

Marta Wiatr

ORCID: 0000-0002-0805-6522

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

# Pandemia jako portal<sup>1</sup> – ujawniony potencjał transformacyjny rodziców w kryzysie pandemicznej edukacji. Studium przypadku polskiej publicznej szkoły podstawowej w pierwszej fali COVID-19

Pandemic as a portal – unveiling the transformative potential of parents in the crisis of pandemic education: a case study of a Polish public primary school during the first wave of COVID-19

## Abstract

**Objective:** The objective of the presented analysis is to shed light on the relationship between family and school through the lens of institutional-educational practices during the first wave of the COVID-19 pandemic.

**Background:** From research on pandemic education during the first wave of COVID-19, a portrayal emerges of parents as obvious partners of the school in fulfilling educational tasks. However, parents are simultaneously depicted as a group heavily burdened with additional school-related responsibilities, incurring extraordinary costs as a result. This raises questions about the real and potential participation of parents in the organization of pandemic education, including the “power play” activated in crisis situations, shaping educational solutions during the first wave of the pandemic.

**Methodology:** In this article, I draw upon qualitative participatory research conducted in June and July 2020 within the community of parents whose children attended an urban public elementary school. A case study method was employed. Qualitative analyses primarily encompassed data derived from responses provided by parents ( $N = 104$ ) to open-ended questions in an electronic survey. Data from the electronic diary Librus and spontaneous statements from parent representatives were also utilized. **Results:** Analyses revealed the “play of different forces” influencing both the process of shaping new educational practices using distance learning tools and the relationships between participants in this

---

<sup>1</sup> Zdanie to jest parafrazą tytułu artykułu autorstwa Arundhati Roy *The pandemic is a portal*, który ukazał się 3 kwietnia 2020 roku w „Financial Times”.

“game” (school and parents). On one hand, a clear school-oriented vision of parents as an obvious and accessible resource supporting school tasks and practices emerged. On the other hand, parents revealed themselves as a dynamic transformative potential in relation to both school practices and the vision of relationships among participants in remote education conducted during the pandemic.

#### Keywords

family-school partnership; distance education; COVID-19 pandemic; crisis; communitas; liminal phase

## Wstęp

Hinduska pisarka Arundhati Roy zwróciła uwagę na potencjał transformacyjny, jaki w skali globalnej niosły ze sobą warunki generowane przez pandemię COVID-19. Według autorki pandemia to portal, który niespodziewanie otworzył się na nieznaną, niezgłębioną Nową, wzbudzając niepokój i jednoczesną tęsknotę za „przeszłą i utraconą normalnością”. Ta, choć niedoskonała, stanowiła dotąd jedyną ramę dla jednostkowych i zbiorowych projektów życia.

Jak zauważyła A. Roy, ów otwarty, niepokojący portal – przejście z jednego świata do drugiego – to przede wszystkim okazja, by dostrzec i poddać krytyce mechanizmy organizujące nasze wcześniejsze życie, oraz szansa na zmianę tych mechanizmów. Szansy tej, zdaniem autorki, nie wolno nam zaprzepaścić. Jak sama twierdzi: „Nie ma nic gorszego niż powrót do normalności”<sup>2</sup>.

Aktualna myśl A. Roy wyraźnie rezonuje z koncepcjami kryzysu, który – ujawniając zapas czy kres dotychczasowego porządku – zapowiada jednocześnie nadzieję nowego, bezkresnie nieznanego. Wprowadza tymczasowość i uruchamia potencjał emancypacyjno-kreacyjny między już-nie-działającym Starym i jeszcze-nie-określonym Nowym.

## Koncepcja kryzysu

Mianem kryzysu określa się sytuacje nagłe, gwałtowne, zwykle postrzegane jako zewnętrzne wobec człowieka, stwarzające nowe warunki rozumienia świata i projektowania codziennych praktyk<sup>3</sup>. W ludzkim doświadczeniu kryzys przejawia się poczuciem zerwania ciągłości wywołującej niepewność co do właściwego sposobu postępowania w nowych warunkach. Wobec kryzysu bowiem doświadczenia nabyte w przeszłości nie mogą już być wykorzystane do antycypowania

<sup>2</sup> A. Roy, *The pandemic is a portal*, *op. cit.*

<sup>3</sup> B. Milstein, *Thinking politically about crisis: A pragmatist perspective*, „European Journal of Political Theory” 2015, 14(2).

przyszłości<sup>4</sup>. Nieuchronnie prowadzi to do poszukiwania nowych sposobów działania w niepewnych i wymykających się dotychczasowym definicjom sytuacjach.

Antropolog Victor Turner, badający procesy rytualne ludów zamieszkujących Afrykę Środkową, definiował kryzys jako moment przejścia – swego rodzaju portal – pomiędzy jednym stanem a drugim<sup>5</sup>. Przejścia takie charakteryzują się dezorganizacją i dezorientacją. Tworzą one stan tzw. liminalności – rodzaju „szczeliny” pomiędzy obowiązującymi wcześniej wzorcami i normami społecznymi a tymi nowymi – jeszcze nieuzgodnionymi. „Szczelina” ta i zachodzące w niej procesy zdają się ostatecznie godzić zasadnicze różnice pomiędzy tym, co Stare i minione, a tym, co Nowe, co ma nadejść.

Oslabienie lub unieważnienie dotychczasowych struktur stwarza, zdaniem autora, okazję do ujawnienia się tzw. *communitas* – wspólnoty, „wspólnego gruntu żyjącej społeczności”<sup>6</sup> budującej się nie na hierarchiach, ale na pierwotnej, fundamentalnej dla społeczeństwa relacji o charakterze egalitarnym, zorientowanej na wspólne rozwiązanie problemu<sup>7</sup>. *Communitas* buduje doświadczenie uczestnictwa i przynależności, co sprzyja kreowaniu Nowego. Stwarza warunki do zaistnienia przestrzeni negocjacji i do wybrzmienia także tych głosów, które we wcześniejszym porządku nie były słyszalne<sup>8</sup>.

Badacze eksplorujący teoretyczną koncepcję kryzysu zgodnie twierdzą, że przerwanie ciągłości w dotychczasowym sposobie porządkowania świata w ludzkim doświadczeniu niesie zapowiedź zmiany, która potencjalnie może mieć charakter emancypacyjny<sup>9</sup>. Oznacza to, że kryzys może prowadzić do przebudowy nie tylko społeczno-kulturowych, ale również politycznych struktur i otwierać nowy horyzont możliwości. Tak jednak być nie musi. Istnieje wiele dowodów wykazujących na instrumentalizację i zawłaszczanie pojęcia kryzysu do wzmacniania władzy silnych i ograniczania wolności grup jej pozbawionych<sup>10</sup>.

<sup>4</sup> A.S. Gilbert, *The crisis paradigm: Description and prescription in social and political theory*, Cham 2019.

<sup>5</sup> V. Turner, *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie*, przeł. W. Usakiewicz, Kraków 2005.

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 35.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

<sup>8</sup> M. Mendel, T. Szkudlarek, *Kryzys jako dyskurs i narracja. Konteksty edukacyjne*, „Forum Oświatowe” 2013, 25(3(50)).

<sup>9</sup> A.S. Gilbert, *The crisis paradigm: Description and prescription in social and political theory*, op. cit.; M. Mendel, T. Szkudlarek, *Kryzys jako dyskurs i narracja. Konteksty edukacyjne*, op. cit.; B. Milstein, *Thinking politically about crisis: A pragmatist perspective*, op. cit.

<sup>10</sup> Zob. np.: J. Clarke, *What crisis is this?*, „Soundings” 2009, 43(1); J. Maesse, *Krisenmanagement: Eine neue Form des ökonomischen Regierens?*, [w:] M. Wengeler, A. Ziem (red.), *Sprachliche Konstruktionen sozial- und wirtschaftspolitischer Krisen in der BRD: Interdisziplinäre Perspektiven*, Bremen 2013; D. McLoughlin, *Giorgio Agamben on security, government and the crisis of law*, „Griffith

Jak zauważa John Clarke: „[n]ieemożliwe jest sformułowanie »niewinnego« spojrzenia na kryzys, ponieważ kryzysy są zawsze już zdefiniowane i skonstruowane jako obiekty, którymi można (potencjalnie) zarządzać”<sup>11</sup>. Kryzys zatem, poza wymiarem „obiektywnej” faktyczności (jako „neutralny” fakt społeczny), ma wymiar społeczno-normatywny, subiektywny. To znaczy, że jest on przede wszystkim zjawiskiem konstruowanym społecznie. Owa konstrukcja przebiega na bazie ludzkich doświadczeń oraz dyskursów zasilających ludzkie narracje o tych doświadczeniach. Wiąże się on z różnymi normatywnymi założeniami, oczekiwaniami, ocenami czy żądaniami<sup>12</sup>. Różne interpretacje kryzysu mogą prowadzić do różnych reakcji: do podtrzymywania porządku i stabilności albo tworzenia (utopijnych) projektów zmiany<sup>13</sup>. Pojęcie kryzysu jest zatem wewnętrznie splecione z dynamiką władzy i może być używane zarówno do wzmacniania, jak i kwestionowania jej struktury<sup>14</sup>.

Skuteczność reagowania na kryzys zależy od ostatecznego uznania roszczeń aktorów wydarzeń do udziału w uzgadnianiu doświadczenia kryzysu. Jak twierdzi Brian Milstein<sup>15</sup>, nazwanie sytuacji kryzysem oraz określenie/uzgodnienie istoty tego kryzysu zależy w dużej mierze od tzw. społeczności kryzysowej. Warunkiem jej wytworzenia się jest zdolność grupy ludzi do artykułowania i negocjowania twierdzeń na temat doświadczania kryzysu – ich uznawania i odrzucania. Zdolność ta z kolei uwarunkowana jest istnieniem odpowiedniego potencjału dyskursywnego, którym dysponują poszczególne grupy. W tym sensie różne opisy sytuacji kryzysowej rozwijają się jako „semantyczna walka”, w ramach której różne strony próbują przejąć konceptualną kontrolę nad sytuacją, rozwijając własną narrację wyjaśniającą<sup>16</sup>.

Jak zauważa B. Milstein, same społeczności kryzysowe mogą wszakże wykluczać pewne grupy osób, kierując się wcześniej istniejącymi liniami podziałów, odmawiając tym grupom wysłuchania i uznania odmienności ich doświadczenia.

---

Law Review” 2012, 21(3); F.Z. Narita, J. Morelock, *Critical social analysis of crisis*, „Praktyka Teoretyczna” 2021, 42(4); G.B. Slater, *Education as recovery: Neoliberalism, school reform, and the politics of crisis*, „Journal of Education Policy” 2015, 30(1).

Arbitralne wprowadzanie rozwiązań politycznych ograniczających lub odbierających pewne przywileje lub prawa w imię zachowania bezpieczeństwa wobec zagrożenia, ryzyka czy kryzysu jest często rozpatrywane w kategoriach instrumentalnego wykorzystania kryzysu do umacniania władzy.

<sup>11</sup> J. Clarke, *What crisis is this?*, *op. cit.*, s. 14.

<sup>12</sup> B. Milstein, *Thinking politically about crisis: A pragmatist perspective*, *op. cit.*

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> A.S. Gilbert, *The crisis paradigm: Description and prescription in social and political theory*, *op. cit.*

<sup>15</sup> B. Milstein, *Thinking politically about crisis: A pragmatist perspective*, *op. cit.*

<sup>16</sup> *Ibidem*.

W dominujących narracjach grupy wykluczane są traktowane protekcjonalnie, stając się „obiettami aktów dobroczynności lub łaski”<sup>17</sup>.

Przedstawione tu pojmowanie kryzysu posłuży w dalszej części artykułu jako pryzmat, soczewka dla oglądu i rozumienia procesów wywołanych wdrożeniem edukacji zdalnej wobec zamknięcia szkół w pierwszej fali pandemii COVID-19. Przyczyni się do odkrywania logiki zrutyinizowanego i oczywistego świata (tu świata szkolnej edukacji), a także dostrzeżenia pytań o możliwości przekraczania tej logiki.

## Pierwsza fala pandemii COVID-19 – symptomy kryzysu?

Gwałtowne i niekontrolowane rozprzestrzenianie się wirusa SARS-CoV-2 wczesną wiosną 2020 roku stwarzało zagrożenie dla stabilności systemów ochrony zdrowia w kolejnych państwach, do których docierał patogen. Prowadziło ono do sytuacji, które można określić kryzysowymi punktami zwrotnymi, tj. takimi, w których konieczne stawały się zdecydowane reakcje pozwalające odzyskać kontrolę nad zagrożonymi niewydolnością instytucjami. Rządy różnych państw arbitralnie podejmowały śmiałe decyzje mające ograniczać wzrost fali zarażeń. Najważniejsza z nich, brzemenna w skutki, dotyczyła zachowania dystansu fizycznego. Z jednej strony rozpraszała ciężar zagrożenia z systemów ochrony zdrowia na inne obszary życia społecznego. Z drugiej zaś generowała niekorzystne/kryzysowe warunki dla prosperowania innych ważnych instytucji społecznych, politycznych, kulturowych, ekonomicznych. Za sprawą wdrożonego dystansu fizycznego instytucje (np. urzędy, szkoły, przedsiębiorstwa), których praktyki zakotwiczone były w fizycznej przestrzeni konkretnego miejsca, z dnia na dzień traciły ową kotwicę, stając wobec konieczności reorganizacji dotychczasowych sposobów działania. Zgodnie z naturą kryzysu nowe warunki doświadczane były jako nagłe, a ich źródła były postrzegane jako zewnętrzne wobec jednostki. Niosły doświadczenie zerwania ciągłości i tworzyły potencjał do poszukiwania nowych sposobów działania.

Wprowadzone z dnia na dzień rozwiązania wymykały się starym, znanym sensom i klasyfikacjom. Znane terminy jak: „edukacja na odległość”, „zdalna edukacja”, „edukacja domowa”, „nauczanie w domu”, „edukacja online”, „e-learning” i wiele innych nie przystawały do bieżących, pandemicznych doświadczeń ludzi. Ostatecznie w 2020 roku zaproponowano nazwanie tych praktyk mianem awaryjnego nauczania na odległość – *emergency remote teaching* (ERT)<sup>18</sup>, by w ten sposób uniknąć utożsamienia zróżnicowanych, zmiennych praktyk pandemicznej

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 23.

<sup>18</sup> A. Bozkurt, R.C. Sharma, *Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Corona Virus pandemic*, „Asian Journal of Distance Education” 2020, 15(1); Ch. Hodges, S. Moore, B. Lockee,

edukacji z dobrze zaplanowaną, starannie zaprojektowaną i ewaluowaną edukacją online, edukacją na odległość czy edukacją zdalną.

Zdaniem badaczy awaryjne nauczanie na odległość to właśnie edukacja kryzysowa, której – w pośpiesznej reorganizacji dotychczasowych praktyk – towarzyszyła próba podtrzymania instytucjonalnych celów i zadań sprzed pandemii. Gwałtowność dokonywanych zmian i charakterystyczny brak czasu na zabezpieczenie odpowiednich zasobów do ich realizacji (w Polsce działało się to w ciągu weekendu<sup>19</sup>), narażały różne podmioty, jednostki i grupy na przypadkowe, niekontrolowane i niezrównoważone zużywanie ich zasobów. Jak dowodzą międzynarodowe badania, awaryjna edukacja na świecie czerpała przede wszystkim z – nierównych skądinąd – zasobów środowisk rodzinnych i na nich bazowała<sup>20</sup>, stanowiąc co najmniej niedogodność, jeśli nie poważny problem dla wielu. Oznaczało to, że codzienne koszty związane z realizacją zadań oświatowych za pomocą nowych praktyk edukacyjnych w rzeczywistości ponieśli rodzice, uruchamiający własne, czasem skromne zasoby rodzinne do zarządzenia nową sytuacją<sup>21</sup>. To przeniesie-

---

T. Trust, A. Bond, *The difference between emergency remote teaching and online learning*, „Educause” 2020, 27 marca.

<sup>19</sup> W Polsce decyzją Ministra Edukacji Narodowej (MEN), działającego na podstawie specustawy z dnia 2 marca 2020 roku, od 12 marca zawieszono działalność dydaktyczną i wychowawczą placówek oświatowych. Opieka nad dziećmi w przedszkolach i szkołach podstawowych była nadal oferowana jeszcze w dniach 12 i 13 marca 2020 roku, po czym placówki te zostały zamknięte.

<sup>20</sup> G. Di Pietro, F. Biagi, P. Dinis Mota Da Costa, Z. Karpinski, J. Mazza, *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2020.

<sup>21</sup> Zob np.: S. Bubb, M.A. Jones, *Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers*, „Improving Schools” 2020, 23(3); C.A. Conto, S. Akser, T. Dreiser, A. Kamei, S. Mizunoya, A. Rigole, *COVID-19: Effects of school closures on foundational skills and promising practices for monitoring and mitigating learning loss*, Innocenti Working Paper 2020-13, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence 2020; A. Dunatchik, K. Gerson, J. Glass, J.A. Jacobs, H. Stritzel, *Gender, parenting, and the rise of remote work during the pandemic implications for domestic inequality in the United States*, „Gender & Society” 2021, 35(2); J. Fisher, J.C. Languilaire, R. Lawthom, R. Nieuwenhuis, R.J. Petts, K. Runswick-Cole, M.A. Yerkes, *Community, work, and family in times of COVID-19*, „Community, Work and Family” 2020, 23(3); L. Fontanesi, D. Marchetti, C. Mazza, S. Di Giandomenico, P. Roma, M.C. Verrocchio, *The effect of the COVID-19 lockdown on parents: A call to adopt urgent measures*, „Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy” 2020 12(S1); S. Goudeau, C. Sanrey, A. Stanczak, A. Manstead, C. Darnon, *Why lockdown and distance learning during the COVID-19 pandemic are likely to increase the social class achievement gap*, „Nature Human Behaviour” 2021, 5(10); D. Laxton, L. Cooper, S. Younie, *Translational research in action: The use of technology to disseminate information to parents during the COVID-19 pandemic*, „British Journal of Educational Technology” 2021, 52(4); S.J. Lee, K.P. Ward, O.D. Chang, K.M. Downing, *Parenting activities and the transition to home-based education during the COVID-19 pandemic*, „Children and Youth Services Review” 2021, 122; F. Mußél, M. Kondratjuk, *Methodological perspectives on researching home schooling due to the corona pandemic: An invitation to think further*, „International Dialogues on Education. Special Issue” 2020, 7; T. Parczewska, *Difficult situ-*

nie kosztów wyjątkowej sytuacji na jednostki było świadectwem indywidualizacji większych problemów o charakterze strukturalnym, z jakimi nie poradziły sobie mało elastyczne instytucje.

Przyjmując tu perspektywę kryzysu, wypada stwierdzić, że w wymiarze „obiektywnym” doświadczenia radzenia sobie przez rodziców z kryzysowymi warunkami generowanymi przez edukację zdalną zostały zbadane i opisane. Nie wiele jednak uwagi poświęcono wymiarowi normatywnemu kryzysu budującemu się wokół wspomnianej wcześniej „walki semantycznej”, ścierania się dyskursów i narracji o różnorodnym doświadczeniu kryzysu różnych grup uczestników. Rozpoznanie tego wymiaru kryzysu mogłoby odkryć niejawnie dotąd znaczenia i sensy porządkujące scenę edukacyjną jeszcze przed wybuchem pandemii oraz w jej wczesnej fazie, gdy kształtowały się pierwsze praktyki edukacji na odległość. Taka wiedza jest kluczowa dla lepszego zrozumienia podłoża organizowanej edukacji oraz różnych aktorów w niej uczestniczących – nie tylko w pandemii, ale także przed nią. Pozwala rozważać warunki i kierunki pożądanych zmian i dostosowań. Odpowiadałoby to wezwaniom A. Roy do zmierzenia się z niejawnymi znaczeniami porządkującymi oświatowe praktyki, do przemyślenia „maszyny zagłady, którą sami zbudowaliśmy”<sup>22</sup>. Bez tej wiedzy pozostajemy na poziomie reaktywnych i uprzedzonych (*biased*) rekomendacji, które w odniesieniu do rodziców sprowadzały się do udzielania rodzicom instrukcji, jak lepiej wypełniać rolę edukatora w domu, w zastępstwie fizycznie nieobecnego nauczyciela<sup>23</sup>.

W ostatnim czasie na te właśnie mechanizmy zwróciłam uwagę w innym tekście<sup>24</sup>. Badając uwarunkowania tego – wydawałoby się oczywistego i niekwe-

---

*ations and ways of coping with them in the experiences of parents homeschooling their children during the COVID-19 pandemic in Poland*, „Education 3–13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education” 2021, 49(7); B.L. Perry, B. Aronson, B.A. Pescosolido, *Pandemic precarity: COVID-19 is exposing and exacerbating inequalities in the American heartland*, „Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA” 2021, 118(8); R. Schwartzman, *Performing pandemic pedagogy*, „Communication Education” 2020, 69(4); M. Spinelli, F. Lionetti, M. Pastore, M. Fasolo, *Parents’ stress and children’s psychological problems in families facing the COVID-19 outbreak in Italy*, „Frontiers in Psychology” 2020, 11; M. Trzcińska-Król, *Students with special educational needs in distance learning during the COVID-19 pandemic – parents’ opinions*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2020, (29).

<sup>22</sup> A. Roy, *The pandemic is a portal*, *op. cit.*

<sup>23</sup> Zob.: A. Doucet, D. Netolicky, K. Timmers, F.J. Tuscano, *Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic. An independent report on approaches to distance learning during COVID19 school closures*, Education International 2020; R. Vuorikari, A. Velicu, S. Chaudron, R. Di Gioia, *How families handled emergency remote schooling during the Covid-19 lockdown in spring 2020 – Summary of key findings from families with children in 11 European countries*, EUR 30425 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2020.

<sup>24</sup> M. Wiatr, *Contexts of extraordinary parental involvement in children’s education during the first wave of COVID-19. Case study of a public primary school in Poland*, „Multidisciplinary Journal of School Education” 2023, 12(2(24)), <https://doi.org/10.35765/mjse.2023.1224.03>

stionowanego – przejmowania przez rodziców obowiązków dotąd realizowanych przez szkoły, wskazałam znaczenie kluczowych dla organizowania edukacji (także w czasie pandemii), pedagogicznych koncepcji, które są związane z wizją: (1) ucznia – jako biernego i niesamodzielnego, a przez to wymagającego nadzoru ze strony dorosłych; (2) nauczyciela – jako zarządzającego i nadzorującego, przez co koniecznie obecnego w procesie kształcenia oraz (3) wizji procesu nauczania-uczenia się zakotwiczonego w modelu transmisyjno-behawioralnym<sup>25</sup>. Ważną pochodną tych założeń i wizji były decyzje (skądinąd niefortunne) wielu szkół o wykorzystaniu poczty elektronicznej do prowadzenia nauczania na odległość<sup>26</sup>. Niska reaktywność tego narzędzia uniemożliwiła podtrzymanie koniecznej w modelu behawioralno-transmisyjnym intensywnej interakcji. Odebrała możliwość nadzorowania procesu „transmisji” w formie, jaką wszyscy znali z klasy szkolnej. Doprowadziła do zjawiska określanego jako „zniknięcie nauczyciela” z procesu nauczania i niejako z automatu zajęcia tego miejsca przez rodzica<sup>27</sup>.

Istotnym czynnikiem moderującym rodzicielskie doświadczenie wspierania dziecka w uczeniu się w trakcie pierwszych miesięcy pandemii był też sam sposób, w jaki szkoła podejmowała decyzje o wdrażanych metodach i wykorzystanych rozwiązaniach. Czyniła to z pozycji eksperckiej, onnipotentnej instytucji, ponad głowami samych zainteresowanych rodziców<sup>28</sup>. To właśnie zagadnienie związane z rolą rodziców w kształtowaniu praktyk edukacji na odległość w kryzysowej, tzn. bezprecedensowej sytuacji, chciałam podjąć w dalszej części tego artykułu. Wy-

---

<sup>25</sup> Podobnie piszą o tym inni badacze, autorzy wczesnych raportów o edukacji w pierwszej fali pandemii: M. Plebańska, A. Szyller, M. Sieńczewska, *Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania*, Warszawa 2020; G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, *Edukacja zdalna: co się stało z uczniami ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańsk 2020.

<sup>26</sup> Badania krajowe i międzynarodowe prowadzone w pierwszej fazie pandemii COVID-19 dostarczają przykładów takiego działania z różnych szkół w kraju i na świecie, por. np. B. Adrjan, A. Koterwas, *Nauczycielskie koncepcje rodzica i ucznia klas początkowych w kontekście edukacji zdalnej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2021, 7; M. Wiatr, *Przegląd badań nad zdalną edukacją prowadzoną w polskiej szkole podczas pierwszej fali pandemii COVID-19 – o prymacie techniki i technologii nad refleksją pedagogiczną*, „Colloquium” 2022, 45(1).

<sup>27</sup> Na przykład: A. Garbe, U. Ogurlu, N. Logan, P. Cook, *Parents’ experiences with remote education during COVID-19 school closures*, „American Journal of Qualitative Research” 2020, 4(3); T. Haller, S. Novita, *Parents’ perceptions of school support during COVID-19: What satisfies parents?*, „Frontiers in Education” 2021, 6; D. Lase, T.G.C. Zega, D.O. Daeli, *Parents’ perceptions of distance learning during COVID-19 pandemic in rural Indonesia*, „SSRN Electronic Journal” 2021, 13(2); O. Misirli, F. Ergulec, *Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives*, „Education and Information Technologies” 2021, 26(6); M. Wiatr, *Contexts of extraordinary...*, *op. cit.*

<sup>28</sup> M. Wiatr, *Exploring family-school partnership during emergency remote teaching in the first wave of the COVID-19 pandemic – parents’ perspective. A case study from a Polish elementary school*, „International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies” 2023, 10(2).



korzystuję do tego koncepcję kryzysu w jego wymiarze normatywnym, stawiając pytania o różne siły kształtujące te praktyki i źródła ich „mocy”.

W poszukiwaniu odpowiedzi na te pytania wykorzystuję badania przeprowadzone w pierwszej fali pandemii COVID-19 w jednej z wielkomiejskich szkół podstawowych. Wyniki będą przedstawione na tle ustaleń wynikających z badań krajowych i zagranicznych na temat nadmiernych kosztów, jakie ponieśli rodzice w związku z zadaniami szkolnymi ich dzieci realizowanymi z domu.

## Metodologia badania

Badanie przeprowadzono na przełomie czerwca i lipca 2020 roku z inicjatywy rady rodziców wielkomiejskiej, publicznej szkoły podstawowej, liczącej ok. 500 uczniów. Zastosowano metodę studium przypadku, przede wszystkim w wymiarze studium wewnętrznego<sup>29</sup>. Charakter pytań stawianych w tym artykule pozwala wszakże przyrzeć się zjawiskom mającym miejsce w badanej szkole w szerszej perspektywie procesów i zjawisk toczących się także w innych miejscach podobnie organizujących kształcenie na odległość. W tym sensie analizy uruchamiają także potencjał instrumentalnego wymiaru studium przypadku<sup>30</sup>.

Wyjątkowe zaangażowanie rodziców w badanie (zarówno na poziomie inicjatywy, jak i uczestnictwa w procedurach badawczych) zdecydowało o jego charakterze partycypacyjnym, a cel – sformułowany przez rodziców – nadał badaniu profil emancypacyjny. Rodzice zmierzali bowiem do rozpoznania i zrozumienia różnorodności rodzicielskich doświadczeń. Ta wiedza miała wzmocnić pozycję rady rodziców w negocjacjach prowadzonych z dyrekcją na temat potrzebnych zmian w organizowanym przez szkołę kształceniu. Właśnie ów emancypacyjny akt upodmiotawiający rodziców czyni zasadnym pytanie o Turnerowskie *communitas* i o rodzicielski potencjał kształtowania rzeczywistości.

Prezentowane tu analizy dotyczą rodzicielskich odpowiedzi na pytania otwarte<sup>31</sup> zawarte w elektronicznej ankiecie. Została ona rozesłana przez radę rodziców za pośrednictwem Librusa oraz mailowo. Odpowiedziało na nią 104 ro-

---

<sup>29</sup> R.E. Stake, *Case studies*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Strategies of qualitative inquiry*, Thousand Oakes–London–New Delhi 2003.

<sup>30</sup> *Ibidem*.

<sup>31</sup> Najbardziej w zdalnej edukacji podobało mi się... (liczba odpowiedzi: 98). Szkoda, że... (liczba odpowiedzi: 98). Największą trudność sprawiało mi... (liczba odpowiedzi: 97). Mojemu dziecku największą trudność sprawiało... (liczba odpowiedzi: 90). Co i w jaki sposób można poprawić w zdalnej edukacji? (liczba odpowiedzi: 98). Czy ma Pan/Pani wiedzę, umiejętności lub inne zasoby, które mogłyby pomóc podnieść komfort i jakość edukacji w naszej szkole? Jeśli tak, to jakie? (Liczba odpowiedzi: 74 w tym liczba konkretnych propozycji: 34).

dziców (25% grupy docelowej)<sup>32</sup>. Oprócz odpowiedzi z ankiet materiał badawczy stanowiły także wydruki z terminarzy e-dziennika<sup>33</sup> oraz swobodne wypowiedzi rodziców. Zebrany materiał poddano jakościowym analizom. Wykorzystano w nich wybrane strategie konstruktywistycznej teorii ugruntowanej<sup>34</sup>. Oznacza to, że badanie nie jest przedsięwzięciem w całości wykorzystującym podejście metodologii teorii ugruntowanej. Zgodnie z sugestią Kathy Charmaz kodowanie otwarte prowadzono w oparciu o zasadę tworzenia tzw. aktywnych kodów, orientujących badacza ku pytaniu: co robią ludzie? Pozwalały one na dalszym etapie analiz budować „aktywne” kategorie – wskazujące działania różnych aktorów (np. „negocjowanie”).

W tym artykule zaprezentowano kody i kategorie, które można wpisać w normatywny wymiar kryzysu, budujący się wokół walki/ścierania się różnych perspektyw, opinii, ocen – słowem różnych obecnych w tym polu sił/głosów mających wpływ lub domagających się wpływu na kształt podejmowanych działań w tak, a nie inaczej zdefiniowanej sytuacji. Przyjmuję za V. Turnerem, że momenty nieciągłości w oddziaływaniu dotychczasowych struktur tworzą warunki do wyrównywania pozycji negocjacyjnych różnych zaangażowanych w procesy podmiotów i prowadzą do wypróbowywania siły ich głosu w ramach społeczności kryzysowych. Negocjacje, jakie prowadzili rodzice w badanej szkole<sup>35</sup>, posłużyły tu do zidentyfikowania owych „szczelin” i nieciągłości porządków, dotąd z powodzeniem „ramujących szkolną rzeczywistość”. Pozwalały więc przyjrzeć się relacji rodziny i szkoły w Turnerowskiej fazie „liminalnej” i w aktywności rodziców oraz szkoły odnaleźć ślady *communitas*.

W dalszej części prześledzę zatem przejawy formowania się świadomości kryzysowych, społeczności kryzysowych oraz Turnerowskiej *communitas* w różnych aktywnościach podejmowanych przez rodziców badanej szkoły podstawowej.

---

<sup>32</sup> Klasa I – poziom I – traktowana była odrębnie ze względu na brak lub niski poziom umiejętności czytania i pisanie wśród pierwszoklasistów [ $N = 17$ ]. Klasy II i III tworzyły poziom II–III, do którego zaliczali się uczniowie z bardziej zaawansowanego etapu edukacji wczesnoszkolnej [ $N = 31$ ]. Klasy IV, V i VI tworzyły tzw. poziom IV–VI, na którym uczniowie zapoznawani są z nauczaniem przedmiotowym [ $N = 34$ ]. Klasy VII i VIII zostały połączone w poziom VII–VIII, gdzie zakres przedmiotów zostaje poszerzony o chemię, fizykę i nauki społeczne, a praca nauczycieli i uczniów zdaje się być nastawiona na przygotowanie do egzaminu ósmoklasisty [ $N = 22$ ].

<sup>33</sup> Zamieszczane w Librusie harmonogramy zajęć poszczególnych klas pozwalały odtworzyć sposób działania szkoły i komunikacji szkoły z rodzicami i uczniami.

<sup>34</sup> K. Charmaz, *Teoria ugruntowana. praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, przeł. B. Komorowska, Warszawa 2013.

<sup>35</sup> Wyodrębnione w analizach kategorie negocjacji podejmowanych przez rodziców zostały omówione szczegółowo w innej publikacji: M. Wiatr, *Exploring family-school...*, *op. cit.*

## Nagła nieciągłość i instytucjonalna reakcja na kryzys

W marcu 2020 roku w badanej szkole podstawowej wprowadzono edukację zdalną w formie asynchronicznej, częściowo interaktywnej. Nauczyciele za pomocą e-maila i dziennika elektronicznego przesyłali uczniom zadania do samodzielnej pracy (m.in. ćwiczenia, filmy czy inne materiały edukacyjne zamieszczane na portalach online). Rodzice otrzymywali kopie tych informacji, przez co – mimowolnie – byli włączeni w tak organizowany proces kształcenia. Codzienne zadania były podzielone zgodnie z logiką 45-minutowych jednostek, według planu lekcji na dany dzień. Generowało to wiele administracyjnej pracy związanej z nawigowaniem w skrzynce pełnej pojedynczych zadań<sup>36</sup>. Podobne praktyki opisane są w innych polskich i międzynarodowych raportach<sup>37</sup>.

Początkowo nauczyciele oczekiwali, że uczniowie będą im przysyłać zdjęcia uzupełnionych zeszytów czy wykonanych zadań. W ciągu dwóch tygodni zmienili tę koncepcję tak, że uczniowie przesyłali tylko wybrane zadania: „Proszę również o zrobienie w zeszycie ćwiczeń strony 95 (na razie do mnie tego nie wysyłacie)” [L.NG.04.20.VII–VIII]<sup>38</sup> albo też tylko wskazani uczniowie przesyłali określone zadania. Ta praktyka, mimo modyfikacji, okazała się bardzo angażująca zarówno dla nauczycieli, jak i rodziców<sup>39</sup>.

Pod koniec marca 2020 roku niektórzy nauczyciele zaczęli wykorzystywać narzędzia online do automatycznego sprawdzania pracy uczniów, do prowadzenia lekcji w trybie synchronicznym (Zoom i Webex) oraz do współdzielenia dokumentów (Padlet). W kwietniu 2020 roku szkoła przydzieliła uczniom konta Microsoft i uruchomiła platformę MS Teams. Od tego czasu niektórzy nauczyciele organizowali nieregularne spotkania online z uczniami. Wszystkie te rozwiązania – alternatywne wobec codziennej, intensywnej korespondencji mailowej – spotkały się z życzliwym przyjęciem przez rodziców, którzy ocenili je jako krok we właściwym kierunku:

„Najbardziej optymistyczną informacją było to, że dzieciakom są nadawane konta na Microsoftowe i zaczną niebawem działać na TEAMS!” [M.R.04.20.4.IV–VI].

<sup>36</sup> M. Wiatr, *Exploring family-school...*, op. cit.; M. Wiatr, *Contexts of extraordinary...*, op. cit.

<sup>37</sup> Na przykład: B. Adrjan, A. Koterwas, *Nauczycielskie koncepcje rodzica i ucznia klas początkowych w kontekście edukacji zdalnej*, op. cit.; M. Wiatr, *Przegląd badań nad zdalną edukacją prowadzoną w polskiej szkole podczas pierwszej fali pandemii covid-19 – o prymacie techniki i technologii nad refleksją pedagogiczną*, op. cit.

<sup>38</sup> Pierwsza litera wskazuje rodzaj danych: L – Librus, M – maile. Druga litera wskazuje autora lub autorkę wypowiedzi: N – nauczyciel (bywa uzupełniony literą kodującą przedmiot), R – rodzic. Dwie pierwsze liczby w zapisie cyframi arabskimi oznaczają datę pojawienia się wypowiedzi, a cyfry rzymskie – klasy.

<sup>39</sup> M. Wiatr, *Contexts of extraordinary...*, op. cit.

„Niesamowite, ale chyba telepatycznie ściągnęłam myślami lekcje online naszych dzieci: Mam nadzieję, że będzie im teraz łatwiej. Zobaczymy jak to będzie wyglądało w praktyce” [M.R.04.20.5.IV–VI].

Szybko jednak okazało się, że nie wszystkie lekcje były prowadzone w ten sposób, a spotkania online odbywały się średnio raz lub kilka razy w tygodniu (w zależności od etapu kształcenia) i trwały ok. 15 minut. Edukacja na odległość w pierwszym kwartale pozostała zatem w swoim ogólnym zarysie przede wszystkim asynchroniczna, korespondencyjna, a pierwsze skrzypce grała w niej, kłopotliwa w obsłudze, poczta elektroniczna i e-dziennik, których funkcję korespondencyjną z czasem przejął Teams.

### **„Rozlewanie” się kryzysu do domów i rodzin uczniów – kształtowanie się rodzicielskiej społeczności kryzysowej**

Pospieszna reakcja szkoły i wdrożenie opisanych<sup>40</sup> wyżej praktyk przenosiły kryzys na poziom środowisk rodzinnych uczniów, gdzie rodzice poczuli się włączeni w pełnoskalowy proces nauczania swoich dzieci.

„[N]auczanie zostało przeniesione na barki rodziców w niektórych przypadkach w 100%” [IV–IV].

„Tak naprawdę to prawie całą pracę nauczyciela wykonywali rodzice, bo to oni musieli tłumaczyć wszystkie tematy” [II–III].

Jak pokazały analizy<sup>41</sup>, te czynności, które rodzice zidentyfikowali jako konstytutywne dla procesu nauczania, jak: tłumaczenie, wyjaśnianie, motywowanie, wspieranie, towarzyszenie, ukierunkowywanie, udzielanie informacji zwrotnej, w ich rodzicielskim doświadczeniu rzeczywistości kryzysowej nie były przez nauczycieli realizowane<sup>42</sup>.

„[N]auka zdalna bardziej przypominała dokumentowanie czynności (...) przez nauczyciela – (...) prowadzących się do zlecenia wykonania ćwiczenia – niż do wykonania prawdziwej nauczycielskiej pracy – wymyślenia tego, jak nauczyć, wytłumaczyć, sprawdzić, czy dziecko zrozumiało, jak pomóc zdo-

<sup>40</sup> M. Wiatr, *Exploring family-school...*, op. cit.

<sup>41</sup> M. Wiatr, *Contexts of extraordinary...*, op. cit.

<sup>42</sup> *Ibidem*.

być wiedzę i ją ugruntować i jak poinformować dziecko o dalszej pracy nad tematem czy problemem” [IV–VI].

Rodzice byli świadkami niesamodzielności i bezradności swoich dzieci wobec nowego, nieznanego podejścia, które wymagało od nich wcześniej nieznaną samodyscypliny, automotywacji, planowania i autonomii. Wobec tych doświadczeń wielu rodziców próbowało lub czuło się zmuszonych wesprzeć swoje dziecko.

„[D]zieci nie były przygotowane do zdalnego nauczania. Nie rozumiały, że muszą logować się, przerabiać materiał systematycznie, że powinny być na lekcjach zdalnych i brać w nich czynny udział. Trudno im było samodzielnie zorganizować sobie plan dnia, przeznaczając odpowiednią ilość czasu na lekcje” [VII–VIII].

„[W]ychowawca nie porozmawiał z uczniami online lub nawet z kilkoma wymagającymi tego uczniami indywidualnie o zasadach edukacji zdalnej. Moje dziecko przez pierwsze 3 tygodnie myślało, że nie ma żadnych obowiązków i mieliśmy później duże problemy z pracą na bieżąco” [I].

W tej nowej roli rodzice napotykali liczne trudności związane z brakiem czasu, wiedzy, kompetencji, narzędzi, oraz – najogólniej – z nieznaną metodyką pracy nauczycielskiej<sup>43</sup>. Rosła w nich niezgoda i frustracja:

„[U]ważam, że szkoła, jak zwykle, braki pomysłów na działanie w trudnych warunkach zrzuca na rodziców. Uważam, że nie jest naszą rolą odgrywanie surogatów nauczycieli, a taką rolę zaczynamy pełnić” [M.R.06.20.3.VII–VIII].

„Mijają dwa miesiące od wprowadzenia w kraju zdalnej edukacji. Zaniepokojeni opieszałością naszej szkoły we wprowadzaniu nowoczesnych form e-nauczania, (...) postanowiliśmy nieco wstrząsnąć naszą dyrekcją i wyrwać ją ze strefy błęgiego komfortu” [M.R.05.20.1.I–III].

„My nie jesteśmy [zadowoleni z edukacji zdalnej – M.W.]. Materiał jest trudny – matematyka, polski, geografia, historia... to wszystko w naszym odczuciu wymaga jednak nauczycielskiego zaangażowania. Moja Iga ma po prostu dość! samodzielnej nauki, z naszą pomocą, ale jednak bez wsparcia nauczyciela” [M.R.04.20.2.IV–VI].

Otwarcie wyrażali niezgodę, poczucie dyskomfortu i żal czy gniew w związku z nowymi zadaniami, których przysporzyło im wdrożenie przez szkołę określonych praktyk edukacyjnych. Śmiało podważali szkolne narracje o realizacji przez

<sup>43</sup> *Ibidem*.

placówkę nauczania na odległość, odnosząc to, co twierdziła szkoła, do własnego doświadczenia kryzysowego (wywołanego przez taką, a nie inną szkolną praktykę). Odpowiadając na pytanie o to, co rodzicom podobało się w edukacji zdalnej prowadzonej przez szkołę, podważali założenie tkwiące w pytaniu, że szkoła w ogóle taką edukację zdalną prowadziła:

„Nie było zdalnej nauki tylko nauka przez rodzica” [I].

Być może to właśnie skala zaangażowania w proces kształcenia dzieci sprawiła, że już w pierwszych tygodniach rodzice podejmowali próby uzyskania wpływu na kształt odgórnie przez szkołę wprowadzanych praktyk. Na początku zwracali się do władz szkoły lub do rady rodziców indywidualnie:

„Sugerowałem już innym nauczycielom, aby wpisywali do kiedy dzieci mają wysłać prace domowe w terminarzu Librus, aby było to przejrzyste, ale bez odzewu” [M.R.04.20.3.IV–IV].

Wobec nieskuteczności tych interwencji podejmowali próby oddziaływań grupowych, podczas których rodzice próbowali uzgodnić wspólne działania:

„Proszę napiszcie, czy dotychczasowe metody nauczania w tej pandemicznej rzeczywistości, spełniają Wasze oczekiwania. Jeśli nie – zrobmy coś wspólnie. Napiszmy do nauczycieli, pani dyrektor, wychowawcy. Trudno jest mi pogodzić się z tym, że w obecnych czasach dzieci mają tak nierówne szanse” [M.R.04.20.1.IV–V].

Kilka klas inicjuje list do dyrekcji, z prośbą/żądaniem o rewizję sposobu realizacji kształcenia. Nie wszyscy rodzice jednak popierają konfrontacyjny styl pisma:

„Pismo napisane jest w konfrontacyjnej formie, a powinniśmy się raczej wspierać pomiędzy szkolnymi »stanami« (uczniowie–rodzice–nauczyciele)” [M.R.04.20.6.VII–VIII].

„Ja sama jestem wielką zwolenniczką wzajemnego wspierania się z nauczycielami i budowania dobrych dla wszystkich rozwiązań. Wołałabym, żeby raczej doszło do spotkania i rozmowy niż do podsumowania i egzekucji. Dostrzegam konfrontacyjny ton pisma, ale rozumiem też rozgoryczenie rodziców, którzy poczuli się opuszczeni (?)” [M.R.06.20.1.IVII–VIII].

Ostatecznie, pod koniec maja, rada rodziców zdecydowała się na działanie ogólnoszkolne w postaci zbadania doświadczeń rodzicielskich oraz zdiagnozowa-

nia barier i potrzeb, ale także zasobów, jakie identyfikowali rodzice uczestniczący we wprowadzonej przez tę szkołę edukacji na odległość.

Ta kaskada działań stanowiła wyraźny przejaw kształtowania się świadomości kryzysowej, a wraz z nią wyłaniała się społeczność kryzysowa ukierunkowana na artykulację swojej perspektywy i próbę zarówno wpłynięcia na sposób definiowania kryzysu, narrację o nim, jak i przyjmowane rozwiązania.

Samo zainicjowanie badania i jego współprojektowanie przez rodziców stało się czytelnym przejawem konstytuowania się kryzysowej świadomości, z której we wspólnym dzieleniu się doświadczeniem pandemicznej edukacji ich dzieci wyłaniała się kryzysowa społeczność rodziców. Społeczność o innej niż szkolna perspektywie, a przy tym zainteresowana spozycjonowaniem się w roli zbiorowego, kompetentnego partnera szkoły, zainteresowanego udziałem w dalszym planowaniu edukacji na odległość.

## **Communitas – rodzicielski wielogłos**

Egalitarna formuła badania zakładająca, że każda perspektywa rodziców jest ważna i godna poznania, była przejawem *communitas*, w której na moment wszyscy, niezależnie od wcześniejszych podziałów i pozycji, mogli doświadczyć upełnomocnienia i choćby na moment stać się autentycznymi „współwłaścicielami” procesu generowania zarówno definicji sytuacji, jak i rozwiązań.

Rodzice, odpowiadając na pytania ankiety, domagali się zatem zwiększenia interakcji między uczniami i nauczycielami i „powrotu” nauczyciela. Powrót ów widzieli w różny sposób. Dla części z nich miał się on wydarzyć poprzez regularne, pełnowymiarowe lekcje online w czasie rzeczywistym:

„Uważam, że lekcje powinny być prowadzone w formule on-line, przez nauczyciela, który jest dla dzieci widoczny i prowadzi lekcję na żywo. Nie muszą to być wszystkie lekcje – dokładnie zgodnie z planem lekcji (...) – podczas których nauczyciel omawia, tłumaczy, pokazuje przykłady, odpowiada na pytania. Tak jak ma to miejsce normalnie w szkole, przy tablicy” [II–III].

Inni rodzice wyrażali to w postaci życzenia:

„[b]y lekcje odbywały się tak jak w szkole. 45 minut lekcja/10 minut przerwa” [IV–VI].

Życzenie to zdradzało tęsknotę za minioną „normalnością”, w której całość procesu nauczania znów byłaby w rękach „prawowitego” właściciela – nauczyciela, tyle

że obecnego wirtualnie, na ekranie monitora. Postulat ten sprowadzał zatem pożądaną zmianę do zmiany technicznej, przywracającej nauczycieli na ich „właściwe” miejsce. Nie prowadził jednak do rewizji założeń o charakterze pedagogiczno-dydaktycznym, leżących u podłoża wdrażanych przez szkołę praktyk. Nie stawiał pytań o samodzielność ucznia, dlaczego jej zabrakło lub jak inaczej ją rozwijać. Nie zakwestionował podłoża praktyk, które przez dekady w klasie szkolnej przygotowywały i utrzymywały ucznia w stanie bierności, zależności i reaktywności.

Wśród rodziców byli jednak też tacy, którzy dostrzegli korzyści płynące z zaprzestania nauczania stacjonarnego. Odkryli oni, że wraz z zamknięciem szkół ustała dotąd oczywista dyscyplina czasowo-przestrzenna, presja „bycia na czas”, „na sygnał” w wyznaczonym miejscu, na tkwienie w ławkach przez 45 minut oraz na unifikację i wyrównywanie tempa pracy danej kohorty uczniów. Ci rodzice podkreślali większą „harmonię”, „swobodę”, bardziej „przyjazną atmosferę” dzięki pracy w domu<sup>44</sup>. Chwalili sobie możliwość dostosowania pracy z dzieckiem do życia rodziny i do własnych obowiązków zawodowych oraz cenili możliwość zarządzania czasem spędzonym przed ekranem. Niektórych cieszyło to, że mogli zobaczyć „na żywo”, z czym i w jaki sposób mierzą się ich dzieci „w szkole”. W nowej sytuacji dostrzegli szansę rozwijania aktywnej i zaangażowanej postawy uczniów, ale i jednocześnie konieczność lepszego – z pewnością innego niż to oferowane przez szkołę – wsparcia ich w tym zakresie.

Odrzucili zatem pocztę elektroniczną czy Librusa, widząc w nich przeszkodę w budowaniu i podtrzymywaniu znaczącej edukacyjnie interakcji między uczniami i nauczycielem:

„Wykorzystanie maili do tego [zlecenia i rozliczania zadań – M.W.] było kuriozalne i skazane na klęskę! To było jasne jak słońce, że ten projekt »zatka« każdego nauczyciela. Bo nie da się sprawdzać przesyłanych zdjęć i obsługiwać tego mailowo. Mail nie do tego służy” [IV–VI].

Doceniali wysiłki kilku nauczycieli korzystających z platform i programów do pracy w trybie asynchronicznego współdzielenia dokumentów i tych rozwiązań, które zwiększały interaktywność procesu:

---

<sup>44</sup> Potwierdzenia takich ocen znajdujemy także w literaturze krajowej i międzynarodowej: L. Daniela, Z. Rubene, A. Rüdolfa, A., *Parents' perspectives on remote learning in the pandemic context*, „Sustainability” 2021, 13(7); E.Y.H. Lau, J. Bin Li, K. Lee, *Online learning and parent satisfaction during COVID-19: Child competence in independent learning as a moderator*, „Early Education and Development” 2021, 32(6); T. Parczewska, *Difficult situations and ways of coping with them in the experiences of parents homeschooling their children during the COVID-19 pandemic in Poland COVID-19 pandemic in Poland*, *op. cit.*; K. Tengler, N. Schrammel, G. Brandhofer, *Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learnings an österreichischen Schulen*, „Medienimpulse” 2020, 58(2).



„[L]ekcje były ciekawe, nie zajmowały dzieciom za dużo czasu, ale też wszystkie tematy zostały przerobione przygotowane przez wychowawczynię materiały w formie platformy interaktywnej a później lekcje online” [II–III].

„[W]ielkie uznanie za dostosowanie się do potrzeb uczniów, prowadzenie lekcji on-line, przesyłanie urozmaiconych materiałów, konsultacje, kontakt z uczniami. Nauka chemii nie wymaga ode mnie dużego zaangażowania. Pomagam Agacie jedynie w powtarzaniu materiału” [M.R.04.20.7.VII–VIII].

Sami rodzice wskazywali na bogactwo dostępnych narzędzi i różnorodność trybów pracy (zarówno synchronicznie, asynchronicznie, jak i w trybie mieszanym):

„Od wielu lat robię blended learning w mojej pracy. Znam narzędzia kontrolujące wiedzę, znam na wskroś TEAMS, znam Flipgrid, slido, mentimeter, edmodo, schoology itd. (...) Od tego są programy do zarządzania klasą, (...) Oferowałam w tym zakresie pomoc...” [IV–VI].

Niektórzy proponowali najprostsze rozwiązania i pomoc w ich opanowaniu:

„Na google-drive stworzyć teczki dla każdego dziecka, żeby składać wszyscy zadania domowe, a nie przysyłać po mailu. Zadania będą w jednym miejscu; Google Excel z listą zdań domowych i komentarzami nauczyciela...” [IV–VI].

Wreszcie rodzice stawiali pytania o sensowność rozdrabniania zadań i porcjowania ich analogicznie, jak to się działo w trakcie edukacji w klasie szkolnej. Większą wartość widzieli w blokowaniu zajęć i mieszaniu trybów pracy<sup>45</sup>.

Jak pokazały analizy, rodzice w badanej szkole poszukiwali sposobów na budowanie nowej ekologii uczenia się, rozpiętej między domem ucznia i domem nauczyciela, za pomocą bardziej zaawansowanych i przeznaczonych do tego celu technologii oraz zmiany organizacji praktyk edukacyjnych. Gotowi byli „oderwać się” od znanych rozwiązań. Ich projekcje wpisywały się w zaawansowane koncepcje edukacji zdalnej, która według Arasa Bozkurta i Ramesha C. Sharmy zakłada takie przeprojektowanie środowiska uczenia się, aby zapewniało uczniom swobodę działania, odpowiedzialność, elastyczność i wybór<sup>46</sup>. Takie środowisko wymaga starannego planowania, projektowania i oceny, uwzględniających zarówno aspekty techniczne, jak i pedagogiczne.

<sup>45</sup> Por. M. Wiatr, *Exploring family-school...*, *op. cit.*; M. Wiatr, *Contexts of extraordinary...*, *op. cit.*

<sup>46</sup> A. Bozkurt, R.C. Sharma, *Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Corona-Virus pandemic*, „Asian Journal of Distance Education” 2020, 15(1), s. ii.

Wypada stwierdzić, że wizje i projekcje niektórych rodziców miały charakter dogłębnie transformacyjny i otwierały drogę do zmiany paradygmatu uczenia się i nauczania z behawioralno-transakcyjnego na paradygmat konstruktywistyczny z centralną figurą ucznia. Co ciekawe, podobne sugestie rozwijania samodzielności uczniów pojawiały się także w międzynarodowej literaturze<sup>47</sup>.

Zgłaszając swoje pomysły, dzieląc się wiedzą i doświadczeniem, rodzice prezentowali się nie tylko jako uprawnieni recenzenci poczynań szkoły czy konsultanci rekomendujący rozwiązania, ale – co ważne – jako... troskliwi partnerzy, którzy z dużą wrażliwością mówili: „pomogę...”, „nauczę...”, „przeszkolę...”, „przeprowadzę...”, „pokażę...”, „założę...”. Proponowali różne, często nieoczywiste rozwiązania: od wsparcia technicznego IT, poprzez oferty wdrażania programów do pracy zdalnej oraz szkoleń w zakresie LMS czy pomoc w opracowaniu atrakcyjnych graficznie prezentacji i materiałów, aż po warsztaty relaksacyjne dla nauczycieli<sup>48</sup>. Dostrzegali i wyrażali swoją empatię dla nauczycieli:

„Sytuacja jest trudna nie tylko dla uczniów i rodziców, ale i dla nauczycieli. Pamiętam, jak u nas w pracy wprowadzaliśmy Teams – większość pracowników (inżynierów lub techników) też nie radziła sobie z narzędziem i była sfrustrowana. Dla naszych nauczycieli w większości to był skok na głęboką wodę. Powoli zaczynają sobie coraz lepiej radzić” [M.R.04.20.6.VII–VIII].

Rodzice ochoczo prezentowali swoje zasoby oraz gotowość dzielenia się nimi, ale na własnych warunkach, a nie tak, jak sięgała po te zasoby szkoła. Oferując swoją wiedzę, umiejętności, zgłaszali otwartość na nieznaną Nowe. Potwierdzali swoją gotowość udziału w przedsięwzięciu jako partnerzy, a nie pomocnicy czy wykonawcy, czy ci, którym pozostaje „zabezpieczać tyły” planowanych bez nich przedsięwzięć.

Ten rodzicielski głos wyrażał zaproszenie, zachętę do „zwarcia szeregów” wobec nowych, trudnych wyzwań. Wyrażał istotę *communitas*, zorganizowanego nie przez antagonizowanie jednych przeciw drugim, ale przez jednoczenie się wszystkich przeciwko problemowi.

W badanej szkole pomysły transformacyjne nie znalazły posłuchu. Szkoła w niepewnej i niestabilnej sytuacji, czerpiąc wciąż siłę z dotychczasowych struktur (legislacyjnych, administracyjnych czy finansowania) oraz bazując na doświadczeniach dotychczasowego pozorowanego partnerstwa z rodzicami, w kolejnych falach pan-

<sup>47</sup> Ch. Greenhow, C. Lewin, K.B. Staudt Willet, *The educational response to COVID-19 across two countries: A critical examination of initial digital pedagogy adoption*, „Technology, Pedagogy and Education” 2021, 30(1); E.Y.H. Lau, J. Bin Li, K. Lee, *Online learning and parent satisfaction during COVID-19: Child competence in independent learning as a moderator*, *op. cit.*

<sup>48</sup> M. Wiatr, *Exploring family-school...*, *op. cit.*

demii zawalczyła o namiastkę dawnej „normalności”, wprowadzając lekcje online wg planu lekcji na dany dzień<sup>49</sup>. Wykorzystała głosy tych rodziców, którzy podobnie jak szkoła postrzegali rozwiązanie kwestii ubogiej interakcji i „(nie)obecności” nauczycieli w procesie kształcenia. Uniknęła rewolucji, ale utrwaliła bierność ucznia i unieruchomiła go samotnie przed ekranem.

## Dyskusja – pandemia otworzyła portal i co portal pozwolił zobaczyć

Jak starano się pokazać, przyjęcie perspektywy kryzysu pozwoliło przyjrzeć się temu, w jaki sposób różni uczestnicy kryzysowej sytuacji mogli/próbowali wpływać na wdrażane rozwiązania. Wydobyło przy tym na powierzchnię problematyczny, sporny, na wskroś polityczny charakter tych rozwiązań, ujawniając próby upodmiotowienia się różnych (nie)oczywistych uczestników doświadczenia kryzysowego. Wprawdzie pandemia w omawianej szkole nie doprowadziła do „przekroczenia” portalu, ale ujawniła symboliczny porządek organizujący szkolną rzeczywistość i pokazała siłę oraz potencjał tkwiący w rodzicach.

Z jednej strony pokazała, w jaki sposób, traktowany jako oczywistość, szkoła obsadziła rodziców w roli dostępnego, dyspozycyjnego zasobu szkoły – gotowego (po odpowiednim „sformatowaniu” za pomocą instrukcji) do prawidłowej realizacji szkolnych zadań. Dalekie to od haseł partnerstwa znanych choćby z legislacji oświatowej<sup>50</sup> czy z bogatej literatury potwierdzającej wielostronne korzyści budowania partnerstw z rodzicami<sup>51</sup>. Pozycja, jaką badana szkoła wyznaczyła rodzicom, to co najwyżej rola wykonawcy zadań szkolnych. To wymowny przykład wykluczenia pewnej grupy – ważnej z punktu widzenia realizacji przyjętego rozwiązania – ze społeczności kryzysowej negocjującej owo rozwiązanie. Pojawiające się w literaturze rekomendacje tworzenia lepszych instrukcji dla rodziców, by jak najlepiej mogli oni realizować niechciane, ale „niechcący wydelegowane na nich” zadania szkolne, stanowią wyrazisty przejaw protekcjonalnego traktowania tych grup przez dominującą społeczność kryzysową, jak o tym pisał B. Milstein<sup>52</sup>.

<sup>49</sup> W badanej szkole właśnie edukacja zdalna w trybie synchronicznym prowadzona wg planu lekcji w jednostkach 30–45 minutowych została wprowadzona w kolejnych falach pandemii (w sytuacjach zamknięcia szkół). Te praktyki nie doczekały się jeszcze swojej rzetelnej analizy.

<sup>50</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, Dz.U. 2017 poz. 1611.

<sup>51</sup> Zob. np.: A.T. Henderson, K.L. Mapp, *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement*, Austin 2002; S.B. Sheldon, J.L. Epstein, *Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement*, „Journal of Educational Research” 2005, 98(4).

<sup>52</sup> B. Milstein, *Thinking politically about crisis: A pragmatist perspective*, *op. cit.*

Z drugiej strony pandemia ujawniła rodzicielskie próby wpływania na sytuację i kształtowania jej przez wyrażanie zdania, prezentowanie własnej perspektywy, generowanie nowych odważnych rozwiązań oraz oferowanie pomocy w ich wdrażaniu. Były one niewątpliwym świadectwem Turnerowskiej *communitas*, która w owej nieciągłości między już-nie Starym i jeszcze-nie Nowym rozkwitała wraz z jej potencjałem kreatywnym i transformacyjnym. Pozwoliła zobaczyć rodziców jako tych, których doświadczenia i narracje o nich są równoważne z narracjami szkolnymi.

Sytuacja kryzysowa odsłoniła „wnętrżności” rzeczywistości oświatowej badanej szkoły, jak i wielu innych placówek podobnie organizujących kształcenie na odległość. Obnażyła „niehumanne” warunki nauki stacjonarnej, opresyjność jej praktyk nie tylko wobec uczniów, ale także innych zaangażowanych uczestników procesu. Co jednak najważniejsze, pozwoliła dostrzec zarówno instrumentalne traktowanie rodziców przez szkołę, jak i wibrujący w opozycji do niego żywy emancypacyjno-transformacyjny potencjał rodziców.

Samo otwarcie „portalu” – fazy liminalnej – choć nie stwarzało jeszcze gotowych rozwiązań, to umożliwiała wykraczanie (choćby intelektualne) poza schematyczne ramy tego, co dotąd znane i praktykowane, tego, co oswojone i niekwestionowane, i co nie sprawdziło się w nowych warunkach. Ujawniło wielość potencjalnych scenariuszy, rozwiązań bliskich doświadczeniom tych uwikłanych w procesy wynikające z sytuacji kryzysowej, a alternatywne wobec scenariuszy „eksperymentalnych”<sup>53</sup>. Pozwoliło dostrzec rodziców jako żywo zainteresowanych uczestników dziejących się procesów, gotowych do współtworzenia nowych rozwiązań z troską o wszystkich uczestników procesu oraz przekierowania uwagi ku myśleniu o szkole jako dobru wspólnym i miejscu rozwijania partnerstwa lokalnego, sąsiedzkiej troski o szkołę.

## Bibliografia

- Adrian B., Koterwas A., *Nauczycielskie koncepcje rodzica i ucznia klas początkowych w kontekście edukacji zdalnej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2021, 7, s. 15–28.
- Bozkurt A., Sharma R.C., *Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic*, „Asian Journal of Distance Education” 2020, 15(1), s. i–vi.
- Bubb S., Jones M.A., *Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers*, „Improving Schools” 2020, 23(3), s. 209–222.
- Charmaz K., *Teoria ugruntowana. praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, przeł. B. Komorowska, Warszawa 2013.

---

<sup>53</sup> R. Wodak, J. Angouri, *From Grexit to Grecovery: Euro/crisis discourses*, „Discourse and Society” 2014, 25(4).

- Clarke J., *What crisis is this?*, „Soundings” 2009, 43(1), s. 7–17.
- Conto C.A., Akser S., Dreeser T., Kamei A., Mizunoya S., Rigole A., *COVID-19: Effects of school closures on foundational skills and promising practices for monitoring and mitigating learning loss*, Innocenti Working Paper 2020-13, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence 2020.
- Daniela L., Rubene Z., Rüdolf A., *Parents’ perspectives on remote learning in the pandemic context*, „Sustainability” 2021, 13(7), 3640.
- Doucet A., Netolicky D., Timmers K., Tuscano F.J., *Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic. An independent report on approaches to distance learning during COVID19 school closures*, Education International 2020.
- Dunatchik A., Gerson K., Glass J., Jacobs J.A., Stritzel H., *Gender, parenting, and the rise of remote work during the pandemic implications for domestic inequality in the United States*, „Gender & Society” 2021, 35(2), s. 194–205.
- Fisher J., Languilaire J.C., Lawthom R., Nieuwenhuis R., Petts R.J., Runswick-Cole K., Yerkes M.A., *Community, work, and family in times of COVID-19*, „Community, Work and Family” 2020, 23(3), s. 247–252.
- Fontanesi L., Marchetti D., Mazza C., Di Giandomenico S., Roma P., Verrocchio M.C., *The effect of the COVID-19 lockdown on parents: A call to adopt urgent measures*, „Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy” 2020 12(S1), s. 79–81.
- Garbe A., Ogurlu U., Logan N., Cook P., *Parents’ experiences with remote education during COVID-19 school closures*, „American Journal of Qualitative Research” 2020, 4(3), s. 45–65.
- Gilbert A.S., *The crisis paradigm: Description and prescription in social and political theory*, Cham 2019.
- Goudeau S., Sanrey C., Stanczak A., Manstead A., Darnon C., *Why lockdown and distance learning during the COVID-19 pandemic are likely to increase the social class achievement gap*, „Nature Human Behaviour” 2021, 5(10), s. 1273–1281.
- Greenhow Ch., Lewin C., Staudt Willet K.B., *The educational response to COVID-19 across two countries: A critical examination of initial digital pedagogy adoption*, „Technology, Pedagogy and Education” 2021, 30(1), s. 7–25.
- Haller T., Novita S., *Parents’ perceptions of school support during COVID-19: What satisfies parents?*, „Frontiers in Education” 2021, 6, 700441.
- Henderson A.T., Mapp K.L., *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement*, Austin 2002.
- Hodges Ch., Moore S., Locke B., Trust T., Bond A., *The difference between emergency remote teaching and online learning*, „Educause” 2020, 27 marca.
- Lase D., Zega T.G.C., Daeli D.O., *Parents’ perceptions of distance learning during COVID-19 pandemic in rural Indonesia*, „SSRN Electronic Journal” 2021, 13(2), s. 101–111.
- Lau E.Y.H., Li J. Bin, Lee K., *Online learning and parent satisfaction during COVID-19: Child competence in independent learning as a moderator*, „Early Education and Development” 2021, 32(6), s. 830–842.
- Laxton D., Cooper L., Younie S., *Translational research in action: The use of technology to disseminate information to parents during the COVID-19 pandemic*, „British Journal of Educational Technology” 2021, 52(4), s. 1538–1553.
- Lee S.J., Ward K.P., Chang O.D., Downing K.M., *Parenting activities and the transition to home-based education during the COVID-19 pandemic*, „Children and Youth Services Review” 2021, 122, 105585.

- Maesse J., 'Krisenmanagement': Eine neue Form des ökonomischen Regierens?, [w:] M. Wengeler, A. Ziem (red.), *Sprachliche Konstruktionen sozial- und wirtschaftspolitischer Krisen in der BRD: Interdisziplinäre Perspektiven*, Bremen 2013, s. 85–110.
- McLoughlin D., *Giorgio Agamben on security, government and the crisis of law*, „Griffith Law Review” 2012, 21(3), s. 680–707.
- Mendel M., Szkudlarek T., *Kryzys jako dyskurs i narracja. Konteksty edukacyjne*, „Forum Oświatowe” 2013, 25(3(50)), s. 13–34.
- Milstein B., *Thinking politically about crisis: A pragmatist perspective*, „European Journal of Political Theory” 2015, 14(2), s. 141–160.
- Misirli O., Ergulec F., *Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives*, „Education and Information Technologies” 2021, 26(6), s. 6699–6718.
- Mußeł F., Kondratjuk M., *Methodological perspectives on researching home schooling due to the corona pandemic: An invitation to think further*, „International Dialogues on Education. Special Issue” 2020, 7, s. 28–40.
- Narita F.Z., Morelock J., *Critical social analysis of crisis*, „Praktyka Teoretyczna” 2021, 42(4), s. 7–37.
- Parczewska T., *Difficult situations and ways of coping with them in the experiences of parents home-schooling their children during the COVID-19 pandemic in Poland*, „Education 3–13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education” 2021, 49(7), s. 889–900.
- Perry B.L., Aronson B., Pescosolido B.A., *Pandemic precarity: COVID-19 is exposing and exacerbating inequalities in the American heartland*, „Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA” 2021, 118(8), s. 1–6.
- Di Pietro G., Biagi F., Dinis Mota Da Costa P., Karpinski Z., Mazza J., *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2020.
- Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M., *Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania*, Warszawa 2020.
- Ptaszek G., Stunża G.D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M., *Edukacja zdalna: co się stało z uczniami ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańsk 2020.
- Roy A., *The pandemic is a portal*, „Financial Times” 2020, 3 kwietnia.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, Dz.U. 2017 poz. 1611.
- Schwartzman R., *Performing pandemic pedagogy*, „Communication Education” 2020, 69(4), s. 502–517.
- Sheldon S.B., Epstein J.L., *Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement*, „Journal of Educational Research” 2005, 98(4), s. 196–206.
- Slater G.B., *Education as recovery: Neoliberalism, school reform, and the politics of crisis*, „Journal of Education Policy” 2015, 30(1), s. 1–20.
- Spinelli M., Lionetti F., Pastore M., Fasolo M., *Parents' stress and children's psychological problems in families facing the COVID-19 outbreak in Italy*, „Frontiers in Psychology” 2020, 11, 1713.
- Stake R.E., *Case studies*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Strategies of qualitative inquiry*, Thousand Oaks–London–New Delhi 2003, s. 134–164.
- Tengler K., Schrammel N., Brandhofer G., *Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learnings an österreichischen Schulen*, „Medienimpulse” 2020, 58(2), s. 1–37.

- Trzcńska-Król M., *Students with special educational needs in distance learning during the COVID-19 pandemic – parents' opinions*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2020, (29), s. 173–191.
- Turner V., *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie*, przeł. W. Usakiewicz, Kraków 2005.
- Vuorikari R., Velicu A., Chaudron S., Cachia R., Di Gioia R., *How families handled emergency remote schooling during the Covid-19 lockdown in spring 2020 – Summary of key findings from families with children in 11 European countries*, EUR 30425 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2020.
- Wiatr M., *Contexts of extraordinary parental involvement in children's education during the first wave of COVID-19. Case study of a public primary school in Poland*, „Multidisciplinary Journal of School Education” 2023, 12(2(24)), s. 57–78, <https://doi.org/10.35765/mjse.2023.1224.03>
- Wiatr M., *Exploring family-school partnership during emergency remote teaching in the first wave of the COVID-19 pandemic – parents' perspective. A case study from a Polish elementary school*, „International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies” 2023, 10(2), s. 100–114.
- Wiatr M., *Przegląd badań nad zdalną edukacją prowadzoną w polskiej szkole podczas pierwszej fali pandemii COVID-19 – o prymacie techniki i technologii nad refleksją pedagogiczną*, „Colloquium” 2022, 45(1), s. 135–165.
- Wodak R., Angouri J., *From Grexit to Grecovery: Euro/crisis discourses*, „Discourse and Society” 2014, 25(4), s. 417–423.

