


Beata Trzop


Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Socjologii UZ, Pracownia Badań nad Młodzieżą

 <https://orcid.org/0000-0003-4791-817X>

 b.trzop@is.uz.zgora.pl

Maria Zielińska

Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Socjologii UZ, Pracownia Badań nad Młodzieżą

 <https://orcid.org/0000-0003-2708-2774>

 m.zielinska@is.uz.zgora.pl

DEKOMPOZYCJA ROLI STUDENTA JAKO EFEKT NAUCZANIA ZDALNEGO. NARRACJE STUDENTÓW PIERWSZYCH LAT O DOŚWIADCZENIACH ZWIĄZANYCH Z WCHODZENIEM W DOROSŁOŚĆ W CZASACH PANDEMII

DECOMPOSITION OF THE STUDENT'S ROLE AS A RESULT OF DISTANCE LEARNING. FIRST-YEAR STUDENTS' NARRATIVES ABOUT THE EXPERIENCES OF ENTERING ADULTHOOD DURING A PANDEMIC

DOI: 10.24917/ycee.9158

Abstrakt:

W artykule przedstawione zostaną sposoby funkcjonowania studentów pierwszych lat, którzy rozpoczęli studia na Uniwersytecie Zielonogórskim w roku akademickim 2020/2021. Wówczas w Polsce na wszystkich uczelniach obowiązywała nauka zdalna, prowadzona z zastosowaniem odpowiednich narzędzi internetowych. Zasadne wydawało się pytanie o konsekwencje takiej sytuacji dla studentów. W warunkach normalnych podjęcie nauki w szkole wyższej wiąże się często z wyprowadzką z domu, podjęciem dodatkowej pracy, większym zakresem samodzielności, tj. wystąpieniem klasycznych markerów dorosłości. W warunkach pandemii ten proces nawet się nie rozpoczął. Studenci pozostali w swoich domach pod opieką rodziców. Stawiamy tezę, iż zdalna edukacja spowodowała dekompozycję klasycznych desygnatów roli studenta. Po zakończeniu fazy adolescencji i zamknięciu/wygaśnięciu roli ucznia szkoły średniej nie nastąpiło przejście do roli studenta i do fazy wczesnej dorosłości w takim wymiarze, jak odbyłoby się to w trybie normalnym.

Słowa kluczowe:

rola studenta, pandemia, markery dorosłości, wschodząca dorosłość, pokolenie.

Abstract: The article will present the functioning of first-year students who started their studies at the University of Zielona Góra in the 2020/21 academic year. At that time, all universities in Poland had e-learning, conducted with the use of appropriate internet tools. It seemed reasonable to ask about the consequences of such a situation for fulfilling the role of a student. Under normal conditions, taking it up is often associated with moving out of the house, taking up additional work, a greater range of independence, i.e. the occurrence of classic markers of adulthood. In a pandemic, this process has not even started. The students stayed in their homes under the care of their parents. We put forward the thesis that remote education has resulted in the decomposition of the classical designations of the role of a student. After the end of the adolescence phase and the closure / expiry of the role of a high school student, there was no transition to the role of a student and to the early adulthood phase to the extent that it would have been in the normal course.

Keywords: student role, pandemic, markers of adulthood, emerging adulthood, generation.

Wprowadzenie

Pandemia COVID-19 na długo stanie się jednym z ważniejszych problemów badawczych w socjologii. To globalne wydarzenie wpłynęło zasadniczo na wszystkie obszary życia społecznego, ekonomicznego, kulturalnego i politycznego.

Za początek pandemii uznaje się styczeń 2020 roku, kiedy to wirus SARS-CoV-2 zaczął się rozprzestrzeniać po całym świecie. W dorosłość wchodziło wówczas pokolenie ludzi urodzonych na przełomie tysiącleci (między 1998–2005 rokiem). Faza życia nazywana *emerging adulthood* (wschodząca dorosłość) obfituje w szereg ważnych wydarzeń biograficznych, których zachodzenie zwiastuje kolejną, najdłuższą fazę życia tj. dorosłość. Badania psychologiczne pokazują opóźnianie się procesów tożsamościowych, co oznacza, że współcześni młodzi ludzie fizycznie gotowi do dorosłego życia mentalnie nie są w stanie podjąć niektórych ról związanych z tą fazą życia (Brzezińska, 2016; Brzezińska, Piotrowski, 2010; Kiley, 2007). Podejmują jednak pracę zarobkową i opuszczają dom rodzinny. W wyniku procesów demograficznych, społecznych i psychologicznych wyodrębniła się nowa faza życia, już nie adolescencja, ale jeszcze nie pełna dorosłość. I właśnie na tę fazę życia młodych ludzi urodzonych na przełomie tysiącleci nałożyła się pandemia i związane z nią procesy oraz zjawiska społeczne, które mogą znacząco wpłynąć

na przebieg biografii życiowych pokolenia 2.0, a być może całkiem zmienić życiowe trajektorie. Przyglądając się studentom pierwszych lat, którzy mają już za sobą doświadczenia zdalnego nauczania i matury w sytuacji reżimu epidemiologicznego, zadajemy sobie pytanie o wejście tej kategorii w nową rolę społeczną – rolę studenta w tych szczególnych warunkach. Socjologiczna koncepcja roli społecznej, a szczególnie społeczna rola studenta uniwersytetu dostarczyły teoretycznych inspiracji do analizy zachodzących tu zmian.

Celem artykułu jest przede wszystkim pokazanie zmian pojawiających się w strukturze roli studenta na podstawie doświadczeń studentów rozpoczynających swoją przygodę ze studiami w roku akademickim 2020/2021 – w czasie pierwszej i drugiej fali pandemii. W artykule podejmiemy próbę odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- (1) Czy i w jakim zakresie nauka zdalna jako konsekwencja lockdownu przemodelowała komponenty roli społecznej studenta uniwersytetu?;
- (2) Które z elementów roli zostały zredukowane/zmodyfikowane/zawieszono, a które pozostały bez zmian?

Teoretyczną podstawę dla prowadzonych analiz stanowią: koncepcja roli społecznej studenta Floriana Znanieckiego oraz koncepcja *emerging adulthood* Jeffrey Arnetta.

Koncepcja roli społecznej studenta uniwersytetu

O roli studenta i jej komponentach pisał już Florian Znaniecki w latach 40. ubiegłego wieku, podkreślając jej złożoność a jednocześnie wyjątkowość: „«Ważne» i «pożądane» cechy, dzięki którym osoba studenta Uniwersytetu [...] jest zdefiniowana, obejmują przede wszystkim takie cechy fizyczne jak: minimalny wiek i «normalny» stan zdrowia stwierdzony przez lekarzy (bez chorób zakaźnych czy poważnej niezdolności z powodu choroby). Inne cechy fizyczne nie są wprawdzie *explicite* podane jako konieczne, są jednak oczekiwane jak sprawy oczywiste” (Znaniecki, 1997, s. 39–40). Znanieckiemu chodziło tu przede wszystkim kompetencje cywilizacyjne. Podkreślał, że od cech fizycznych ważniejsze są „cechy psychiczne”, które określał za pomocą dwóch pojęć: „umysłu” i „charakteru” (por. tamże, s. 40). „Najlepiej wystandaryzowane i ciągle wymagane cechy «umysłowe» podpadają pod kategorie «uczenia się» lub «wiedzy osobistej». [...] Zakłada się, że kandydat do roli studenta uniwersytetu zyskał określone minimum wiedzy w sensie obiektywnym to znaczy od ogółu faktów odkrytych przez badaczy wraz ze wszystkim stworzonymi przez nich teoriami. Zakłada się, że kandydat do roli studenta uniwersytetu uzyskał określone minimum istotnej wiedzy w pewnych przedmiotach. Zakłada się również, że przyswoił sobie określone porcje «prawdziwej» wiedzy z takich dziedzin, jak filologia, historia literatury, historia polityczna, geografia, biologia, fizyka, matematyka. Oznacza to, że został zaznajomiony (dzięki komunikacji symbolicznej) z wieloma faktami i teoriami zgrupowanymi w tych dziedzinach oraz, że może je odtworzyć. Zakłada się również, że poza wiedzą kandydat do roli studenta uniwersytetu posiada także w stosunkowo dużym stopniu inną cechę umysłu czy też kombinację cech umysłowych zwanych «inteligencją»” (tamże, s. 40–41).

Książka Znanieckiego, choć napisana ponad 80 lat temu niesie wiele aktualnych treści i „daje

dobry wgląd w funkcjonowanie tych wewnętrznych mechanizmów życia studenckiego, które rodzą albo intensywne zainteresowania wiedzą naukową i studiami, albo dają początek eksplozjom ruchów artystycznych, niekonwencjonalnych, nowatorskich i odkrywczych, albo też zapoczątkowują studenckie ruchy polityczne, które mogą wstrząsnąć nawet tak ustabilizowanymi państwami jak Francja w 1968 roku, nie mówiąc już o politycznym ruchu studenckim w Polsce, tego samego roku” (Szczepański, 1997, s. 9).

Współcześnie rola studenta uniwersytetu wygląda nieco inaczej niż w I połowie XX wieku. Zmiany zachodziły stopniowo wraz z rozwojem społeczno-kulturowym społeczeństw i były konsekwencją zmian cywilizacyjnych. Dlatego uważamy, że należy uważnie przyglądać się studentom jako istotnemu segmentowi struktury społecznej. Odnotowanie zmiany w poszczególnych komponentach ich roli może być prognostykiem na przyszłość w kontekście sposobów realizacji ról zawodowych i funkcji społecznych w przyszłości.

Koncepcja roli studenta mieści się w ogólniejszej teorii roli społecznej, która w socjologii oznacza zbiór praw i obowiązków wiążących każdego, kto zajmuje daną pozycję społeczną, bez względu na cechy osobiste. W ten sposób pojęcie roli społecznej wiąże się z pojęciem pozycji społecznej. Barbara Szacka zauważa, że rolę społeczną określa się w odniesieniu do pozycji w dwojaki sposób: „Powiada się, po pierwsze, że **rola społeczna to zespół praw i obowiązków związanych z daną pozycją**. Po drugie, że jest to **schemat zachowania związanego z pozycją, scenariusz pozycji**, jej element dynamiczny, zachowaniowy” (Szacka, 2008, s. 149). Należy także jedynie zasygnalizować, iż role społeczne mogą być rozpatrywane z różnych perspektyw teoretycznych. Jacek Szmátka wskazuje na znamiennej ewolucję teorii ról społecznych¹. To, co szczególnie

¹ Duży wkład w budowaniu teorii roli społecznej wnieśli m.in. Ralph Linton (1975), Peter Michael Blau, Odis Duddley Duncan (1967), Robert Merton (2002), a w polskiej socjologii – Jacek Szmátka (2017).

istotne w kontekście wchodzenia w rolę studenta uniwersytetu, to odgrywanie roli. Studia, wykładowcy, władze uczelni, administracja, akademicy są czymś nowym, nieznanym. Oswajanie przestrzeni, poznawanie innych studentów z grupy dziekańskiej, współlokatorów akademika, członków samorządu studenckiego itp. wymaga bezpośrednich kontaktów. Jesteśmy przekonane, że nauka zdalna, która przez ostatnie dwa lata zdominowała edukację (nie tylko w Polsce), znacznie naruszyła strukturę roli studenta, utrudniła znacząco, a w niektórych przypadkach uniemożliwiła realizację niektórych jej komponentów.

Młodzież/wchodzenie w dorosłość/pokolenie w socjologicznej perspektywie

Jednostką analizy byli studenci debiutujący w roli studenta uniwersytetu, mieszczący się w kategorii socjologicznej młodzieży i znajdujący się w biologicznej fazie między adolescencją a dorosłością. Jeffrey Arnett nazwał tę fazę wschodzącą dorosłością (*emerging adulthood*) i wskazał jej cechy konstytutywne (por. m.in. Arnett, 2000, 2004, 2010). Badacze tej fazy życia zwracają uwagę na zmiany zachodzące w realizacji tzw. markerów dorosłości, tworzących tzw. wielką piątkę (*big five*). Są to: zakończenie edukacji, wyprowadzka z domu rodzinnego, podjęcie pracy, małżeństwo/partnerstwo, założenie rodziny (por. m.in. Czerka, 2005, 2007; Zielińska, 2020; Arnett, 2004, 2010, 2016; Zielińska, Wróbel 2018; Van de Welde, 2008; Wiszejko-Wierzbicka, Kwiatkowska, 2018). W przypadku studentów większość markerów zostaje zawieszona. Na ogół nadal pozostają na utrzymaniu rodziców, choć wyprowadzają się z domu (jeśli uczelnia znajduje się poza miejscem zamieszkania). Podejmują jednak prace dorywcze, by mieć więcej środków na swoje wydatki. Często wynajmują wspólnie z partnerem/partnerką mieszkanie i prowadzą gospodarstwo domowe.

Młodzieżą interesują się przedstawiciele różnych dyscyplin – socjologii, pedagogiki,

psychologii, ekonomii, politologii itp. Wiele uwagi poświęcali jej klasycy socjologii, którzy postrzegali młodzież jako barometr zmian społecznych, system wczesnego ostrzegania, potencjał społeczny czy rezerwę społeczną itp. (por. m.in. Mannheim, 1952; Eisenstadt, 1956; Griese, 1996; Szafraniec, 2019; Niezgoda, 2014; Zielińska, 2020).

Młodzież studencka to specyficzna kategoria młodzieży (por. m.in. Hajduk, 1982; Zielińska, 1997). W założeniu stanowią przyszlą elitę intelektualną, ekonomiczną, polityczną, kulturalną kraju. W rzeczywistości wielu z nich po studiach zasila szeregi bezrobotnych lub wykonuje prace poniżej kwalifikacji. W ostatnich dwóch dekadach studia przybrały masowy charakter, a możliwość uzyskania stopnia licencjata po trzech latach studiów podniosła wskaźniki statystyczne osób z wyższym wykształceniem.

Choć w artykule koncentrujemy się na sposobach realizacji roli społecznej studenta w czasach pandemii, to jednoznacznie chcemy podkreślić, że w szerszej perspektywie konieczne będą odwołania do koncepcji pokoleniowych² (por. m.in. Mannheim, 1943; Habermas, 1971; Szafraniec (red.), 2019; Wielecki, 1990; Wiszejko-Wierzbicka, Kwiatkowska, 2018; Zielińska, 2020). Jedno z naszych założeń stanowi, że pandemia i doświadczenia z nią związane w znaczącym stopniu kształtować będą pokolenie osób urodzonych na przełomie tysiącleci. Stosowane przez Mannheima pojęcia takie jak: „predominacja pierwszych wrażeń”, „położenie pokoleniowe” (przynależność do tej samej przestrzeni społeczno-historycznej), „wspólnota pokoleniowa” (uczestnictwo we wzajemnych oddziaływaniach społecznych i duchowych) i „jedność pokoleniowa” (wspólne przetwarzanie przeżyć i doświadczeń) odgrywać będą w tych analizach ważną rolę (por. m.in.: Mannheim, 1943, 1952).

² Nie jest naszym celem analiza „pokolenia Covid-19”, jednakże warto zaznaczyć, że w opisach młodych ludzi wchodzących w dorosłość w drugiej dekadzie XXI wieku w opracowaniach socjologicznych, pedagogicznych i psychologicznych pojawia się ten aspekt analizy.

Warto w tym miejscu jeszcze nawiązać do myśli Jurgena Habermasa i podstawowej tezy, która stanowi, iż tożsamość związana z rolą społeczną i tożsamość „ja” powinny być rozpatrywane nie tylko w perspektywie psychologii indywidualnej, lecz również jako ważne kategorie polityczne, ponieważ wskazują one na różne formy społecznej integracji podmiotów w systemie późnokapitalistycznym (por. Habermas, 1971).

Badani przez nas studenci w większości urodzili się w 2000 roku i na najważniejszy formatywny okres budowania ich tożsamości, w fazie między późną adolescencją a wchodzeniem w dorosłość, nałożyła się pandemia. Najprawdopodobniej wydarzenie to stanie się ich pokoleniowym przeżyciem i wokół niej tworzyć będą pokoleniową legendę.

Kilka uwag o badaniu

W artykule prezentowane są unikalne dane uzyskane w wyniku projektu pt. „Studia i studiowanie w czasach pandemii: doświadczenie studentów zielonogórskich z czasów zarazy”, który przygotował, opracował i zrealizował zespół naukowy Pracowni Badań nad Młodzieżą Uniwersytetu Zielonogórskiego. Badania realizowane były w okresie od lutego do maja 2020 roku wśród studentów pierwszych lat studiów pierwszego stopnia i studiów pięcioletnich na Uniwersytecie Zielonogórskim. Metodą badawczą była autoetnografia realizowana za pomocą scenariusza uwzględniającego kilka wątków: wątki retrospekcyjne odnoszące się do początku pandemii i doświadczeń edukacji zdalnej ze szkoły średniej oraz do pierwszego zetknięcia ze studiami. Druga grupa zagadnień to wątki bieżące dotyczące kultury studenckiej, czasu wolnego w trakcie pandemii; kontynuacja wątku zdalnego studiowania oraz zagadnienia odnoszące się do kondycji psychofizycznej³.

³ Badanie realizowano we współpracy z Uniwersyte-tem Zielonogórskim: zaproszenie do badania wraz

Zainteresowanie autoetnografią ma związek ze wzrostem znaczenia metod jakościowych w badaniach społecznych (Konecki, 2000; Silverman, 2007) oraz potrzeby osobistego odniesienia informacji uzyskanych od jednostkowych uczestników życia zbiorowego. W tym podejściu wyróżnia się perspektywę badanego, akcentując konieczność ukazywania jego sprawczości. Istotą badania jest ukazanie roli określonych przeżyć w życiu badanego. Podkreślana jest waga indywidualnych doświadczeń, co powoduje, że w autoetnografii wykorzystuje się osobiste narracje (*personal narratives*) (por. Trzop, Szaban, 2020), co udało się także osiągnąć w omawianym projekcie.

Ostatecznie zebrano 123 narracje studentów z różnych kierunków studiów. W badaniu brali udział studenci, którzy pozytywnie odpowiedzieli na zaproszenie do badań. Jedynym kryterium doboru do próby było studiowanie na pierwszym roku.

Zebrany materiał empiryczny pozwolił na wgląd w poszczególne komponenty roli studenta uniwersytetu w czasach pandemii (chodzi m.in. o stopień integracji z nowym, akademickim środowiskiem, zdobycie nowych znajomości, zamieszkanie poza domem rodzinnym samodzielnie bądź w grupie, nabywanie nowych umiejętności w ramach procesu kształcenia i uczenia się, nabywanie nowych elementów stylu życia i tworzenia/wchodzenia w kulturę studencką). Pozwolił również na ukazanie stopnia realizacji procesu wchodzenia w dorosłość (*emerging adulthood*).

ze scenariuszem do pobrania umieszczone było na stronie głównej UZ oraz na stronach wydziałów. Tak zaproponowana przez badaczy samorekrutacja kierowana do studentów pierwszych lat była dodatkowo wspomagana metodą kuli śnieżnej zarówno samych badaczy, jak i studentów pierwszego roku socjologii – współautorów projektu. Narracje studentów kierowane były na stworzony w tym celu adres, zaś w pierwszej fazie obróbki materiału dokonano anonimizacji – jeśli w tekście pojawiały się dane personalne badanych.

Analiza zebranego materiału

Analiza wypowiedzi pisemnych badanych studentów w omawianym zakresie dotyczyła realizowanych przez nich elementów związanych z rolą studenta w szczególnym czasie, jakim jest pandemia wywołana wirusem SARS-CoV-2. Najważniejsze pytanie odnosiło się do kwestii stopnia i zakresu realizacji nie tylko podstawowej roli osoby „uczącej się”, ale również pozostałych w mniejszym lub większym stopniu związanych z rolą podstawową. Przyjęliśmy wstępne założenie, że zmiany w roli studenta następują już od dawna. Wiąże się to z przeobrażeniami samej koncepcji edukacji wyższej w okresie transformacji systemowej w Polsce po 1989 roku (związanych choćby z wdrażaniem postanowień Procesu Bolońskiego, reformą szkolnictwa wyższego, reformą edukacji i wieloma przekształceniami zmieniającymi rzeczywistość polskich uniwersytetów i szkół wyższych). W analizowanym przez nas procesie wpływu pandemii na kształt omawianej roli zakładamy, iż każdy z komponentów roli studenta uniwersytetu ulega w jakimś stopniu zmianie: w obszarze roli osoby uczącej się mamy całkowitą zmianę formy kształcenia (choć sama idea uczenia się nie ulega transformacji); w obszarze członka społeczności akademickiej obserwujemy zanik (czasowy?) lub mocne ograniczenia relacji bezpośrednich, zaś w obszarze kulturowej – brak możliwości wytwarzania specyficznych form aktywności studenckiej.

Zgromadzony w czasie kilku miesięcy materiał empiryczny można pogrupować w kilka obszarów ze względu na poszukiwaną wiedzę w zakresie realizacji ról studenta uniwersytetu⁴.

⁴ Z uwagi na ograniczenia edytorskie przytaczać będziemy jedynie nieliczne fragmenty wypowiedzi ukazujące pewne tendencje, występujące w wielu innych narracjach.

Obszar pierwszy – wyprowadzka z domu rodzinnego

W wielu przypadkach to pierwsza próba wyprowadzki, faza wstępna usamodzielniania się po wyjściu z roli ucznia szkoły średniej. Jednak zaistniała sytuacja związana z pandemią i wprowadzenie edukacji zdalnej w październiku 2020 roku powoduje modyfikację wcześniejszych planów, które mogą być ujęte na osi: student mieszkający w domu rodzinnym kontra wyprowadzający się z domu. Ta oś występowała także w czasach przedpandemicznych, jednak motywacje pozostawania w domu były zupełnie inne.

Pozostanie w domu rodzinnym nie z wyboru, a z konieczności ukazuje poniższy fragment wypowiedzi:

Jeszcze przed rozpoczęciem pierwszego semestru wraz z moją przyjaciółką wynajęłam mieszkanie w miejscu studiowania. Zaczęliśmy szukać pracy, ale niestety ze względu na początek roku szkolnego oraz pandemię nie było to wcale proste. Dlatego po dwóch miesiącach zrezygnowaliśmy z niego i wróciliśmy w strony rodzinne (S_21).

Kolejny fragment wskazuje na świadomość, iż właśnie powinien rozpocząć się nowy etap życia:

Uniknięcie stresu związanego z przeprowadzką także miało złe strony. W pewien sposób czułam się zamknięta jak w klatce w swojej rodzinnej miejscowości. Wydają mi się, że każdy z nas studia wyobraża sobie jako moment w życiu, podczas którego poznajemy nowe miejsca, zawieramy nowe znajomości, poznajemy smak życia z dala od rodziców i z czym się to wiąże. W naszym przypadku zostało to opóźnione (S_94).

Obszar drugi – nauka zdalna

Stosunek badanych studentów do nauki zdalnej (są to studenci, którzy mieli już wcześniejsze doświadczenia z nauczaniem zdalnym w szkole średniej) można także zaprezentować na osi zadowoleni kontra krytyczni. Zadowolenie badanych

studentów z takiej formy edukacji związane jest przede wszystkim z oszczędnościami (czasu i finansów), ale także z mniejszym poziomem stresu, na co wskazuje poniższy fragment:

Byłam bardzo zadowolona ze swoich wyników, zdalne nauczanie pozwoliło mi na nie tracenie czasu i skupienie się na nauce, na egzaminach (S_107).

Krytycy nauczania zdalnego skazują na następujące mankamenty:

Zajęcia online nie są przyszłościowe. Zajęcia zdalne zabierają nam z życia to, co najważniejsze – relacje międzyludzkie. Początkowo to, co mogło nam się wydawać atrakcyjne, okazało się powodem wielu frustracji, lęków i załamań. Poza tym nauka zdalna wymaga bardzo dużej motywacji, co okazało się trudne do uzyskania (S_55). Postawy niezadowolonych ze studiowania online z tymi, którzy widzą zdecydowane plusy takiego sposobu nauczania (a przede wszystkim sprawdzania wiedzy), rozkładają się podobnie. Ciekawy wydaje się fakt, iż czynnikiem pozytywnie określanym przez badanych studentów jest niższy poziom stresu i oczywiście mniejsze obowiązki związane z samym dotarciem na uczelnię i „wejściem w rolę studenta”.

Nauka zdalna, w zamknięciu i z dala od innych, negatywnie wpływa także na kondycję psychofizyczną, na co wskazują fragmenty poniżej:

To migrowanie tylko między łóżkiem a biurkiem w pewnym momencie wywoływało u mnie załamanie nerwowe. Naprawdę, ja byłam załamana. Nie miałam motywacji, by wstać z łóżka, a co dopiero do nauki. Okropność (S_60).

Wraz z rozpoczęciem zajęć zdalnych przeprowadzanych w sposób online zaobserwowałam ogromne lenistwo z mojej strony. Potrafiłam wstać 15 minut przed wykładem i uczestniczyć na nim, leżąc w łóżku, jeszcze w piżamie. Pewnego dnia doszłam do wniosku, że muszę się za siebie wziąć, bo coś jest nie tak (S_6) – takie zachowanie, zaobserwowane już przez samych badanych, określamy jako zjawisko samozaniechania⁵.

⁵ Samozaniechanie pojawia się przede wszystkim w literaturze medycznej i dotyczy osób starszych. Kluczową

Nasi badani wskazywali także na problemy techniczne związane z kształceniem zdalnym, jednak nie wiązały się one z umiejętnościami, a raczej z przeszkodami natury technicznej:

Problemów pojawiło się przez ten czas bardzo dużo. Obeznanie z platformami nie pomogło. Najwięcej problemów generował Meet. Brak możliwości połączenia, chociaż łącze internetowe działało bardzo dobrze, czy to niewykrywanie słuchawek, mikrofonu, kamerki. Zazwyczaj problemy wytwarzała sama platforma. Słabsze połączenie z Internetem zdarzało się, co niestety skutkowało opuszczeniem zajęć (S_20).

Rola studenta uniwersytetu jako osoby uczącej się bezpośrednio łączy się z możliwością korzystania z zasobów bibliotecznych instytucji. Najczęściej studenci wskazywali, iż zostali odpowiednio w tym kierunku przeszkoleni, ale póki co nie mają takich potrzeb:

Dostaliśmy szkolenie z panią bibliotekarką, na którym dowiedzieliśmy się o wielu informacjach dotyczących samej biblioteki, aczkolwiek ja sam nie skorzystałem ani razu przez 2 semestry z dobrodziejstw owej instytucji (S_19).

Materiały potrzebne do edukacji dostają od wykładowców, używają plików dostępnych w sieci, zatem często, jak cytowany jeden z badanych, wskazują, iż: *Do dnia dzisiejszego nie mam pojęcia, gdzie jest biblioteka (S_115); Biblioteka uczelniana jest mi nieznana (S_11).* Trafiają się jednak studenci zdeterminowani, skoncentrowani na tym komponencie roli – osoby uczącej się, a próbujący w tym specyficznym czasie szukać rozwiązań, które nie zawsze są możliwe:

Biblioteka była dostępna online, ale tylko w formie scan zasobu dostępnego na miejscu Zielona Góra. Zaproponowałam inne rozwiązanie, sprawdzone na innych uczelniach np. Ibuk – internetowa biblioteka, niestety jest to niemożliwe, ponieważ

medyczną – socjologiczną pracą w tym zakresie jest praca pod red. Beaty Tobiasz-Adamczyk, Moniki Brzyskiej, Tomasza Grodzickiego *Zaniechanie i samo zaniechanie osób starszych* (Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019).

uczelnia nie dysponuje zasobami finansowymi na taki cel. Smutne... (S₅₇).

Kończąc wątek nauki zdalnej, warto odwołać się do doświadczeń jednego z badanych, który ma już za sobą ukończone studia w warunkach tradycyjnych:

Jako absolwent innego kierunku studiów mam pewne porównanie możliwości dydaktycznych kiedyś i teraz. Powiem szczerze, że są spore pluse (wykłady, seminaria zdalne), jak i spore minusy (brak laboratoriów). Idealny model przyszłości to dla mnie studia hybrydowe, a Collegium Medicum UZ pokazuje, że jest to realne. Wykłady i seminaria spokojnie mogą odbywać się zdalnie, zaś ćwiczenia i laboratoria – stacjonarnie. Wydaje mi się, że będzie to z korzyścią również dla gospodarki – nie ukrywajmy, studenci muszą w czasie studiów pracować (S₃₄).

Obszar trzeci – nowe środowisko, nowe relacje

W tym zakresie opisywane próby nawiązywania kontaktu z pozostałymi członkami grupy online nie generowały nowych bliższych relacji, a co za tym idzie – nie ułatwiły w tym obszarze także powrotu do tradycyjnego studiowania z grupą znaną tylko z komunikacji zapośredniczonej. Nie można jedna wskazać, że był to trend dominujący. Wyodrębnione w toku analizy trzy strategie występowały w podobnym natężeniu, jednak należy wskazać, iż większe powodzenie w nawiązywaniu relacji bezpośrednich miały sytuacje inicjowane przez osoby, które miały już za sobą wcześniejsze doświadczenia studiowania.

Pierwsza z wyróżnionych strategii ukazuje „porażkę” w próbach nawiązywania nowych relacji:

Z grupą studentów znamy się tylko z mediów społecznościowych, widzimy się jedynie na kamerkach. Nigdy do tej pory nie spotkaliśmy się w realu, przez co ciężko jest z kimkolwiek nawiązać bliższą relację. Brak więzi między nami wpływa

też na wzajemną pomoc na zajęciach, która również jest utrudniona przez brak możliwości osobistego kontaktu i wytłumaczenia niezrozumiałych rzeczy (S₃₁).

Próby nawiązywania nowych relacji online także okazywały się mało efektywne:

Jedyny kontakt, jaki miałam z innymi studentami swojego roku, był przez Facebooka. Kontaktowaliśmy się również przez platformę Discord, gdzie można się ze sobą porozumiewać, używając mikrofonu. Nie należało to dla mnie do przyjemnych rzeczy, ponieważ nie potrafiłam tego obsługiwać, ale na szczęście nie korzystaliśmy często z tej formy integracji. [...] Wraz z upływem pandemii kontakt z innymi studentami nie ulegał zmianie (S₁₅).

Większość osób z mojej grupy była niechętna integracji, podczas zapoznawczego spotkania przez Internet przyszła oprócz mnie jedna osoba. Po przyjeździe do Zielonej Góry całe szczęście sytuacja poprawiła się, ale niestety tylko nieznacznie – połowa osób w dalszym ciągu jest oporna na pomysł integracji. Integracja roczna nie nastąpiła (S₅₀).

Wśród badanych pojawiła się także druga strategia, występująca rzadziej – ukazuje ona triumf powrotu do relacji bezpośrednich – udanych tym bardziej, jeśli te nawiązane online były skuteczne:

Osoby z roku poznałam na pierwszych zajęciach z anatomii. Mieliśmy odczucie, że znamy się dłużej, choć nigdy wcześniej na żywo się nie widzieliśmy. Byliśmy na kilku integracjach, na których świetnie się bawiłam. Wcześniej nie kontaktowałam się z nikim, ze względu na to, że nikt nie proponował i mało kto mieszkał w Zielonej (S₁₀₃).

Trzecia strategia, występująca sporadycznie to tradycyjne relacje *face to face*, wbrew sytuacji, z pokonywaniem istniejących barier:

Udało mi się również poznać grupę ludzi z mojego roku studiów, studenci zorganizowali spotkanie integracyjne na Placu Teatralnym. Pomimo słabej pogody mnóstwo osób przyszło poznać swoich nowych znajomych, to również nas zbliżyło. Pozostaje uczucie, że nie jest się całkiem samemu w obecnej sytuacji (S₁₇).

Obszar czwarty – debiut w dorosłości

Jako osobną kwestię, pojawiającą się już wstępnie w pierwszym omawianym obszarze chcemy wskazać istotny komponent tej fazy życia – debiut w dorosłości. Rozpoczęcie studiów wyższych często oznacza początek „prawdziwej” dorosłości, zetknięcia marzeń i wyobrażeń o studiowaniu z pandemiczną rzeczywistością. W analizowanych narracjach rysuje się portret rozczarowanego pokolenia: inaczej wyobrażali sobie okres studiów, samodzielności, wolności i odpowiedzialności za siebie. Wskazane przez nas fragmenty wypowiedzi badanych studentów ukazują zderzenie własnych marzeń i wyobrażeń z rzeczywistością, a tym samym świadomość przesunięcia ważnych wydarzeń w ich życiu, właśnie na skutek sytuacji pandemicznej:

Studia zawsze wyobrażałam sobie jako przedłużenie młodości, podejście do wszelkiej zabawy z pewną dojrzałością i wiedzą nabytą po przygotowaniach w liceum. Także jako usamodzielnienie się, znalezienie swojej ścieżki życiowej, ale też popętnianie błędów i uczenie się na nich. Szczerze, nijak ma się to do mojej obecnej sytuacji, w której się znajduję. Mieszkam z rodzicami, bo nie było sensu wynajmować osobnego mieszkania. Jestem w takim martwym punkcie i nie wiem, jak się z niego wydostać... może niedługo coś się zmieni (S_10).

Całe życie czekałam na studia, które przyniosą mi wiele przygód, wspomnień i znajomości, a nie zagwarantują ból pleców spowodowany ciągłym siedzeniem przed komputerem (S_24).

Wymarzyłam sobie studia tradycyjne, stacjonarne, możliwość odwiedzenia uczelni, przebywanie każdego dnia na sali wykładowej lub w gabinetach lekcyjnych, spotykanie się z rówieśnikami na uczelni i poza nią. Stało się jednak inaczej. Studia i nauka w formie zdalnej. Z opowiadań znajomych studiowanie wyglądało zupełnie inaczej niż moje. Wstawali oni codziennie rano, szli na uczelnie, spotykali się ze znajomymi,

a zajęcia były prowadzone z profesorami w ciekawy sposób. W moim przypadku studia zaczynały i kończyły się przed laptopem, co nie zachęcało do kontynuacji takiego trybu studiowania na dłuższą metę (S_31).

Jak wskazałyśmy we wcześniejszych fragmentach tekstu, pozostałe komponenty roli społecznej studenta z uwagi na zaistniałą sytuację pandemiczną nie są w ogóle realizowane lub już od pewnego czasu ulegają dekompozycji. Takim elementem jest w naszym mniemaniu kultura studencka, która ulega erozji, upodabnia się do innych typów kultury, traci środowiskowe komponenty (nie tylko na skutek pandemii). To już nie specyficzne formy ekspresji, twórczości powszechnie obecne na kampusach czy w klubach studenckich, a raczej specyficzny styl życia, na co wskazuje fragment wypowiedzi jednego z badanych:

Dla mnie kultura studencka to wszelkie imprezy, spotkania z ludźmi, wspólne przygody. Kultura to przede wszystkim ludzie, którzy ją tworzą, więc każdy typ kultury jest do siebie podobny. W czasach pandemii nie ma tej kultury. Jak ma istnieć, skoro spotkania są ograniczone lub zakazane. Tych specyficznych form aktywności nie ma (S_10).

Dyskusja i ustalenia

Artykuł może jedynie częściowo odpowiedzieć na postawione pytania dotyczące wpływu pandemii na funkcjonowanie studentów, ponieważ dopiero odpowiedni upływ czasu (ok. dwudziestu lat) pozwoli wskazać rzeczywiste skutki tej ekstremalnej sytuacji, w jakiej znaleźliśmy się zasadniczo wszyscy. Analizując wiele badań ukazujących się od początku pandemii, już dziś badacze mogą dokonywać charakterystyki pokolenia osób, które w czasie pandemii miały 18–25 lat, mogą wskazać typy zachowań i typy postaw wobec pandemii. W świetle wielu badań (por. m.in. Długosz, 2021; Cuzzocrea, Krzaklewska, Cairns, 2021; Czerska-Shaw, Krzaklewska, 2021; Krzaklewska,

Podgórska i in. 2021) można również odpowiedzieć na pytania, jak pandemia już zmieniła dotychczasowe życie „pokolenia Covid-19”. W związku z przymusowym pozostaniem w domach rodzinnych pandemia opóźniła wejście w dorosłość, zmieniła plany życiowe wielu młodych ludzi (m.in. wstrzymała wyjazdy zagraniczne na studia i do pracy), zmusiła do powrotu do domu te osoby, które zdążyły wyjechać, zatrzymała/zawiesiła moment usamodzielnienia, być może przewartościowała znaczenie przyjaźni i kontaktów bezpośrednich.

Nasze badania odnoszące się do kategorii studentów uniwersytetu (Uniwersytetu Zielonogórskiego) pozwoliły nam na sformułowanie następujących wniosków:

1. Zgromadzony materiał empiryczny dotyczący młodzieży w fazie *emerging adulthood* uzupełnia szereg badań (por. m.in. Adamski, 1980; Staszyńska, 2014; Sułek, 1983, 1988; Mach, 2003; Szafranec, 2001, 2010; Zielińska, 2006) nad kształtowaniem się tożsamości pokoleniowej formującej się w wyniku przeżywania w podobny sposób wydarzeń społeczno-historycznych zachodzących w ciągu życia pokolenia, wydarzeń, które miały miejsce w okresie dojrzewania przedstawicieli pokolenia. Pandemia spowodowana wirusem SARS-CoV-2 z dużym prawdopodobieństwem stanie się wydarzeniem formacyjnym dla pokolenia osób urodzonych w latach 1998–2003.
2. Zaobserwowane zmiany w obrębie struktury roli studenta to efekt długotrwałych zmian i procesów gospodarczych, politycznych, obyczajowych, a przede wszystkim zmian w obrębie systemu edukacji. Pandemia i jej konsekwencje niektóre z tych zmian przyspieszyła, choćby pokazując większe możliwości stosowania zdalnego nauczania, wykorzystania w edukacji nowoczesnych technologii komputerowych, korzystania z powstających

platform edukacyjnych oferujących nie tylko nieograniczony dostęp do wiedzy, ale i bardziej funkcjonalne techniki uczenia się. Z drugiej strony pandemia ujawniła niedobory edukacyjne i pogłębiające się nierówności w dostępie do edukacji wysokiej jakości, braki kadrowe, w szczególności w zakresie kadry przygotowanej do IT. Warto jeszcze wskazać aspekt towarzysko-rówieśniczy i niezwykle istotny w procesie socjalizacji wpływ *peer-groups*.

3. Ustaliłyśmy ponadto, iż nauka zdalna spowodowała zmiany w strukturze roli studenta uniwersytetu:

- a) Przedefiniowaniu uległa podstawowa rola „uczącego się” (forma nauki zdalnej, brak relacji bezpośrednich z prowadzącymi zajęcia, dekompozycja przestrzeni z podziałem na goffmanowską scenę i kulisy, brak potrzeby i niekiedy możliwości korzystania z zasobów biblioteki);
- b) Role członka grupy: towarzyskiej/koleżeńskiej, członka społeczności akademickiej uległy znacznym modyfikacjom (z relacji tylko online na relacje bezpośrednie, często powierzchowne), a role: członka samorządu studenckiego, członka grupy sportowej, klubu studenckiego, współlokatora w domu studenckim/mieszkanu studenckim zostały czasowo zawieszane;
- c) Całkowitemu zanikowi, na skutek wyżej wskazanych czynników, uległa w tym czasie kultura studencka.

Podsumowując, można stwierdzić jednoznacznie, iż obserwowane obecnie konsekwencje pandemii COVID-19, takie jak m.in. wykorzystanie na masową skalę e-edukacji, oraz lockdown, a także konieczność pozostania w domach (co mogło opóźnić/zawiesić wchodzenie w dorosłość) stanowią dopiero początek przeobrażeń nie tylko roli studenta, ale funkcji uniwersytetu jako instytucji edukacyjnej.

Bibliografia

- Adamski, W. (1980). Typy orientacji starego i młodego pokolenia Polaków. *Studia Socjologiczne*, 1, 31–43.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood. A winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2010). *Adolescence and emerging adulthood. A cultural approach*. New York: Pearson.
- Arnett, J. J. (2016). Life Stage Concepts across History and Cultures: Proposal for a New Field on Indigenous Life Stages. *Human Development*, 59, 290–316.
- Blau, P. M., Duncan, O. D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: Willey Boston, Beacon Press.
- Brzezińska, A. I. (2016). Dorastanie do dorosłości: odraczane czy opóźnione. W: A. I. Brzezińska, W. Syska (red.). *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 23–49). Poznań: Wyd. UAM.
- Brzezińska, A. I., Piotrowski, K. (2010). Formowanie się tożsamości a poczucie dorosłości i gotowość do tworzenia bliskich związków. *Czasopismo Psychologiczne*, 16(2), 265–274.
- Cuzzocrea, V., Krzaklewska, E., Cairns, D. (2021). There is no me, there is only us: the Erasmus bubble as a transient form of transnational collectivity. W: V. Cuzzocrea, B. Gook, B. Schiermer (red.). *Forms of Collective Engagement in Youth Transitions: A Global Perspective* (s. 15–26). Leiden: Brill.
- Czerka, E. (2005). Niedorobłość czy dorosłość alternatywna? Rozważania w kontekście odraczania dorosłości. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(29), 85–93.
- Czerka, E. (2007). *Rodzinnne uwarunkowania odraczania dorosłości u młodych mężczyzn*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Czerska-Shaw, K., Krzaklewska, E. (2021). The Super-Mobile Student: Educational Trajectories on the Move and Erasmus Mundus. W: D. Cairns (red.). *The Palgrave Handbook of Youth Mobility and Educational Migration* (s. 199–210). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Długosz, P. (2021). *Trauma pandemii COVID-19 w polskim społeczeństwie*. Kraków: Wydawnictwo CeDeWu.
- Eisenstadt, S. N. (1956). *From Generation to Generation*. London.
- Griese, H. M. (1996). *Socjologiczne teorie młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Habermas, J. (1971). *Toward a rational society: students protest, science and politics*. Boston: Beacon Press.
- Hajduk, E. (1982). *Przemiany społecznej osobowości*. Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Inglehart, R. (1995). Changing Values, Economic Development and Political Change. *International Social Science Journal*, 145.
- Kiley, D. (2007). *Syndrom Piotrusia Pana. O mężczyznach, którzy nigdy nie dorastają*. Warszawa: Jacek Santorski & Co – Agencja Wydawnicza.
- Konecki, K. T. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krzaklewska, E., Podgórska, K., Fazlagić, J., Kwiecińska-Zdrenka, M., Messyasz, K., Pustułka, P., Sarnowska, J., Szaban, D., Zielińska, M. (2021). *Erasmus+ during the COVID-19 pandemic. The experiences of Erasmus students in Poland*. Warszawa: Foundation for the Development of the Education System.
- Linton, R. (1975). *Kulturowe podstawy osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lipska, A., Zagórska, W. (2011). Stająca się dorosłość w ujęciu Jeffreya J. Arnetta jako rozbudowana faza liminalna rytuału przejścia. *Psychologia Rozwojowa*, 16, 9–21.
- Mach, B. W. (2003). *Pokolenie historycznej nadziei i codziennego ryzyka. Społeczne losy osiemnastolatków z roku 1989*. Warszawa: ISP PAN.
- Mannheim, K. (1943). *The Problem of Youth in Modern Society, Diagnosis of our Times. Wartime Essays of a Sociologist*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & CO., LTD.
- Mannheim, K. (1952). The Problem of Generation. W: P. Kecskemeti (red.). *Essays on the Sociology of Knowledge* (s. 276–320). New York: Oxford University Press.
- Marianowska, A. (2013). Pomiędzy adolecencją a dorosłością – koncepcja emerging adulthood Jeffreya J. Arnetta. *Edukacja Dorosłych*, 1, 91–104.
- Merton, R. K. (2002). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niezgoda, M. (2014). Młodzież jako przedmiot zainteresowania socjologii. *Rocznik Lubuski*, t. 40, cz. 2a. Młodzież w czasach kryzysu ekonomicznego. Między edukacją i pracą, 43–57.
- Silverman, D. (2007). *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sulek, A. (1983). Wartości życiowe dwóch pokoleń. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, 73–87.
- Sulek, A. (1988). Trzy pokolenia. *Res Publica*, 1, 27–32.
- Szacka, B. (2008). *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Szafraniec, K. (2001). Zmiana społeczna i konflikt pokoleń. Refleksje po-Mannheimowskie. *Przegląd Socjologiczny*, 3, 10–28.
- Szafraniec, K. (2010). *Młode pokolenie i nowy ustrój*. Warszawa: IRWiR PAN.
- Szafraniec, K. (red.) (2019). *Młodzi 2018. Cywilizacyjne wyzwania. Edukacyjne konieczności*. Warszawa: Fundacja Batorego forumIdei.
- Szczyptański, J. (1997). *Przedmowa*. W: F. Znaniecki, *Społeczna rola studenta uniwersytetu* (s. 7–10). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Szmatka, J. (1989). *Małe struktury społeczne. Wstęp do mikrosocjologii strukturalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sztompka, P. (2004). *Socjologia*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Trzop, B., Szaban, D. (2020). *Zapiski Lubuszan „z czasów zarazy” 2020*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Tobiasz-Adamczyk, B., Brzyska, M., Grodzicki, T. (red.) (2019). *Zaniedbanie i samo zaniedbanie osób starszych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Van de Welde, C. (2008). *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe [Być dorosłym. Socjologiczne studia porównawcze w Europie]*. Paris: Presses Universitaires de France, Le Lien Social.
- Wielecki, K. (1990). Społeczne czynniki tożsamości pokoleniowej młodzieży. *Studia Socjologiczne*, 1–2 (116–117).
- Wiszejko-Wierzbicka, D., Kwiatkowska, A. (2018). Wchodzenie w dorosłość. Ogólnopolskie badanie młodych Polaków w wieku 18–29 lat. *Studia Socjologiczne*, 2(229), 147–176.
- Zielińska, M. (2006). *Ariergarda realnego socjalizmu. Społeczne biografie pokolenia stanu wojennego*. Zielona Góra: Wydawnictwo UZ.
- Zielińska, M. (2017). Praca podczas studiów i jej wpływ na zmiany w rolach społecznych studenta uniwersytetu: Zarys problematyki. *Acta Universitatis Lodzensis Folia Sociologica*, 62, 11–29.
- Zielińska, M. (2020). *Gotowi na dorosłość? Projekty życiowe i zasoby społeczne pokolenia 2.0*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Zielińska, M., Wróbel, R. (2018). Socio-demographic aspects of “Emerging Adulthood” in the context of cultural changes in Poland compared to Europe [Socjo-demograficzne aspekty “wschodzącej dorosłości” w kontekście zmiany kulturowej w Polsce na tle Europy]. *Rocznik Lubuski*, 44, 1, 15–33.
- Znaniecki, F. (1997). *Społeczna rola studenta uniwersytetu*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.