustainable Development Goals Report”, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/progress-report/>).

Waller, Willard. (2014). *The Sociology of Teaching*, Martino Fine Books.

Ward, Randolph E., Burke, Mary Ann. (2004). *Improving Achievement in Low-Performing Schools. Key Results for School Leaders*, Sage.

White, David. (2021). “Presence and Placemaking: building community and belonging in online teaching”, webinar, *Konferencja ICERI: 14th annual International Conference of Education, Research and Innovation*, Sevilla.

Whitty, Geoff. (2020). “The New ‘Sociology of Education’ and its Legacy”, *News for Teachers of Political Science*, Nr 44, s. 10–12, DOI: <https://doi.org/10.1017/S0197901900003871>.

Wielki Słownik Języka Polskiego. (2017). <https://wsjp.pl/haslo/podglad/54773/edukacja>).

Witkowski, Lech. (2010). Wokół teorii i praktyki rytuałów szkolnych [w:] H. Giroux, L. Witkowski (red.), *Edukacja i sfera publiczna*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Włodarczyk, Ewa. (2003). Kultura [w:] J. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, T II, Warszawa, s. 950-962.

Woods, Peter. (1986). *Inside Schools. Ethnography in Schools*, Routledge.

World Economic Forum. (2022). <https://www.weforum.org/agenda/2022/05/can-technology-save-the-world/>.

Woźniak, Olga. (2019). Skończmy już z tymi testami! Celem szkoły jest rozwój a nie uczenie się pod testy, [w:] Gazeta Wyborcza, <https://wyborcza.pl/7,75400,24816343,skonczmy-juz-z-tymi-z-testami.html>.

Wyka, Anna. (1993). *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, IFiS PAN.

Zhao, Yong. (2020). Tofu Is Not Cheese: Rethinking Education Amid the COVID-19 Pandemic, *ECNU Review of Education*, 3(2), s. 189–203, <https://doi.org/10.1177/2096531120928082>.

Zhao, Yong. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change, *Prospects* 49, s. 29–33, DOI: 10.1007/S11125-020-09477-y.

Zhao, Yong, Watterston Jim. (2021). “The changes we need: Education post COVID-19”, *Journal of Educational Change*, 22, s. 3–12, DOI: 10.1007/10833/021-09417-3.

Znaniński, Florian. (1973a). *Socjologia Wychowania*, T I Warszawa PWN.

Znaniński, Florian. (1973b). *Socjologia Wychowania*, T II Warszawa PWN.

Żylińska, Marzena. (2019). Rezygnacja z oceniania, Instytut Studiów Podyplomowych, <https://www.podyplomowka.edu.pl/aktualnosci/rezygnacja-z-oceniania---dr-marzena-zylinska>

Spis wykresów i tabel

Diagram 1.1. *Rodzaje edukacji zdalnej*

Tabela 1.1. *Zmiana relacji pedagogicznej*

Marta Jurczak-Morris
Imię i nazwisko autora rozprawy doktorskiej

18.09.2023
miejsowość i data

OŚWIADCZENIE

Świadoma odpowiedzialności prawnej oświadczam, że złożona rozprawa doktorska pt.:
Kultura edukacji szkolnej w formule zdalnej w obliczu pandemii COVID-19 – pozorna czy realna zmiana?

została napisana przeze mnie samodzielnie przy wykorzystaniu wykazanej w tej rozprawie literatury przedmiotu i materiałów źródłowych.

Równocześnie oświadczam, że rozprawa ta nie narusza praw autorskich, dóbr osobistych chronionych prawem cywilnym oraz nie zawiera informacji i danych uzyskanych w sposób niedozwolony prawem oraz nie była dotychczas przedmiotem żadnej procedury związanej z uzyskaniem dyplomów lub tytułów zawodowych uczelni wyższej.

Oświadczam ponadto, że niniejsza wersja rozprawy doktorskiej jest identyczna z załączoną wersją elektroniczną.

Marta Jurczak-Morris
Podpis autora rozprawy

OŚWIADCZENIE PROMOTORA/PROMOTORÓW ROZPRAWY

Oświadczam, że niniejsza rozprawa doktorska jest gotowa do oceny przez recenzentów.

18.09.2023

.....
Data

Piotra Mikiawicz

.....
Czytelny własnoręczny podpis promotora rozprawy