


## Piotr Mikiewicz


Dolnośląska Szkoła Wyższa


 <https://orcid.org/0000-0002-6102-5768>

 [piotr.mikiewicz@dsw.edu.pl](mailto:piotr.mikiewicz@dsw.edu.pl)

## Marta Jurczak-Morris


Dolnośląska Szkoła Wyższa

 <https://orcid.org/0000-0002-9152-0671>

 [marta.jurczak-morris@dsw.edu.pl](mailto:marta.jurczak-morris@dsw.edu.pl)

## Justyna Barzak

Dolnośląska Szkoła Wyższa

 <https://orcid.org/0000-0003-0455-5698>

 [justyna.barzak2@gmail.com](mailto:justyna.barzak2@gmail.com)

# WYŁANIAJĄCA SIĘ NOWA KULTURA SZKOŁY WRAZ Z JEJ POTENCJALNYMI KONSEKWENCJAMI W KONTEKŚCIE EDUKACJI ZDALNEJ W CZASIE PANDEMII COVID-19?<sup>1</sup>

NEW SCHOOL CULTURE? THE QUESTION ON POTENTIAL IMPACT OF DISTANCE EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMY

DOI: 10.24917/ycee.9277

### Abstrakt:

Pandemia COVID-19 stała się niewątpliwie katalizatorem zmian edukacyjnych na wielu różnych płaszczyznach, wśród których jednymi z najważniejszych wydają się być organizacyjne i technologiczne aspekty szkolnictwa. Uległy one bowiem poważnej transformacji, ewoluując z formuły tradycyjnej na tak zwaną formułę zdalną, znaną również jako e-learning, edukacja online czy edukacja na odległość. Celem prezentowanego studium badawczego jest przyjrzenie się dynamice funkcjonowania szkoły zdalnej w kontekście kultury szkolnej, rozumianej jako „przekonania, poglądy, postawy i relacje oraz pisane i niepisane zasady, które kształtują każdy aspekt szkoły jako instytucji [...] i społeczności” (Ward, Burke, 2004, s. 1).

<sup>1</sup> Niniejszy tekst powstał na podstawie badań realizowanych z ramienia NAWA w ramach Grantu Interwencyjnego w projekcie pt. „Wyłaniająca się nowa kultura szkoły oraz jej potencjalne konsekwencje w kontekście edukacji zdalnej w czasie pandemii COVID-19?”, PPN/GIN/2020/1/00051/U/00001.

Głównym celem artykułu jest identyfikacja potencjalnie istotnych zmian w funkcjonowaniu instytucji szkoły ze względu na jej wirtualny charakter spowodowany pandemią. Prezentowane badania koncentrują się przede wszystkim na strategiach nauczania, rytuałach szkolnych oraz interakcjach nauczyciel – uczeń podczas nauczania zdalnego. Tło teoretyczne leżące u podstaw procesu badawczego jest dwojakie; po pierwsze, wywodzi się ono z paradygmatu pedagogiki krytycznej (Giroux, 2010, McLaren, 2005) definiującej proces uczenia się w szkole jako przedstawienie rytualne i dostarczającej kategorii analitycznych takich jak kultura szkoły, rytuały szkolne, kultura oporu i style nauczycielskie, w celu zbadania dynamiki edukacji zdalnej. Ponadto owo podejście wywodzi się z teorii strukturalizacji Anthony'ego Giddensa, podkreślającej znaczenie porządku, ciągłości i rutyny w świecie społecznym, umożliwiające ukazanie procesu edukacji zdalnej przez pryzmat istotnego w tym kontekście bezpieczeństwa ontologicznego (Giddens, 1984, s. 106).

Wyniki badań ukazują, że funkcjonowanie „szkoły wirtualnej” w porównaniu ze „szkołą tradycyjną” w swej istocie pozostaje niezmiennie ze względu na silne, długotrwałe kody kulturowe wpajane przez instytucje szkoły i w ich ramach. Wstępne wyniki analiz pozwalają domniemywać, że chociaż edukacja zdalna wymaga użycia innych narzędzi i środków dydaktycznych, w tym określonego stylu nauczania (aby robić to efektywnie), sama istota procesu nauczania, w szczególności rola nauczyciela i rola ucznia, a także relacje między nimi, pozostają takie same lub bardzo podobne. W klasie wirtualnej, podobnie jak w klasie materialnej, ocenianie i klasyfikowanie stanowią strategię nauczycieli umożliwiającą przywoływanie definicji sytuacji szkolnej, co więcej, podobnie jak ma to miejsce w klasie tradycyjnej, stają się niejednokrotnie strategią przetrwania w celu utrzymania kontroli nad grupą, służącą zachowaniu bezpieczeństwa ontologicznego w pełnieniu szkolnych ról nauczyciela i ucznia. Niemniej jednak istotny pozostaje fakt, że technologia motywuje uczniów do podążania za procesem uczenia się bardziej niż do przeciwstawiania się mu, jak to często ma miejsce w tradycyjnym środowisku szkolnym.

Reasumując, sytuacja kryzysu pandemicznego pozwoliła nam, badaczom, na bardziej wyrazistą identyfikację immanentnych cech systemu edukacji, które często są o(d)porne na zmiany, nawet w tak ekstremalnych warunkach jak szerzenie się wirusa SARS-CoV-2. Dlatego też niniejsze jakościowe studium badawcze przedstawia „kontrintuicyjną” hipotezę o tym, że system edukacji nie zmieni się pomimo megatrendów, takich jak cyfryzacja, automatyzacja oraz rozwój sztucznej inteligencji, które stopniowo zdominowały współczesny, zglobalizowany świat.

**Słowa kluczowe:** edukacja zdalna, kultura szkoły, interakcja uczeń-nauczyciel, rytuały szkolne.

**Abstract:** Although the origins of remote education date back to the 18th century (Kentnor, 2015) however, only recently, in the second decade of the 21st century, due to a natural experiment that the COVID-19 pandemic has become, remote learning began to play a key role in mass global education. In these unprecedented times of reorganisation of time and space in order to ensure the continuity of social life, the school, subjected to a major organisational transformation, changed its form from the traditional setting (characterised by a clear division of time and space, i.e. lessons in the school classroom) to the virtual setting, escaping this division. The aim of the conducted research study is to describe to what extent the functioning of the institution of the school has changed (if at all) due to its virtual environment, with particular reference to the school culture understood as “the beliefs, views, attitudes and relationships, and the written and unwritten rules that shape every aspect of the school as an institution (...) and community” (Ward, Burke, 2004:1). In other words, the question considered is how and what has changed in the functioning of the school, with particular regards to school rituals, teaching strategies, and the interactions of school actors, as a result of remote education? Has online education changed the way teachers and students behave and perceive school?

**Keywords:** distance learning, school culture, pupil-teacher interaction, school rituals

## Wprowadzenie

Mimo że początki edukacji zdalnej sięgają XVIII wieku (Kentnor, 2015), to jednak dopiero w drugiej dekadzie XXI stulecia, w wyniku eksperymentu naturalnego, za jaki uznać można pandemię COVID-19, kształcenie

zdalne zaczęło odgrywać kluczową rolę w masowej edukacji globalnej. W tej bezprecedensowej sytuacji przeorganizowania czasu i przestrzeni w celu zapewnienia ciągłości funkcjonowania życia społecznego szkoła poddana gruntownej zmianie organizacyjnej, zmieniła formę z tradycyjnej (odznaczającej się jasnym podziałem czasu

i przestrzeni, czyli lekcjami w klasie szkolnej) na formę wirtualną, wymykającą się temu podziałowi w różnym stopniu (w zależności od przyjętej formuły zdalnej, z podziałem na synchroniczną i asynchroniczną). Celem przeprowadzonych badań jest opisanie, w jakim stopniu funkcjonowanie instytucji szkoły zmieniło się (jeśli w ogóle) z powodu jej wirtualnego otoczenia, ze szczególnym uwzględnieniem kultury szkolnej. Innymi słowy, rozpatrywana kwestia dotyczy tego, jak i co zmieniło się w funkcjonowaniu szkoły, rozumianym przez pryzmat rytuałów szkolnych, strategii nauczania oraz interakcji aktorów szkolnych, w wyniku edukacji zdalnej. Czy kształcenie online zmieniło sposób, w jaki nauczyciele i uczniowie zachowują się i postrzegają szkołę?

## Podstawy teoretyczne

Na potrzeby badania instytucja szkoły rozpatrywana jest z trzech różnych, uzupełniających się perspektyw teoretycznych: po pierwsze, zgodnie z teorią strukturacji Anthony'ego Giddensa, z perspektywy szkoły jako miejsca, w którym rytuały zapewniają bezpieczeństwo ontologiczne dzięki takim procesom jak rutynizacja i regionalizacja (Giddens, 1984, s. 108); po drugie, w myśl koncepcji szkoły autorstwa Ervinga Goffmana, który postrzega ją jako scenę teatralną, na której uczniowie i nauczyciele odgrywają swoje role, nadając swoistą „ramę” (Goffman, 1990, s. 231) interakcjom społecznym przez udział w dramacie szkolnym; wreszcie, z perspektywy szkoły jako przedstawienia rytualnego, w którym rytuały umożliwiają aktorom szkolnym podtrzymanie definicji sytuacji szkolnej (McLaren, 2015). Obok wspomnianej wcześniej kultury szkoły kluczowa dla podjętej analizy badawczej jest kategoria rytuału szkolnego, który „przypomina wszystkim, kim są, gdzie są i po co są [w szkole]. Odtwarza logikę, narzuca sens i porządkuje znaczenia” (Mikiewicz, 2016, s. 207). Innymi słowy, rytuały szkolne są soczewką, która skupia realizację

działań społecznych zgodnie z systemem reguł i zasad podzielanych przez społeczność szkolną. W ten sposób tworzą one i podtrzymują rzeczywistość szkolną. W tym właśnie kontekście istotna jawi się próba udzielenia odpowiedzi na pytanie, czy edukacja zdalna stworzyła podstawy do nowego rozumienia tego, czym jest szkoła i jak powinna funkcjonować.

## Metodologia

Miejsce badania dobrano w sposób celowy i probabilistyczny, selekcyjując masową, dużą szkołę podstawową w Polsce (Wrocław) i w Anglii (Londyn), oraz zebrano jak najwięcej informacji o codziennym funkcjonowaniu głównych aktorów szkolnych: uczniów, nauczycieli i dyrektorów szkół. W każdej ze szkół przez dwa miesiące intensywnie kolekcjonowano dane na zasadzie gęstego opisu. W obu szkołach wybrano uczniów w wieku 9–10 lat, uczęszczających do czwartej klasy w polskim systemie szkolnictwa, do klasy piątej zaś w systemie brytyjskim. Zgodnie z podejściem etnograficznym opartym na aktywnym uczestnictwie badanie to miało dodatkowo charakter preliminarny, gdyż odbywało się w czasie trwania fenomenu pandemii. Zatem sam proces poznawczy prowadził nas w odkrywaniu nowych pól badawczych pojawiających się w trakcie badania empirycznego. Wspomniane wyżej podejście etnograficzne wymagało aktywnego uczestnictwa, słuchania i zadawania pytań. Innymi słowy: angażowało wszystkie możliwe środki, które mogłyby dostarczyć nam informacji przydatnych do tego badania (Hammersley, Atkinson, 2007). W rezultacie przeprowadzono 35 indywidualnych i grupowych wywiadów jakościowych z uczniami, nauczycielami i dyrektorami szkół oraz 30 otwartych obserwacji uczestniczących i nieuczestniczących wirtualnych lekcji, które odbyły się w Polsce i w Wielkiej Brytanii.

Głównym celem badawczym było opisanie, w jaki sposób każda ze szkół realizowała proces

nauczania w sytuacji pandemii i jakie były potencjalne zmiany w porównaniu z funkcjonowaniem tych szkół w tradycyjnym środowisku, zarówno na poziomie organizacyjnym, jak i interpersonalnym, związanym z uczestnictwem w wirtualnych lekcjach, angażowaniem się w kontakty z nauczycielami i rówieśnikami „na odległość” oraz zdobywaniem wiedzy i umiejętności w zupełnie inny sposób. Czynniki te składają się na nową kulturę szkoły, a w konsekwencji wpływają na osiągnięcia uczniów i reprodukcję nierówności społecznych (Woods, 1980).

## Wyniki

### Interakcja nauczyciel – uczeń

Szkoła w swojej istocie zapewnia swoim uczestnikom bezpieczeństwo ontologiczne, które wynika z przewidywalności i rutyny, a więc jest odporna na zmiany. Dlatego też nawet w środowisku wirtualnym rola nauczyciela i rola ucznia oraz dynamika interakcji między nimi pozostają podobne. Liczne obserwacje zajęć wirtualnych podjęte w niniejszym badaniu potwierdzają niezmienną kulturę szkolnej. Na przykład podczas edukacji online, tak jak w tradycyjnym otoczeniu, dzieci musiały podnosić rękę (fizycznie lub naciskając ikonę ręki), gdy chciały zadać pytanie lub wziąć udział w dyskusji klasowej. Ponadto, odwołując się do definicji „sytuacji szkolnej”, w Wielkiej Brytanii uczniowie musieli nosić mundurki jako przypomnienie, iż nawet podczas nauki zdalnej, będąc w domu, nadal znajdują się „w szkole”. Dodatkowo, aby uczniowie nie mogli oszukiwać, nauczyciele zażądali, aby podczas lekcji matematyki ćwiczyli przed włączoną kamerą, aby upewnić się, że żaden z nich nie korzysta z kalkulatorów. Należy dodać, iż nauczyciele prosili, aby kamery uczniów były zawsze włączone (jeśli kamery były wyłączone, to zostały wykonywane telefony do rodziców lub uczniów bądź uczniowie byli usuwani z sesji). Jednocześnie w celu utrzymania

porządku w wirtualnej klasie czaty online zostały wyłączone, aby uczniowie nie mogli komunikować się między sobą online. Na koniec uczniowie prosili o pozwolenie na pójście do toalety, mimo że fizycznie nie przebywali w budynku szkolnym. Wskazuje to, że szkoła to nie tylko materialne miejsce, które można zobaczyć, dotknąć lub do którego można wejść, szkoła to przede wszystkim „twór” zaszczipiony w umysłach uczniów, niepisany system reguł i zasad znany jako „rytuały”.

### Rytuały szkolne w kontekście nauczania na odległość

Największą bolączką dyrektorów był fakt, że podczas edukacji zdalnej mieli bardzo ograniczone możliwości prowadzenia swoich uczniów w taki sposób, w jaki robili to w tradycyjnym otoczeniu. Zwieńczeniem ich frustracji w tym zakresie była wyraźnie wyartykułowana przez jednego z dyrektorów wypowiedź: „Chodzi o rytuały zgromadzeń, chodzenie do sali zgromadzeń, wcielanie w życie naszych systemów i procedur. Nie mogę się doczekać! Obecność, rozkazy, kontakt wzrokowy, niewerbalne wskazówki, których dzieci nie są w stanie wychwycić na ekranie. Wspólność!”. Ten ostatni fragment interpretować można przez pryzmat teorii strukturacji autorstwa Anthony’ego Giddensa i może być rozumiany jako „współobecność”, która „istnieje tylko w przypadku niezapśredniczonego kontaktu między osobami fizycznie obecnymi” (Giddens, 1984, s. 251), która ma miejsce w tradycyjnym środowisku szkolnym, w którym uczniowie fizycznie przebywają w szkole, doświadczając niezapśredniczonej obecności nauczycieli i innych uczniów. Z drugiej strony, według dyrektora w Wielkiej Brytanii, podczas nauki zdalnej „dzieci czuły, że są nieosiągalne w sieci i nietykalne”. Podkreślił on, że w środowisku wirtualnym uczniowie nie czuli się odpowiedzialni za swoje działania, tak jakby ekran komputera był swego rodzaju przestrzenią buforową między nimi a nauczycielami.

## Strategie nauczania

Na podstawie obserwacji lekcji wirtualnych przeprowadzonych na potrzeby niniejszych badań wyróżniono dwa główne style nauczania demonstrowane przez obserwowanych edukatorów. Nazwano je, parafrazując terminologię Petera McLarena, „Nauczyciel: Pan i Władca” i „Nauczyciel zonglujący technologiami” (por. McLaren, 1999). Główną cechą pierwszej kohorty była próba zachowania tak zwanej idealnej ciszy (całkiem skutecznie) i minimalna implementacja zaawansowanych narzędzi cyfrowych podczas wirtualnych zajęć. Nauczyciele z tej grupy mają tendencję do wyrażania negatywnych opinii na temat uczenia się na odległość, skupiając się głównie na „gorszych wynikach” uczniów i nieumiejętności uczenia się w trybie wirtualnym. Z kolei ci z drugiej grupy, „nauczyciele zonglujący technologiami”, których zajęcia w środowisku wirtualnym często były żywe i hałaśliwe, z entuzjazmem i płynnością podchodzili do cyfrowych wyzwań, traktując doświadczenie edukacji zdalnej jako szansę na rozwój i progres swoich umiejętności cyfrowych, wprowadzając zaawansowane wykorzystanie technologii do swoich wirtualnych zajęć. Jednocześnie dawali jasno do zrozumienia, że edukacja na odległość jest dużo bardziej wymagająca pod względem czasu potrzebnego na przygotowanie, dobrego samopoczucia i poziomu stresu związanego z całym procesem. „To było bardzo czasochłonne, a mimo to czułem, że nie robię wystarczająco dużo. Jestem w domu, więc muszę zrobić to i tamto [...] Zdecydowanie wolę wrócić, widzieć wszystkich twarzą w twarz. Najtrudniejsze było dla mnie wiedzieć, kiedy przestać pracować, nie móc nawiązywać kontaktów towarzyskich. Stałem się nieszczęśliwy” – opisuje jeden z nauczycieli. Ciekawy jest fakt, iż obie grupy nauczycieli bardzo regularnie korzystały z oceniania, wspominając często o jego istotności w trakcie zajęć online oraz przy sprawdzaniu prac domowych.

Powód, dla którego system szkolny wydaje się być niepodatny na jakiegokolwiek formy zmiany,

a zamiast tego pełen jest sztywności, został jasno wytłumaczony przez Anthony'ego Giddensa, który przekonuje, że „im dłużej trwa system społeczny, tym bardziej jego instytucje [szkoły] są zakorzenione w czasie i przestrzeni, tym bardziej jest odporny na manipulacje i próby przekształceń [...] Wytrwałość odcina pewne możliwości ludzkiego działania, ale jednocześnie otwiera nowe” (Giddens, 1984). Nowe możliwości w kontekście kształcenia na odległość to zwiększona samodzielność uczniów i wzrost ich wewnętrznej motywacji do nauki. Okazało się, że w środowisku wirtualnym uczniowie mieli więcej możliwości przejęcia odpowiedzialności za swoją naukę i zgłębiania obszarów, którymi byli szczególnie zainteresowani. W tym momencie rolę zaczyna odgrywać status społeczny uczniów i przynależność klasowa, ci, którym brakowało środków finansowych i wsparcia rodziców, nie byli w stanie w pełni uczestniczyć w uczeniu się na odległość, przez co znaleźli się w niekorzystnej sytuacji, ponieważ nie nadążali za tymi, którzy dysponowali wszystkimi dostępnymi zasobami (w tym sprzętem, przestrzenią, a także czasem i umiejętnościami), pozwalającymi odnieść sukces w wirtualnym otoczeniu. Jednak ta okazja do przededefiniowania kultury szkolnej, czyli podstawowej definicji roli nauczyciela i roli ucznia w procesie nauczania/uczenia się została pominięta lub niedostrzeżona ze względu na istotną potrzebę dopracowania „tradycyjnej” definicji szkolnictwa, a szczególnie wiodącej roli nauczyciela i jego odpowiedzialności za wyniki kształcenia. Nauczyciele starali się utrzymać pozycję lidera, wykorzystując procesy ewaluacji i wystawiania ocen. Właściwie kluczowym problemem było to, czy potrafią oni właściwie uzasadnić efekty pracy uczniów, głównie ze względu na brak kontroli nad procesami uczenia się i (w dużym uproszczeniu) brak zaufania: „Czy oni pracują samodzielnie, czy z pomocą rodziców?”. Co ciekawe, uczniowie byli stale uświadamiani o byciu ocenianymi przez nauczycieli. Można było to obserwować bardzo regularnie (nawet częściej

niż w tradycyjnym otoczeniu) i pełniło to rolę „tajnej broni” nauczycieli, która umożliwiała im kontrolować klasę. Zjawisko edukacji na odległość pokazało wyraźniej niż kiedykolwiek, że głównym celem wystawiania ocen i oceniania jest dyscyplinowanie i definiowanie relacji między nauczycielami a uczniami. Ujawnił się również strach nauczycieli przed utratą kontroli nad uczniami i ich zachowaniem w klasie.

## Wnioski

Przeprowadzone badanie doprowadziło nas do kilku ogólnych wniosków na temat charakteru systemu szkolnego w kontekście kształcenia na odległość. Przede wszystkim okazuje się, że fundament, na którym osadzona jest kultura szkolna lub – używając terminologii Goffmana – rama szkolna (Goffman, 2020), jest głęboko zakorzeniony w umysłach szkolnych aktorów i stąd trudno ją rekonfigurować. W efekcie edukacja zdalna nie zmieniła ramy kultury szkolnej mimo wykorzystania narzędzi cyfrowych. Co więcej, nauczyciele, pytani o swoje przemyślenia na temat nauczania i uczenia się na odległość oraz tego, co (potencjalnie) zmienia się w postrzeganiu edukacji i jej celu, nie do końca rozumieją to pytanie lub nie mają na ten temat refleksji; myślą o tym raczej jako o „problemie technicznym” (lub bonusie), z którym muszą się zmierzyć w nauczaniu, podczas gdy edukacja zdalna w swej istocie nie jest w ogóle problematyzowana. Ponadto należy podkreślić, że gdy tylko szkoły zostały ponownie otwarte i przeszły do tradycyjnego otoczenia, w tradycyjnych klasach nie można było znaleźć śladów narzędzi cyfrowych wykorzystywanych podczas zajęć wirtualnych,

pomimo deklaracji dyrektorów na temat dalszego wdrażania technologii cyfrowej w niektórych aspektach tradycyjnego szkolnictwa. Ten *status quo* dowodzi, że technologia wciąż jest postrzegana jako forma ciekawostki, która potencjalnie może być wykorzystana na większą skalę w przyszłości.

Głównym punktem dalszej dyskusji na temat edukacji zdalnej jest fakt, że pandemia COVID-19 była (jest) stosunkowo krótkotrwałym zjawiskiem, podczas którego aktorzy szkolni nie byli (są) w stanie w pełni przystosować się do nowych warunków nauki w środowisku wirtualnym, stąd nie ma wystarczających dowodów, aby wyciągnąć w pełni wiarygodne wnioski. Należy jednocześnie podkreślić, że ten krótki tekst jest jedynie wstępnym studium dynamiki edukacji zdalnej i jej potencjalnego wpływu na kulturę szkolną.

## Bibliografia

- Giddens, A. (2003). *Stanowienie społeczeństwa*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Giroux, H. (2020). *On Critical Pedagogy*. London: Bloomsbury Academic.
- Giroux, H., Witkowski, L. (2010). *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Impuls.
- Goffman, E. (1990). *The Presentation of the Self in Everyday Life*. Great Britain by Clays Ltd, The Penguin Press.
- Hammersley, M., Atkinson, P. (2019). *Ethnography. Principles in Practice*. London: Routledge.
- Kawecki, I. (1996). *Etnografia i szkoła*. Kraków: Impuls.
- Kentnor, H. (2015). *Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States*. University of Denver.
- McLaren, P. (2005). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York: Paradigm Publishers.
- McLaren, P. (1999). *Schooling as a Ritual Performance*. Lanham, Md.: Rowman and Littlefield Publishers.
- Mikiewicz, P. (2016). *Socjologia edukacji: teorie, koncepcje, pojęcia*. Warszawa: PWN.
- Ward, R. E., Burke, M. A. (2004). *Improving Achievement Low Performing School*. Thousand Oaks, Calif, Corwin Press.
- Woods, P. (1980). *Pupil Strategies. Explorations in the Sociology of the School*. London: Routledge.