

Badania i sondáže

DOI: 10.5604/01.3001.0015.2555

NAUCZYCIELSKIE KONCEPCJE RODZICA I UCZNIĄ KLAS POCZĄTKOWYCH W KONTEKŚCIE EDUKACJI ZDALNEJ

BEATA ADRJAN

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0285-9479>

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

AGNIESZKA KOTERWAS

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4541-5459>

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Wprowadzenie

W roku 2020, z powodu pandemii wywołanej wirusem COVID-19 edukacja na świecie na wszystkich szczeblach z dnia na dzień przeniosła się do wymiaru wirtualnego. Nowa sytuacja skłaniała do zastosowania metod nauczania na odległość z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych. W czasach przed pandemią cyfrowa edukacja w polskiej szkole nie była systemowo stosowana, w związku z czym szkoły i nauczyciele nie byli do niej przygotowani (Plebańska, 2017, s. 4). Natomiast zaawansowani cyfrowo uczniowie stawali się coraz bardziej świadomymi uczestnikami cyfrowej rewolucji (Plebańska, 2017, s. 8). Bardzo celnie cyfrowy rozdzźwięk między pokoleniami w polskiej szkole przedstawia określenie zawarte w raporcie *Polska szkoła w dobie cyfryzacji*: „[a]ntycyfrowa szkoła z cyfrowymi imigrantami – nauczycielami zdaje się wlec za współczesnym uczniem – cyfrowym tubylcem i jego potrzebami” (Plebańska, 2017, s. 13).

W prezentowanym artykule przedstawiamy rozważania dotyczące organizacji szkoły w warunkach nauczania zdalnego. Szkoła, tworząc potrójną ramę porządku czasowego, przestrzeni i relacji (Krzychała, 2010, s. 140), stała się w nowej sytuacji nowym czasem, nowym miejscem i nową społecznością działania aktorów. Sposób nauczania w trybie zdalnym zawarty w komunikatach nauczycieli spowodował, że główny rdzeń szkoły, jakim jest proces nauczania i uczenia, koncepcje ucznia i rodzica zostały wydobyte na światło dzienne, ukazując obraz szkolnego procesu kształcenia „od kuchni”.

Zgodnie z koncepcją pedagogii Jerome’a Brunera (2006) wywodzącej się z psychologii potocznej, treść codziennych, intuicyjnych teorii ludzkich dotyczących funkcjonowania umysłu innych ludzi wyznacza sposób interakcji społecznych. Zawężając tę myśl

do praktyk szkolnych, pedagogia analizuje, jak myślenie potoczne determinuje działania wspierające dziecko w zdobywaniu wiedzy. To znaczy formułuje założenia dotyczące wyobrażeń ludzi o tym, w jaki sposób dziecko przyswaja informacje. Tak potoczne myślenie o działaniu umysłów uczniów u osób zaangażowanych w proces nauczania–uczenia się określa działanie pedagogiczne nauczyciela i generuje określone praktyki edukacyjne, stanowiąc podstawę nauczania. Według Brunera (2006, s. 95) „[w]yбір jakiegokolwiek praktyki pedagogicznej zakłada pewną koncepcję ucznia, którą ten może z czasem przyswoić sobie jako właściwy sposób myślenia o procesie uczenia się. Wybór pedagogii nieuchronnie komunikuje bowiem własne koncepcje procesu uczenia się i ucznia. Pedagogia nigdy nie jest niewinna. To medium niosące swoje własne przesłanie”. Innymi słowy sposób postrzegania ucznia i procesu uczenia warunkuje nauczycielskie wybory dotyczące wspierania uczniów w ich rozwoju oraz edukacji zarówno w zakresie metod nauczania, jak i typu budowanej relacji z uczniem, a także rodzicem.

Założenia badawcze

Celem badawczym naszych eksploracji była rekonstrukcja koncepcji nauczania, ucznia i rodzica przyjęta w formule zdalnej edukacji. Główne pytanie badawcze postawione na początku poszukiwań badawczych brzmiało: Jaka jest koncepcja ucznia, rodzica i nauczania w formule zdalnej edukacji? Metodą, którą przyjęliśmy, aby uzyskać odpowiedź na tak postawione pytania, była analiza treści (Babbie, 2004, s. 342; Wimmer, Dominick, 2006), nazywana także analizą tekstu (Silverman, 2009, s. 83), lub dokumentów (Rapley, 2013, s. 193). Metoda oparta jest na badaniu ludzkich przekazów (Babbie, 2004, s. 342), w celu poszukiwania „założeń i znaczeń, składających się na kulturowy świat, którego częścią są analizowane teksty” (Perakyla, 2009, s. 326).

Analizie poddałyśmy treść (Hammersley, Atkinson, 2000, s. 165) komunikatów nauczyciela, kierowanych do uczniów i ich rodziców w ramach realizowania przez szkołę zdalnego nauczania. Wiadomości te wysyłane były przez nauczycieli w postaci maili bądź załączników do maili za pośrednictwem platformy edukacyjnej Librus, lub przez stronę www szkoły. Materiał badawczy został badaczkom udostępniony przez nauczycielki za zgodą rodziców. Jeden z analizowanych komunikatów pochodził ze strony internetowej szkoły (<https://www.wokolszkoły.edu.pl/blog/korekta-kursu-w-klasach-0-3.html>) jako materiał w ogólnym dostępie. Mimo że badania miały charakter pilotażowy, starałyśmy się o dobór celowy materiału skoncentrowany na reprezentatywności szkół ze względu na wielkość miejscowości, w której położona jest szkoła¹. Analizie zostały poddane komunikaty wysyłane przez wychowawcę w ramach przedmiotu „wczesna

¹ Zebrano materiały przesyłane rodzicom przez dziewięciu nauczycieli z siedmiu szkół położonych w sześciu miejscowościach. Szkoły położone były w dwóch dużych miastach (DM), dwóch średnich miastach (SM), jednym małym mieście (MM) i jednej miejscowości gminnej (MG). Materiał z dwóch klas pochodził ze szkoły niepublicznej (np), materiał z pozostałych siedmiu klas pochodził ze szkół publicznych (p). W materiałach znalazły się komunikaty z pełnego spectrum klas młodszych; trzech klas zerowych, trzech klas pierwszych, dwóch klas drugich i jednej trzeciej.

edukacja zintegrowana” (wez) oraz komunikaty wysyłane przez innych niż wychowawca klasy nauczyciela przedmiotu, np. języka angielskiego (ang) czy etyki (et). Materiał w postaci komunikatów nauczyciela zapisany na 75 stronach stanowił rejestrację zadań do wykonania na łącznie 68 dni zdalnego nauczania.

Kodowanie materiału nastąpiło według symboli określających klasę (0, 1, 2, 3), typ szkoły: publiczna (p), niepubliczna (np), wielkość miejscowości, w której położona jest szkoła (DM, ŚM, MM, MG) oraz obszar edukacji; wczesna edukacja zintegrowana (wez), język angielski (ang) itp. Dalej prezentujemy przykładowy zapis kodów z ich opisem:

[1_p_DM_wez] – komunikat kierowany przez nauczyciela do ucznia/rodzica klasy pierwszej (kod 1) szkoły publicznej (kod p) położonej w dużym mieście (kod DM) dotyczący wczesnej edukacji zintegrowanej (kod wez).

Należy zwrócić uwagę, że zebrany materiał okazał się wyjątkowy, ponieważ w kolejnych etapach kształcenia zdalnego rekomendacje ministerstwa² spowodowały, że większość szkół przeszło w tryb nauczania synchronicznego, w którym za pomocą komunikatorów, platform, narzędzi i aplikacji realizowane były w domach uczniów z bezpośrednim udziałem nauczyciela w zajęciach. Zatem okres nauczania za pośrednictwem badanych komunikatów był dosyć krótki i zarejestrowanie go i objęcie badaniem okazało się unikalne. Niemniej jednak zgromadzony materiał stanowi raczej podstawę do fragmentarycznych, uchwyconych epizodycznie, a nie systematycznie prowadzonych i pogłębionych badań.

Zgromadzony materiał został opracowany według następujących kroków:

1. Wyłonienie formy komunikatów (forma tekstu, adresat tekstu, sposób zwracania się w tekście do adresatów, elementy tekstu, ich obszerność itp.).
2. Pogrupowanie materiału wedle interesujących nas obszarów (uczeń, nauczyciel, nauczanie).
3. Poszukiwanie słów kluczowych (*zapamiętaj! zastanów się..., jeśli dziecko nie rozumie, powtórz* itp.).
4. Odszukanie znaczeń ukrytych w komunikatach oraz wskazanie ich metaforycznego ujęcia.

Forma komunikatów i ich adresaci

Najczęściej komunikaty nauczyciela przybierały postać bardziej lub mniej rozbudowanej **listy zadań do wykonania**. Materiał otrzymany z jednej ze szkół niepublicznych [2_np_DM_wez] miał postać karty tygodniowej zamieszczonej na stronie www szkoły, z wykazem zadań od nauczyciela, sposobem ich zaliczenia i wykazem umiejętności i wiedzy do osiągnięcia. Jedna z klas 0 [0_p_MM_wez] otrzymywała listę

² Działania informacyjne MEN zostały szczegółowo zebrane i zaprezentowane w Raporcie Ministra Edukacji Narodowej (2020).

zadań w postaci szczegółowego scenariusza zajęć ze wszystkimi niezbędnymi linkami, tekstami, obrazkami itp. Całe spectrum form komunikatów szczegółowo prezentuje następujące zestawienie:

1. Lista zadań do wykonania – bez wprowadzenia, zapowiedzi czy wstępu, [1_p_DM_wesz], [2_np_DM_wesz]. Przykładowa lista zadań:
 1. *Nauczyć się czytać tekst „Bawimy się w podchody” (podręcznik str. 18) i ustnie wykonać ćwiczenie 1, 2, str. 19.*
 2. *Przeczytać wiersz „Kalużyści” (podręcznik str. 20) i ustnie odpowiedzieć na pytania pod tekstem.*
 3. *Karty ćwiczeń – ćwiczenie 4, 5, str.17 oraz 1, 2, 3, 4, str. 18, 19.*
 4. *Matematyka – przeczytać informacje na temat rozwiązywania zadań tekstowych (podręcznik str. 101) i ustnie przeanalizować zad. 1.*
2. Lista zadań do wykonania opatrzona wstępem do niedookreślonego adresata; *Dzień, dobry, oto praca na dziś, niekiedy także z zakończeniem: w razie pytań, proszę pisać, pozdrawiam [3_p_MM_wesz], Witam [0_p_MG_wesz], czy Przygotowaliśmy prezentację o (...). [0_p_MG_wesz], czy dzień dobry, bardzo proszę dziś: [1_p_MM_wesz], przesyłam zadania do wykonania [2_p_DM_wesz].*
3. Lista zadań z wstępnym, często rozbudowanym komunikatem wprowadzającym do całego materiału: *Szanowni Państwo, przesyłam plan zadań dla dzieci. Liczę na Państwa wsparcie w ich realizacji. Celem realizacji jest utrzymanie wypracowanych efektów pracy, utrwalenie nabytych umiejętności i wiedzy. Korzystanie z lekcji online w e-podręczniku pozwoli dzieciom w sposób sensowny i atrakcyjny spędzić czas w domu [1_p_DM_wesz]; Drodzy Rodzice! Za nami siedem dni pracy poza szkołą. Z relacji, które przesyłają dzieci i z Waszych opinii wynika, że to był bardzo owocny tydzień i obfitowała w nowe wydarzenia zarówno dla Was, jak i dla dzieci. Bardzo dziękujemy za ten czas, gdyż wiemy, że wiele zadań podejmowanych przez dzieci bez Waszej pomocy byłoby niemożliwe do zrealizowania i zrelacjonowania [2_n_DM_wesz]. W treści zadań do wykonania nie było już żadnego odniesienia do adresatów komunikatów.*
4. Listy zadań z osobistymi listami do rodziców: *Witam serdecznie! Bardzo proszę o zalogowanie się na platformie eduelo (jeszcze 4 osoby). Podaję tam testy dzieciom w celu utrwalenia i sprawdzenia swojej wiedzy. Ograniczam w ten sposób drukowanie dodatkowych kart pracy. zauważyłam, że większość osób ćwiczy i ma coraz lepsze wyniki. Śledzę systematycznie i cieszę się z ich osiągnięć. Na jutro 23.04 z j. polskiego przewidziałam (...) [2_p_ŚM_wesz].*
5. Listy zadań w postaci scenariusza opatrzonego wstępnym tekstem adresowanym do dzieci: *z pomocą rodziców przeczytajcie, czy możecie kochane dzieci nauczyć się słów piosenki [0_p_MM_wesz].*

Komunikaty dotyczące zadań do wykonania zawierały szeroką gamę sposobów zwracania się do adresatów. **Forma**, w jakiej zwracają się nauczyciele do adresatów, była pierwszym w dokonywanej analizie „odsłonięciem” sposobu rozumienia rodzica i ucznia w kontekstach nauczania zdalnego. Sposoby te stały się podstawą wstępnej

analizy rozumienia roli rodzica i ucznia podczas zdalnego nauczania. Nauczyciel w dominującej większości komunikatów, zwracając się do adresatów, pomijał osobę rodzica i ucznia, używając bezosobowych sformułowań typu: *praca w ćwiczeniach* [0_p_MG_wetz], *prezentacja litery* [0_p_MG_wetz], *zapoznanie się z tekstem* [2_p_DM_wetz], *sluchanie piosenki* [0_p_MM_wetz], *obejrzenie filmu* [2_p_DM_wetz], *nauczyć się czytać* [3_p_MM_wetz]. W kilku analizowanych komunikatach nauczyciel zwracał się do uczniów, także pomijając udział rodzica w zdalnym nauczaniu: *pracuję z tekstem „W marcu, jak w garncu”* [2_np_DM_wetz], *oglądając film, staraj się zapamiętać* [1_p_DM_wetz], *wysłuchaj wiersza* [2_p_DM_wetz], *przeczytajcie w podręczniku* [2_p_DM_wetz], *na podstawie przeczytanego tekstu uzupełnij* [2_p_ŚM_wetz]. Kiedy nazwa „rodzic” była wymieniona w komunikacie, nauczyciel nie zwracał się osobowo do rodzica, najczęściej jedynie wymieniał jego nazwę osoby: *rodzic czyta, rodzic daje dziecku kartkę, rodzic zadaje pytania do wiersza, rodzic zachęca* [0_p_MG_wetz], *przeczytanie samodzielnie lub z rodzicem* [1_p_DM_wetz].

Nauczyciel w paru komunikatach nie do końca określał adresata, mógł być nim zarówno uczeń, jak i rodzic: *Proszę zdania uzupełnić wyciętymi wyrazami z ramki* [1_p_DM_wetz], *można również obejrzeć film o bocianach* [2_p_DM_wetz]. W wielu komunikatach rodzic był „ukryty” w stosowaniu liczby mnogiej, która zakładała obecność osoby poza uczniem: *przygotujcie kartkę, wybieramy członka rodziny, zawiązujemy dziecku oczy szalikiem*, [0_p_MM_wetz]. W jedynie dwóch komunikatach rodzice byli wymienieni jako uczestnicy lekcji i włączani w narracji nauczyciela w proces nauczania: *ułóż linę, poproś, aby dziecko przeszło...* [0_p_MG_wetz], *wspólnie z dzieckiem zbuduj* [0_p_MG_wetz], *proszę o włączenie, proszę, aby dziecko przypomniało, prosimy przedstawić prezentację, proszę zachęcić dziecko do interpretacji utworu ruchem* [0_p_MG_wetz], *proszę poprosić dziecko, żeby opowiedziało Państwu opowiadanie* [2_p_DM_wetz].

Nauczyciele zwracali się także w komunikatach bezpośrednio do rodziców w postaci prośby o wsparcie dzieci w nauczaniu. Zazwyczaj były to fragmenty komunikatów poprzedzające listę zadań do wykonania: *Szanowni Państwo, Przesyłam Państwu plan zadań dla dzieci. Liczę na Państwa wsparcie w ich realizacji* [1_p_DM_wetz], *Dzień dobry, mam nadzieję, że dzieci pracują systematycznie* [1_p_DM_wetz], *Szanowni Państwo! Rozpoczynamy kolejny tydzień nauki zdalnej.* [2_p_ŚM_wetz], *Mam świadomość, że ogrom obowiązków w tym momencie spada na Was Drodzy Rodzice* [2_p_ŚM_wetz], *Przesyłam testy dla dzieci, liczę na Państwa wsparcie w ich realizacji* [1_p_DM_wetz].

Po dokonaniu wstępnej analizy formy kolejnym etapem była analiza treści z uwzględnieniem wyłonionych kategorii.

Koncepcje ucznia i uczenia się w komunikatach nauczycieli

Dominująca forma aktywności proponowana uczniom przez nauczycieli w ramach organizacji nauczania w trybie zdalnym była oparta na podręczniku i zeszytach ćwiczeń. W materiale badawczym przeważały treści prezentujące zakres ćwiczeń do uzupełnienia, zadań do rozwiązania czy konkretny fragment do przeczytania. Jako przykład

przywołujemy dalej zadania wysłane przez nauczycielkę klasy 3, które uczniowie mają wykonać w danym dniu: *Przeczytaj tekst G. Kasdepke „Maraton” z podręcznika str. 3 część 5; Karty ćwiczeń – 1, 2, 3, 4, 5, str. 3, 4 oraz 1, 2 str. 65 część 5; Karty matematyczne – 1, 2, str. 3 część 5; Przeczytaj informacje z podręcznika str. 78 dotyczące pojęcia kilometr i ustnie wykonaj ćwiczenie 1, 2, str. 78 część 5. ZAPAMIĘTAJ – wszystkie większe odległości, na przykład między państwami, miastami, wsiami mierzymy w kilometrach. Kilometr możemy zapisywać za pomocą skrótu km. [2_p_MM_wesz].* Z analizy tego typu komunikatów wynika koncepcja ucznia jako realizatora zadań z podręcznika. Ucznia metaforycznie można nazwać **robotnikiem**, machinalnie wykonującym zlecone prace, w odpowiedniej kolejności i zgodnie z programem podręcznika. Aktywność takiego ucznia–robota sprowadza się tu do: przeczytania fragmentu z podręcznika i uzupełnienia ćwiczeń, wykonania zadań oraz zapamiętania konkretnych treści. Zlecenie ustnego wykonania ćwiczenia w warunkach nauczania zdalnego jest tego dobitnym przykładem. Uczeń „mówi do ściany”. Jego wiedza osobista, interpretacja świata, własne spostrzeżenia, doświadczenia są nieistotne i w procesie uczenia nie mają znaczenia. Takie podejście jest typowe dla dydaktyki instrukcyjnej. Nauczanie rozumiane jest jako efekt zaplanowanych czynności nauczyciela bezpośrednio kierowanych w stronę ucznia (Klus-Stańska, 2018, s. 23), przy czym czynności te ograniczają się w tym przypadku do wskazania zakresu materiału do przyswojenia czy informacji do zapamiętania. Nauczyciel nie wychodzi poza **podręcznikową strefę komfortu**. Nie proponuje żadnego innego źródła wiedzy, innych niż podręcznik sposobów utrwalania poznanych treści, czy prezentacji wiedzy i jej konfrontacji z innymi uczniami. By jednak nauczyciel miał pewność, że wskutek zleconych zadań cel lekcji został zrealizowany, a uczeń wyposażony w odpowiedni zbiór wiedzy, na koniec podaje informacje, które uczeń ma po prostu zapamiętać. W ten sposób może mieć poczucie spełnionego obowiązku.

W analizowanym materiale pojawiały się też zadania, w których nauczyciel poza treścią zawartą w podręczniku proponował także inne źródła: *Przeczytaj tekst informacyjny w podręczniku na str. 17; Obejrzyj filmy: [przywołane 3 linki]; Zastanów się nad odpowiedzią na pytanie: „Jaką rolę odgrywają pszczoły w życiu człowieka?” [1_p_DM_wesz].* Na podstawie treści podręcznika i filmów zadaniem ucznia jest zastanów się nad odpowiedzią na konkretne pytanie. „Zastanów się” mogłoby być uzasadnione metodycznie w przypadku, gdyby był to jeden z etapów procesu budowania wiedzy, którego następstwem byłaby prezentacja efektów pracy pozwalająca na konfrontację własnych założeń z innymi, poznanie perspektywy drugiego ucznia. Jeśli natomiast „zastanów się” jest ostatnim etapem pracy nad danym zagadnieniem, to proces dydaktyczny zostaje przerwany. **Uczeń – zdeorientowany samotnik** w procesie uczenia ma w pojedynkę poradzić sobie z rozwiązaniem postawionych problemów, nie ma okazji prezentacji swojej wiedzy, weryfikacji swojego toku myślenia czy poznania zdania innych. W tym przypadku nauczanie także traktowane jest jako efekt szczegółowo zaplanowanych czynności nauczyciela. Choć uczeń już nie mówi w próżnię, jak w pierwszym analizowanym przypadku, tylko się zastanawia i z tymi myślami pozostawiony jest sam sobie.

W analizowanym materiale sporadycznie, głównie na etapie klasy zerowej, pojawiały się zadania, które były opracowywane przez nauczyciela i wykraczały poza podręcznik. Spośród nich wyróżniłyśmy kilka, które mogą wydawać się bliższe koncepcji procesu uczenia jako tworzenia określonych warunków sprzyjających czynnościom poznawczym ucznia. *Jakie jest to nasionko? – zabawa badawcza. Rodzic pokazuje grupie różne nasiona. Zadaniem dzieci jest porównanie wyglądu, kształtu oraz wielkości nasion, np.: rzeżuchy, rzodkiewki, fasoli. Następnie dzieci oglądają nasiona przez lupę i pod mikroskopem (w miarę możliwości). Omawiają ich wygląd w powiększeniu. Dzieci na podstawie ilustracji w Księdze Zabaw z literami str. 54–55 i własnych doświadczeń opowiadają, co jest potrzebne roślinom do wzrostu: Aby roślina urosła potrzebuje... Rodzic kieruje rozmową tak, by dzieci wspólnie doszły do wniosku, że rośliny potrzebują wody, powietrza i ciepła [0_p_MG_wez].* Zaprezentowane zadanie, które zostało nazwane przez nauczyciela „zabawą badawczą”, polega na porównaniu wyglądu i struktury różnych nasion pokazanych przez rodzica, a następnie omówieniu warunków rozwoju roślin na podstawie własnej wiedzy i ilustracji w podręczniku. Badaniem mogłoby tu być posadzenie tych nasion i obserwacja ich wzrostu w różnych warunkach (nasłonecznionych, w cieniu, bez wody itd.). Nie jest postawiony żaden problem badawczy typu: „Co wyrosnie z tych nasion?”, „Czy wszystkie będą rosnać w tym samym tempie?”, „Co się stanie, jeśli jedną doniczkę z posadzonym nasionkiem schowamy na kilka dni w szafie?”. Dzieci w takiej formule nie mają okazji do postawienia hipotez i ich weryfikacji, do przeprowadzenia doświadczenia, obserwacji zjawisk i wyciągania wniosków. Jest to **dydaktyka straconych szans poznawczych**. Uczeń ma uwierzyć w zjawiska prezentowane na ilustracji podręcznika, a nauczyciel za pośrednictwem rodzica upewnia się, czy dzieci dobrze zinterpretowały ilustrację.

Kolejny przykład jest zupełnie odwrotny: *Przygotuj doświadczenie: Skaczące Jajko. Potrzebne będą: surowe jajka, ocet. Przebieg: Wkładamy surowe jajko do naczynia, np. kubeczka – zalewamy w całości octem i odstawiamy na 48h (2 dni) – w środę sprawdzimy, co się stanie z naszym jajkiem [0_p_MG_wez].* Eksperymentowanie jest znaczącą w procesie dydaktycznym okazją, która służy dogłębnemu poznaniu jakiegoś zjawiska, zrozumieniu praw, zależności, pewnych właściwości, cech przedmiotów, relacji między elementami. W zaprezentowanym przypadku dziecko ma wykonać eksperyment, który właściwie nie wiadomo czemu służy, bo z aktywnością poznawczą ma mało wspólnego. W zaprezentowanej formule (pozbawionej struktury, możliwości postawienia hipotezy czy podjęcia próby wyjaśnienia obserwowanego zjawiska) uczeń *de facto* niczego nowego się nie dowie. Nie jest to wpisane jako ciągłość projektu badawczego, tylko wyrwany wątek, eksperyment dla eksperymentu, „czary mary”.

Kolejne komunikaty, w których nauczyciel proponował uczniom zadania do wykonania, niezwiązane z podręcznikiem: *Zaplanuj z rodzicami hodowlę jakiejś roślinki w domu lub na zewnątrz [0_np_DM_wez]. Kochani, wczoraj były zajęcia o ślimakach, dzisiaj zachęcam Was do obserwacji tych ciekawych zwierząt [...]. W notesie, **niczym prawdziwym detektywem**, możecie wykonać rysunki oraz zapisywać informacje [0_p_MG_wez]. Zabawy na świeżym powietrzu – szukanie śladów wiosny. Oglądanie materiału*

przyrodniczego zebranego podczas zabawy. [0_p_MG_wesz]. Aktywność poznawcza ucznia polega na hodowli rośliny, obserwacji ślimaków czy materiału przyrodniczego. Zadania pozbawione są jednak struktury typowej dla każdego projektu badawczego. Brakuje pytań/problemów badawczych, tabeli obserwacji, prośby o postawienie hipotezy i jej weryfikacji, czy chociażby propozycji dotyczącej prezentacji efektów pracy. Badania są pozorowane. Uczeń traktowany jest jako **niekompetentny badacz**. Poszukuje po omacku. Jest zdezorientowany w procesie badawczym. Do końca nie wiadomo, co tak właściwie uczeń ma zrobić. Syntetyczne zestawienie rodzajów dydaktyki i wyłaniającego się z nich obrazu ucznia prezentuje tabela (tabela 1).

Tabela 1.

Kategorie ucznia i uczenia wynikające ze sposobów komunikowania nauczyciela

Koncepcja ucznia	Metafory ucznia	Dydaktyka
Uczeń jako realizator zadań z podręcznika	Robot	dla sprawozdania
Uczeń jako realizator zadań w pojedynkę	Zdezorientowany samotnik	niekompletna, przerwana
Uczeń jako niekompetentny badacz	Badacz z pozor, po omacku	straconych szans poznawczych, bez procedur

Źródło: opracowanie własne.

Z analizowanego materiału wyłania się koncepcja nauczania, w której przyjmuje się, że bezpośrednim skutkiem zaplanowanych działań dydaktycznych jest wyposażenie ucznia w odpowiedni zbiór wiedzy i umiejętności. Przy założeniu tym uczeń jest biernym odbiorcą doświadczeń konstruowanych na zewnątrz. Przyswajają wiedzę w procesie dydaktycznym poprzez ingerencję i celowe działania nauczyciela (Mietzel, 2002). Uczeń w metaforycznym sensie jest maszyną, którą można poprzez celowe oddziaływanie zewnętrzne zaprogramować w określonym celu i kształcie. Ani razu nie pojawił się komunikat bliski, skupionej na czynnościach poznawczych, koncepcji uczenia jako procesu, który przebiega poprzez tworzenie sprzyjających ku temu okoliczności, które są uruchamiane w określonych warunkach szkolnych oraz pozaszkolnych. W tak zorganizowanym procesie kształcenia uczeń zamiast nadawać sens pojęciom, konstruować znaczenia na podstawie własnych doświadczeń i kontekstu sytuacyjnego, opanowuje jedynie zewnętrznie zdefiniowane pojęcia (Bruner, 2006, s. 61). Uczeń nie ma okazji do aktywnej eksploracji otaczającego świata, stawiania hipotez i obserwacji skutków swoich działań, tworząc tym samym reprezentację umysłową.

Koncepcje rodzica w komunikatach nauczycieli

Nauczyciel, podając w komunikatach tematy i linki do podręczników online i we wprowadzeniu, **obliguje rodzica do osiągnięcia efektów pracy:** *celem realizacji za-*

dań jest utrzymanie wypracowanych efektów pracy, utrwalenie nabytych umiejętności i wiedzy, [1_p_DM_wez], a także **zagospodarowania czasu dziecka** na sposób „szkolny”: *korzystanie z lekcji online w e-podręczniku pozwoli dzieciom w sposób sensory i atrakcyjny spędzić czas w domu* [1_p_DM_wez]. Szkoła dziecka (i rodzicowi) „zagospodarowuje” czas edukacji, nie pozostawiając żadnych możliwości, czy pozostawiając do decyzji choćby sposób realizacji materiału, i jeszcze anektuje dziecku (i rodzicowi) czas wolny. Komunikaty miejscami przyjmują postać gotowej „**roli**” **do odegrania** przez rodzica: *jeżeli dziecko nie jest przekonane, rodzic wyjaśnia: Istnieje pewien rodzaj muzyki instrumentalnej, która jest o czymś. Jest to taka muzyka, która miała coś opisywać, o czymś opowiadać...*³ [0_p_MG_wez]. Często także w komunikatach rodzic występuje *stricte* w **roli nauczyciela**. Można odnieść wrażenie, że nauczyciel, korzystając z gotowych scenariuszy zajęć z przewodników metodycznych zapomina zamienić rolę nauczyciela na rodzica (często także symbol osoby wypowiadającej „kwestię”): *N. proponuje dzieciom zabawę w rozpoznawanie utworów* [0_p_MG_wez]. W wielu materiałach wiadomości są kierowane do dzieci (nieczytających – szczególnie klas 0 i I), co zmusza rodziców do włączenia się do działań edukacyjnych poprzez odczytanie zadania i kontrolowanie podanego do każdego ćwiczenia celu edukacyjnego. Niektóre zadania wyznaczają rodzicowi rolę „posłańca”, który przesyła materiały od dziecka do szkoły; materiały są oznaczone, jako wymagające odesłania: *zadanie wymaga odesłania rezultatu, aby odesłać rezultat*, [rodzic] *zaloguje się na stronę synergii na www* [1_p_DM_wf]. Tylko w jednym z komunikatów rodzic był **uczestnikiem zadania**, do którego miało go włączyć dziecko: *zaprosz rodziców na spacer* [0_p_MM_wez].

W żadnym materiale nie ma sytuacji, w której rodzic jest stawiany w roli samodzielnego organizatora i prowadzącego lekcje z dowolnym doбором środków, tekstów, form itp. Koncepcje rodzica w obszarze relacji rodziców i szkoły w obszernej literaturze, głównie umiejscowionej w pedagogice społecznej, są skonstruowane wokół współpracy rodziców ze szkołą⁴. Współpraca, jako podstawowe zjawisko życia społecznego i fundament społeczeństwa, może być rozumiana w porządku monocentrycznym (jako działanie podporządkowane jednemu ośrodkowi decyzyjnemu), bądź policentrycznym (jako wzajemne oddziaływanie niezależnych ośrodków decyzji) (Ziółkowski, 2015, s. 308).

Współpraca w porządku policentrycznym w szkole może przyjąć zasadę równowagi i wymiany między rodzicami a szkołą poprzez rozszerzanie wpływów wychowawczych nauczycieli i rodziców (Łobocki, 1985, s. 8). Taki porządek obecny jest także w edukacyjnym partnerstwie (Mendel, 2002, s. 53) zbudowanym na wzajemnym zaufaniu, poczuciu wspólnego dobra i kolegalności. Dziecko jest głównym beneficjentem współdziałania rodziców i szkoły (por. Mendel, 2000, s. 6), a stosunki interpersonalne

³ Wypowiedź „do odegrania” przez rodzica jest dużo dłuższa od zacytowanej.

⁴ Szeroko o współpracy rodziców i szkoły pisali m.in. A. Radziwiłł, M. Łobocki, M. Winiarski, A. Janke, S. Kawula, M. Mendel, J.L. Epstein, I. Nowosad, B. Lulek.

budowane są na wzajemnym szacunku oraz zaufaniu (Zasada, 2000, s. 173). Rodzice w tej koncepcji są równorzędnymi partnerami szkoły, działają razem ze szkołą na rzecz dziecka, działają razem z dzieckiem, są włączani do działań szkoły zarówno w obszarze organizacyjnym, jak i edukacyjnym. Współdecydują o działaniach na rzecz dziecka i aktywnie w nich uczestniczą. Będąc włączeni także w edukacyjną działalność szkoły, niezwykle skutecznie stymulują rozwój własnych dzieci, co wykazują liczne badania (Thomson, Mazzolla, 2012; Kerbow, Bernhardt, 1993; Krumm, 1989).

Współpraca w porządku monocentrycznym polega na podporządkowaniu jednemu ośrodkowi decyzyjnemu i jest koordynowana odgórnie (Ziółkowski, 2015, s. 318). W relacjach szkoły z rodzicami polega na działaniach rodziców podejmowanych na rzecz szkoły, czy szerzej, edukacji (Nowosad, 2010, s. 353). Pomijane są w takim rozumieniu współpracy funkcje edukacyjne rodziców i rodziny (por. badania Mendel, 2000, s. 163). Rodzicielskie zadania w tym porządku to głównie świadczenia finansowe wobec szkoły, pomoc w organizacji imprez, towarzyszenie w wyjściach oraz wymuszone uczestnictwo w zebraniach czy pracach remontowych (Mendel, 2000, s. 12). Współpraca z rodzicami ogranicza się do wymiany informacji i organizacji, ale nie do kwestii merytorycznych (Krzesińska-Żach, 2007). Badania relacji rodziców i szkoły w realiach polskich pokazują dominację monocentrycznego modelu współpracy objawiającego się w asymetryczności relacji, nadrzędności roli nauczyciela, nieuwzględnianiu zasad partnerstwa oraz w andragocentrycznym⁵ charakterze współpracy (Winiarski, 2007, s. 441–446).

Rodzic w badanych komunikatach jest **nieobecnym duchem**, którego współuczestniczenie w procesie edukacji jest milcząco zakładane jako pewna oczywistość. Pełni wobec szkoły funkcję edukacyjną, polegającą na realizacji treści, które szkoła „zadała” uczniowi i rodzicowi. Milczące założenie rodzicielskiego udziału w działaniach szkoły widoczne jest także we wszystkich sytuacjach edukacyjnych, w których nauczyciel pisząc: *zadania na stronie*, albo *przeczytaj tekst ze strony*, ponownie milcząco zakłada udział rodzica, nie komunikując tego wprost przekazanym tekstem.

Rodzic także ma być **kontrolerem**, którego zadaniem jest dopilnowanie, aby dziecko wykonało zadanie, które nauczyciel adresuje (często bezosobowo, co wcześniej opisano). Ma więc kontrolować czas, miejsce, zadanie, sposób wykonania. Ma także przesłać wykonane zadanie do nauczyciela, dbając o wykonanie go zgodnie z bezosobowo skonstruowanym w komunikacie opisem zadania.

Rodzic, także musi wejść w **rolę nauczyciela**, któremu nauczyciel przekazuje „kwestię do odegrania”, podobnie jak autor scenariusza aktorowi. Świadczą o tym zwroty zawarte w komunikatach i kierowane do rodzica (np. jeżeli dziecko nie jest przekonane, rodzic wyjaśni...). W ten sposób nauczyciel niejako edukuje rodzica do roli nauczyciela transmisyjnego zgodnie z przyjętą w szkole koncepcją nauczania. W jednej tylko sytuacji rodzic w koncepcji nauczyciela staje się **partnerem**, uczest-

⁵ Oparty na relacjach tylko między dorosłymi – rodzicami i nauczycielami z pominięciem w relacji dzieci – uczniów (Winiarski, 2007, s. 443).

nicząc w zabawie zaproponowanej przez nauczyciela. W żadnej sytuacji nie staje się partnerem edukacyjnym, czy kreatorem zdalnego nauczania.

Metaforycznie ujęte koncepcje rodziców wyłaniające się z analizy treści komunikatów nauczycieli przedstawia tabela 2.

Tabela 2.

Koncepcje rodzica wynikające z analizy materiału badawczego

Koncepcje rodzica	Relacje rodziców ze szkołą	Metafory rodzica	Cel działania	Decyzje	Obszary działania
Rodzic wymieniony jako uczestnik, ale bezosobowo	Dominacja szkoły	Duch	Na rzecz szkoły	Podjęmowane przez szkołę	Edukacyjny – realizacja treści
Rodzic jako uczestnik, ale jedynie zabaw	Dominacja szkoły	Partner w zabawie	Na rzecz dziecka	Podjęmowane przez szkołę	czas wolny ucznia
Rodzic, jako nauczający zgodnie z założeniami szkoły	Dominacja szkoły	Transmisyjny dydaktyk	Na rzecz szkoły	Podjęmowane przez szkołę	Edukacyjny – realizacja treści szkolnych
Rodzic jako odtwórca roli zgodnej ze scenariuszem nauczyciela	Dominacja szkoły	Aktor	Na rzecz szkoły	Podjęmowane przez szkołę	Edukacyjny – nauczanie zgodne ze scenariuszem
Rodzic dopełniający obowiązek realizacji zadań przez dziecko	Dominacja szkoły	Kontroler	Na rzecz szkoły	Podjęmowane przez szkołę	Edukacyjny – weryfikacja celów kształcenia
Rodzic pośrednik wysyłający zrealizowane zadania	Dominacja szkoły	Listonosz	Na rzecz szkoły	Podjęmowane przez szkołę	Edukacyjny – weryfikacja celów kształcenia
Rodzic, którego rolą jest odczytywanie komunikatów od nauczyciela	Dominacja szkoły	Lektor	Na rzecz szkoły	Podjęmowane przez szkołę	Edukacyjny – realizacja treści szkolnych

Źródło: opracowanie własne.

Współpraca w tych koncepcjach ma wymiar monocentryczny, jest zdominowana przez szkołę i realizowana na jej rzecz. Koncepcja taka zakłada oczekiwanie od

rodzica (i ucznia) wykonania zadań na rzecz szkoły, dzięki którym szkoła może wykazać, że zadania przewidziane szkolnym programem zostały zrealizowane. Rodzic jest włączany w obszar edukacyjny szkoły, co jest nietypowe dla dotychczasowego (przed zdalnym nauczaniem) przyjętego modelu współpracy⁶. I właściwie włączenie rodziców w obszar edukacyjnego działania szkoły mogłoby przynieść znaczącą zmianę koncepcji współpracy rodziców i szkoły, gdyby nie narzucany przez szkołę transmisyjny model nauczania obecny w analizowanych komunikatach.

Konkluzje

Cyfrowość, która była tak marginalizowana w czasie przed pandemią została wykorzystana przez szkoły jedynie na poziomie technicznym, bez refleksji dotyczącej szansy krytycznego korzystania z zasobów cyfrowych przez dzieci i rodziców czy wykorzystania narzędzi cyfrowych jako środków służących poznaniu. Zdalne nauczanie założyło koncepcję ucznia jako cyfrowego imigranta, mimo, że jest on cyfrowym tubylcem. Szkoła w formule pracy zdalnej wciąż utrzymuje swoją pozycję jako szkoła analogowa.

Koncepcja rodzica odczytana z materiałów zdalnego nauczania rozciąga się między rolę niezbędnego i nieobecnego uczestnika edukacji z jednej strony, a pomijanego listonosza czy kontrolera, którego zadaniem jest być bardziej pośrednikiem na usługach szkoły niż świadomym uczestnikiem rozwoju własnego dziecka. Współpraca, której oczekuje się od rodzica jest rozumiana w porządku monocentrycznym, w którym to jeden ośrodek decyzyjny (szkoła) zarządza działaniami uczestników (uczniów i rodziców) na jej rzecz.

Finalnie na takiej koncepcji nauczania tracą wszyscy; **rodzice** – bo nie będąc aktywnymi w zasadniczych działaniach szkoły, nie mają świadomości ich przebiegu, znaczenia i wartości i pozostają biernymi obserwatorami inercyjnych rozwojowo praktyk szkolnych. **Nauczyciele** – bo są osamotnieni w wykonywaniu swoich edukacyjnych zadań, a rodziców zmuszeni są traktować jak uczniów, których trzeba w domowym nauczaniu instruować i przekazywać role do odegrania. **Dzieci** – bo szkoła, preferująca adaptacyjną racjonalność (Kwaśnica, 2007) praktyk, „zatrudniła” rodziców w roli nauczycieli, przedłużając swoją władzę na teren domu, nie wykorzystując rodzicielskiego potencjału do podejmowania świadomych praktyk edukacyjnych na rzecz indywidualnego rozwoju dziecka.

Bibliografia

- Babbie, E. (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: WN PWN.
 Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.

⁶ W którym rodzice zajmują się wychowaniem, a nauczyciele nauczaniem (por. Krumm, 1989, s. 21; Mendel, 2002, s. 53).

- Epstein, J.L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76/9, 701–712.
- Hammersley, M., Atkinson, P. (2000). *Metody badań terenowych*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Janke, A.W. (1995). *Pedagogiczna relacja rodzina–szkola. Dylematy czasu przemian*. Bydgoszcz: Wydawnictwa Uczelniane WSP.
- Kerbow, D., Bernhardt, A. (1993). Parental intervention in the school: The context of minority involvement. W: B. Schneider, J.S. Coleman (red.), *Parents, their children and schools* (s. 115–145). Boulder–San Francisco–Oxford: Westview Press.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Warszawa: WN PWN.
- Krumm, V. (1989). Na ile otwarta jest szkoła publiczna? O współpracy nauczycieli z rodzicami. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 17–35.
- Krzysińska-Żach, B. (2007). Rodzice znaczącym podmiotem edukacji szkolnej. W: D. Opozda, (red.), *Rodzicielstwo. Wybrane zagadnienia kontekstów edukacyjnych* (s. 289–295). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krzychała, S. (2010). Badacz w szkole – o rekonstruowaniu edukacji codzienności. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*. T. 5 (s. 37–160). Gdańsk: GWP.
- Kwaśnica, R. (2007). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Lulek, B. (2008). *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*. Rzeszów: Wydawnictwo URZ.
- Łobocki, M. (1985). *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Mendel, M. (2000). *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel, M. (2002). *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mietzel, G. (2002). *Psychologia kształcenia*. Sopot: GWP.
- Nowosad, I. (2010). Współpraca nauczycieli z rodzicami i szkoły ze środowiskiem lokalnym. W: I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondrakowa (red.), *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły* (s. 341–359). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Perakyla, A. (2009). Analiza rozmów tekstów. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincon (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 2 (s. 325–351). Warszawa: WN PWN.
- Plebańska, M. (2017). Budujemy gospodarkę opartą o wiedzę. W: M. Plebańska (red.), *Polska szkoła w dobie cyfryzacji. Diagnoza 2017. Podsumowanie wyników badania zespołu badawczego Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego i PCG Edukacja* (s. 4). Warszawa.
- Radziwiłł, A. (1975). *O współdziałaniu między szkołą a domem*. Warszawa: WSiP.
- Rapley, T. (2013). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa: WN PWN.
- Silverman, D. (2009). *Interpretacja danych jakościowych*. Warszawa: WN PWN.
- Thompson, M.G., Mazzola, A.F. (2012). *Understanding independent school parents. The teacher's guide to successful family–school relationships*. United States of America: Wise Teacher Press.
- Wimmer, R.D., Dominick, J.R. (2008). *Mass media. Metody badań*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Winiarski, M. (2007). Współpraca rodziców i nauczycieli, jej implikacje edukacyjne i determinanty. W: S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy* (s. 439–457). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Zasada, W. (2000). Relacja rodzina – szkoła (przeszłość, terażniejszość przyszłość). *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 13, 165–177.
- Ziółkowski, M. (2015). Współpraca. W: M. Bogunia-Borowska (red.), *Fundamenty dobrego społeczeństwa. Wartości* (s. 308–331). Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.

Netografia

<https://www.wokolszkoly.edu.pl/blog/korekta-kursu-w-klasach-0-3.html>

Raport Ministra Edukacji Narodowej (2020). „Zapewnienie funkcjonowania jednostek systemu oświaty w okresie epidemii Covid-19”. Warszawa, czerwiec 2020. https://dokumenty.men.gov.pl/Raport_MEN_Zapewnienie_funkcjonowania_jednostek_systemu_oswiaty_w_okresie_epidemii_COVID-19.pdf

CONCEPTS OF PARENT AND EARLY STAGE PUPIL ACCORDING TO THE TEACHER IN THE CONTEXT OF ONLINE LEARNING

Abstract

School concepts of pupil and parent that arose during online learning forced by a pandemic are the main problem discussed in this article. An attempt was made to reconstruct them on the basis of the analysis of the statements of teachers in an early stage education. The teaching concepts present in the statements and the resulting concepts of pupil are illustrated with a didactic metaphor: *for a report, without procedures, incomplete, interrupted or missed cognitive opportunities*. From this image emerges a pupil as a *robot, confused loner, apparent researcher or blindfolded researcher*. The concepts of parent metaphorically presented in the text are: *ghost, playmate, transmission teacher, actor, controller, postman, lector*. The concept of pupil, parent and online learning turns out to be resistant to new contexts resulting from the reorganization of the didactic process. Parents in online learning were forced to act for the school benefit (curriculum implementation). According to the teacher's statements, pupils and parents were to carry out learning activities in the same way as the school did before the lockdown; through the realization of the transmission model of teaching, monocentrically understood cooperation with parents and school: the main beneficiary of learning activities carried out at home. Online learning was not used to change, on the contrary, it has consolidated traditional school concepts of teaching, pupil and parent.

Keywords: online learning in early childhood education, school didactics, concepts of parent and pupil in online learning