

# OBLICZA REFORMY SZKOLNEJ – TECHNOLOGICZNE PRAKTYKI RÓWNOŚCIOWEGO UCZENIA SIĘ

Lucyna Kopciewicz

—  
Wydział Nauk Społecznych,  
Uniwersytet Gdański

**C**elem artykułu jest rekonstrukcja technologicznych praktyk równościowego uczenia się młodzieży szkolnej – uczennic i uczniów szkół podstawowych, w których, w przededniu reformy przywracającej ośmioklasową szkołę, wprowadzono innowacje edukacyjne polegające na wdrożeniu technologii mobilnych (tablety lub smartfony) do nauczania w zakresie wybranych przedmiotów szkolnych<sup>1</sup>. Badania empiryczne poświęcone kwestiom uczenia się wspomagane technologiemi mobilnymi zostały zakrojone dość szeroko i dotyczyły głównie analiz cyfrowego projektowania dydaktycznego na kilku szczeblach szkolnego systemu. Zagadnienie problematyki równości płci w kontekście uczenia się wspomagane technologicznie było jedną z kwestii towarzyszących głównej problematyce. Niemniej jednak w analizie tego zagadnienia dały o sobie znać kwestie ideologiczne – sposoby myślenia nauczycielek i nauczycieli o roli i miejscu technologii mobilnych w szkole. Ujawniły się też problemy wynikające z wprowadzanej reformy (przeładowane programy kształcenia, pośpiech, brak czasu na realizowanie treści kształcenia).

## TECHNOLOGIE, RÓWNOŚĆ, POTENCJAŁ ZMIANY SPOŁECZNEJ

W ostatnich dekadach na naszych oczach rozgrywa się rewolucja technologiczna, zwana

rewolucją cyfrową, informacyjno-komunikacyjną lub mobilną. Technologie informacyjno-komunikacyjne stały się bardziej dostępne i tańsze, co spowodowało, że są obecne także w szkolnej przestrzeni, stając się ważnymi narzędziami edukacyjnymi, które towarzyszą dzieciom i młodzieży w nauce szkolnej [Traxler; Traxler and Kukulska-Hulme].

Bardzo często powszechną dostępność technologii informacyjno-komunikacyjnych łączy się wyraźnie z ideą demokratyzacji. Kwestii równości w jakiegokolwiek sferze społecznych zróżnicowań, w tym płci kulturowej, nie można rozpatrywać bez uwzględnienia cyfrowych narzędzi komunikacji. Artykulacja, polityka głosu, społeczna widoczność, znaczenie i godność konstruowane są dziś w znacznej mierze na płaszczyźnie cyfrowej. Stała się ona tak samo ważna jak sfera publiczna.

Nowe technologie i cyfrowa komunikacja niewątpliwie wpływają na rozumienie równości i emancypacji defaworyzowanych grup społecznych. Technologie komunikacyjne są analizowane z perspektywy ich społecznego potencjału zmian – w ten sposób analizowano zjawisko twitterowej rewolucji czy facebookowych zrywów w przypadku „arabskiej wiosny” i rewolucji kobiecej przeciw nadużyciom seksualnym ujawnionym w globalnej skali poprzez akcję #metoo [Berenger; Lynch; Manikonda et al.]. Jednak narzędzia cyfrowej komunikacji wzbudzają również sporą nieufność ze względu na ich „bezradność” wobec antydemokratycznych działań, wpływanie na opinię publiczną przez polityczną propagandę, wysoki

<sup>1</sup> Tekst powstał w ramach projektu badawczego finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki 2015/19/B/HS6/02218 „Uczenie się wspomagane technologiemi mobilnymi w szkołach pomorskich. Krytyczne pytania o rozwój »kompetencji XXI wieku« oraz genderową inkluzję w szkolnych modelach BYOD/BYOT oraz OPD”.

poziom hejtu i przemocy związanych z płcią, religią, pochodzeniem etnicznym [Bauman and Lyon]. W tym kontekście ważne okazuje się pytanie o „biegłość cyfrową”, która gwarantuje bezpieczeństwo użytkowników, zapewnia kontrolę cyfrowej komunikacji, rozpoznawanie manipulacji i adekwatną reakcję w przypadku nadużyć [Fox 13-24].

Nie można również zapominać, że kwestia współczesnych technologii nie może być sprowadzana wyłącznie do kompetentnego używania narzędzi globalnej komunikacji. Współczesne technologie informacyjno-komunikacyjne to również obszar aktywności zawodowej – sektor z wieloma pozycjami zawodowymi i możliwościami kształtowania kariery, w którym – w skali międzynarodowej – niedoreprezentowanie kobiet jest szczególnie duże. Kobiety stanowią około 20% zatrudnionych w tym sektorze: 25% – w firmach wytwarzających oprogramowanie, 28% – w sektorze IT, 11% – w zarządach największych firm branży IT, a zaledwie 5% jest pomysłodawczyniami start-upów, czyli małych, innowacyjnych przedsięwzięć technologicznych [OECD]. Kobiety reprezentują zatem grupę mniejszościową, która w marginalny sposób wpływa na społeczny potencjał nowych technologii [Wajcman 5-16].

Jednak sfeminizowane środowisko szkolne jest miejscem, w którym kobiety, przy współudziale mężczyzn, projektują edukacyjne programy działania technologii informacyjno-komunikacyjnych. W tym kontekście warto zbadać, czy w praktykach cyfrowego projektowania dydaktycznego pojawia się myślenie równościowe.

## METODOLOGICZNA RAMA PROJEKTU BADAWCZEGO

Relacjonowane badania są częścią większego projektu poświęconego szkolnemu i pozaszkolnemu funkcjonowaniu technologii mobilnych. Jedną z części projektu poświęconą była kwestiom równości w środowisku szkolnym. Głównym podejściem badawczym zastosowanym w całym projekcie była fenomenografia, czyli empiryczne studium określonej liczby jakościowo różnych sposobów konceptualizowania, rozumienia, postrzegania i odczuwania zjawisk lub aspektów otaczającego świata [Marton]. Celem badań fenomenograficznych jest identyfikacja i opis sposobów rozumienia przez ludzi określonych zjawisk. Te sposoby rozumienia są przedstawiane w postaci kategorii opisu,

które są następnie analizowane w odniesieniu do istniejących między nimi związków w tworzonej przestrzeni wynikowej – rezultatu postępowania badawczego [Szkudlarek].

Badania fenomenograficzne wymagają przeprowadzenia indywidualnych wywiadów z respondentami. Podstawą wywiadu są określone dyspozycje, nie zaś gotowa lista pytań, które – wraz ze strategiami pogłębiającymi (pytania o konkretyzację lub rozwinięcie myśli) pozwalają na dokładne zaprezentowanie przez respondenta własnego sposobu rozumienia analizowanego zjawiska. Każdy wywiad jest nagrywany, a następnie zostaje przedstawiony w postaci transkrypcji bez poprawek stylistycznych.

Wylonienie przestrzeni wynikowej – rezultatu postępowania fenomenograficznego – obejmuje następujące etapy:

- kilkakrotne czytanie spisanych treści wywiadów;
- etap kondensacji, polegający na wyselekcjonowaniu fragmentów rozmowy z tekstu wypowiedzi respondentów, które dotyczą opisywanego zjawiska;
- porównywanie wylonionych na etapie kondensacji fragmentów wypowiedzi w taki sposób, aby sprecyzować istotę fenomenu, do której odnoszą się respondenci;
- grupowanie odpowiedzi na podstawie pojawiających się podobieństw i różnic;
- doprecyzowanie istoty pojawiających się na wcześniejszym etapie podobieństw i różnic;
- nazywanie kategorii w taki sposób, aby nazwa odpowiadała domenie opisywanego zjawiska oraz jego różnorodnym sposobom rozumienia;
- odniesienie wylonionych kategorii opisu do teorii dotyczących analizowanego zjawiska [Marton].

Interpretacje przedstawione w dalszej części artykułu są efektem analiz transkrypcji wypowiedzi nauczycielek i nauczycieli.

W badaniach fenomenograficznych uczestniczyli nauczyciele i nauczycielki pracujący w szkołach województwa pomorskiego, w których wdrożono technologie mobilne w dwóch modelach ich implementacji: OPD<sup>2</sup> (technologie będące własnością szkoły) i BYOD/T<sup>3</sup> (technologie stanowiące prywatną własność uczennicy/ucznia). Badania zostały wykonane w latach 2016–2018.

2 OPD – *organization provided device*.

3 BYOD/T – *bring your own device/technology*.

ETAP EDUKACYJNY	Model OPD Liczebność (numery wywiadów)	Model BYOD/T Liczebność (numery wywiadów)
Wczesna edukacja	10 (wywiady 1-10)	-
Nauczycielki i nauczyciele klasy IV	10 (wywiady 11-20)	10 (wywiady 21-30)
Nauczycielki i nauczyciele klasy VII	10 (wywiady 31-40)	10 (wywiady 41-50)
Razem	30	20

Tabela 1. Struktura próby badawczej.  
Źródło: opracowanie własne

Wzięło w nich udział 50 nauczycieli i nauczycielek (46 kobiet i 4 mężczyzn). Próba badawcza została skonstruowana w sposób celowy. Jej strukturę przedstawia tabela 1.

Na użytek badań fenomenograficznych sformułowano jedno główne pytanie badawcze, któremu podporządkowane zostały dyspozycje do wywiadu. Pytanie to miało następującą formułę: w jaki sposób nauczyciele i nauczycielki definiują równościowe praktyki nauczania zapośredniczone technologicznie w modelach OPD i BYOD/T?

Dane pozyskane drogą wywiadów pozwoliły na identyfikację i opis koncepcji równości płci oraz roli technologii mobilnych w szkolnych praktykach dydaktyczno-wychowawczych. Nazwy zidentyfikowanych koncepcji równości zostały zaczerpnięte z wywiadów z nauczycielkami i nauczycielami – są zatem nazwami kategorii, które pojawiły się w ich wypowiedziach.

W zakończeniu niniejszego artykułu zostały przywołane wybrane fragmenty badań wykonanych z uczniami i uczennicami – wychowankami nauczycielek i nauczycieli, z którymi przeprowadzono badania fenomenograficzne. Badania te nie mają – z punktu widzenia celów tego artykułu – tej samej rangi. Poświęcone były innej grupie zagadnień – technologicznym praktykom nieformalnego uczenia się, które są kształtowane w relacji do praktyk szkolnego uczenia się. Podstawą tej części badań były zogniskowane wywiady grupowe. Ich wyniki ukazują jednak dość dobrze, jaki jest klimat współczesnej „reformowanej” szkoły podstawowej, w którym kształtują się technologiczne praktyki

nieformalnego uczenia się. Procedurę analizy materiału empirycznego także w tym przypadku wyznaczała fenomenografia.

#### WYNIKI BADAŃ

Wypowiedzi nauczycielek i nauczycieli przekonują, że w nauczycielskiej świadomości dominuje obraz względnej równości płci, która – dodatkowo – jest wzmacniana pojawieniem się tabletów/smartfonów w nauczaniu. Mamy więc, zdaniem respondentek i respondentów, do czynienia z równością, którą zabezpiecza koedukacja rozumiana jako standard kulturowy i synonim jednakowych warunków nauczania. Obecność nowoczesnych narzędzi cyfrowych – zdaniem kadry nauczycielskiej – jeszcze mocniej potwierdza równość szkolnych warunków nabywania wiedzy. Trzeba zauważyć, że w części wypowiedzi technologie mobilne są opisywane jako pasywne narzędzia dostarczane przez szkołę, które powinny być właściwie wykorzystywane przez użytkowników (czyli uczennice i uczniów) pragnących równości w edukacji:

N3: „Koedukacja oznacza równe szanse w nauce, niezależnie, czy jest się dziewczynką, czy chłopcem, a w naszej szkole mamy jeszcze ten równy start. [...] Oznacza to, że wszyscy bez wyjątku mogą się jeszcze uczyć w nowoczesnej szkole” (wczesna edukacja).

N12: „W tej szkole dajemy dzieciom znacznie więcej niż w innych. Mają lepsze możliwości, jest bardziej nowoczesnie i od nich zależy, czy i na ile skorzystają z tej szansy” (klasa IV, j. angielski).

N40: „Już lepiej chyba być nie może – wszyscy mają jednakowe warunki, takie same tablety, korzystamy z takich samych aplikacji, dajemy im takie same zadania, więc nie ma powodów, żeby ktoś nam zarzucał brak równości, czyli dyskryminację. Warunki na zewnątrz są idealne, ale to, co jest w głowie, to, co wnoszą z domu, co jest po stronie ucznia – na to nie mamy żadnego wpływu” (klasa VII, matematyka).

N 49: „Naszą rolą jest zapewnienie im jak najlepszych warunków, a ich rolą [uczniów i uczennic] jest skorzystanie z tych warunków jak najlepiej” (klasa VII, biologia).

Technologie informacyjno-komunikacyjne są postrzegane przez respondentki i respondentów jako neutralne zasoby – w tym przypadku przyjmujące postać nowoczesnych narzędzi, za których pomocą do uczniowskiej populacji dociera szkolny przekaz. Zniekształcenia w odbiorze tego przekazu pojawiają się wyłącznie po stronie uczniowskiej i są związane z ich zasobami intelektualnymi lub rodzinnymi „obciążeniami”. W przypadku tej koncepcji równość płci jest wyłącznie sprawą uczniowską. Szkoła tworzy jednakowe warunki nauczania i na tym jej rola jest zakończona.

Bliskie tej koncepcji jest rozumienie technologii jako „wabika” skłaniającego uczniów do wykonywania szkolnych zadań, które – bez obecności technologii – są przez nich postrzegane jako nudne. Koncepcja ta częściej ujawnia się w modelu BYOD/T, ale jest też obecna w modelu OPD. Jej istotą jest przekonanie o nowoczesności współczesnej szkoły, która pochyla się nad uczniowską populacją, wykorzystując „jej narzędzia” do uatrakcyjnienia szkolnego przekazu. W tym znaczeniu szkoła realizuje stare cele w nowej formie, a tablety i smartfony – jako „gadżety” szczególnie istotne dla nastolatków – oddają własną atrakcyjność w służbie szkoły. Zdaniem respondentek i respondentów ten fortel wzmacnia inkluzję, ale jej nie gwarantuje. Młodzież czuje się bardziej włączona w szkolny przekaz dlatego, że na lekcjach można (a nawet trzeba) używać smartfonów. Jest to – zdaniem respondentek i respondentów – wyraz dojrzałości szkoły w nowych, cyfrowych czasach. Koncepcję tę reprezentują następujące wypowiedzi:

N50: „To wygląda trochę tak, że dla młodzieży telefon jest tak atrakcyjny, że oni bez niego nie potrafią żyć. No więc dlaczego nie skorzystać

z tego, żeby ta atrakcyjność udzieliła się szkole? Ja nie raz obserwowałem ten efekt – to działa. Taki uczeń jest bardziej włączony, bardziej się interesuje i o to chodzi! Normalnie na lekcji już w piątej minucie by się nudził i przeszkadzał. Jak musi coś zrobić ze smartfonem, pracuje lepiej i nie nudzi się” (klasa VII, biologia).

N22: „Zastosowaliśmy prosty trik. Wpuściliśmy na lekcje coś, co należy do pozaszkolnego świata. I to się sprawdza. Mam nawet taką zasadę. Im mniej atrakcyjny temat, tym bardziej trzeba używać smartfona – i im się wydaje, że lekcja była fajna” (klasa IV, przyroda).

Istotą działania tej koncepcji jest pewne „oszustwo”, polegające na przekształceniu natury przekazywanej treści przez technologię. Choć owa treść sama w sobie jest nużąca, to dzięki technologii staje się ekscytująca, wywołując zainteresowanie uczniów i ich zaangażowanie. Co ciekawe, w materiale empirycznym respondentki i respondenci częściej odnoszą się do konieczności zainteresowania „technologicznie przerobioną” lekcją chłopców:

N22: „Na chłopaków to działa zawsze” (klasa IV, przyroda).

N30: „To działa, szczególnie na chłopców” (klasa IV, j. angielski).

N48: „Smartfon na lekcji to magnes – szczególnie na chłopców. Na dziewczęta też, ale na chłopców bardziej” (klasa VII, biologia).

W tym kontekście wydaje się, że inkluzywne praktyki nauczania obejmują chłopców – ofiary alienującej szkolnej nudy. Technologie mobilne w nauczaniu „przywracają” chłopców szkole – jako w pełni zaangażowanych, zainteresowanych przebiegiem zajęć i podejmowaniem zadań przewidzianych przez nauczycielki i nauczycieli. Dziewczęta jawią się zatem jako podmioty mniej podatne na destrukcyjne skutki szkolnej nudy, dlatego też technologia „przyciąga” je do pełnego zaangażowania w mniejszym stopniu.

W bardziej zaawansowanych wersjach tej koncepcji technologia okazuje się „wyzwalaczem” zainteresowań – uczniowie i uczennice uznają, że „technologicznie przetworzony” obszar wiedzy jest dla nich bardziej atrakcyjny – wart większej uwagi i samodzielnych poszukiwań, niezależnie od tego, czy rozwój zainteresowań odbywa się drogą online, czy offline. W nauczycielskich wypowiedziach brak odniesień do specyficznej

grupy uczniowskiej, można więc przypuszczać, że dotyczy zarówno chłopców, jak i dziewcząt.

N18: „Tablet zwiększa atrakcyjność tematu, czasami tak bardzo, że sami zaczynają szperać w internecie, doczytywać, interesować się. To jest nieoczekiwany rezultat, który oceniam pozytywnie” (klasa IV, przyroda).

W dwóch zidentyfikowanych koncepcjach natura technologii jest postrzegana odmiennie – w pierwszym przypadku jest pasywna, w drugim technologia oddaje szkole swoje właściwości. Co ciekawe, perspektywa nauczycielek i nauczycieli jako projektantów nauczania wspomaganego technologiami mobilnymi jest niemal niewidoczna. Ma się wrażenie, że to technologia działa sama wyłącznie poprzez swoją obecność – zadaniem nauczycielek i nauczycieli jest jedynie jej udostępnienie (w przypadku pierwszym – powinni działać uczennice i uczniowie, używając jej we właściwy sposób). Istotne jest również wykorzystanie technologii w kontekście szkolnych zadań i szkolnej wiedzy. Nauczyciele i nauczycielki nie wskazują na inne obszary umiejętności, które byłyby rezultatem wykorzystania edukacyjnego potencjału technologii w szkole.

Dwie zidentyfikowane koncepcje równości oznaczają zatem:

- równość dostępu do narzędzi, choć równość wyników nauczania jest wyłącznie w rękach uczennic i uczniów;
- większą inkluzywność – atrakcyjność technologii „uwodzi” uczniów (efektem jest równość zaangażowania i gotowości podejmowania szkolnych zadań) lub zwiększa atrakcyjność danego obszaru wiedzy.

Kolejna koncepcja równościowego potencjału technologii zakłada projektującą aktywność nauczycielek i nauczycieli, którzy oduczają dzieci i młodzież bezmyślnego używania technologii mobilnych i uczą produktywnego, edukacyjnego i „prorozwojowego” używania narzędzi cyfrowych. W tym znaczeniu nauczyciele i nauczycielki stają się rzecznikami emancypacji – osiągnięcia przez uczennice i uczniów nowego poziomu użycia współczesnych narzędzi. W opinii nauczycieli i nauczycielek proces przejścia od technologicznej bezmyślności do edukacyjnych użyc technologii dotyczy w jednakowym stopniu dziewcząt i chłopców:

N41: „Na początku wszyscy byli w szoku, że smartfon jest normalnym narzędziem pracy,

a nie tylko do gier i sprawdzania Insta. Myśmy zauważyli, że oni [uczniowie] w ogóle z bardzo wielu rzeczy nie zdają sobie sprawy. To my starzy ludzie musimy im objaśnić świat cyfrowy, na którym niby tak dobrze się znają. Cieszę się, że szkoła pokazała im mądrzejsze sposoby pracy ze smartfonem” (klasa VII, j. angielski).

N47: „Szkoła musi kształtować wzorce, wprowadzać we współczesne życie i musi – czy tego chce, czy nie chce – uczyć wartościowego korzystania ze sfery technologii. To nie jest tylko zadanie pana Darka od informatyki, ale nas wszystkich. Bo technologia jest wszędzie. Nawet katechetka czasami bierze tablety, bo akurat kościelnych aplikacji po polsku jest dużo. Myślę, że nam udało się przeprowadzić nasze dzieci na inny poziom. Nauczylimy ich, że technologia to nie tylko rozrywka” (klasa VII, biologia).

N30: „W IV i V klasach zawsze jest szal. Oni za mocno wchodzą w ten świat cyfrowy, na zasadzie owczego pędu. Wszyscy grają w te same beznadziejne gry. Teraz też jest etap zakładania kont na Instagramie, chociaż kończy się na trzech fotkach, bo to jeszcze nie dla nich. Na szczęście w naszej szkole tablety i smartfony są mile widziane, więc mamy jakiś wpływ na to, jak ich używają” (klasa IV, matematyka).

Nauczyciele i nauczycielki jawią się tu jako przewodnicy przeprowadzający uczennice i uczniów z gorszych do lepszych rejonów kultury cyfrowej, ukazując im jej nowe, bardziej wartościowe obszary. Nauczycielki i nauczyciele działają na rzecz powstania nowych praktyk uczenia się, łączących obszar kultury cyfrowej i analogowej. W tym znaczeniu technologie mobilne jako narzędzia szkolne stają się dla uczniów i uczennic sposobnością emancypacyjną – okazją do poznania przez nich takich obszarów kultury cyfrowej, których – jak zakładają nauczycielki i nauczyciele – samodzielnie by nie odkryli. Nauczycielki i nauczyciele wyzwalały dzieci i młodzież od mniej wartościowego typu uczestnictwa w kulturze cyfrowej i ukazują im lepsze i edukacyjnie wartościowsze oferty dostępne w kulturze cyfrowej. To jednak kadra nauczycielska, a nie technologia, jest kluczowa dla tego przejścia. Z tego względu koncepcja ta jest niepodobna do dwóch poprzednich.

Odmienna wersja tej koncepcji ujawniła się w nauczycielskich wypowiedziach dotyczących

przemocy, zwłaszcza przemocy w internecie (i w mediach społecznościowych). W tym przypadku zadaniem nauczycielek i nauczycieli jest uczulenie uczennic i uczniów na potencjalne niebezpieczeństwa związane z komunikacją internetową oraz próba wypracowania odpowiedzialności za komunikację wolną od przemocy w internecie. Zdaniem nauczycielek – bo niewielka grupa kobiet uczestniczących w badaniu zwróciła uwagę na ten wątek – ważną kwestią jest prawo do bezpieczeństwa tożsamościowego w internecie, ponieważ jest ono współcześnie bardzo zagrożone. Nauczycielki zwracają uwagę na kwestie komunikacji odnoszącej się do seksualności, nękania, wyśmiewania i mowy nienawiści. Technologie mobilne – ich zdaniem – są współczesnymi narzędziami przemocy, a od takich doświadczeń cyfrowych uczennice i uczniowie powinni być wolni. Nauczycielki zwracają uwagę na odpowiedzialność za słowa i inne praktyki komunikacyjne (umieszczanie zdjęć, filmów), które mogą prowokować agresywne zachowania. Jednoznacznie – jak przekonują – aktywnie zwalczają wszelkie przejawy agresywnych zachowań uczniowskich w mediach społecznościowych.

N38: „Bezlitośnie tępię chamstwo w komunikacji. Mamy grupę klasową na Messengerze i niestety, jeśli uczeń się chamsko zachowa, wstawiam minusy z zachowania. To jest w dalszym ciągu komunikacja szkolna. Nikt nie ma prawa wypowiadać się w chamski sposób ani wstawiać obraźliwych emotikonów” (klasa VII, matematyka).

N13: „W IV klasie dzieciaki zaczynają wchodzić w media społecznościowe i są do tego totalnie nieprzygotowane, na przykład emocjonalnie. Nie wiedzą, że to są ostre narzędzia i można się pokaleczyć. Nie możemy ich izolować od tego świata, ale muszą wiedzieć, do czego mają prawo, a kiedy zaczyna się coś niedobrego – na przykład ktoś się nimi niezdrowo interesuje i chce rozbierane zdjęcia. No niestety, takie mamy czasy, trzeba o tym mówić” (klasa IV, przyroda).

Ostatnia ze zidentyfikowanych koncepcji pozostaje w relacji z ujawniającymi się różnicami i nierównościami w związku z wykorzystaniem technologii mobilnych w nauczaniu. Technologia działa tu jako „test prawdy” na temat naturalnego zróżnicowania postaw i zainteresowań chłopców i dziewcząt. Z wypowiedzi nauczycielskich wynika, że występują oni w rolach projektantów

wspomaganego technologicznie uczenia się dzieci i młodzieży, ale mimo ich chęci technologie mobilne demaskują „naturalne różnice płci”, wobec których nauczyciele i nauczycielki pozostają bezradni. Zdaniem nauczycielek i nauczycieli, mniej wymagające sposoby użycia tabletów powodują, że nauczana grupa pracuje jednakowo, bez względu na płeć. Natomiast w przypadkach bardziej złożonych działań, takich jak na przykład projektowanie gier, uwidaczniają się różnice – prace dziewcząt są prostsze, nie ma w nich skomplikowanych struktur, brak im dramaturgii, są też gorsze w sferze graficznej. Poza tym dziewczęta zdają sobie sprawę z własnych braków, co jest powodem ich zniechęcenia i niepodjęcia trudniejszych zadań. W opinii nauczycielek i nauczycieli postawa dziewcząt powoduje, że niekiedy świadomie wycofują się oni z projektowania „bardziej ambitnych” typów zadań technologicznych z obawy przed zdystansowaną postawą dziewcząt. Istotą tej koncepcji ilustrują przykładowe wypowiedzi:

N45: „Jednak celem jest język angielski, więc czasem po prostu daję spokój stronie technologicznej. Moje obserwacje są następujące: z dziewczętami da się pracować do pewnego momentu, po przekroczeniu którego lekcja stanie się farsą. Wiem, że chłopców nosi i czasem chcieliby zrobić coś ambitniejszego, z jakimś pazurem – efekt specjalny, montaż, ale dziewczyny są hamulcowymi – nie da rady, ona nie robi, ona nie wie jak” (klasa VII, j. angielski).

N35: „Dziewczyny nie mają tej wyobraźni i może takiego rozeznania. U chłopców widać, że śledzą rynek gier, mają orientację i widać ten wpływ w ich własnych pracach. U dziewczyn wszystko jest »od czapy«, niepowiązane. Nie czują pewnych rzeczy, na przykład że gra musi mieć koniec – metę, punkt dojścia, puchar, cokolwiek... One tego nie wiedzą! I się mnie pytają, że nie wiedzą, jak skończyć grę. U chłopaków jest to nie do pomyślenia” (klasa VII, j. angielski).

N5: „Niestety, w dziewczynkach nie ma tej ciekawości technologii – tu otworzę, tam sprawdzę, spróbuję czegoś innego. Są raczej stąd-dotąd. Wykonują prace zgodne z poleceniami, ale nic ponadto, a chłopcy kombinują, jak mogą. Szybko kończą prace, żeby coś dodatkowego jeszcze zrobić. Oni mają autentyczną frajdę, że mogą popracować na tabletach, dziewczynki też je lubią, ale nie mają tego błysku w oczach” (wczesna edukacja).

N2: „Różnice w podejściu [do technologii] widać od początku. W przypadku dziewczynek widać, że to tak do końca nie jest ich świat. Owszem, lubią popracować na tabletach, lubią też roboty, ale chętnie wracają do swoich zainteresowań. Chłopcy za dodatkowy czas z tabletem oddaliby wszystko. Dla nich inne zajęcia mogłyby nie istnieć” (wczesna edukacja).

Pierwszą rzeczą, którą dostrzegają nauczyciele i nauczycielki na lekcjach z narzędziami cyfrowymi, jest ogólne większe zaangażowanie uczennic i uczniów w podejmowane prace. Sympatia dla technologii jest niewątpliwym elementem wspólnym dla obu płci. Jak się jednak okazuje, nauczycielki i nauczyciele dostrzegają oprócz tego, co łączy, także to, co dzieli uczniowską populację – różnice postaw wobec technologii, które – ich zdaniem – są związane z płcią. W nauczycielskich wypowiedziach brak informacji na temat ewentualnych prób „kompensacji” niedostatków zainteresowań czy pokonywania obaw przed podejmowaniem bardziej złożonych zadań. Nauczyciele i nauczycielki wskazują, że w takich przypadkach są raczej gotowi zrezygnować z planowania bardziej zaawansowanych sposobów użycia technologii, pamiętając, że pierwotnym celem jest wiedza i umiejętności związane z danym obszarem przedmiotowym. Zadania technologiczne są zatem wtórne, modyfikowalne i niekonieczne. W projektowaniu dydaktycznym pozytywne równościowe praktyki zdają się nieobecne [Saujani]. Co gorsza, nauczyciele i nauczycielki wycofują się w bezpieczne obszary niewymagających zadań technologicznych, kiedy uwidaczniają się „naturalne różnice związane z płcią”. Strategie rezygnacji są podejmowane z myślą o dziewczętach, dla których nauczyciele i nauczycielki poświęcają interesy poznawcze i zainteresowania chłopców. Istotą tego działania jest podtrzymanie przekonania, że wszyscy jednakowo dobrze radzą sobie z technologią – bez względu na płeć.

Trzy zidentyfikowane koncepcje równości związane z praktykami technologicznymi, w których kluczowy jest nauczyciel/nauczycielka w projektowaniu uczniowskich praktyk uczenia się, przedstawiają się następująco:

– równość w przejściu od mniej wartościowych ku bardziej wartościowym obszarom kultury cyfrowej (emancypacyjna rola nauczyciela/nauczycielki);

– równość w prawie do bezpieczeństwa, wolności od przemocy oraz równość w zakresie odpowiedzialności za komunikację wolną od przemocy;

– równość zaangażowania uczniowskiego zapewniana przez proste użycia technologii – nauczyciele i nauczycielki blokują bardziej zaawansowane praktyki technologiczne w celu utrzymania iluzji jednakowej atrakcyjności urządzeń mobilnych dla chłopców i dziewcząt.

Analizując zrekonstruowaną przestrzeń wynikową, warto zwrócić uwagę na kilka kwestii. Pierwsza dotyczy niewątpliwie nauczycielek i nauczycieli jako projektantów uczenia się przez stawianie wyzwań pozwalających uczniom i uczennicom osiągnąć nowy poziom – umiejętności, kompetencji i wiedzy [Wyer]. W nauczycielskim myśleniu wciąż uwidacznia się prymat jednakowych zadań, które są stawiane wszystkim do zrealizowania (co w przypadku różnic umiejętności cyfrowych poszczególnych grup uczniowskich powoduje, że nauczyciele i nauczycielki czują przymus cofania się do mniej zaawansowanych sposobów wykorzystania technologii w nauczaniu – ze szkodą dla wszystkich).

Technologie mobilne pojawiające się w nauczaniu szkolnym w dwóch modelach OPD i BYOD/T nie oferują żadnych znaczących różnic w praktykach projektowania dydaktycznego badanej grupy nauczycielskiej. Obecność narzędzi cyfrowych jest jednak okazją do ujawnienia się różnorodnych nauczycielskich interpretacji dotyczących edukacyjnej roli technologii informacyjno-komunikacyjnych, różnic dotyczących edukacyjnych celów realizowanych przez nauczycieli i nauczycielki oraz zróżnicowań dotyczących sposobów rozumienia problematyki równości płci w edukacji. Z nauczycielskich wypowiedzi można z łatwością zrekonstruować obraz elastycznego, słabego i adaptacyjnego funkcjonowania nowych narzędzi cyfrowych względem dominującego porządku szkolnego. Choć w każdej z analizowanych szkolnych społeczności współczesne narzędzia cyfrowe są trochę inaczej wykorzystywane w procesach dydaktycznych, co wskazywałoby, że w oddolnych procesach społecznych konstruowane są elastyczne (demokratyczne?) struktury funkcjonowania technologii, to takie stwierdzenia byłyby nieuprawnione. Technologie mobilne stają się, co najwyżej, doskonałym pretekstem dla nauczycielek i nauczycieli, by potencjalne praktyki równościowe spychać

do innych przestrzeni i obszarów sprawczości, by zadaniem tym obarczyć inne edukacyjne podmioty (uczennice/uczniów lub narzędzia cyfrowe).

#### ZAMIAST ZAKOŃCZENIA – UCZENNICE I UCZNIOWIE O UCZENIU SIĘ WSPOMAGANYM TECHNOLOGIAMI MOBILNYMI Z REFORMĄ SZKOLNĄ W TLE

Warto – tytułem zakończenia – odpowiedzieć sobie na pytanie o to, w jaki sposób uczennice i uczniowie doświadczają obecności technologii mobilnych w szkolnym nauczaniu. Czy odbierają równościowy (pseudorównościowy) przekaz projektowany przez ich nauczycielki i nauczycieli? Odwołując się do wyników badań uzyskanych drogą zogniskowanych wywiadów grupowych z uczennicami i uczniami, trzeba podkreślić znaczącą różnicę – technologie mobilne są doświadczane jako narzędzia pracy wspierające uczenie się w warunkach permanentnego braku czasu i pośpiechu. Tablety i smartfony nie są „niezwykłymi” urządzeniami edukacyjnymi, ale narzędziami kompensującymi brak informacji – służą głównie jako platformy zapewniające dostęp do wiarygodnych informacji na temat zadań domowych, brakujących notatek z lekcji, dzielenia się materiałem zapisywanym w zeszytach w przypadku nieobecności (przesyłanie fotografii). Komunikatory łączące wszystkie osoby z danej klasy w jedną grupę zapewniają sprawny obieg informacji użytecznych z punktu widzenia skutecznego funkcjonowania w szkolnej codzienności. Współpraca sieciowa z uczennicami/uczniami z innych klas zapewnia też wystarczające wsparcie informacyjne dotyczące treści sprawdzianów przeprowadzonych w klasach równoległych (w grę wchodzi czasem „przemycane” fotografie z treściami zadań – co zdarza się niezmiernie rzadko, ponieważ nauczyciele zakazują fotografowania).

Inną praktyką odnotowaną w niemal całej badanej populacji uczniowskiej (poza dziećmi z klas I–III szkoły podstawowej) jest korzystanie z serwisów zadań domowych, audiobooków i wszelkich innych miejsc sieciowych (strony do nauki języków obcych), zapewniających dostęp do gotowych rozwiązań i oszczędzających uczniowski czas, który jest wartością deficytową. Na nieco naiwnie wyrażone zdziwienie badaczy na temat powszechności korzystania z tego typu

gotowych materiałów w przypadku nowego szczebla edukacyjnego, młodzież z klas VII wskazała, że w zakresie wszystkich przedmiotów szkolnych programy kształcenia (a w związku z tym zadania dostępne w podręcznikach i zeszytach ćwiczeń dla klasy VII) zostały przygotowane metodą kopiuj–wklej, bez jakichkolwiek zmian treści czy danych dostępnych w materiałach dydaktycznych dla dawnych klas gimnazjalnych (klasy I i II) w wygaszanej strukturze szkolnej. Zatem uczniowskie praktyki korzystania z serwisów zadań domowych (i kopiowania dostępnych rozwiązań) są odpowiedzią na współczesną szkolną racjonalność copy–paste. Z wypowiedzi siódmoklasistów wynika, że nauczyciele są świadomi istnienia tych praktyk, niemniej jednak ta świadomość nie przekłada się na próby modyfikowania sposobu organizowania zadań domowych. Oznaczać to może, że szkoła copy–paste jako oszukańczy pozór jest akceptowana przez wszystkich – młodzież, kadre pedagogiczną i rodziców. Jednak uznanie oczywistości tych praktyk wskazuje, że szkolne społeczności zaczęły funkcjonować jako trybiki wielkiej maszyny kopiującej, a istotę współczesnej szkoły epoki „dobrej zmiany” można nazwać symbolicznym przekształceniem w kserokopiarkę. W doświadczeniu uczniowskim „równościowy potencjał” technologii mobilnych oznacza jedynie oczywistość, nagminność i powszechność praktyk kopiuj–wklej, które stały się dla nich dominującym doświadczeniem edukacyjnym.



---

 ■ LISTA PRAC CYTOWANYCH

- Bauman, Zygmunt, and David Lyon. *Płynna inwigilacja. Rozmowy*. Translated by Tomasz Kunz, Wydawnictwo Literackie, 2013.
- Berenger, Ralph D. *Social Media Go to War: Rage, Rebellion and Revolution in the Age of Twitter*. Marquette Books, 2013.
- Fox, Mary Frank et al. *Women, Gender, and Technology*. University of Illinois, 2006.
- Lynch, Marc. *Blogs and Bullets III: Syria's Socially Mediated Civil War*. United States Institute of Peace Press, 2014.
- Manikonda, Lydia et al. "#metoo Through the Lens of Social Media". *Social, Cultural, and Behavioral Modeling*, edited by Halil Bisgin et al., SBP-BRiMS, 2018, pp. 104-110.
- Marton, Ferenc. "Phenomenography – describing conceptions of the world around us". *Instructional Science*, no. 10, 1981, pp. 177-200.
- OECD. *Science, Technology and Industry Scoreboard 2017*. OECD Publishing, 2017.
- Saujani, Rashma. *Dziewczyny kodują: ucz się kodować i zmieniaj ten świat*. Translated by Katarzyna Roslan, and Piotr Turowski, Wydawnictwo Wilga, 2018.
- Szkudlarek, Tomasz. "Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki". *Socjologia Wychowania*, vol. XIII, no. 317, 1997, pp. 176-199.
- Traxler, John. "Education and the Impact of Mobiles and Mobility: An Introduction to Mobiles in our Societies". *Medienbildung in neuen Kulturraumen: Die deutschsprachige und britische Diskussion*, edited by Ben Bachmair, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, pp. 101-111.
- Traxler, John, and Agnes Kukulska-Hulme. "Introduction". *Mobile learning: the next generation*, edited by John Traxler, and Agnes Kukulska-Hulme, Routledge, 2016, pp. 1-10.
- Wajcman, Judy. *Technofeminism*. Polity Press, 2004.
- Winner, Langdon. "Do Artifacts Have Politics?". *Daedalus*, vol. 109, no. 1, 1980, pp. 121-136.
- Wyer, Mary et al. *Women, Science, and Technology*. Routledge, 2014.

---

 ■ ABSTRACT

## THE FACES OF SCHOOL REFORM – TECHNOLOGICAL PRACTICES OF EQUAL LEARNING

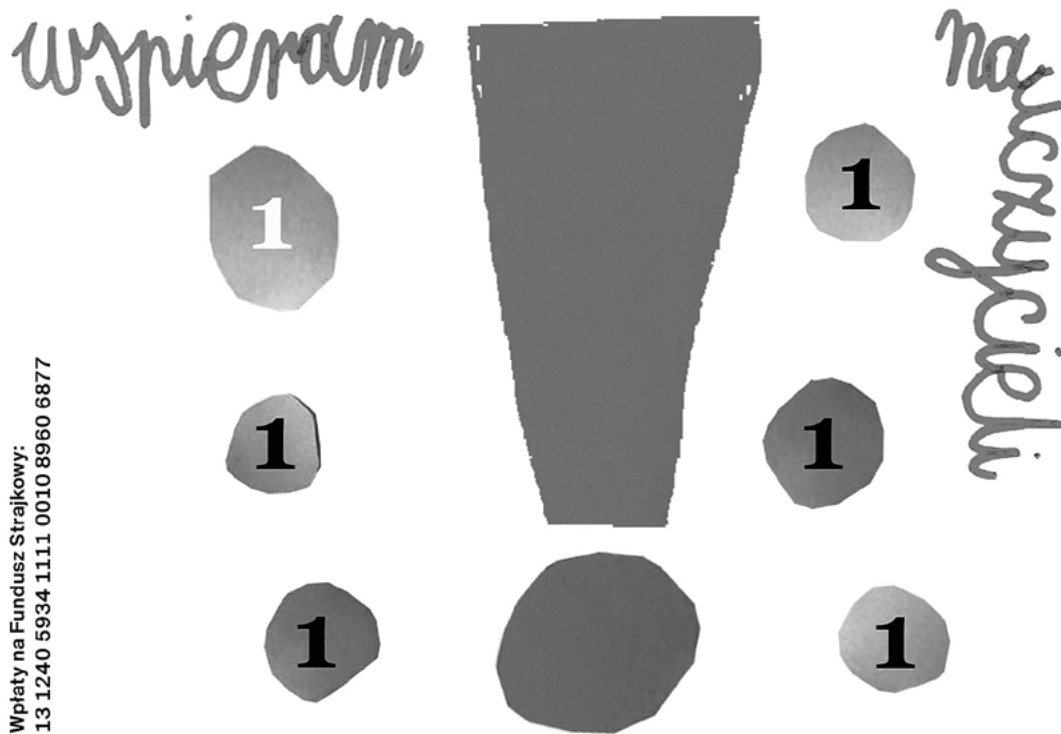
Lucyna Kopciwicz

This article presents the results of qualitative analysis of the educational consequences of the presence of mobile technologies

in primary schools. The goal of this qualitative research was to study the discursive patterns and main categories of teachers' understanding of equality in the new materiality of the classroom. A complementary aspect is the students' experience of mobile technologies and its role in the changing Polish school.

**KEYWORDS:** school, mobile technologies, gender, teachers, equality

Józefina (pierwsza klasa podstawówki) & Filip Zagórski (2019)



Martyna Wędzicka-Obuchowicz (2019)

