

„NO... NIE WYSZŁO TO TAK, JAK OCZEKIWALIŚMY”. TYPOLOGIA ZDALNYCH LEKCJI Z PERSPEKTYWY MŁODZIEŻY

Katarzyna Kalinowska*

Abstrakt

Celem artykułu jest przedstawienie wyników analizy uczniowskich doświadczeń uczestnictwa w zdalnych lekcjach podczas pandemii COVID-19 oraz opis emocjonalnej panoramy e-szkoły z perspektywy młodzieży. Tekst ma charakter etnograficznej relacji ze zdalnych lekcji, wykorzystuje metodę opisu gęstego. Badania będące podstawą artykułu realizowane były między październikiem a grudniem 2020 roku wśród uczniów i uczennic szkół średnich. W wyniku jakościowej analizy treści dzienników uczniowskich i wywiadów pogłębionych z młodymi ludźmi powstały opisy siedmiu typów zdalnych lekcji: (1) seans spirytystyczny, (2) wojna i pokój, (3) prawda czasu, prawda ekranu, (4) stowarzyszenie umarłych kamerek, (5) wolna e-lekcja, (6) show must go on oraz (7) domowe przedszkole.

Słowa kluczowe: *edukacja zdalna, lekcje online, młodzież, etnografia szkoły, pandemia COVID-19*

“WELL... IT DIDN'T WORK OUT AS WE EXPECTED”: TYPOLOGY OF REMOTE LESSONS FROM THE PERSPECTIVE OF YOUTH

Abstract

The aim of this article is to present the results of an analysis of students' experiences of participating in remote lessons during the COVID-19 pandemic and to describe the emotional panorama of e-school from the perspective of youth. The paper is an ethnographic study on remote lessons, using the method of thick description. The research on which the article is based was carried out between October and December 2020 among secondary school students. Qualitative content analysis of student diaries and in-depth interviews with young people resulted in descriptions of seven types of remote lessons: (1) spiritualist séance, (2) war in the room, (3) truth of time, truth of screen, (4) dead cam association, (5) free e-lection, (6) show must go on and (7) home kindergarten.

Keywords: *remote education, online lessons, youth, ethnography of school, COVID-19 pandemic*

* Dr Katarzyna Kalinowska, Collegium Civitas, Warszawa; Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, Polska
e-mail: katarzyna.kalinowska@civitas.edu.pl | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2657-6107>

Data wpłynięcia tekstu do redakcji: 2 listopada 2021 r.

Problemy młodzieży podczas zdalnej edukacji

W publikacjach naukowych o szkole w czasach pandemii możemy znaleźć wiele alarmujących doniesień dotyczących „wypadania” uczniów z systemu zdalnej edukacji, pogłębiania się nierówności edukacyjnych i złego stanu psychicznego młodzieży (Buchner, Wierzbicka 2020; Długosz 2020; Grzelak, Żyro 2021; Pikuła, Jagielska, Łukasik red. 2020; Ptaszek i in. 2020; Pyżalski red. 2020).

Chociaż, jak wskazują badacze, „przejście na zdalne” miało niekiedy dla młodzieży dobre strony (jak dłuższy sen, oszczędność czasu na dojazd, elastyczność procesu uczenia, wzrost kompetencji cyfrowych, lepsze funkcjonowanie uczniów nieśmiałych), to jednak w przywołanych raportach i książkach więcej miejsca zajmują omówienia wad zdalnej edukacji i problemów, z jakimi mierzyli się uczniowie.

Wynikały one: po pierwsze z braku dobrej jakości sprzętu i stabilnego łącza, które umożliwiałyby swobodny dostęp do Internetu; po drugie ze złych warunków lokalowych, które utrudniały uczestnictwo w zdalnych lekcjach; po trzecie z braku kompetencji cyfrowych i konieczności nauczenia się wielu nowych narzędzi edukacyjnych; po czwarte z chaosu organizacyjnego panującego w szkołach nieprzygotowanych na nauczanie zdalne. Ów chaos był szczególnie trudny do opanowania przez uczniów mających problemy z samoorganizacją, co potęgowało ich poczucie zagubienia. Po piąte, przyczyn problemów uczniów w e-szkole upatrywać można w samym systemie szkolnictwa, który nastawiony jest na transmisję i przyswajanie dużej ilości wiedzy, jej ciągłą weryfikację oraz rywalizację o oceny (por. Kwieciński 1995; Klus Stańska 2012). Taki system nie pozwala „zwołnić” i elastycznie zareagować na radykalną zmianę okoliczności realizacji obowiązku szkolnego (por. Klus-Stańska 2011; Czerepaniak-Walczak 2020). W końcu, problemy uczniów wynikały z ogólnej słabej kondycji emocjonalnej nastolatków, trudności poznawczych oraz deficytów relacji, czasu i uwagi, które doskwierały młodym ludziom w warunkach izolacji.

Przegląd dostępnej literatury szkolno-pandemicznej pokazuje, że po niemal półtora roku funkcjonowania szkoły zdalnej, wśród badaczy edukacji panuje konsensus co do tego, że jednym z najpilniejszych wyzwań społecznych, które powinny budzić powszechną troskę oraz prowadzić do konkretnych zmian, jest zdrowie psychiczne młodych ludzi (por. Buchner i in. 2021; Grzelak, Żyro 2021; Makaruk, Włodarczyk, Szredzińska 2020: 35-44; Witkowski red. 2021).

Prezentowany artykuł jest uzupełnieniem dyskursu naukowego o jakościową analizę głosu młodzieży, której efektem jest obrazowy zapis szkolnych doświadczeń i przeżyć młodych ludzi w zdalnej szkole. Tekst ten można potraktować jako narzędzie, które pozwoli wczuć się w codzienność ucznia szkoły średniej w pandemii, a dzięki temu lepiej zrozumieć, jakie emocje kryją się za problemami opisywanymi przez badaczy edukacji.

Tekst wpisuje się w nurt etnografii szkoły (por. Kawecki 1994; Mikiewicz 2005) i wykorzystuje metodę opisu gęstego (Geertz 2005, 17-47). Jak przekonywał Clifford Geertz, „etnograf «zapisuje» dyskurs społeczny” (ibidem, 34), jego praca polega na „próbie ocalenia tego, co w owym dyskursie zostało «powiedziane» przed zaginięciem wraz z ulotnością okoliczności, w których do niego dochodzi i utrwalenia go w umożliwiającej dalsze studia formie” (ibidem, 36).

Moim celem jest przedstawienie szkolnego folkloru podczas zdalnego nauczania: przybliżenie, co uczniowie szkół średnich mówili i pisali o różnych stylach przebiegu zdalnych lekcji oraz opisanie wachlarza sytuacji i praktyk edukacyjnych podczas e-nauki. Opisy nastawione są na uchwycenie perspektywy młodzieży uczęszczającej na zdalne lekcje, dlatego wszystkie zamieszczone w tekście opowieści, komentarze i opinie o szkole online pochodzą od uczniów i uczennic. Ich spojrzenie na zdalną edukację w niektórych miejscach może być styczne z punktem widzenia nauczycieli i rodziców, jednak nie jest moim celem skonfrontowanie perspektyw różnych uczestników procesu edukacyjnego, ale

przedstawienie, jak młodzież postrzegała zdalne lekcje i jak wyglądały jej doświadczenia szkolne w pandemii.

Zdalna edukacja w Polsce w latach 2020 i 2021

Stacjonarna działalność edukacyjna, opiekuńcza i wychowawcza w polskich szkołach podstawowych i średnich została zawieszona decyzją Ministra Edukacji Narodowej 12 marca 2020 roku, tydzień po wykryciu pierwszego przypadku zachorowania na COVID-19 w Polsce (4 marca 2020). Pierwsze dwa tygodnie lockdownu przeznaczone zostały na przygotowanie szkół do podjęcia nauki na odległość, która rozpoczęła się 25 marca 2020 roku. W gestii dyrektorów i rad pedagogicznych leżała organizacja nauki na odległość w szkołach, forma tej nauki nie została ogólnie narzucona. Część nauczycieli prowadziła lekcje w formie wideokonferencji według planu lekcji. Niektórzy nagrywali lub opracowywali materiały edukacyjne i udostępniali je uczniom, by ci mogli się z nimi zapoznać w dogodnym dla siebie czasie. Inni nauczyciele przesyłali uczniom zadania do wykonania w mailach lub dziennikach elektronicznych, by uczniowie sami przerobili materiał. Sposób realizacji działalności dydaktycznej był zatem zróżnicowany i zależny od decyzji podejmowanych na poziomie szkół oraz od kompetencji cyfrowych poszczególnych nauczycieli i ich stosunku do zdalnego nauczania.

Rok szkolny 2020/2021 rozpoczął się 1 września 2020 stacjonarnie we wszystkich typach szkół. Klasy 4-8 szkół podstawowych i uczniowie szkół średnich uczęszczali do szkoły 38 dni i 24 października 2020 szkoły zostały ponownie zamknięte aż do 17 maja 2021, kiedy to powróciły do szkół w systemie hybrydowym (50% uczniów placówki uczyło się w szkole, 50% w domu). Decyzje o organizacji nauki zdalnej ponownie należały do dyrektorów szkół, którzy w porozumieniu z radami pedagogicznymi mogli dostosować plany lekcji do warunków i potrzeb uczniów.

Metoda i badania

Empiryczną podstawę prezentowanych analiz stanowią dzienniki uczniowskie i wywiady pogłębione z uczniami ze szkół średnich zgromadzone podczas badań doświadczania bezsensu w szkole¹. Badania miały charakter jakościowy, zrealizowane zostały w roku szkolnym 2020/2021², prowadzone były wśród uczniów powyżej 16 roku życia, nauczycieli pracujących w szkołach oraz tych, którzy odeszli z zawodu nauczyciela z powodu poczucia bezsensu własnej pracy i/lub całego systemu szkolnictwa.

Celem empirycznym badań była identyfikacja i charakterystyka praktyk szkolnych, które wiążą się z odczuwaniem bezsensu lub braku sensu przez uczniów i nauczycieli, a jednym z obszarów rozmów z przedstawicielami tych grup były ich opinie i emocje związane z sensownymi i bezsensownymi aspektami edukacji zdalnej wprowadzonej podczas pandemii koronawirusa SARS-CoV-2.

W tym tekście wykorzystuję tę część zgromadzonych materiałów, która prezentuje perspektywę uczniowską – jest to 11 dzienników (Hyers 2018) pisanych przez uczniów i uczennice ze szkół średnich oraz 11 wywiadów rozumiejących (Kaufmann 2010) z tymi samymi osobami, które pisały dzienniki. Badanie z młodzieżą było dwuetapowe. W pierwszym etapie uczniowie i uczennice, wprowadzeni w tematykę projektu i techniki badań autoetnograficznych (Kalinowska 2018), pisali indywidualne dzienniki bezsensu. Miały one obejmować notatki z dwóch tygodni, czyli dziesięciu szkolnych dni niekoniecznie następujących po

¹ Badania „Doświadczanie bezsensu w szkole. Badania mikropraktyk edukacyjnych” sfinansowane zostały w ramach programu Miniatura 4 Narodowego Centrum Nauki, nr grantu: 2020/04/X/HS6/00244.

² Wraz ze mną badania realizowali Piotr Luczys, Anna Buchner i Maria Wierzbička.

sobie³: na początku w pięciu notatkach uczniowie spisywali luźne obserwacje dotyczące tego, co danego dnia działo się w szkole; drugi tydzień poświęcony był „tematom dnia”, które kolejno wysyłaliśmy uczestnikom badań, prosząc, aby w dziennikach odnieśli się do konkretnych kwestii takich jak: sens chodzenia do szkoły, metody prowadzenia lekcji, praktyki nieuczciwości, relacje szkolne i emocje związane z chodzeniem do szkoły. Uczestnicy badań otrzymali niewielkie wynagrodzenie za stworzenie dzienników bezsensu.

W drugim etapie badań nagrywaliśmy zdalne wywiady częściowo ustrukturyzowane, w których poruszaliśmy z każdą osobą te same wątki ogólne dotyczące doświadczeń szkolnych, praktyk uczenia się, emocji odczuwanych w szkole i poglądów na temat edukacji (część ustrukturyzowana scenariusza wywiadu) oraz omawialiśmy z uczniami szczegółowe kwestie pojawiające się w ich własnych dziennikach (część swobodna wywiadu, o indywidualnym przebiegu). Wywiady prowadzone były przez komunikatory Skype i Zoom, trwały od 45 minut do dwóch godzin, średnio półtorej godziny.

Badanie realizowane było między październikiem a grudniem 2020 roku w Poznaniu i Warszawie oraz okolicach. Wzięło w nim udział pięć uczennic i sześciu uczniów w wieku 16-18 lat; dwie osoby chodziły do techników, pozostałe do liceów ogólnokształcących o różnej pozycji – od szkół elitarnych, przez dobre lub przeciętne licea, po placówki w

³ Nie chcieliśmy, aby udział w badaniu wpłynął negatywnie na wyniki szkolne uczestników czy spowodował zaległości w nauce. Dlatego ze względu na nagromadzenie obowiązków szkolnych i problemów podczas nauki zdalnej, dopuściliśmy możliwość rozciągnięcia pisania dziennika na kilka tygodni, aby uczniowie mogli zrobić sobie przerwę od pisania dziennika i wrócić do niego, gdy nie będzie to kolidowało z aktywnościami szkolnymi. Niektóre osoby pisały więc regularnie i każdego dnia dosyłały nam notatki, inne tworzyły swoje notatki nieregularnie, gdy miały trochę czasu wolnego od nauki.

zespołach szkół o niskich pozycjach rankingowych⁴. Spośród licealistów trzy osoby uczęszczały do klas o profilu humanistycznym, trzy – przyrodniczym, kolejne trzy – ścisłym. Wszystkie osoby chodziły do szkół publicznych; część badanych mieszkała w miastach, pozostali mieszkali w miejscowościach podmiejskich i dojeżdżali do szkół w centrum Warszawy lub Poznania. Głównym kryterium doboru próby była silna motywacja uczniów do zaangażowania się w badania weryfikowana podczas pierwszej rozmowy telefonicznej oraz zgromadzenie grupy uczestników zróżnicowanej pod względem płci, typu szkoły i zainteresowań. Badani zrekrutowani zostali metodą kuli śniegowej (Babbie 2004, 205-206), pochodzili z różnych środowisk i nie znali się nawzajem.

Treść dzienników i transkrypcje wywiadów poddałam jakościowej analizie treści (Gibbs 2011). Najpierw zakodowałam materiał tematycznie i wydzieliłam wątki dotyczące zdalnej edukacji. Stanowiły one niekiedy znaczną część dzienników, ponieważ większość uczniów pisała swoje dzienniki wyłącznie w czasie lockdownu, kiedy szkoły średnie nie funkcjonowały w trybie stacjonarnym. Pięć osób rozpoczęło pisanie dzienników jeszcze w czasie, kiedy szkoły były otwarte, ale i one kończyły obserwacje w warunkach zdalnej edukacji.

Podczas dalszego kodowania wydzieliłam następujące kategorie, przez które młodzież charakteryzowała zdalne nauczanie: (1) emocje w e-szkole; (2) opowieści o przebiegu lekcji; (3) organizacja szkoły w czasie pandemii; (4) porównanie nauki zdalnej ze stacjonarną; (5) rady i pomysły na poprawę zdalnej edukacji; (6) długofalowe skutki e-learningu i metarefleksje o sytuacji młodzieży w pandemii; (7) inni o zdalnej edukacji (przywoływanie perspektyw nauczycieli, rodziców, mediów).

⁴ W podsumowaniu zadania dzienniczkowego badani proszeni o napisanie kilku słów o swoich szkołach często sami określali je jako elitarne, dobre, przeciętne, słabe. Odwoływali się też do rankingów i pozycji szkoły w porównaniu z innymi, okolicznymi szkołami. Te wątki pojawiały się też w wywiadach. Pozycja szkoły, do której uczęszczał badani, nie była kryterium doboru próby.

Na podstawie pogłębionej analizy trzech pierwszych kategorii – najbardziej obszernych, a przy tym najbardziej osobistych i odnoszących się do doraźnej sytuacji w szkołach – wyróżniłam siedem typów zdalnych lekcji, biorąc pod uwagę wymieniane przez uczniów charakterystyczne problemy zdalnej edukacji i strategie komunikacji obecne w wirtualnych klasach. Przy tak niewielkiej próbie i jakościowym charakterze badania nieuprawnione byłoby wnioskowanie o popularności danego typu lekcji w różnych typach i profilach klas, dlatego nie przeprowadziłam dalszej analizy w oparciu o zmienne demograficzne. Informacje o typie szkoły i klasy pojawiają się w kodach cytatów jedynie dla nadania kontekstu przywoływanym wypowiedziom.

Wyniki analiz prezentuję w formie opisów ilustrowanych cytatami z wywiadów i materiałami zamieszczanymi w dziennikach uczniowskich, a także materiałami wizualnymi zgromadzonymi podczas równoległe prowadzonego badania *desk research* dotyczącego sytuacji polskiej szkoły w czasach pandemii⁵. Fragmenty dyskursu uczniowskiego odnoszę do raportów i artykułów dotyczących edukacji zdalnej w Polsce.

Typologia zdalnych lekcji

Poniższe opisy zdalnych lekcji koncentrują się na uchwyceniu esencji różnych emocji i zjawisk komunikacyjnych charakterystycznych dla e-nauczania. Zestawienie składa się z siedmiu typów zdalnych lekcji, co budzi luźne skojarzenie z dziennym planem lekcji przeciętnego ucznia szkoły średniej. Młodzież ze starszych klas spędza w szkolnych ławkach

⁵ Badanie, o którym mowa, jest częścią prowadzonego w Instytucie Badań Edukacyjnych projektu „KEEP. Key engaging educational practices used by secondary school teachers to keep connected with their students following COVID-19 pandemic”, który finansowany jest w ramach unijnego programu Erasmus+ (numer grantu: 2020-FR01-KA226-SCH-095580).

średnio siedem godzin lekcyjnych⁶, w pandemii nierzadko spędzała ten czas przed ekranami komputerów, tabletów lub smartfonów. Układ i kolejność typów lekcji buduje pewną historię emocjonalną, którą tworzy łańcuch wydarzeń, reakcji i stanów towarzyszących zdalnej edukacji – od stresu technologicznego i szkolnego, przez znudzenie, dekoncentrację, epizody skupienia, po zdystansowany sceptycyzm i uczniowskie wygłupy. Taka konstrukcja typologii to zabieg retoryczny, wzmacniający moc objaśniania tekstu i ułatwiający lekturę afektywną (por. Geertz 2000; Kalinowska 2018, 238-241), nie oznacza jednak, że każdego dnia wszyscy uczniowie stykali się z pełną gamą sytuacji i emocji. Jednego dnia mogli uczestniczyć w maratonie podobnych lekcji, innego mogli mieć do czynienia ze zróżnicowanym repertuarem lekcyjnych scenariuszy. Niekiedy cechy charakterystyczne dla różnych typów lekcji mogły się pojawić podczas jednych zajęć. Tak też należy czytać zaprezentowaną typologię – jak paletę sytuacji, które w różnych konfiguracjach mogły przytrafić się nastoletnim uczniom w zdalnej szkole w czasach pandemii.

Lekcja 1. Seans spirytystyczny

Zaczynamy, już po dzwonku. Chociaż zaraz, na zdalnym nie ma dzwonek, a lekcja jeszcze się nie zaczęła. Coś chyba z Internetem, słabe łącze, rwie się sieć, zgubiony zasięg. Nie działa kamera. Jak włączyć mikrofon? Jak podłączyć słuchawki? I znów się zawiesiło! „Houston, mamy problem”. Pierwszy typ lekcji przebiega pod znakiem problemów technicznych.

⁶ Dzienna liczba lekcji oscylująca wokół 7 godzin wynika z ramowego planu nauczania w liceach ogólnokształcących i technicach, w których uczniowie mają tygodniowo od ok. 27 (w klasach maturalnych) do ok. 38 godzin, zob.: <https://dziennikustaw.gov.pl/D2019000063901.pdf>.

„Wiele osób nie zdaje sobie sprawy, jak trudne jest samo logowanie się na lekcje” (DUkP9)⁷. Wygenerowanie lub znalezienie właściwego linka, wpisanie loginów i haseł, pominięcie wszystkich wyskakujących okien, przeklikanie się przez ustawienia kamerki i mikrofonu... – to wszystko sprawiało trudność zarówno nauczycielom, jak i ich uczniom (por. Buchner, Wierzbicka 2020), którzy nieraz nie byli w stanie odnaleźć się w chaotycznej organizacji procesu zdalnej edukacji:

„Niestety ogarnięcie nowego programu do prowadzenia lekcji przerosło naszego nauczyciela. Najpierw nie mógł się zalogować, potem okazało się, że nie dodał połowy klasy na konwersację itd. Kolejny raz traciliśmy cenny czas na totalne głupstwa. Jest to naprawdę bardzo męczące. Po naprawdę długim czasie ogarniania platformy przeszliśmy do lekcji na której nauczyciel postanowił przerobić cały temat w 15 minut” (DUkP9).

„Ostatecznie mieliśmy dzisiaj 5 lekcji – praktycznie każda na innym komunikatorze” (DUkP4).

„Dziś na hiszpańskim zajęło mi 10 minut aby znaleźć link do zajęć. Ta pani bardzo lubi uprzykrzać nam życie i linka podaje codziennie gdzieś indziej jak jej się podoba. Jak już się dołączyłam, spytałam czy może zacząć już robić normalnie lekcje na Teamsach, no oczywiście się nie zgodziła” (DUkP9).

Wspomniany chaos w szkole online, szczególnie na początku zdalnej nauki (por. Jagielska 2020, 111), niedostateczne warunki sprzętowe, nieprzewidywalność problemów technicznych i trudności z obsługą platform do zdalnej edukacji były w pandemii źródłem technostresu (por. Bigaj, Dębski 2020, 77-79; Kaczmarzyk 2020, 24).

Uczniowie podkreślali, że ponoszą podwójne koszty sytuacji problemowych związanych z przeniesieniem szkoły do sieci. Po pierwsze

⁷ Kody cytatów zawierają informacje o źródle wypowiedzi (DU – dziennik uczniowski; WU – wywiad uczniowski), płci uczestnika badań (k – kobieta; m – mężczyzna), profilu klasy (T – technikum; H – klasa humanistyczna; P – klasa przyrodnicza; Ś – klasa o profilu ścisłym) oraz numer porządkowy osoby badanej. W cytowanych fragmentach dzienników poprawiono błędy interpunkcyjne i ortograficzne, natomiast słownictwo, szyk i styl zdań nie były redagowane.

zmagają się z brakiem warunków technicznych do nauki online, przeżywają informatyczne niepowodzenia i denerwują się, gdy nie uda im się gładko „wejść” na lekcję online. Po drugie muszą mierzyć się z brakiem zrozumienia ze strony nauczycieli, którzy obarczają ich winą za problemy ze sprzętem czy siecią. Jeden z uczniów narzekał na „wpisywanie nieobecności po 7 minutach spóźnienia spowodowanego problemem z Internetem” (DUmP6), inny dzielił się doświadczeniem klasowej solidarności w sytuacji, gdy ktoś ma problem z dołączeniem do zdalnej klasy: „próbujemy choć ratować [kolegę], że na przykład, że mu prąd wywaliło, albo... ma problemy z Internetem (...) i zaraz dołączy, żeby pani może poczekała ze sprawdzaniem obecności” (WUmT3).

Nie wszyscy bowiem mogli liczyć na zrozumienie i solidarność ze strony nauczycieli, jak pokazuje ta historia:

„Sam też doświadczyłem teraz podczas lekcji online dosyć dziwnej rzeczy, ponieważ naprawdę na każdej lekcji działa mi mikrofon i kamerka, a na geografii nie wiem czemu ostatnio mi nie działała i pani oczywiście z pretensjami do mnie, że czemu nie działa, że jestem nieprzygotowany. Ja jej tłumaczę, że proszę pani, że jestem, że słyhać mnie, ale nie działa kamerka. Pani natomiast powiedziała, że jej to nie obchodzi, a jak działa mikrofon, to mnie zapyta, nooo... trochę nie fair, ale nic nie można zrobić z tym” (DUmP6).

Gdy już sytuacja wydaje się być opanowana, wszyscy są zalogowani i się słyszą, a lekcja zaczyna biec swoim torem, to okazuje się, że problemy wcale się nie skończyły, bo nagle „wszystko się zacina, może strona się wywalić, uprawnienia do pisania na tablicy mogą zniknąć” (WUmŚ7) albo zdarzy się jakaś „wtopa” wynikająca z problemów technicznych, jak w relacji jednego z uczniów technikum: „platforma na której pracujemy ma niestabilne serwery i nagle wszystkim włączyło mikrofony, a akurat kolega śmiał się z kolegami z nauczyciela...” (DUmT3).

Choć niefortunne sytuacje mogą być też spowodowane nieznaną netykiety zdalnych spotkań, o czym z kolei wspominał jeden z licealistów: „w zdalnych lekcjach nie wszyscy pamiętają o wyłączeniu mikrofonu, przez

co możemy słyszeć ciekawe rzeczy” (DUmŚ7). Nie da się też uniknąć „niezręcznych, długich momentów czekania, aż ktoś włączy mikrofon” (WUmŚ7), bo „czasami komuś coś się zepsuje, nie odpowie, czasem ktoś usłyszy za późno” (WUkH10). Innym razem dla odmiany nic nie usłyszy, bo straci łączność lub – jak w kolejnej historii – ma „problem ze sprzętem, który nie działał, kamera, głośnik jak się podłączyło, to nie było nas słyszeć” (WUkH8). Ten typ lekcji przypomina seanse spirytystyczne, które upływają na nawiązywaniu łączności, szukaniu zasięgu, rozwiązywaniu problemów technicznych – jednym słowem, na walce z cyfrowym medium...



Źródło: Demotywatory.pl, <https://demotywatory.pl/5029298> (materiał zebrany podczas przeglądu danych zastanych w projekcie KEEP).

Zapośredniczona i często zaburzona komunikacja na zdalnych spotkaniach utrudnia efektywną, sprawną pracę na lekcji. Na przykład „bardzo trudno jest zapisywać obliczenia na komputerze ołówkiem jak w Paint-cie”, a „pisanie ułamków, pierwiastków itp. na komputerze bardzo wydłuża czas ich pisania i traci się czas na liczenie” (DUmT1).

To było najbardziej stresujące podczas testów, odpowiedzi i sprawdzania zadań domowych:

„No jest dużo takich problemów na zdalnych lekcjach: z tymi sprawdzianami, z pracami domowymi – gdzie to odsyłać, jak to odsyłać, w jakiej formie to pisać? Bo niektórzy nauczyciele chcą np. żeby wypracowania pisać ręcznie i potem trzeba wysłać zdjęcie, a jak ktoś ma słaby aparat, no to też nie ma sensu. Z matematyki też np. trzeba coś narysować na kartce, potem tak samo – ktoś będzie miał słabszy aparat, wyśle zdjęcie i jak to ocenić, no?” (WUkH10).

„Nie każdy ma idealny Internet i ja akurat nie miałem takiej sytuacji, ale inni moi znajomi mieli akurat takie sytuacje, że uczyli się na jakiś sprawdzian tydzień i podczas pisania nagle ich wyrzucało, i gdy mówili nauczycielce, że ich wyrzuciło, to ona mówił, że to jest niemożliwe i że... i mieli oceny niższe, tak? Albo ten czas tracili o 3 minuty albo 4, to jest bardzo dużo na kartkówce np. 15-minutowej” (WUmP6).

Technostres potrafi porządnie „przeczołgać” nawet sprawnego technologicznie nastolatka.

Lekcja 2. Wojna i pokój

Niby we własnym pokoju, niby przy swoim biurku (lub nawet w wygodnym fotelu, albo i w ciepłej pościeli), z mamą przygotowującą obiad za ścianą, w przyjaznym otoczeniu, na znanym terenie, a jednak ból brzucha ten sam. W zdalnej szkole nie ma wytchnienia, nauczyciele „pytają non stop” i „cisną ostro” (WUkP9). Kolejna lekcja, a poziom stresu nie opada. Tym razem nie jest to technostres, a dobrze znany od lat (i przez długie lata pamiętany) lęk przed porażką szkolną (por. Groenwald 2015; Koterwas 2020, 225-251). Przed klasówką, kartkówką, pytaniem, sprawdzaniem pracy domowej, ciągłym weryfikowaniem wiedzy. Przed „ochrzanem” za brak wypracowania. Przed złym wynikiem równania. Przed wywoływaniem do odpowiedzi. Przed wstydem z powodu niewiedzy.

Przed tym, że zgłasza się nieprzygotowanie do lekcji. Przed wytykaniem i wyśmiewaniem błędów. Przed nieustannym byciem ocenianym.

„Na angielskim pani zaczęła z grubej rury: PRZEPYTYWANIE, jak miło. Przez całą lekcję tylko powtarzała, że to, że nas nie widzi, nie oznacza, że będzie prościej niż w szkole. Totalnie tego nie łapię, zamiast wprowadzić nas w tak naprawdę nową sytuację, ona nas straszy. Zapowiedziała regularne odpytywania, codzienne prace domowe i dodatkowe materiały wysyłane przez Librusa” (DUkP9).

Wojenna atmosfera na lekcjach to stres, lęk, nerwy i na dokładkę panika spowodowana nadmiarem informacji do zapamiętania i samodzielnego opanowania. Przeładowane programy i przywiązanie do nauki pamięciowej w polskim systemie edukacji (Kwieciński 1995; Klus-Stańska 2012) już przed pandemią zmuszały uczniów do przynoszenia nauki do domu i powodowały rozciąganie się szkoły na czas wolny i życie prywatne uczniów i uczennic.

Jednak w czasie pandemii stało się to bardziej dotkliwe ze względu na dużą ilość czasu, którą młodzi ludzie spędzali przed ekranami (por. Bigaj, Dębski 2020, 107-111; Długosz 2020, 27-30). Do przemęczenia nauką doszedł specyficzny rodzaj zmęczenia technologicznego oraz opisywany przez badaczy syndrom *zoom fatigue* (Nadler 2020). W pandemicznych okolicznościach *school-life balance* stało się fikcją:

„Nauczyciele straaaasznie pędzą z tym materiałem i my nie nadążamy po prostu” (WUkP9).

„Niektórzy nauczyciele (...) mają taką – szczególnie to było na początku, w tamtym lockdownie – taką praktykę, że zadawali nam strasznie dużo, żeby robić te zadania, żeby nadrobić materiał. Co w ogóle mijalo się z celem i po prostu... ja siedziałam po nocach, żeby zrobić te zadania” (WUkH8).

„Bieżącego tematu nie omawiamy na lekcji, mamy przygotować się z niego w domu, a na lekcji rozwiązujemy ćwiczenia. Gdy uczeń czegoś nie umie to podobno «źle się przygotował» i można tak pomyśleć, ale gdy przyswajamy nowe tematy, to trudno je przyswoić bez czyjejś pomocy, po to jest nauczyciel” (DUmT3).

„W poprzedniej szkole mieliśmy dużo pracy, zwłaszcza na zdalnym nauczaniu mieliśmy bardzo dużo” (WUKH10).

„Nienawidzę tego! Ja wiedziałam, że tak będzie, każdy nauczyciel wykorzystuje sytuację i zawala nas pracą od góry do dołu” (DUkP9).

Poza problemem nadmiaru materiału i morderczym tempem nauczania online zdalne lekcje, zupełnie jak te stacjonarne, generowały masę absurdalnych oczekiwań nauczycieli i stresujących scen niezrozumiałego dla młodzieży „czepiania się” o bzdury, dosłownie o wszystko. Młodzi ludzie obrywali za niezawinione przez nich sytuacje, jak hałas w mieszkaniu. Musieli się dostosować do wymagań i tłumaczyć pod groźbą złej oceny lub awantury na pół lekcji, jak w poniższych relacjach:

„Nauczycielka angielskiego, która poświęciła 30 minut na krzyczenie na koleżankę, która przywitała się z nią *Guten Tag*, [a poza tym] każe mieć włączone mikrofony cały czas, nawet jak za oknem ktoś używa młota pneumatycznego” (DUkP4).

„Na geografii był sprawdzian. Jak ziomek powiedział, że mamy na napisanie go i odesłanie 10 minut, to myślałam że sobie strzelę. Przecież to jest niewykonalne!! Jemu samo sprawdzenie obecności na lekcji zajmuje 15 minut, a my mamy w 10 napisać sprawdzian” (DUkP9).

Bo szkoła to jest wojna. Toczenie szkolnych bojów we własnym pokoju.

Lekcja 3. Prawda czasu, prawda ekranu

Idealny scenariusz jest taki, że cała klasa siedzi karnie przed ekranami niczym w szkolnych ławkach i z zaangażowaniem uczestniczy w lekcji. Podręczniki rozłożone obok klawiatury, wzrok wpatrzony w prezentację, zdalną tablicę czy co tam akurat nauczyciel pokazuje na ekranie. Uczeń zapytany odpowiada. Uczeń z zainteresowaniem wysłuchuje fascynującego wykładu. Z własnej inicjatywy zadaje pytania i dyskutuje. Jest zmobilizowany i skupiony, zwarty i gotowy... To tyle, jeśli chodzi o oczekiwania nauczycieli i rodziców.

„Ciągle jednak nie da się uciec w nauce zdalnej od tego, że siedzisz przy swoim biurku, masz mnóstwo rozpraszaczy, też możesz po prostu nie włączyć kamerki i nagle powoli przestajesz uczestniczyć w lekcji, zajmujesz się tym, co jest w twoim najbliższym otoczeniu. Tego się nie da wykluczyć” (WUmH11).

Jest więc „prawda czasów, o których mówimy i prawda ekranu, która mówi...”⁸, że na zdalnym, równoległym do lekcji, toczy się życie. Osobiste, rodzinne, towarzyskie.

Zacznijmy od spraw zupełnie podstawowych – sen, jedzenie, odpoczynek. To one często wypełniały czas dłużących się lekcji zdalnych:

„Siedząc w pokoju, często w łóżku, na tych zajęciach albo śpimy, albo po prostu nie uważam” (DUMŚ5).

„Czasem lekcje wyglądają tak, że lekcja tam sobie gra, a ja śpię” (WUkP9).

„Jak się obudziłam, to minęło 5 minut lekcji, ale postanowiłam się na nią dołączyć. Nie trwało to długo jak zaraz znów spałam. Tym razem obudziłam się 15 minut po zakończeniu lekcji, mam nadzieję, że pani nie zauważyła” (DUkP9).

„Później miałam lekcje przyrody, która jak poprzedniego dnia polegała na prezentacji koleżanki – lekcję włączyłam w tle i przygotowywałam śniadanie” (DUkH8).

„Na lekcjach stacjonarnych zupełnie marnuję te 2 godziny, ale na zdalnych zrobiłam sobie w tym czasie śniadanie i zdążyłam nawet przeczytać gazetę” (DUkH10).

„Nie było tak źle, dzięki temu, że nauczyciel mnie nie widzi mogłam leżeć w łóżku” (DUkP9).

Drugim obszarem aktywności podejmowanych skrycie w czasie zdalnych lekcji były obowiązki domowe (sprzątanie, gotowanie, wyprowadzenie psa itd.) oraz szkolne, związane z przygotowaniem do innych lekcji i nauką innych przedmiotów:

„Gdybym była w szkole przesiedziałabym całe lekcje nie słuchając nauczyciela, bazgrając w zeszytach i błądząc myślami, a dzięki zdalnym mogłam puścić lekcję w tle i zająć się sprzątaniami pokoju” (DUkP4).

⁸ Fragment dialogu z filmu *Miś* w reżyserii Stanisława Barei z roku 1981.

„Na szczęście podczas lekcji online można spożytkować lepiej ten czas, np. robiąc obowiązki domowe lub ucząc się na inną lekcję” (DUkH8).

Poważną konkurencją dla lekcji online było rozwijanie pasji i robienie czegoś dla przyjemności. Jak podkreślali uczniowie, będąc w domu, u siebie, dużo prościej było im poświęcić czas na coś ciekawszego zamiast uczestnictwa w mało porywającej lekcji albo lekcji z przedmiotu, który kogoś po prostu nie interesuje. W zdalnej szkole ciekawsze alternatywy dla lekcji są na wyciągnięcie ręki, a przy tym łatwo zakamufłować mentalną nieobecność w klasie – aż grzech nie skorzystać:

„Czasami patrzę w ten ekran i ciągnie mnie do innych rzeczy, bo po prostu to jest tak nudne, że człowiek nie jest w stanie się skupić” (WUmT3).

„W szkole zazwyczaj nie poświęcam dużo uwagi lekcjom polskiego, zazwyczaj odpływam myślami (planuje stroje na LARPa, myślę nad scenariuszami do RPGów) albo bazgram na marginesach w zeszytach. Na lekcjach zdalnych mogę przynajmniej nie słuchać nauczyciela bardziej produktywnie (rzeczywiście robiąc stój na LARPa albo pisząc scenariusz RPGa)” (DUkP4).

„Zamiast tego [lekcji] spędziłam te pół godziny czytając *Ucieczkę od wolności* Fromma...” (DUkH10).

W powyższych przykładach lekcje zdalne były tłem dla innych czynności, puszczane były po to, by spełnić obowiązek szkolny, ale uczniowie nie skupiali się na nich. „Grająca lekcja” towarzyszyła innym sprawom, które zajmowały młodzież w czasie lockdownu. Jak wyznała jedna z licealistek:

„Ja czasem... loguję się na lekcje, żeby powiedzieć «Dzień dobry, jestem» i później robię swoje rzeczy, wyciszam lekcje i jakby to jest rytuał taki, że mówię, że jestem, chociaż tak naprawdę nie jestem” (WUkH8).

Równoległe życie lekcyjne przybierało także formy bardziej zaawansowanego multitaskingu, gdy uczeń jednocześnie był zaangażowany w dwie czynności: przejawiał aktywność na lekcji, a przy tym udzielał się towarzystwu, np. rozmawiając z domownikami lub kolegami i koleżankami:

„Znowu mogliśmy bardzo fajnie się zintegrować, bo doszło do kilku zabawnych sytuacji na lekcjach. Jednak na samych lekcjach ich nie komentowaliśmy, robiliśmy to na grupie na Messengerze. W sumie ciekawe zjawisko, dwóch rozmów na raz. (...) Podczas pytania na historii komentowaliśmy tam na bieżąco cały proces, wymienialiśmy się obawami, kto zostanie spytany następny” (DUMŚ7).

„[Mama] chyba nie rozumie, że mam lekcje i wchodzi mi do pokoju jak gdyby nigdy nic. Ja odpowiadam z jakiegoś przedmiotu, a ona wchodzi i wciska mi jezdzenie, zaczyna do mnie gadać i jeszcze ma pretensje jak ją wyganiam” (DUkP9).

Na praktyki tego typu szczególnie wyczuleni byli nauczyciele, którzy – przekonani, że życie towarzyskie na zdalnych lekcjach kwitnie – tropili wszelkie odpowiedniki gadania na lekcjach, pisania SMS-ów albo przekazywania liścików pod ławką, jak w poniższej historii absurdalnego nieporozumienia:

„[Mój chłopak] mieszka przy torach kolejowych. I przejeżdżał mu pociąg, i miał włączoną... włączony dźwięk, i nauczyciel mówi mu, żeby wyłączył tą grę z pociągami [śmiech], a on mówi mu, że to pociąg przejeżdża, a nauczyciel mówi, żeby go nie wkręcał, bo on wie, jak... że, że tak się w trakcie lekcji, że... że rozumie, że jego lekcja nie jest interesująca, ale żeby przynajmniej nie okazywali tak tego” (WUkH8).

Kulminacyjnym punktem lekcji obnażających odrębność „prawdy czasu i prawdy ekranu” był rozdźwięk między deklaracjami uczniów o ich uczciwości i samodzielnym zaangażowaniu w pisanie sprawdzianów i odrabianie prac domowych, a praktykami nieuczciwości podczas różnych form sprawdzania wiedzy. Takie opowieści i deklaracje pojawiały się w rozmowach i dziennikach wszystkich badanych, niezależnie od poziomu i profilu szkół, do których uczęszczali:

„W obecnych czasach nauczyciel nie jest w stanie tego sprawdzać, czy nie ściągamy. Nawet jak piszemy przy włączonych kamerach, to przecież można ściągać z telefonu, który jest poza zasięgiem kamery” (DUMŚ5.)

„Nauczyciel nie widzi, że mam przed sobą telefon, komputer... no, niestety łatwiej oszukiwać. Staram się tego nie robić, ale... no, wychodzi... różnie” (WUkP4).

„Ja, mówię z ręką na sercu, ani jednego sprawdzianu nie napisałam sama, ani razu nie zrobiłam tak, że nie miałam otwartego podręcznika, ani razu nie zrobiłam tak, że nie miałam otwartego telefonu i nie wyszukiwałam pytań” (WUkŚ2). „Specjalnie do koleżanki z poprzedniej szkoły jechałam, żeby mi pomagała ze sprawdzianem. (...) Pisałyśmy go razem. [śmiech] (...) Pani o tym nie wie. I z tego sprawdzianu, mimo że koleżanka się 6 lat uczy, to dostała jedynkę, to znaczy ja dostałam jedynkę” (WUkH10).

„Na pracy zdalnej nie da się zrobić sprawdzianu fair, ja się przyznaję, że na egzaminie trochę ściągałem na pracy zdalnej...” (WUmH11).

„Teoretycznie osoba odpytywana miała mieć kamerkę, ale nie wszyscy mieli i u tych osób było słycać subtelny dźwięk przerzucanego podręcznika. Nie jestem pewien, czy nauczyciel tego nie słyszał, czy udawał że nie słyszy” (DUmŚ7).

„Z obecnościami też jest problem, bo nie ma jak zweryfikować obecności tak naprawdę. W sensie tam pytają o obecność, ale to ktoś zgłosi i pójdzie spać albo pójdzie gdzieś tam, wyjdzie” (WUkH10).

Nie sposób sporządzić pełny protokół rozbieżności między tym, co dzieło się na ekranie a tym, co naprawdę miało miejsce w czasie zdalnych lekcji.

Lekcja 4. Stowarzyszenie umarłych kamerek

„Jeśli znudzenie to emocja, to jest najbardziej charakterystyczna dla e-nauczania” (DUmŚ7) – napisał jeden z licealistów w podsumowaniu swojego dziennika. Nuda wskazywana jest przez badaczy edukacji jako jedna z centralnych emocji organizujących uczniowskie doświadczenia szkolne (por. Breidenstein 2007; Kwieciński 1995; Kazimierczyk 2021; Mora 2011), w czasie zdalnej edukacji nic w tym względzie się nie zmieniło. Według relacji młodzieży szkoła online to trochę wegetacja, trochę hipnoza, na wpół przytomne lunatykowanie od okna komunikatora z lekcją do okna wyszukiwarki internetowej – skarbnicy odpowiedzi wszelkich, a potem do okna edytora tekstu z notatką z lekcji.

Choć do tego ostatniego dochodzą tylko nieliczni, bo na zdalnym trudno się zebrać, żeby pilnie słuchać, a co dopiero notować: „ja nie umiem tego słuchać, nie umiem się na tym skupić, na przykład w ogóle nie robię notatek i przez to jestem, no... o wiele mniej czerpię z tych lekcji” (WUkŚ2). Z zabójczo nudnymi lekcjami były też inne problemy: „wysiedzenie 3 godziny na jednym przedmiocie, no, jest wyzwaniem” (WUkH10), „na wykładach łatwo się rozproszyć” (WUmŚ7), a „po kilku godzinach przed komputerem, na myśl o robieniu innych rzeczy przy nim czy powtórek, zaczyna boleć głowa” (DUkH8). Medytacja przy mantrach zapętlonego odtwarzania monottonnych form i treści.

Jak wygląda kolejny typ zdalnych lekcji? Ano tak:

„No, ogólnie to siedzimy, nauczyciel coś tam mówi. Mamy tam jakieś notatki, robimy coś tam, jak jest jakieś zadanie, no to, trzeba wysłać. no i to wszystko” (WUmT1).

„Na zdalnym wszystkie są nudne tak naprawdę bo wszystkie wyglądają tak samo – po prostu siedzimy przed komputerem i oglądamy prezentacje nauczycieli, odpowiadamy na pytania i czasem robimy jakieś zadania. Często nie skupiam się zupełnie na tych lekcjach” (DUkŚ2).

„Później mieliśmy podstawy elektrotechniki, czyli tak w zasadzie czytanie prezentacji przez nauczyciela (...) nauczyciel wrócił do przynudzania” (DUmT3).

„WF online – rozmowa o ćwiczeniach zamiast wykonywanie ich (przez pół lekcji)” (DUmT1).

„No, to wygląda tak, że... siedzimy [śmiej], Pan wysyła, nie wiem, jakiś filmik czy coś w tym stylu, my to oglądamy, potem... nie wiem, jakieś pytania zadaje, czy coś. No i... tak, praktycznie to się nic nie uczymy” (WUmT1).

„Przy tych spotkaniach online, to tak w zasadzie, to dużego pola manewru nie ma, nauczyciel. Bo... może nam udostępnić ekran, i... tak w zasadzie, to to, co leci na tej tablicy interaktywnej. Jedni pokazują prezentacje, drudzy puszczaają jakiś film na YouTube'ie, no...” (WUmT3).

I tak dalej... Są więc takie lekcje, na których życie na ekranie całkiem zamiera. Nauczyciel znika za grającym filmem lub sennie przerzucaną prezentacją. Uczeń nie przejawia zaangażowania tym spektaklem

niewidocznego aktora. Nikt nie próbuje nawet udawać, że słucha, nie mówiąc o aktywnym udziale w zajęciach. Klasa to zgromadzenie „uczniów bezobjawowych” (Nowosielska, Klinger 2020), „martwych dusz”, czarnych okienek, a w najlepszym wypadku nieruchomych awatarów. Galeria nieobecnych postaci:

„Dopiero my teraz, na nauce zdalnej, zaczęliśmy wykorzystywać, że można siedzieć i tylko notować i trudniej nas przymusić do tego. Pomaga częściowo to, że mimo wszystko nauczyciele nie egzekwują kamerek i jak można to się trzyma wyłączoną kamerkę. (...) to problem (...) podejścia klasy, która właściwie jest przez większość czasu jak głucha ściana, to też jest po części mój problem, też zwykle jestem po tej niemej części” (WUmH11).

„Nie muszę wstać, się pomalować, ubrać, mogę być w piżmie, mogę wziąć komputer tylko na kolana, więc to jest na pewno spoko sprawa” (WUkP9).

„Przed komputerem, to jedyne co powoduje aktywność na lekcji to wyraźna prośba o wypowiedzenie się danej osoby. Widzę to chociażby po sobie, zawsze jestem mega aktywny na lekcjach. Do tego stopnia, że wkurzam tym nauczycieli, ale na zajęciach zdalnych, w zatęchłym pokoju, bez ruchu przed komputerem jak każdy jestem w stanie, jak gdyby apatii, zobojętnienia.” (DUMŚ5).



Źródło: Demotywatory.pl, <https://demotywatory.pl/5036252> (materiał zebrany podczas przeglądu danych zastanych w projekcie KEEP).

Gorzej, że nie tylko na ekranie gromadzi się stowarzyszenie umarłych kamererek, ale także przed ekranami siedzą, snują się lub polegają wynudzeni na śmierć nastolatki i nastolatki. Bez motywacji, bez wigoru, bez chęci do nauki i życia. A przy tym źli na szkołę, rzeczywistość i samych siebie, że nauka zdalna im nie wychodzi tak, jak by chcieli i jak oczekują rodzice i nauczyciele. Błędne koło – zdalne lekcje są nudne i demotywujące, trudno się zaktywizować w takich warunkach, więc uczeń popada w letarg, co go jeszcze bardziej dołuje i sprawia, że nie ma sił włączyć się w lekcje, przez co te są jeszcze bardziej nudne i demotywujące...

Stowarzyszenie umarłych kamererek to zarówno przyczyna, jak i skutek marazmu, braku entuzjazmu, zaburzeń nastroju, depresji (Bigaj, Dębski 2020; Buchner, Wierzbicka 2020, 68-82; Grzelak, Żyro 2021; Poleszak, Pyżalski 2020). „Większość osób, które zwykle są bardzo energiczne, teraz nie mają na nic energii” (DUmŚ7) – taką niepokojącą autodiagnozę stawia młodzież.

Lekcja 5. Wolna e-lekcja

Bywają też takie sytuacje, że to nie uczeń robi sobie labę, a nauczyciel. Znikający nauczyciele w krajobrazie zdalnej szkoły to zjawisko dobrze rozpoznane i przez badaczy (por. Buchner, Wierzbicka 2020, 42), i przez uczniów:

„Są też problemy natury technicznej, które uniemożliwiają normalne przeprowadzenie lekcji – wielu nauczycieli mieszka na obrzeżach miasta, gdzie Internet jest gorszy i często «wyrzuca ich» z lekcji. W takiej sytuacji na grupę klasową wysłałyśmy sobie takiego mema:



[mem z serwisu Demotywatory.pl wykorzystujący reprodukcję obrazu Jana Matejki *Potęga Rzeczypospolitej u zenitu. Złota wolność*, zamieszczony w dzienniku DUKH8] (DUKH8).

Powody niepojawiania się nauczycieli na zdalnych lekcjach były różne – mogły to być problemy sprzętowe lub z łączem internetowym, jak w powyższym cytacie, nauczyciele bowiem, podobnie jak uczniowie, nie byli wyposażeni technologicznie i kompetencyjnie, ani przygotowani logistycznie do prowadzenia zajęć we własnych domach. Duża część z nich nie dostała systemowego wsparcia od swoich pracodawców (por. Buchner, Wierzbicka 2020).

Jednak czasami znikanie nauczycieli ze stanowiska pracy podczas zdalnej edukacji wiązało się z poważnym kryzysem motywacyjnym, syndromem wypalenia zawodowego wśród nauczycieli (Zaród 2020) bądź ich niechętną, negatywną postawą wobec prowadzenia lekcji online (Jaskulska, Jankowiak 2020).

Reakcje uczniów na wolne e-lekcje były różne. Jedni byli wyrozumiali: odrobina luzu to miła niespodzianka podczas męczącego dnia, a okienko w ciągu dnia łatwiej wykorzystać na coś pożytecznego będąc w domu niż w szkole. Były jednak osoby, które martwiły się, że przepadają

im lekcje (szczególnie z przedmiotów profilowych i maturalnych) albo po prostu były zdegustowane chaosem panującym w zdalnej szkole:

„Tutaj to tak różnie, bo są problemy techniczne... Raz, nauczyciel nie ma Internetu i nie przyjdzie, nie powie nam o tym... się spóźni, nie spóźni... w ogóle... Plan lekcji jest taki raczej losowy tutaj i to mi trochę przeszkadza” (WUkP4).

„Dodatkowo nie ma dwóch nauczycieli, więc jeszcze więcej godzin nam przepada” (DUkP9).

„Po pierwszym dniu nauczycielom udało się jakoś zmobilizować, mieliśmy więc dziś 6 lekcji (2x bloki), jednak ciągle jest kilku wielkich nieobecnych” (DUmH11).

Trudno jednoznacznie stwierdzić, czy ostatecznie nieobecność nauczycieli na zdalnych lekcjach zostanie przez uczniów usprawiedliwiona, czy nieusprawiedliwiona...

Lekcja 6. Show must go on

Stres, męka i udręka, fantazja w kombinowaniu i znudzenie monotonią zdalnych lekcji – to wszystko już było. Teraz dla odmiany odbywa się „bardzo ciekawa i dobrze przeprowadzona lekcja” (DUmT1), oparta na interakcji, metodach aktywizujących uczniów i żywym kontakcie nauczyciela z klasą. Lekcja, z której uczeń wychodzi ze starannie sporządzonymi notatkami i przeświadczeniem, że dobrze wykorzystał czas.

Chociaż uczniowie biorący udział w projekcie mieli więcej do powiedzenia o tym, co było dla nich trudne i co im się nie podobało w zdalnej edukacji (taki ton narracji narzucała tematyka badań), to w swoich dziennikach i rozmowach wspominali czasami o korzyściach i ułatwieniach, jakie stwarza przeniesienie szkoły do sieci:

„Na lekcjach zdalnych pasuje mi, że mogę na nich robić notatki na komputerze, to o wiele wygodniejsze” (DUkH10).

„Muszę powiedzieć, że na zdalnych czuję, że się dużo nauczyłam matmy ze względu na to, że jednak nie rozkojarzamy się nawzajem. Tak słucham i jak już nie mam co robić, to faktycznie piszę to wszystko w zeszycie, uważam na zajęciach” (WUkŚ2).

Pisali też o dobrych praktykach edukacyjnych stosowanych przez pedagogów, dzięki którym szkoła jako tako funkcjonowała i pozwoliła uczniom czegoś się nauczyć przez ponad rok zdalnej edukacji:

„[Pozytywny jest] fakt, że nauczycielka od matematyki w końcu udostępniła nam ekran podczas lekcji, tak żebyśmy wszyscy widzieli obliczenia i rysunki (a nie jak do tej pory - tylko dyktowała obliczenia i opisywała rysunki)” (DUkP4).

„Język polski – rozmowa o utworze, pomimo iż bez kontaktu wzrokowego, wypadła dobrze” (DUmT1).

„Ze wszystkich nauczycieli najbardziej ogarnięty okazał się ksiądz, który bez problemu poprowadził normalnie lekcję. Uświadomiło to wszystkim, że jednak, jak się chce, to można schludnie prowadzić lekcję bez głupich problemów (DUkP9).

Ten typ lekcji, zbliżony do lekcji prowadzonych w klasie, jest próbą odtworzenia szkolnej codzienności przy wykorzystaniu dostępnych narzędzi dydaktycznych stosowanych w e-learningu. Podstawowym celem nauczycieli i uczniów jest realizacja programu i stworzenie pozorów normalności, nawet jeśli czasami wymaga to niecodziennych zabiegów:

“No na chemii gorzej, bo nie możemy w ogóle robić doświadczeń. Nauczycielka bierze odczynniki ze szkoły i robi w domu, i nam to nagrywa. Do tego stopnia, lubi to robić” (WUkP4).

„Fajne było to, że najważniejsze słowa [nauczycielka] pisała «na tablicy», przez co tworzyła szkielet notatki do uzupełnienia we własnym zakresie z jej wypowiedzi. Potem zostaliśmy podzieleni na grupy według dziennika i pracowaliśmy nad poszczególnymi etapami rewolucji online w dokumentach Google” (DUkH8).

„To wygląda tak, że po prostu nauczyciele ćwiczą w kamerce i każą mieć uczniom włączoną kamerkę i ćwiczyć razem z nimi” (WUkH8).

Proste? Proste. Świat toczy się dalej, a zdalna szkoła daje radę.

Lekcja 7. Domowe przedszkole

Wiadomo – wszystkie dzieci kocha! Te nastoletnie, prawie dorosłe też. Pandemia uświadomiła wszystkim, jak cenny jest bezpośredni, życzliwy

kontakt międzyludzki, dlatego na niektórych lekcjach – na przekór warunkom, a czasem trochę nieudolnie – na pierwszy plan wysunęło się budowanie relacji podczas rozmów o pandemii i zdalnej edukacji. Podczas tego typu zajęć panowała atmosfera rozprężenia. Nauczyciele starali się stworzyć uczniom bezpieczną przestrzeń do mówienia o trudnościach, nie wymagali tyle, co na lekcjach stacjonarnych, pokazali swoją ludzką twarz. Lekcje przybrały formę festiwalu troski i wsparcia oraz stały się platformą dzielenia się emocjami pandemicznymi:

„Wiem, że nauczyciele już tęsknią za nami. Nasza pani wychowawczyni to naprawdę każdą lekcję zaczyna od mówienia, jak za nami tęskni. Pani od polskiego też już się nie może doczekać, żeby z nami porozmawiać” (WUKH10).

Porzucenie koncentracji na wiedzy na rzecz pochylania się nad stanem psychicznym młodych ludzi było przez samych zainteresowanych różnie oceniane. Jedni uczniowie doceniali troskę i wyjście naprzeciw pandemicznym emocjom młodzieży. Angażowali się w inicjowane przez pedagogów próby budowania relacji i nawiązania porozumienia międzypokoleniowego:

„To jest w sumie takie bardziej paradoksalne, że teraz się czuję taka bardziej zżyta z nauczycielami. Bo my rozmawiamy z nimi teraz, a zwłaszcza nasza pani od matmy robi teraz magisterkę z psychologii i ona z nami bardzo często rozmawia, jak my się czujemy, jak się odnajdujemy w takiej sytuacji, że jeżeli chcemy z nią pogadać, nie wiem, o czymkolwiek, o jakiś rzeczach problematyki życiowych czy chodzi o szkołę, czy o cokolwiek, to ona też jest otwarta. Więc teraz na pewno jesteśmy z nauczycielami tacy bardziej ludzcy, to jest taka sprawa, która jest trudna i dla nauczyciela, że on musi przygotowywać lekcje zdalne, i dla nas, że my robimy wszystko zdalnie. Więc czuję się bardziej zżyta. Rozmawiamy o tym, jak się czujemy. Ktoś nas pyta, jakie mamy emocje w sobie” (WUKŚ2).

Inne osoby postrzegały starania nauczycieli jako praktyki infantyilizacji szkoły i zaniedbanie jej funkcji edukacyjnych. Ci uczniowie zdegrustowani narzekali: „zamiast iść dalej z materiałem, cały dzień nauczyciele dzisiaj poświęcili na lekcje wychowawcze i organizacyjne” (DUkP4).

Taki ogrom troski to nie jest w polskiej szkole sytuacja codzienna, do której uczniowie byliby przyzwyczajeni. Dlatego niektóre osoby podchodziły nieufnie do przejawów wsparcia ze strony nauczycieli i wietrząc podstęp w ich postawie, dzieliły się wątpliwościami:

„[Wychowawczyni] przez 5 minut tylko mówiła jak strasznie za nami tęskni i że-
byśmy nie siedzieli za dużo nad książkami, bo to nasze samopoczucie jest naj-
ważniejsze. Ciekawe, czy jak na koniec roku pojawią się zagrożenia też samopo-
czucie będzie najważniejsze” (DUkH10).

Głęboko zakorzenione przekonanie, że uczeń i nauczyciel to odwieczni wrogowie, było oprócz tego czynnikiem prowokującym młodzież do robienia sobie żartów na lekcjach i wykorzystywania ludzkich odruchów pedagogów, aby zaburzyć tok lekcji (por. Kalinowska 2012). W narracjach młodzieży o edukacji zdalnej można odnaleźć też głosy samokrytyczne:

„W sumie to dawno nie zaznałam czegoś takiego jak ciekawa lekcja, no chyba, że liczy się przeszkadzanie nauczycielowi na zdalnym, wtedy jest serio ciekawie. (...) Jak na godzinę wychowawczą z konta mojego kolegi zalogował się ktoś inny, to nauczyciel nawet się nie skapnął. Rozmawiał z nim przez pół lekcji i nic. (...) Zdaje sobie sprawę, że problemem często bywają uczniowie którzy udają, że mikrofon nie działa, że mają problem z Internetem albo po prostu jak ktoś ich o coś pyta to nie odpowiadają. W szkole to by nie przeszło” (DUkP9).

Domowe przedszkole to nie tylko wyrozumiali, troskliwi nauczyciele z sercem na dłoni, ale też niezdyscyplinowani i nieświęci uczniowie.

Wierna adaptacja? Lekcje w onlajnie a lekcje w klasie

Gdy przenosi się na ekran jakieś ważne dzieło, pojawia się pytanie o wierność i jakość filmowej adaptacji. W przypadku zdalnych lekcji można zapytać, jaką ocenę młodzi ludzie wystawią szkole przeniesionej na ekran i na ile, według nich, przypomina ona naukę stacjonarną.

Uczniowie, którzy brali udział w omawianym badaniu, mieli różny stosunek do szkoły online – część osób preferowała naukę w domu i akceptowała niedociągnięcia e-lekcji, część gruntownie krytykowała pomysł zdalnej edukacji w pandemii. Podczas gdy dzień w zdalnej szkole to dla jednych dzień stracony, bo – jak deklarują – „siedzenie przed komputerem to żadna nauka, marnujemy czas” (DUmŚ5), dla innych zdalne lekcje są wybawieniem przed „marnowaniem czasu” na dojazdy i siedzenie w szkole. Jednak wszyscy przyznają, że zdalna szkoła pozwoliła im na chwilę złapać oddech... aby go za chwilę stracić.

Układ był bowiem taki: niby „nie muszę dojeżdżać do szkoły i wstać bardzo wcześnie” (DUmT3), ale ostatecznie „i tak muszę uczyć się sama” (DUkŚ2), a nauki jest bardzo dużo i dużo jest sprawdzianów, i jeszcze matury wiszą nad głową. Zatem uczeń zyskuje pewne przywileje i komfort (choć tylko jeśli w domu ma dobre warunki do nauki, por. Ptaszek 2020), ale obowiązki pozostają te same, z tym że nie można liczyć na pomoc nauczycieli czy rówieśników, którą łatwiej było uzyskać spotykając się na co dzień na szkolnych korytarzach. Tak więc zdalna szkoła – szkoła bez wspólnej, fizycznej przestrzeni – to nowe (dla jednych lepsze, dla innych gorsze) warunki uczenia się i uboższe środowisko wsparcia w procesie edukacyjnym, ale niezmiennie obszerny program i wymagania (oraz stres z nimi związany).

W wypowiedziach uczniów i uczennic o lekcjach online słychać także inną myśl: zdalna szkoła została zbudowana na tych emocjach, relacjach i wartościach, które organizowały ją na długo przed pandemią. W czasie kryzysu pandemicznego procentowały integracja, dobra atmosfera i otwarta komunikacja w szkole. A konflikty, przedmiotowe traktowanie młodzieży oraz wrogie na co dzień środowisko edukacyjne pogłębiały w uczniach poczucie porażki zdalnej edukacji. Do podobnych wniosków dochodzą badacze edukacji, którzy wskazywali, że warunki, w jakich na co dzień przed pandemią przebiegał proces edukacji, znacząco przyczy-

niły się do tego, że „przejście na zdalne” sprawiało uczniom i nauczycielom tyle problemów (Buchner, Wierzbicka 2020; Długosz 2020; Grzelak, Żyro 2021; Pikuła, Jagielska, Łukasik red. 2020; Ptaszek i in. 2020; Pyżalski red. 2020).

Wydaje się więc, że edukacja przeniesiona do sieci to – owszem – nowe, zmieniające szkolny kontrakt praktyki komunikacyjne, wyzwania technologiczne i logistyczne, ale wciąż ta sama kultura szkoły (Czerepaniak-Walczak 2015; Adrjan 2011).

Szkoła to zawsze była opowieść o strachu, nudzie, samotności i różnicach, a raczej nierównościach (i niesprawiedliwości). Ale też o przyjaźniach, wspólnocie, frajdzie, możliwościach i rozwoju (por. Koterwas 2020). Zdalna szkoła ma licencję na te pierwsze, smutne historie, na te drugie ma mniej pomysłów.

Literatura

- Adrjan, B. (2011). *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*. Kraków: Impuls.
- Babbie, E. (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bigaj, M., Dębski, M. (2020). Subiektywny dobrostan i higiena cyfrowa w czasie edukacji zdalnej. [w:] Ptaszek, G., Stunża, G.D., Pyżalski, J., Dębski, M. i Bigaj, M., *Edukacja zdalna: co się stało z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami*Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 75-111.
- Breidenstein, G. (2007). The meaning of boredom in school lessons. Participant observation in the seventh and eighth form. *Ethnography and Education*, Vol. 2(1), 93-108.
- Buchner, A., Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Edycja II*. Warszawa: Centrum Cyfrowe. <https://centrumcyfrowe.pl/wp->

- content/uploads/sites/16/2020/11/Raport_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii.-Edycja-II.pdf
- Buchner, A., Michorowska, M., Puciłowska, M. i Wierzbička, M. (2021). *Rozmawiaj z klasą. Zdrowie psychiczne uczniów i uczennic oczami nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*. Warszawa: Fundacja Szkoła z klasą. https://www.szkolazklasa.org.pl/wp-content/uploads/2021/07/fszk_raport_rozmawiaj_z_klasa_cc2.pdf
- Czerepaniak-Walczak, M. (2015). Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości. *Pedagogika Społeczna* nr 3(57), 77-87.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2020). Kultura szkoły, jej trwanie i zmiana. O sile oddziaływania «gramatyki szkoły». *Czas Kultury* nr 1, 13-19.
- Długosz, P. (2020). *Raport z badań: „Krakowska młodzież w warunkach kwarantanny COVID-19”*. Kraków: Instytut Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN. <https://mlodziez.krakow.pl/wp-content/uploads/2020/04/Krakowska-m%C5%82odziez-COVID19.pdf>
- Geertz, C. (2000). *Dzieło i życie. Antropolog jako autor*. Warszawa: o KR.
- Geertz, C. (2005). *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*. Kraków: WUJ.
- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Groenwald, M. (2015). O wstydzie w sytuacjach oceniania szkolnego i konsekwencjach doświadczania go przez uczniów. *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych* nr 1, 63-82.
- Grzelak, Sz. i Żyro, D. (2021). *Jak wspierać uczniów po roku epidemii? Wyzwania i rekomendacje dla wychowania, profilaktyki i zdrowia psychicznego*. Warszawa: Instytut Profilaktyki Zintegrowanej.
- Hyers, L.L. (2018). *Diary Methods: Understanding Qualitative Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Jagielska, K. (2020). Edukacja zdalna w sytuacji pandemii w doświadczeniach uczniów szkół średnich. [w:] Pikuła, N.G., Jagielska., K. i Łukasik, J.M. (red.), *Wyzwania dla edukacji w czasach pandemii COVID-19*, Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, 95-118.

- Jaskulska, S. i Jankowiak, B. (2020). Postawy nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość. *Studia Edukacyjne* nr 57, 47-65.
- Kaczmarzyk, M. (2020). Neurobiologiczny kontekst edukacji zdalnej. [w:] Pyżalski, J. (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja, 20-24.
- Kalinowska, K. (2012). Interakcje pedagogiczne w szkole gimnazjalnej. *Przeгляд Socjologii Jakościowej*, nr 8(3), 30-57.
- Kalinowska, K. (2018). *Praktyki flirtu i podrywu. Studium z mikro socjologii emocji*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Kaufmann, J.-C. (2010). *Wywiad rozumiejący*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kawecki, I. (1994). *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*. Łódź: PWSSP.
- Kazimierczyk, I. (2021). *Oblicza nudy szkolnej*. Warszawa: Scholar.
- Klus-Stańska, D. (2011). Dlaczego szkolna kultura dydaktyczna się nie zmienia? *Studia Pedagogiczne* t. L XIV, 43-50.
- Klus-Stańska, D. (2012). Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji. *Forum Oświatowe*, 1(46), 21-40.
- Koterwas, A. (2020). *Doświadczenia dydaktyczne. Rekonstrukcja biografii szkolnych dorosłych absolwentów*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kwieciński, Z. (1995) *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielka, Trans Humana.
- Makaruk, K., Włodarczyk, J. i Szredzińska, R. (2020). *Negatywne doświadczenia młodzieży w trakcie pandemii. Raport z badań ilościowych*. Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę. https://fdds.pl/_Resources/Persistent/5/0/0/e/500e0774b0109a6892ce777bod8595f528adea62/Negatywne-doswiadczenia-mlodziezy-w-trakcie-pandemii.-Raport-z-badan-iloosciowych-1.pdf
- Mikiewicz, P. (2005). *Spoleczne swiaty szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Mora, R. (2011). “School is so boring”: High-Stakes Testing and Boredom at an Urban Middle School. *Perspectives on Urban Education*, Vol. 9 (1), 1-9.

- Nadler, R. (2020). Understanding “Zoom fatigue”: Theorizing spatial dynamics as third skins in computer-mediated communication. *Computers and Composition* Vol. 58 (1), 102613.
- Nowosielska, P., Klinger, K. (2020). Epidemia uczniów bezobjawowych. O skutkach ubocznych e-edukacji. *Dziennik. Gazeta prawna*, 2 lutego, <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1497857,nauka-zdalna-koronawirus-skutki-uboczne.html>
- Pikuła, N.G., Jagielska, K. i Łukasik, J.M. (red.) (2020). *Wyzwania dla edukacji w czasach pandemii COVID-19*. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN.
- Poleszak, W., Pyżalski, J. (2020). Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii. [w:] Pyżalski, J. (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja, 7-15.
- Ptaszek, G. (2020). Przygotowanie oraz realizacja edukacji zdalnej: sprzęt, metody, kompetencje. [w:] Ptaszek, G., Stunża, G.D., Pyżalski, J., Dębski, M. i Bigaj, M. (red.), *Edukacja zdalna: co się stało z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 32-74.
- Ptaszek, G., Stunża, G.D., Pyżalski, J., Dębski, M. i Bigaj, M. (red.) (2020). *Edukacja zdalna: co się stało z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pyżalski, J. (red.) (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół*. Dz.U. poz. 639, <https://dziennikustaw.gov.pl/D2019000063901.pdf>
- Witkowski, J. (red.), Fac-Skhirtladze, M., Tragarz, M., Krawczyk, E., Żmijewska-Kwiręg, S. (2021). *Szkola ponownie czy szkoła od nowa? Jak wygląda powrót do stacjonarnej edukacji?*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej. https://ceo.org.pl/sites/default/files/szkola_ponownie_czy_szkola_od_nowa_publicacja_centrum_educacji_obywatelskiej_czerwiec2021.pdf

Zaród, M. (2020). Jak nauczyciele mogą obecnie zadbać o swój dobrostan? [w:] Pyżalski, J. (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja, 81-85.