



Nadesłano: 15.05.2020
Zaakceptowano: 22.07.2020

Sugerowane cytowanie: Turczyk M., Jaskulska S. (2020). *Kształcenie na odległość a prawa dziecka – nowe wymiary szkolnej ekskluzji w czasach epidemii COVID-19*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 15, nr 3(57), s. 9-19.
DOI: 10.35765/eetp.2020.1557.01

Małgorzata Turczyk

ORCID: 0000-0003-4095-9294
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Sylwia Jaskulska

ORCID: 0000-0002-3454-7894
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Kształcenie na odległość a prawa dziecka – nowe wymiary szkolnej ekskluzji w czasach epidemii COVID-19

SŁOWA KLUCZE

kształcenie na odległość, prawa dziecka, ekskluzja, szkolna ekskluzja, COVID-19

ABSTRAKT

Celem tekstu jest ukazanie kształcenia na odległość, które zostało wprowadzone w Polsce w czasie epidemii COVID-19 w kontekście prawa dziecka. Główne wątki są skoncentrowane wokół przejawów wykluczania uczniów i uczennic i nieralizowania ich praw. Nie chodzi tylko o prawo do nauki tych dzieci, które nie mają warunków do realizowania obowiązku szkolnego online, ale też o niedostateczne pełnienie przez szkołę funkcji opiekuńczej i wychowawczej oraz, w konsekwencji, pogłębianie nierówności między osobami o niższym i wyższym kapitale rodzinnym. Podstawą tekstu jest manifest autorenk upowszechniony w kwietniu 2020 roku na stronach Komitetu Ochrony Praw Dziecka i Fundacji Ja Nauczyciel'ka. Badania oparto na metodzie analizy treści literatury przedmiotu oraz na analizie prawnonormatywnej obowiązujących aktów prawa dotyczących

kształcenia na odległość. W pierwszej części ukazana jest szkoła jako instytucja inkluzji normatywnej w perspektywie historycznej oraz współczesnej. W drugiej, naświetlono obszary wykluczenia w kontekście wprowadzanych zmian związanych z pandemią.

Wstęp

Szkoła, zarówno w oglądzie potocznym, jak i naukowym, postrzegana jest jako instytucja edukacyjna, socjalizacyjna, dydaktycznie zorientowana; rzadziej mówi się i pisze o jej opiekuńczej i ochronnej funkcji. Tymczasem praktyka pokazuje, dla jak wielu dzieci szkoła jest miejscem zabezpieczającym podstawowe potrzeby w stopniu wyższym niż rodzice, a przynajmniej skutecznie uzupełniającym braki, które w zakresie opieki i ochrony są udziałem wielu polskich rodzin.

W dobie kryzysu wywołanego pandemią COVID-19 funkcje opiekuńcza i wychowawcza szkoły również umknęły uwadze ustawodawców i środowisku oświatowemu, pozostawiając tysiące „przezroczystych uczniów” samym sobie w świecie zdalnego nauczania.

Celem naszego tekstu jest ukazanie problemu zdalnej edukacji w czasie pandemii w świetle zagadnienia praw dziecka i ich realizacji. Sytuacja, która ma miejsce w szkołach w tym okresie, tworzy według nas nowe wymiary szkolnej ekskluzji. Artykuł oparto na metodzie analizy treści literatury przedmiotu oraz na analizie prawno-normatywnej obowiązujących aktów prawa dotyczących kształcenia na odległość. Artykuł może być inspiracją dla pedagoga, nauczyciela, dyrektora szkoły do namysłu nad możliwościami zabezpieczenia funkcji wychowawczo-opiekuńczej szkoły i placówki w dobie pandemii.

Szkoła jako instytucja inkluzji normatywnej

Historia oświaty i wychowania ukazuje różne koncepcje, modele i założenia polityki oświatowej, przyjmowane od początków kształtowania się idei prawa do edukacji. W wielu z nich dziecko nie było centralnym podmiotem troski i edukacji – było „obiektem urabiania”, indoktrynacji, narzędziem w rękach polityki edukacyjnej i religijnej państw. Często doświadczało przemocy, wykorzystania oraz metod niezgodnych ze współcześnie pojmowanym „najlepszym interesem” dziecka (por. Magier 2013; Kuształ 2018; Arczewska 2017; Turczyk, Kuształ 2019). Nie zmienia to jednak faktu, że to właśnie szkoła przyczyniła się do emancypacji dziecka i dostrzeżenia dzieciństwa jako znaczącej fazy rozwoju człowieka.

Spojrzenie na szkołę jako instytucję wyzwalającą dziecko i podkreślającą jego indywidualną tożsamość jest aktualne już od końca XVII wieku, kiedy to dziecko „zostaje wyłączone z reszty rodziny, a w konsekwencji również ze środowiska, i idzie do szkoły” (Ariès 1995: 8–9). Philippe Ariès w *Historii Dzieciństwa* podkreśla, że „szkoła wydziela dziecko ze społeczeństwa ludzi dorosłych”, tym samym stanowiąc pierwsze ogniwo różnicowania się dzieci jako grupy społecznej. W konsekwencji wprowadzenia w XIX wieku w większości krajów europejskich obowiązku szkolnego i rozwoju instytucji edukacyjnych, nastąpiła stopniowa zmiana pozycji dziecka w rodzinie i społeczeństwie, co w następstwie zwiększyło ochronę jego podmiotowości, również prawnej.

Choć u podstaw tworzenia etatyzmu oświatowego nie leżały szczytne idee ochrony praw i podmiotowości dziecka, a głównie uwarunkowania religijno-cywilizacyjne, głęboko zakorzenione w koncepcjach państwa rozwiązującego konflikty, paternalistycznego, administrującego, redystrybucyjnego i wychowującego (Bała 2009: 38), zasadniczo sprzeczne ze współcześnie rozumianą koncepcją wolności i emancypacji, to jednak analiza historii kształtowania się edukacji jako prawa podmiotowego wskazuje na tę emancypacyjną i ochronną rolę, jaką spełniło upowszechnienie szkolnictwa. Tym samym szkoła jako instytucja stała się pierwszym powszechnym narzędziem ochrony praw dziecka.

W perspektywie historycznej można powiedzieć, że normatywizacja prawa do edukacji, w pierwszej odsłonie, miała miejsce w dopiero w 1923 roku dzięki uchwaleniu przez Radę Generalną Międzynarodowego Związku Pomocy Dzieciom – tzw. Deklaracji Genewskiej (Mauersberg 1990: 190). Można tu podjąć dyskusję o statucie prawnym tego aktu i przyjęciu go przez społeczność międzynarodową, jednak bez wątplenia jest to pierwszy w historii praw dziecka normatywizowany postulat powszechnej edukacji dzieci, który stał się podstawą tworzenia prawnej ochrony dzieciństwa, a w jego ramach edukacji dziecka. Ostateczny kształt idea prawa dziecka do edukacji znalazła w zapisach art. 28 i 29 Konwencji o prawach dziecka, przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 roku.

Przepisy aktualnie obowiązującego prawa oświatowego w Polsce wyraźnie wskazują na trzy podstawowe funkcje, jakie pełni szkoła¹. Jej ustawowym zadaniem jest prowadzenie równoległej działalności dydaktycznej, wychowawczej oraz opiekuńczej. Również podstawa programowa kształcenia ogólnego dla poszczególnych typów szkół i placówek² akcentuje te trzy funkcje, a podkreślenie wychowawczej roli szkoły,

¹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2020 poz. 374) oraz akty wykonawcze do ustawy.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U z 2017 r., poz. 356.

dowartościowanie jej jako miejsca profilaktyki społecznej i wszechstronnego rozwoju ucznia to czołowe hasła kolejnych reform edukacji (por. Dudzikowa 2004; Michalski 2016). Jednym z czołowych założeń filozofii wprowadzania systematycznie od ponad dwudziestu lat zmian w systemie oświaty miało być wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży (Serafin 2018: 122). Droga do owego wyrównywania szans edukacyjnych wieść miała, w myśl kolejnych reform, poprzez dostosowywanie organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego i świadczenia pomocy dziecku na terenie szkoły adekwatnie do diagnozowanych psychofizycznych potrzeb ucznia. Szczegółowe zasady udzielania i organizowania w szkołach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, jak również zadania w tym względzie poradni psychologiczno-pedagogicznych, szczegółowe zasady ich działania oraz warunki kształcenia, wychowania i opieki dla niepełnosprawnych dzieci i młodzieży oraz niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, doprecyzowane w rozporządzeniach Ministra Edukacji, określają konkretne zadania organów prowadzących szkoły, ich dyrektorów oraz nauczycieli w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych uczniów.

A jaka jest rzeczywistość polskich szkół? Stawiamy to pytanie w czasie, gdy praca szkoły została czasowo zmieniona – szkoły przeszły w tryb kształcenia na odległość ze względu na pandemię COVID-19.

Normatywny charakter prawa dziecka do edukacji w czasie pandemii – zarysowanie obszarów wykluczenia

Kształcenie na odległość, które zostało w Polsce wprowadzone rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 20 marca 2020 roku w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 w czasie pandemii, miało zabezpieczyć konstytucyjne prawo każdego dziecka do edukacji opartej na zasadzie równych szans edukacyjnych w sytuacji, gdy placówki oświatowe zostały zamknięte z powodu epidemii. Powinno zatem doprecyzowywać odpowiednie narzędzia oraz przestrzenie wsparcia edukacyjnej, wychowawczej i profilaktycznej roli szkoły w czasie kryzysu.

Zapewne jeszcze za wcześnie na jakiegokolwiek oceny³, nie temu też służyć ma podjęta analiza. Wyrażamy jedynie zaniepokojenie sytuacją, której doświadczamy, a jako pedagożki i badaczki rzeczywistości edukacyjnej podnosimy problem potrzeby badań i interwencji w sytuacji kryzysowej, ale też sięganie tymi działaniami daleko w przyszłość (Jaskulska, Turczyk 2020).

³ Zakończyliśmy pisanie tekstu w połowie maja 2020 r., zaledwie dwa miesiące po ogłoszeniu w Polsce zmiany sposobu funkcjonowania szkół na czas pandemii COVID-19.

Z dnia na dzień, w wyniku rozprzestrzeniania się wirusa COVID-19, zarówno uczeń, nauczyciel, jak i rodzic stali się aktywnymi uczestnikami tworzenia szkoły na nowo. Proces wprzęgnięcia technologii informacyjnych i komunikacyjnych w edukację szkolną stał się w jednym momencie udziałem tysięcy uczniów i ich rodzin. To zupełnie normalne i konieczne zjawisko – polska szkoła niedostatecznie wykorzystywała dotąd nowe technologie w nauczaniu. Kształcenie zdalne jest wspaniałą alternatywą dla klasycznej edukacji w klasie szkolnej. Tyle że polska szkoła nie była i nie jest nadal przygotowana do takiego skoku informatyzacyjnego zarówno materialnie, jak i w obszarze wychowawczo-profilaktycznym. W konsekwencji spowodowało to poważne ograniczenia w dostępie do edukacji wielu polskich uczniów.

Rozporządzenie MEN⁴ nie ukazało spójnej koncepcji działań umożliwiających przetrwanie kryzysu. Skoncentrowano się jedynie na edukacyjnej funkcji szkoły, zupełnie pomijając jej funkcję wychowawczą i opiekuńczą. Zadanie szkoły na czas pandemii zostało sprowadzone do przekazywania różnymi kanałami materiałów dydaktycznych i sprawdzania poziomu przyswojenia wiedzy przez uczniów i uczennice. Co do wyboru tych kanałów ustawodawca pozostawił dyrektorom placówek pełnię swobody i odpowiedzialności jednocześnie. W rozporządzeniu oraz jego uzasadnieniu cały ciężar położony został na zapewnieniu ciągłości procesu przekazywania wiedzy uczniom i procesu monitorowania ich postępów. Nie postawiono na ten czas żadnych celów wychowawczych, jakby zapominając, jak ważna, szczególnie w tak trudnym emocjonalnie dla uczniów czasie, jest realizacja wychowawczej i opiekuńczej funkcji szkoły.

Problem ograniczenia wychowawczo-opiekuńczej funkcji szkoły, dostrzegany też wcześniej przez osoby troszczące się o edukację i określany bolączką systemu w obecnym kształcie (zob. Jaskulska 2015; Nawrocki 2016; Żytko 2020), uwypukla się w czasie kryzysu. Realizacja podstawy programowej, konieczność oceniania uczniów i przeprowadzania egzaminów zdają się szczelnie wypełniać hasło „szkoła” w czasie pandemii.

Mnożą się przykłady oddolnych inicjatyw takich jak gabinety pedagogów *on line*, grupy wsparcia dla uczniów i rodziców, nauczycielskie grupy samopomocowe na portalach społecznościowych, czy nieodpłatne korepetycje prowadzone przez studentów, studentki, harcerzy⁵. Wskazują one realne potrzeby, które swój początek mają w wymiarze dydaktycznym czy technicznym, ale rozwiązanie znajdują w tworzonych spontanicznie sieciach społecznych. Nauczyciele i nauczycielki, którzy swoją pracę postrzegają jako misję wychowawczo-opiekuńczą, starają się nadać ludzką twarz kształceniu

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U z 2020, poz.493).

⁵ Np. EduAkcja <https://www.facebook.com/programedukacja/>; Bezpłatna pomoc w nauce świadczone przez studentów i studentki <https://www.facebook.com/kolonaukowerazem/>.

na odległość, nie zapominając o budowaniu i podtrzymywaniu z uczniami relacji zaufania, motywując do angażowania się.

Nie jest to jednak standard, na który mogą sobie pozwolić wszystkie publiczne szkoły, a na pewno nie jest to podejście promowane przez ministerialne wytyczne. Co za tym idzie, kształcenie na odległość pogłębia nierówności społeczne nie tylko ze względu na brak dostępu do sprzętu komputerowego, oprogramowania, Internetu i dobrych warunków lokalowych, z którymi zmagają się wiele polskich rodzin, czy na niedostateczną infrastrukturę informatyczną samych szkół i przygotowanie w tym obszarze nauczycieli. Największym problemem, jeśli spojrzeć na szkołę z punktu widzenia wychowawczo-opiekuńczej funkcji, co postulujemy, jest to, że fizyczna szkoła była dla wielu dziewcząt i chłopców w różnym wieku bezpieczną przystanią z ciepłym posiłkiem i zainteresowanymi nimi dorosłymi. A przynajmniej miejscem bez przemocy, której część z nich doświadczała w swoich rodzinnych domach. Szkoła dla dzieci z domów dziecka, uczniów i uczennic o specjalnych potrzebach edukacyjnych, dzieci z ośrodków szkolno-wychowawczych, pogotowi opiekuńczych czy zakładów poprawczych to nie tylko przerobiony materiał, oceny i testy. To coś znacznie więcej. To szansa, żeby nauczyć się życia, oderwać od trudnej codzienności, doświadczyć uważności i wsparcia dorosłego oraz sukcesu edukacyjnego, czasami jedyne, jakiego doświadczają w życiu (Poleszak, Pyżalski 2020).

O ile trudno nam znaleźć i nazwać *ad hoc* rozwiązanie problemów sprzętowych i technicznych – konieczność pozostawiania w domach po prostu skazuje nas na ten niedoskonały *e-learning* – o tyle wyobrażamy sobie, że minister edukacji z prawdziwą troską organizuje sieć wsparcia pedagogiczno-psychologicznego (choćby telefonicznego) dla tych uczniów i uczennic, dla tych rodzin, które teraz naprawdę go potrzebują. Wyobrażamy sobie też, jak zmieniłaby się sytuacja, gdyby zamiast otrzymywania kolejnych porcji nierealnych do wprowadzania wytycznych, nauczyciele i nauczycielki byli zachęceni do wspierania emocjonalnego swoich uczniów, nawet kosztem niezrealizowania materiału, a zamiast kolejnych zadań dydaktycznych, dzieci objęte dożywianiem otrzymywałyby porcję pełnowartościowego posiłku, na który mogły liczyć w szkole. Gdyby mocą rozporządzenia w każdej polskiej szkole wprowadzone były choćby dodatkowe godziny wychowawcze, a wśród gamy materiałów do nauczania zdalnego znalazły się propozycje programów profilaktyki w zakresie zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, a poradnie psychologiczno-pedagogiczne przeniosły swoje działania skierowane do uczniów, rodziców i nauczycieli do form zdalnych⁶. Koniecznym

⁶ Od dnia 6 maja 2020 na mocy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 kwietnia 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U 2020, poz. 780) i Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 kwietnia 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek

wydaje się też objęcie refleksją sytuację dzieci zagrożonych demoralizacją, czy dzieci ze środowisk zaniedbanych kulturowo i ekonomicznie, gdzie do tej pory nauczanie zdalne nie dociera i to nie ze względów informatycznych, ale mentalnych oraz niewydolności wychowawczej rodziców. Nie docierają jednak przede wszystkim pomoc, wsparcie i opieka, które tak jak nauczanie są ustawowym i moralnym obowiązkiem polskiej szkoły. W normatywnych ramach myślenia o szkole w czasie epidemii dzieci te stają się w sposób bezpośredni wykluczane z systemu oświaty. W realnym oglądzie obecnego stanu polskiej edukacji zasadne byłoby postawienie pytania o współczynnik skolaryzacji, który jest miarą powszechności nauczania, i dokładne zdiagnozowanie skali wypadania dzieci z systemu, tak aby określić wymiar i realną liczbę dzieci, które nie podołały wyzwaniom kształcenia na odległość i zostały wykluczone z możliwości realizowania swojego prawa do edukacji. Prawa podstawowego, zagwarantowanego i chronionego normatywnie – prawa, które w zjednoczonej Europie jest „absolutnym minimum” (van Dijk, Hoof 1990: 468). Kto ma się upomnieć o równość szans edukacyjnych tych dzieci? Kto stoi teraz na straży ich praw?

Kolejną „przezroczystą” grupą są dzieci lekarzy, pielęgniarek, ratowników medycznych, pracowników handlu, służb społecznych i logistyki, tj. rodziców, którzy wychodzą z domów i walczą na pierwszym froncie wojny z epidemią. W ich domach, nierzadko same – bo ustawodawca zakłada, że ukończenie 8. roku życia powoduje skokowy wzrost samodzielności – przestraszone i niezaspokojone w swej podstawowej potrzebie bezpieczeństwa pozostają dzieci, które mają, w myśl ustawodawcy, uczyć się w tym czasie zdalnie. Nie ma dla nich żadnego specjalnego wsparcia dydaktycznego, opiekuńczego czy psychologicznego, ministerstwo nie organizuje w szkołach i przedszkolach tzw. opieki koniecznej, a przecież całe społeczeństwo koniecznie potrzebuje teraz ich rodziców. Dopiero rozporządzenie MEN z 29 kwietnia 2020 roku⁷ wprowadziło od dnia 6 maja możliwość organizowania opieki w żłobkach i przedszkolach dla najmłodszych dzieci, wykluczając jednak dzieci powyżej 7. roku życia z możliwości takiego wsparcia. Nie jest to jednak „opieka konieczna” adresowana do całego społeczeństwa.

systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U 2020 poz. 781) przywrócono stacjonarną pracę poradni psychologicznych. Ustawodawca pozostawił natomiast poradniom możliwość prowadzenia czynności, które nie muszą być realizowane w budynku poradni, z wykorzystaniem metod i technik na odległość. Spowodowało to, że w rzeczywistości dzieci nie wróciły na stacjonarne zajęcia w większości poradni w kraju, a zespoły orzekające nie spotykają się. Rodzice ubiegający się o wydanie orzeczenia otrzymują odpowiedzi, że zespół może się zebrać najwcześniej we wrześniu, co wyklucza możliwość uzyskania orzeczenia przed rozpoczęciem nowego roku szkolnego.

⁷ Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 kwietnia 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U 2020 poz. 781).

Rozwiązaniem trudnej sytuacji mogłaby być rezygnacja z ocen i zmiana kalendarza egzaminacyjnego z jednoczesnym zaleceniem spożytkowania energii nauczycieli i uczniów oraz potencjału nowych technologii do tworzenia sieci wsparcia. To nie oznacza zaniechania nauczania, ale inne położenie akcentów. Bez zabezpieczenia funkcji wychowawczej i opiekuńczej nawet najlepiej prowadzone zdalne nauczanie przedmiotowe nie realizuje celów pomyślanych dla systemu oświaty.

W naszej ocenie proponowane przez ministra rozwiązania wprowadzają też kolejną płaszczyznę napięcia między nauczycielami a rodzicami. Ci drudzy winą za trudności, z którymi się teraz zmagają ich rodziny w wymiarze edukacyjnym, obarczają dyrektorów szkół i samych nauczycieli zapominając, że szkoły nie były przygotowane na kształcenie zdalne. Nauczyciele i nauczycielki także nie mają organizacyjnych warunków do jego prowadzenia, są skazani na pracę znacznie różniącą się od spotkań z młodzieżą i dziećmi w szkolnych klasach, a jej efekty poddawane są krytyce także wtedy, gdy mają dobre intencje. Nie wszyscy są przygotowani do realiów e-edukacji i – podobnie jak rodzice – zmagają się z wyzwaniami z nią związanymi, także technicznymi i lokalowymi. W tym wszystkim doświadczają dydaktycznej i metodycznej samotności. Otóż z dnia na dzień wymaga się od nich podejmowania działań w obliczu presji czasu, prawie zawsze na własnych zasobach materialnych. Ścieżki nauczania zdalnego i wykorzystywania nowych technologii w nauczaniu dopiero od niedawna stały się elementem kształcenia na studiach przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela. Nauczyciele zmagają się zatem z własnymi kompetencyjnymi ograniczeniami w tej kwestii, ograniczeniami materialnymi, dydaktycznymi, oczekiwaniami dyrektorów i rodziców zatroskanych o losy edukacyjne dzieci. Minister nie przewiduje dla nich specjalnego wsparcia metodycznego czy psychologicznego.

Można powiedzieć, że z dnia na dzień nauczycielki i nauczyciele utknęli w sytuacji, „w której konieczne jest rozpoznanie nowej rzeczywistości oraz nauczenie się współuczestniczenia w zachodzących przemianach, których jakość będzie w dużym stopniu uzależniona, z jednej strony od trwałości i ciągłości, z drugiej strony możliwości zmiany jego samego” (Staszewicz 2009: 58), a ich niepokój wynika ze świadomości osamotnienia. Konieczność rozpoznania nowej pandemicznej rzeczywistości, tak w wymiarze osobistym, jak i zawodowym, oraz nauczenie się współuczestnictwa w zachodzących przemianach, niejednokrotnie przekracza możliwości i kompetencje nauczycieli⁸.

Propaganda edukacyjnego sukcesu i jedności w dobie pandemii tworzy wrażenie, że jeśli coś nie wychodzi, to winni są konkretni ludzie – nauczycielki i nauczyciele – lub brak wystarczającej liczby komputerów w domach, nie zaś przyjęte rozwiązania

⁸ Różne podmioty prowadzą badania na ten temat, na przykład: <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/>; S. Jaskulska, B. Jankowiak, *Kształcenie na odległość w czasie pandemii*, raport w przygotowaniu.

systemowe. One natomiast w czasie kryzysu mają ogromne znaczenie i od podstaw merytorycznych przyjętych w nich rozwiązań zależy zapewnienie jednej z podstawowych zasad prawa – równości w dostępie do edukacji. W konsekwencji zaistnienia okoliczności faktycznych (pandemii) i prawnych (reakcji ustawodawczej władz edukacyjnych) dochodzi obecnie do naruszeń prawa dziecka do edukacji. Identyfikacja i diagnoza tej nowej, niewystępującej dotychczas w literaturze przedmiotu bariery edukacyjnej⁹, powinna być zasadniczym elementem mającym wpływ na uczestnictwo społeczeństwa w edukacji i podstawą do podjęcia działań naprawczych i profilaktycznych. Weryfikacja i realizacja standardów edukacyjnych stanowi integralny składnik prawa do nauki (Jasudowicz 2005: 384). Jego zabezpieczenie to wyzwanie, które stoi obecnie, tak przed badaczami rzeczywistości edukacyjnej, jak i przedstawicielami władzy publicznej.

Szkoła to ludzie pozostający w relacji. Szkoła to coś znacznie więcej niż przekazywanie, przyswajanie i sprawdzanie wiedzy. Nie znajdujemy tej prawdy w ministerialnych wytycznych dotyczących kształcenia na odległość. Skoncentrowanie, w dobie pandemii, tak normatywnych, jak i faktycznych działań szkoły jedynie na jej funkcji edukacyjnej, z pominięciem jej wychowawczej i opiekuńczej roli wobec ucznia, doprowadza do sytuacji naruszeń w zakresie prawa dziecka do edukacji. Brak troski o zabezpieczenie praw dzieci pogłębia dodatkowo istniejące przed marcem 2020 roku nierówności i nie pozwala na pozytywną ocenę „szkoły na odległość”, która została sprowadzona do rozumianego niezwykle wąsko „kształcenia”. Ponadto ofiarami sytuacji i przyjętych rozwiązań mogą stać się nie tylko uczniowie, ale też nauczycielki i nauczyciele, których dystans wobec sprawniejszych cyfrowo uczniów się zwiększa, którzy sami nie otrzymali odpowiedniego wsparcia zarówno technicznego, jak i metodycznego w procesie wdrażania i realizowania zdalnego nauczania. Dobre praktyki w tym obszarze są wynikiem starań poszczególnych szkół, dyrektorów, nauczycielek i nauczycieli, nie zaś rozwiązań systemowych (a czasem wbrew nim). Zjawiska te i ich długofalowe konsekwencje wymagają badań.

Bibliografia

- Arczewska M. (2017). *Dobro dziecka jako przedmiot troski społecznej*, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Ariés P. (1995). *Historia dzieciństwa*, Gdańsk: Wydawnictwo MARABUT.

⁹ Za: M. Kozak (2013: 138) „terminem *bariera edukacyjna* określamy te konsekwencje zaistnienia niekorzystnej sytuacji, zdarzenia czy problemów, wynikające m.in. z sytuacji indywidualnej ucznia, z sytuacji dydaktyczno-wychowawczej, a także z polityki oświatowej, które ograniczają bądź całkowicie uniemożliwiają realizację prawa dziecka do uczestnictwa w procesach edukacyjnych”.

- Bała P. (2009). *Konstytucyjne prawo do nauki a polski system oświaty*, Warszawa: Wydawnictwo von Borowiecky.
- Dudzikowa M. (2004). *Mit o szkole jako miejsce wszechstronnego rozwoju ucznia: eseje etno-pedagogiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Edukacja zdalna w czasie pandemii, raport <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna>, [dostęp: 15.05.2020].
- Jaskulska S. (2015). *Ocenianie zachowania uczniów na stopień. Szkolna obsesja porządku w świetle matematycznej teorii chaosu*, „Podstawy Edukacji” t. 8, s. 187–197. DOI: 10.16926/pe.2015.08.14.
- Jaskulska S., Turczyk M. (2020). *Potrzebne jest wsparcie*, <https://ja-nauczyciel.pl/news/prof-uam-dr-hab-sylvia-jaskulska-potrzebne-jest-wsparcie/> [dostęp: 15.05.2020].
- Jasudowicz T. (2005). *Prawo do nauki*, [w:] B. Gronowska (red.), *Prawa i ich ochrona: podręcznik dla studentów prawa i administracji*, Toruń: Dom Organizatora.
- Kozak M. (2013). *Prawo dziecka do edukacji. Założenia pedagogiczno-prawne i bariery realizacyjne*, Warszawa: Wydawnictwo RPD.
- Kusztal J. (2018). *Dobro dziecka w resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kusztal J., Turczyk M. (2019). *Dzieciństwo, dziecko i jego dobro w perspektywie Korczakowskiej*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 3(46), s. 7–15. DOI: 10.26881/pwe.2019.46.01.
- Magier P. (2013). *O pedagogicznym rozumieniu dobra dziecka*, [w:] A. Daszykowska, A. Łuczyński (red.), *Dziecko w przestrzeni życia społecznego*, Stalowa Wola: Wydawnictwo KUL.
- Mauersberg S. (red.). (1990). *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa: PWN.
- Michalski Ł. (2016), *Pole minowe. O grach polityki z edukacją*, [w:] M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Warszawa: Wolters Kluwer, s. 246–264.
- Nawrocki R. (2016). *Edukacja jako pole gry*, [w:] M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Warszawa: Wolters Kluwer, s. 137–151.
- Staszewska M. (2009). *Nauczyciel cybergeneracji*, „Edukacja i Dialog” nr 3.
- Poleszak W., Pyżalski J. (2020), *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja.
- Serafin T. (2018). *Potrzeby edukacyjne uczniów i wychowanków*, [w:] K. Gawroński, S.M. Kwiatkowski (red.), *Meritum Prawo Oświatowe*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Van Dijk P., Hoof G. (1990). *Theory and practice of the European Convention of Human Rights*, Boston: Kluwer Law and Taxation Publisher.
- Żyto M. (2020). *Edukacja w ramionach standaryzacji – czy autonomia jest jeszcze możliwa?*, „Czas Kultury”, nr 1, s. 29–38.

Akty prawne

Konwencja o prawach dziecka (Dz.U. nr 120, poz. 526).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U z 2020, poz.493).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 kwietnia 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U 2020, poz. 780).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 kwietnia 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U 2020 poz. 781).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, (Dz.U z 2017r., poz. 356).

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2020 poz. 374).

ADRES DO KORESPONDENCJI

Małgorzata Turczyk
Uniwersytet Jagielloński
e-mail: m.turczyk@uj.edu.pl

Sylwia Jaskulska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
e-mail: sylwia.jaskulska@gmail.com