

Krystyna M. Błeszyńska *, Małgorzata Orłowska **

ORCID * 0000-0003-3456-7542; ** 0000-0002-6387-1124

DOI: 10.35464/1642-672X.PS.2021.3-4.02

COVID-19 jako katalizator zmian w edukacji dorosłych

COVID-19 as the catalyst of changes in adult education

ABSTRACT: Pandemics are a catalyst for change in the societies that are affected by them. Therefore, it should be expected that COVID-19 will also significantly contribute to the transformations of social life. One consequence is the acceleration of precarization processes which is essential for adult education. The subject of the analyzes undertaken in this text are the directions of the expected changes, which the authors include, inter alia, deinstitutionalization of adult education and the educational search of young adults in cyberspace determined by the economic situation of entities.

KEYWORDS: Pandemics – change – education.

STRESZCZENIE: Pandemie są katalizatorem zmian zachodzących w dotkniętych nimi społeczeństwach. Należy zatem oczekiwać, iż także COVID-19 w istotny sposób przyczyni się do przeobrażeń życia społecznego. Jedną z konsekwencji jest przyspieszenie procesów prekaryzacji mające istotne znaczenie dla edukacji dorosłych. Charakter. Przedmiotem podjętych w niniejszym tekście analiz są kierunki oczekiwanych zmian, do których autorki zaliczają m.in. deinstytucjonalizację edukacji dorosłych oraz zdeterminowane sytuacją ekonomiczną podmiotów poszukiwania edukacyjne młodych dorosłych w cyberprzestrzeni.

SŁOWA KLUCZOWE: Pandemia – zmiana – edukacja.

Wprowadzenie

Konsekwencje pandemii COVID-19 dla edukacji możemy analizować w różnych aspektach i kontekstach. Priorytety wiążące się z podtrzymaniem funkcjonowania instytucji edukacji formalnej sprawiają, iż uwaga poszczególnych autorów skupia się przede wszystkim na technologicznych problemach i możliwościach współczesnej edukacji niestacjonarnej, kształtowaniu kompetencji cyfrowych w zróżnicowanych grupach uczących się oraz jakości i perspektywach doskonalenia aplikacji kształcenia niestacjonarnego, nazywanego obecnie zdalnym, w odniesieniu do szkół różnego szczebla (Pyżalski, 2020; Czaplinski i in, 2020; Jaskulska, Jankowiak, 2020; Domagała-Zyśk, 2020; Zapewnienie funkcjonowania., 2020). Znacznie rzadziej podejmowane są kwestie edukacji dorosłych (Baszyński, 2020). Dyskursem nieobecnym jest natomiast kwestia utrzymania (lub nie) dotychczasowego paradygmatu edukacyjnego opartego na zasadzie potrójnej dominacji:

- dominacji edukacji formalnej nad nieformalną sytuowaną głównie w obszarze rozwoju osobistego;
- dominacji centralnie opracowywanych zestawów kompetencji i kwalifikacji oczekiwanych od uczących się jako produkt finalny ich edukacji;
- wciąż utrzymującej się hierarchicznej struktury instytucji edukacyjnych oraz dominacji nauczyciela postrzeganego jako dysponent zasobów edukacyjnych nad uczniem, któremu przypisano rolę ich odbiorcy i konsumenta.

Podjęcie takie może owocować przeświadczeniem, iż spowodowane COVIDem-19 perturbacje systemów oświatowych mają charakter przejściowy, a ich konsekwencje nie wpłyną na dotychczasowy paradygmat organizacyjny, obejmując przede wszystkim włączenie lub zwiększenie wykorzystania współczesnych technologii cyfrowych dla potrzeb instytucji edukacyjnych. Teza ta nie wydaje się jednak słuszną, zwłaszcza, gdy rozpatrujemy ją w kontekście pandemii postrzeganej nie tylko jako istotne zagrożenie dla zdrowia, bezpieczeństwa i dobrostanu społeczeństwa, lecz także (a może przede wszystkim) jako katalizator zmian o charakterze społeczno-gospodarczym pociągających za sobą przeobrażenia oczekiwań dotyczących edukacji i instytucji edukacyjnych.

Historia społeczna poucza, że pojawiające się w przeszłości wielkie epidemie wywoływały zmiany gospodarcze, społeczne i polityczne wynikające z konieczności dostosowywania się systemów społecznych do nowych, narzucanych stratami biologicznymi i ekonomicznymi, warunków (Polek, Sroka, 2016). Czarna ospa i odra odegrały istotne znaczenie w kolonizacji Amery-

ki Południowej przez Europejczyków. Malaria i żółta febra przyspieszyły przeobrażenia społeczne Ameryki Północnej. Dżuma stała się istotnym czynnikiem zmian w sposobie funkcjonowania zbiorowości Europy. Epidemia grypy hiszpanki pobudziła zaś nie tylko zmiany gospodarcze i emancypację kobiet, lecz także pronazistowskie sentymenty w Niemczech i nie tylko.

Uwzględniając sygnalizowane powyżej znaczenie wielkich epidemii dla przeobrażeń życia społecznego, możemy pokusić się o wskazanie co najmniej kilku wielkich procesów zainicjowanych bądź zamplifikowanych przez COVID-19. Zaliczają się do nich przede wszystkim:

- zwiększenie stopnia wykorzystywania oraz urealnienie możliwości przeniesienia w przestrzeń wirtualną usług przypisywanych wcześniej do konkretnych przestrzeni fizycznych, takich, jak bankowość, administracja, ochrona zdrowia a przede wszystkim edukacja;
- zachodzące w obszarze wielu profesji zmiany sposobu organizacji pracy wyrażające się odejściem od paradygmatu pracy wykonywanej w określonym miejscu i czasie pod nadzorem kierownictwa na rzecz realizacji konkretnych zadań lub stałej pracy wykonywanej w systemie telepracy lub pracy zdalnej; zmiana, o której mowa, z jednej strony pozwala przy tym na realizację postulowanej przez Światową Organizację Pracy a korzystnej dla wielu grup pracowniczych (zwłaszcza osób opiekujących się zależnymi członkami rodziny) zasady elastyczności zatrudnienia, z drugiej zaś umożliwia pracodawcom oszczędności wynikające z przeniesienia na pracownika przynajmniej części kosztów utrzymania jego miejsca pracy (koszty energii elektrycznej, wody, sprzętu, sprzątanania itp.);
- zmiana sposobu postrzegania edukacji niestacjonarnej sytuowanej dotychczas (przynajmniej na terenie Polski) w obszarach eksperymentów dydaktycznych lub niszowych form uzupełniania tradycyjnych form kształcenia oraz zmiany zachodzące w relacjach nauczyciel – uczący się – dysponenci zasobów edukacyjnych;
- wymuszone okolicznościami upowszechnienie się najnowszych technologii informacyjnych (jak posługiwanie się interaktywnymi narzędziami oferowanymi przez platformy ZOOM, MS Teams czy ClickMeeting) oraz wiążących się z nimi kompetencji cyfrowych;
- zwiększone wykorzystanie portali społecznych i platform streamingowych;
- przyspieszona digitalizacja i udostępnienie na różnych warunkach zasobów naukowych i kulturowych (jak materiały poglądowe, instruktaże, zbiory biblioteczne i muzealne, wystawy, koncerty, spektakle teatralne i operowe);

- wynikająca z powyższego zmiana pozycji osób opiekujących się i udostępniających zasoby naukowe i kulturalne polegająca na przejściu od zadań opiekuna czy kustosza owych zasobów do roli aktywnego współtwórcy czy projektanta danego wydarzenia oraz przewodnika i doradcy w podejmowanych poszukiwaniach;
- aktywizacja i wzrost samodzielności uczących się osób dorosłych oraz przesuwanie się relacji uczeń – nauczyciel w kierunku tutoring.

Zmiany zachodzące w sposobach funkcjonowania zbiorowości społecznych mają jednak szersze uwarunkowania, wśród nich zaś szczególne znaczenie odgrywa rozwój technologiczny oraz wiążące się z nim przeobrażenia sposobów gospodarowania i rynku pracy. Pozostając w ścisłym związku z treściami i organizacją systemów edukacyjnych, mogą one zarówno pobudzać społeczne transformacje, jak i służyć ochronie dotychczasowego porządku. Podejmując refleksję nad edukacyjnymi konsekwencjami COVID-19, należy zatem zadać pytanie, czy w aktualnym kontekście będą one miały charakter czasowy, po czym nastąpi powrót do stanu poprzedzającego wybuch pandemii, czy też pandemia będzie katalizatorem przeobrażeń edukacyjnych. Analiza zmian zachodzących w organizacji procesów gospodarczych oraz specyfiki funkcjonowania i zasobów współczesnych przestrzeni społecznych pozwala przy tym na sformułowanie następujących przypuszczeń:

Specyfika procesów rozwojowych dzieci i młodzieży sprzyjać będzie zachowaniu instytucji szkoły w jej dotychczasowej postaci jako centrum organizowania procesów kształcenia i wychowania nadzorowanych i certyfikowanych przez struktury reprezentujące państwo, samorządy terytorialne i organizacje rodziców. Zwiększeniu ulegnie jednak zaangażowanie współczesnych technologii kształcenia i zasobów zewnętrznych oraz nacisk na kształtowanie u osób uczących się umiejętności samodzielnego poszukiwania oraz krytycznej analizy pozyskiwanych informacji i eksplorowanych zasobów.

Odmienną drogę rozwoju może jednak przyjąć edukacja dorosłych. Jej formy i treści współcześnie wyznaczone są trzema wektorami: sposobem funkcjonowania i potrzebami rynku pracy, zasobami i możliwościami społeczeństwa sieci oraz indywidualnymi aspiracjami uczących się. Synergicznym efektem ich współoddziaływań może zaś stać się zmiana w sposobie postrzegania i organizacji procesów kształcenia prowadząca do ograniczenia ich instytucjonalizacji.

Procesy prekaryzacji jako czynnik przeobrażeń w edukacji dorosłych

Pierwszym i najważniejszym czynnikiem zmian w edukacji dorosłych są potrzeby i wymagania rynku pracy. Temporalność zjawisk społecznych nie bu-

dzi niczych wątpliwości. Jednak nie zawsze uświadamiamy sobie fakt ich zdynamizowania przez pojawiające się zjawiska i wydarzenia społeczne. A właśnie z takim momentem w historii życia społecznego mamy do czynienia aktualnie. Pandemia COVID-19 nasiliła bowiem i uczyniła bardziej widocznymi słabiej dostrzegane przez środowiska pedagogiczne zjawiska i procesy społeczne.

Jednym z nich jest prekaryzacja. Procesy te były obserwowane i opisywane od dawna. Postrzegano je jednak jako zjawisko marginalne, ograniczone w czasie i możliwe do opanowania poprzez odpowiednią politykę społeczną i praktykę prawną¹. Tymczasem prekarność to typowa dla późnego kapitalizmu (nazywanego też turbokapitalizmem) sytuacja ogólnej niepewności, niestabilności i nieprzewidywalności warunków życia ludzkiego determinowana trzema czynnikami: postępowaniem technologicznym ograniczającym zapotrzebowanie na coraz bardziej kosztowną pracę ludzką, rozwojem globalnego rynku kapitałowego sprzyjającego szybkim, nie zawsze przewidywalnym operacjom kapitałowym o charakterze spekulacyjnym destabilizującym dotychczasowe rynki pracy oraz dokonującymi się na tym rynku procesami alienacji i dehumanizacji pracownika określanego pojęciem bezosobowej „siły roboczej” lub „kapitału ludzkiego” (Błeszyńska, 2016).

Prekaryzacja oznacza podporządkowanie życia reżimowi pracy najemnej z regresem wobec zdobytych w ubiegłym wieku pracowniczych osiągnięć socjalnych (Hardt, Negri 2012, s. 517–518 za Urbański 2014, s. 51). „To brak pewności, stałości i stabilności, to chroniczna niemożliwość przewidzenia przyszłości i nieustanny lęk, że przyniesie ona tylko pogorszenie sytuacji. Jest to kondycja kruchej i niepewnej egzystencji, na którą skazana jest spora część światowej populacji, również w krajach rdzenia [...] Oznacza życie pełne niepewności i trudne do zaplanowania.” (Sowa 2010, s. 108–109 za Urbański 2014, s. 53). Jej istotnym elementem jest zakwestionowanie praw obywatelskich i pracowniczych. G. Stending (2014) zwraca uwagę na kluczowe dla prekaryzacji znaczenie braku poczucia związanego z pracą bezpieczeństwa socjalnego będącego jedną z form zabezpieczenia przed wykluczeniem społecznym. Zdaniem tego autora sprekaryzowany pracownik jest pozbawiony: 1) bezpieczeństwa na rynku pracy (przede wszystkim rządowych zabezpieczeń tzw. pełnego zatrudnienia); 2) bezpieczeństwa zatrudnienia (tj. ochrony przed arbitralnym zwolnieniem, regulacji prawnej procesów zatrudnienia); 3) bezpieczeństwa miejsca pracy (tj. gwarancji utrzymania niszy w zatrudnieniu oraz możliwo-

¹ Przykładem niedoceniań procesów prekaryzacji są np. dyskusje dotyczące tzw. „śmieciowych umów o zatrudnienie” postrzeganych przede wszystkim w kategoriach patologii w relacjach pracodawca–pracownik, nie zaś w szerszym kontekście tego zjawiska.

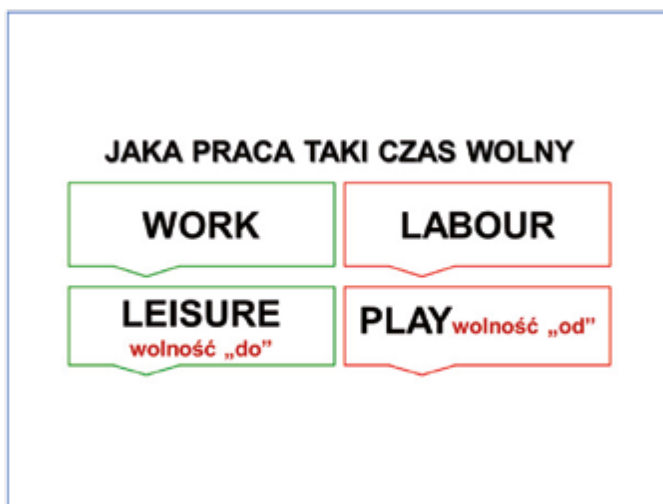
ści awansu społecznego ze względu na pochodny wobec pracy status i dochód); 4) bezpieczeństwa pracy (jak prawna ochrona przed konsekwencjami wypadków w pracy czy ochrona interesów grup słabszych, poprzez np. zakaz nocnej pracy dla kobiet w ciąży czy specjalne gwarancje dla młodocianych); 5) bezpieczeństwa reprodukcji i rozwoju kwalifikacji i umiejętności (poprzez np. zagwarantowanie możliwości podnoszenia kwalifikacji czy wykorzystania kompetencji); 6) bezpieczeństwa dochodu (poprzez np. zapewnienie adekwatnego stałego dochodu, płacy minimalnej czy indeksacji płacy); 7) bezpieczeństwa reprezentacji, tj. posiadanie kolektywnego głosu na rynku pracy, m.in. przez niezależne związki zawodowe (Stending, 2014, s. 49). Jest zatem odarty z praw socjalnych oraz pozbawiony ochrony instytucji stojących na ich straży. Instytucji, które ulegają likwidacji poprzez zakwestionowanie ich sensu społecznego. Brak zabezpieczenia socjalnego, podważenie a w zasadzie zakwestionowanie praw obywatelskich, w tym najważniejszego – praw socjalnych niesie ze sobą liczne wykluczenia i powoduje trudności powrotu, który wręcz jest nieraz uniemożliwiany. Pożądanym modelem pracownika jest pełna dyspozycyjność człowieka – „całą dobę, 7 dni w tygodniu”.

Kluczem do zrozumienia i drogą wyjścia z sytuacji prekarności są relacje człowieka z dwoma podstawowymi czasami społecznymi – czasem pracy i czasem wolnym. Na przestrzeni dziejów wyodrębniły się zasadniczo dwa typy pracy: *work* i *labour*, które generują dwa rodzaje czasu wolnego. Rodzaj pracy jest uwarunkowany rodzajem panujących stosunków gospodarczych w społeczności. Tak jak różne są rodzaje pracy tak różne są rodzaje czasu wolnego.

Praca typu *work* generuje odpoczynek o charakterze *leisure*, zaś praca o charakterze *labour* sprzyja powstawaniu czasu wolnego typu *play*.

„W starożytnej Grecji praca typu *work* – była wykonywana na rzecz domu i domowników dla jej wartości użytkowej. Nie była związana z zapłatą, bo obywatel nie pracował – nie wykonywał pracy odpłatnej. Tę wykonywali mieszkańcy *city* okreśłani mianem *denizen* (albo niewolnicy, którzy byli własnością obywatela na rzecz którego wszak pracowali bezpłatnie). Celem tak rozumianej pracy była reprodukcja na rzecz gotowości „bycia obywatelem”. Wykonywali ją ludzie wolni – obywatele. Jej celem nadrzędnym była właśnie gotowość służby państwu jako obywatel – członek *polis*. Było to czas przygotowywania się do tej służby. Było to jednocześnie swoistego rodzaju kryterium, dla którego – *banausos* (wyrobnicy) czy *metojkowie* – (cudzoziemscy rzemieślnicy) nie mogli stać się obywatelami. Uznawano, że nie umieli by oni podjąć świadczeń na rzecz *polis*, a więc stać się obywatelami.” (Orłowska 2016).

„Praca typu *labour* jest pracą o charakterze zarobkowym. Przynosi wynagrodzenie za pracę i jej celem nadrzędnym jest zdobycie środków na utrzy-



Rys. 1. Rodzaje pracy i relacje między nimi a czasem wolnym
 Źródło: Orłowska, Bleszyński (2018) s. 19.

manie. [...] Jest związana z pieniądzem. Co z czasem, po dziś dzień, stało się głównym kryterium przesądzającym, co jest pracą, a co nią nie jest. Kryterium pieniądza stało się głównym czynnikiem podziału na pracujących i nie pracujących. Praca oderwana od pieniądza nie jest uznawana za pracę” (Orłowska 2016: 178). Stąd kobietom, które prowadzą dom nie przysługuje miano osób pracujących.

„[...] Praca Greków obywateli – to *praxis* nie oparta na pieniądzu. Oddawali się jej wraz z rodziną i przyjaciółmi wewnątrz domu i wokół niego. Jej celem było wzmocnienie relacji osobistych, albo włączenie się w życie publiczne. Zdaniem Guy Stendinga (2014, s.54) już wtedy uznawali oni, że nie można oceniać wszystkiego w kategoriach pracy zarobkowej. Tak rozumiana praca współwystępowała z czasem wolnym typu *schole*. Nie była jego przeciwieństwem, a dopełnieniem. Oznaczał on kontemplacyjny bądź dyskursywny sposób spędzania czasu wolnego. Był to stan umysłu czy refleksji duchowej, któremu może, a w zasadzie powinien oddać się każdy obywatel po wypełnieniu wszystkich obowiązków wobec państwa i rodziny. [...] Był to swoistego rodzaju imperatyw przypisany do obywatelskości.” (Orłowska 2016)

„W literaturze przedmiotu pojęcie *schole* coraz częściej jest tłumaczone jako *leisure*. To właśnie *leisure* jest tą kategorią odpoczynku, który związany jest z pojęciem pracy typu *work*. Tak rozumiany czas wolny – kontemplacja i spoczynek są czasem do przygotowania się do służby na rzecz *polis* i do *work* na rzecz *polis*. Jest to praca twórcza ukierunkowana na rzecz innych, któ-

rej nie mierzy się pieniądzem. Jest to czas wolny rozumiany jako czas „DO” – godziwego życia, kiedy drogą jest przygotowanie i sposobienie się do służby *polis*. Zatem z niezbędnego elementu godziwego życia staje się przedmiotem zainteresowania państwa, które dokłada w tym zakresie wszelkich starań – staje się ono jego obowiązkiem.” (Orłowska, Bleszyński 2018, s. 20)

„Pojęciami przeciwstawnymi, a w zasadzie funkcjonującymi równolegle były *labour* i *play*. Tak jak równolegle funkcjonowały dwa światy: świat wolnych obywateli i świat ludzi o ograniczonych prawach (*denizen*) czy ich w ogóle pozbawionych (niewolnicy).” (Orłowska 2016). Współcześnie taką rolę przyjmują przedstawiciele prekariatu – ludzie wykorzenieni z praw i poczucia obywatelskości.

Labour i *play* „ są to określenia czasu pracy i czasu odpoczynku nie obywateli – ogólnie określanych *denizen*. [Prekariuszy.] Trud i zmęczenie związane z pracą (*labour*) generują odpoczynek na poziomie *play*. Jest to odreagowanie zmęczenia. *Play* nie sprzyja, a wręcz uniemożliwia kontemplację i konsumpcję czasu wolnego określanego jako wysoki. W tej sytuacji możemy mówić o czasie wolnym „OD”: od trudu i znoju pracy dnia codziennego, od pracy związanej ze zdobywaniem środków na przetrwanie” (Orłowska 2016) – pracy wyobcowanej.

„Współczesny świat od czasu antycznych dzieł nie tylko upłył czasu, ale i zmiana stosunków społecznych i gospodarczych. Żyjemy w epoce, którą możemy określić przedrostkiem „post...”. Opisuje on szereg zjawisk życia społecznego. Jednym z jego współczesnych objawów schyłkowego (tak nam się przynajmniej współcześnie wydaje) kapitalizmu jest kapitalizm konsumpcyjny, zaś kolejna odsłona stosunków społecznych określana bywa czasem prekariatu. Świat greckiej demokracji (ustrój, stosunki społeczne, stan gospodarki czy życie codzienne różnych warstw społecznych), mimo że odległy, jest dość dobrze opisany i stanowi kanon kulturowy współczesnego świata. Świat ery prekariatu jest światem nieznanym, trwającym, a w zasadzie dziejącym się na naszych oczach. Dla jego scharakteryzowania zazwyczaj używa się określenia – niepewność losu. Owa niepewność dotyczy wszystkiego i wszystkich. Etiologia pojęcia związana jest z osobami zatrudnionymi na „elastycznych umowach”. Nazwa jest zbitką starego pojęcia *proletariat* z angielskim słowem – *precarious* (niepewny)². Guy Standing [...] opisując zjawisko zwraca uwagę na wykorzenienie współczesnego człowieka z jego fundamentalnych praw. Praw obywa-

² Niektórzy badacze upatrują źródłosłowu pojęcia prekariat w *cariatas* oznaczający miłosierdzie, miłość do bliźniego, troskę. Termin ten ma się odnosić do kogoś lub czegoś znajdującego się w mizernej sytuacji i wymagającego modlitwy (Urbański 2014, s. 54)

telskich – cywilnych, społecznych, politycznych. Do grupy prekariuszy są zaliczeni wszyscy, a nie jak dotychczas tylko obywatele o niskich kompetencjach społecznych. Nie obowiązują żadne z dotychczasowych reguł rynku pracy. Nic nie chroni przed niepewnością: ani staż pracy, ani wykształcenie, ani kompetencje. Niepewność jest jedną z immanentnych cech globalizacji dzisiejszego dnia. Jest to skutek zdominowania życia społecznego przez reguły gry właściwe korporacjom, a nie demokracji. Jest to objaw podporządkowania reguł gry właściwych dla demokratycznych społeczeństw regułom korporacji ekonomicznych.” (Orłowska, Błeszyński 2018, s. 21)

„Aby realizować się w czasie wolnym w rozumieniu starożytnych jak i współczesnych (*leisure*) człowiek musi nie tylko mieć określony poziom dochodów i kompetencji (mierzony m.in. poziomem wykształcenia formalnego), ale też nie może być zmęczonym. Stąd między innymi ograniczenia nie do pokonania dla *banausos* czy nawet *metojków*. Korzystanie z czasu wolnego w klasycznym tego słowa znaczeniu wymaga m.in. kontemplacji, dobrej kondycji psycho – fizycznej. Wszystkie te przesłanki są niezbędne w sytuacji korzystania z tzw. kultury wysokiej.” (Orłowska, Błeszyński 2018, s. 21).

W realiach ery prekariatu, stałego zawłaszczania czasu wolnego na rzecz pracy – zazwyczaj bezpłatnej, czasu pracy ponad ustawowy wymiar, człowiek doświadcza trudu i znoju. Nie ma czasu nie tylko na regenerację biologicznych zasobów organizmu, ale nie ma czasu na twórczy namysł i refleksję potrzebną także w pracy. Stąd tak popularne współcześnie stają się formy zachowań, które nie wymagają intelektualnego wysiłku, a służą jedynie prostej rozrywce i odreagowaniu stresu i zmęczenia dnia codziennego. Stąd popularny *clubing* – forma zachowań polegająca na włóczeniu się w weekendowy wieczór (najczęściej piątek) od klubu do klubu czy inne tego typu zachowania. (tamże, s. 22)

„Ograbienie prekariatu z pieniędzy nie jest najważniejszą przyczyną erozji wypoczynku. Jego zdaniem jest nim brak (celowa likwidacja) instytucji ważnych dla społeczności. Jako przykłady podaje zanik klubów robotniczych w Wielkiej Brytanii za czasów Margaret Thatcher czy znikające bistra we Francji. Ów zanik i zmiana habitusu jest najniebezpieczniejszym zjawiskiem (Standing 2014, s. 259 i n.) współczesnego świata” (Orłowska, Błeszyński 2018, s.22).

„Antyczna idea pracy na rzecz społeczeństwa postrzega czas wolny jako czas społeczny przygotowujący obywatela do służby na rzecz *polis*. Jest to zatem czas o charakterze *leisure* a nie *play*, pustej pozbawionej treści rozrywki zmęczonego i wyobcowanego człowieka (tamże, s. 23). Oba czasy – czas pracy i czas wolny tworzą koherentną całość. Całość poświęconą idei nadrzędnej – służbie *polis*. Służbie jej obywateli – przez nich i dla nich.

Takie podejście podkreśla niekoniecznie materialne wykluczenie człowieka w erze prekariatu. Główną cechą jest brak wsparcia w potrzebie i potrzeba troski (Urbański 2014, s. 54). Brak wsparcia i izolacja niszczy wspólnotę – owo antyczne *polis*. Praca typu labour jest narzędziem destrukcji, a rodzaj czasu wolnego jego wskaźnikiem.

Objawy prekaryzacji dały się zauważyć już kilkadziesiąt lat temu. W literaturze przedmiotu przytaczane są liczne przykłady jednostkowe. Na rodzimym gruncie takim była rewolucja społeczna określana zmianą systemową 1989 roku. Wywłaszczenie ekonomiczne wielkich rzesz obywateli zepchnęło ich do roli prekariuszy. Zaś liczne ograniczenia posiadanych przywilejów społecznych, niesprawność instytucji państwa w sferze pomocy, ugruntowały ich wykluczenie. W sferze kulturowej lansowano tezę o wolności, która wiązała się z wolnością wyborów i odpowiedzialnością za własny byt spostrzeganej jako konsekwencja owej wolności (Urbański 2014, s. 54). Jednocześnie tak naprawdę owa mityczna wolność była z gruntu mocno ograniczona co do posiadanych możliwości wyboru, by nie powiedzieć że nie było żadnej. Znakomicie zjawisko transformacji (w Polsce jak i wszystkich krajach post komunistycznych) opisała Noami Klein (2008). Taką sytuację zapaści społecznej tłumaczono kosztami transformacji (szerzej Sztompka2000).

Proedukacyjny potencjał i wyzwania społeczeństwa sieci

Znaczenie sieci społecznych dla rozwoju jednostek, grup, organizacji i większych zbiorowości społecznych stanowi jeden z centralnych obszarów zainteresowań socjologii i psychologii. Pojęcie to, pojawiające się przede wszystkim na gruncie teorii wymiany oraz inspirowanych interakcjonizmem teorii strukturalistycznych, odnoszone jest do układów interakcji społecznych zachodzących pomiędzy jednostkami i grupami społecznymi w trakcie których aktorzy społeczni wchodzą w różnego rodzaju relacje i współzależności. Efektem owych zależności jest przy tym, jak wskazuje A. Giddens (2003), z jednej strony stanowanie społeczeństwa (powstawanie więzi, stosunków i struktur społecznych), z drugiej zaś rozwój kapitału społecznego zwiększającego dostęp uczestników sieci do różnego rodzaju zasobów oraz – poprzez wzrost wzajemnego zaufania – zwiększający zdolność kooperacji i podejmowania efektywnych działań.

Rozwój i upowszechnienie technologii informacyjnych zwiększyły możliwości rozwoju sieci społecznych, sytuując je w przestrzeni wirtualnej. Powstała tą drogą społeczeństwo sieci stało się społeczno-medialną przestrzenią globalnego zasięgu, w której rozwijające się, interferujące i nieustannie przekształcające infrastruktury medialnie zapośredniczonych sieci społecznych wyznaczają

sposoby jej organizacji. Przestrzeń społeczeństwa sieci jest tu rozumiana, podobnie, jak w pracach P. Bourdieu, jako zdeterioryzowane przestrzenie przepływów i relacji między jednostkami, grupami i instytucjami (van Dijk, 2010, 53–58). Przestrzenie te cechują trzy wymiary: interaktywny i charakteryzujący się wysoką przepustowością obieg wymian i interakcji elektronicznych, węzły i koncentratory relacji pełniące wobec społeczeństwa sieci funkcje integracyjne oraz przestrzenna organizacja zarządzających przepływami elit technokratyczno-finansowo-menadżerskich (Frączek, 2019, 123–127). Szczególne znaczenie z punktu widzenia nauk o edukacji odgrywają przy tym sieciowe węzły, których podstawową funkcją jest integrowanie podmiotów zainteresowanych jakąś określoną, wspólną formą aktywności. Stanowią one zapośredniczone medialnie obszary stykania się, koncentracji, przepływu, wymiany (a nieraz i konfrontacji) idei, wiedzy, informacji oraz możliwości potencjalnej współpracy. Specyficzną własnością owych obszarów jest odejście od statycznych, zhierarchizowanych porządków, układów i autorytetów na rzecz nieustannie przekształcających się relacji o zdemokratyzowanych, wypłaszczonych i płynnych strukturach przypominających sposób funkcjonowania roju i podważających dotychczasowe, oparte na autorytecie i nierówności relacje, w tym relacje uczeń – nauczyciel (Castells, 2000, 15). W ujęciu socjopedagogicznym można je przy tym rozpatrywać jako miejsca tworzenia się, rozwoju oraz szczególnej koncentracji kapitału społecznego i przynależnych doń zasobów.

Zasoby te mają zróżnicowany rodzaj, pochodzenie, dostępność i jakość. Uwzględniając kryterium rodzaju, możemy mówić o zasobach obrazów, dźwięków i słowa pisanego będących nośnikami informacji, wzorców i sposobów postępowania, wartości, narracji, treści kulturowych czy gotowych wzorców interpretacji. W tym ujęciu cyberprzestrzeń jest nieograniczonym obszarem przepływów wiedzy i informacji oraz możliwości ich pozyskiwania. Ze względu na pochodzenie i lokalizację owych zasobów należałoby rozróżnić zasoby gromadzone, weryfikowane i przechowywane przez podlegające kontroli zewnętrznej, certyfikowane instytucje (jak elektroniczne wersje recenzowanych czasopism naukowych, repozytoria wyższych uczelni, biblioteki narodowe i naukowe, rządowe bazy danych, muzea) oraz zasoby tworzone i umieszczane w cyberprzestrzeni przez indywidualne podmioty o zróżnicowanym stopniu kompetencji i wiarygodności. Część z nich, jak np. serwisy informacyjne, czasopisma Open Access czy zasoby YouTube, jest udostępniania do powszechnego użytku, inne, jak wyspecjalizowane fora czy academia.edu, wymagają założenia konta i logowania się, jeszcze inne przyjmują bardziej restrykcyjne podejście, ograniczając krąg użytkowników do określonych grup interesów (jak lekarze, prawnicy czy studenci i pracownicy określonej uczelni).

Szczególną wartość edukacyjną zdają się reprezentować źródła typu Open Access, czyli zdigitalizowane materiały o treściach naukowych i edukacyjnych (jak otwarte czasopisma, repozytoria, zasoby edukacyjne, raporty z badań, blogi naukowe, e-laboratoria i oprogramowanie wolnego dostępu), których tworzenie i udostępnianie szerszej audiencji zostało zapoczątkowane w latach 90. ubiegłego stulecia przez ruch naukowy Open Access Movement działający na rzecz rekonstrukcji dotychczasowego, ekskluzywnego modelu komunikacji w nauce w kierunku tworzenia form powszechnego, nieodpłatnego dostępu do wciąż rosnących zasobów ludzkiej wiedzy. Projekt ten stanowił swoistą realizację postulatów autorów raportu „*Uczyć się bez granic. Jak zwrócić lukę ludzką?*” (Botkin, i in., 1982) wskazujących, iż w warunkach ograniczonej i wyczerpywania się fizycznych zasobów globu ziemskiego jedyną, nieograniczoną formą rozwoju ludzkości jest rozwój kapitału ludzkiego. Drogę do tego rozwoju winno stanowić wspomaganie możliwości ludzkiego uczenia się pojmowanego w kategoriach pozaformalnych, oderwanych od instytucji oświatowych i trwających przez całe życie inicjatyw i aktywności własnych uczących się osób. Efektem owych procesów samokształcenia, obok rozwoju osobowego, byłoby przy tym ukształtowanie się nowego rodzaju kompetencji, których podstawę stanowiłyby innowacyjność określana w kategoriach umiejętności samodzielnego definiowania problemów, poszukiwania informacji pomocnej w ich rozwiązywaniu, rozpoznawania mechanizmów oraz prognozowania interesujących podmiot zjawisk i procesów, jak również projektowania i podejmowania działań umożliwiających uzyskanie oczekiwanego rozwiązania (Botkin, i in., 1982).

Zarysowana powyżej wizja spontanicznie podejmowanych, zapośredniczonych cyfrowo procesów samokształcenia wydaje się korespondować z przedstawionymi w uprzednim rozdziale przeobrażeniami rynku pracy ograniczającymi praktyczną użyteczność edukacji formalnej na rzecz zwiększających swoje znaczenie pozaformalnych dróg zdobywania informacji i kompetencji. Odpowiada ona także humanistycznej koncepcji edukacji pojmowanej jako forma wspierania rozwoju osobowego wiążanego z partycypacją kulturalną, rozwojem zainteresowań, uczestnictwem w świecie wartości, twórczością, ekspresyjnością czy refleksyjnością. Koncentrując się jedynie na bogactwie, łatwości dostępu oraz możliwościach tworzenia i wykorzystywania zasobów społeczeństwa sieci, należałoby zatem stwierdzić, iż jedną z najbardziej istotnych konsekwencji pandemii COVID-19 dla edukacji dorosłych byłoby ograniczenie znaczenia instytucjonalnych form kształcenia na rzecz realizacji paradygmatu edukacji nieformalnej, zapośredniczonej cyfrowo i spontanicznie podejmowanej przez refleksyjny podmiot uczący się.

Powyższa wizja nasuwa skojarzenia z illichowską koncepcją deskolaryzacji, w której rolę dotychczasowych instytucji edukacji formalnej przejmują inne ośrodki spełniające takie funkcje, jak:

- tworzenie, zarządzanie i umożliwianie dostępu do różnorodnych zasobów edukacyjnych,
- gromadzenie informacji o osobach mogących dzielić się z innymi swoją wiedzą i umiejętnościami,
- tworzenie sieci osób zainteresowanych podejmowaniem określonego rodzaju aktywności edukacyjnych,
- tworzenie i zarządzanie bazami danych dotyczących profesjonalistów, instytucji rządowych i organizacji mogących na określonych warunkach wspomagać procesy uczenia się.

O ile jednak myśl I. Illicha wzmiankowane funkcje przypisywała fizycznie istniejącym, lokalnym centróm aktywności społecznych (takich, jak biblioteki czy domy kultury), podejście J. van Dijka sytuuje owe centra w wirtualnych węzłach zdygitalizowanego społeczeństwa sieci. Podobnie, jak I. Illich postrzega on jednak osobę samego ucznia.

Deinstytucjonalizacji procesów uczenia się towarzyszy bowiem zmiana sposobu postrzegania uczącej się osoby. W nowym układzie cechuje się on właściwościami odmiennymi od dotychczasowych atrybutów ucznia czy studenta. Jedną ze zmian najważniejszych są przeobrażenia roli ucznia stającego się nie tylko aktywnym eksploratorem zasobów i odbiorcą oferowanych przez nie treści, lecz także ich twórcą bądź współuczestnikiem procesów tworzenia i recenzowania. Istotne zmiany obejmują także środowisko uczenia się. U I. Illicha jest ono wprawdzie nadal przypisane do konkretnej czasoprzestrzeni. J. van Dijk uwalnia je jednak od tego rodzaju zakotwiczeń, sytuując centra aktywności edukacyjnych w przestrzeni wirtualnej. Nieograniczona przestrzennie i czasowo, stwarza ona możliwości samodzielnego, elastycznego i dogodnego dla osoby uczącej się regulowania procesów eksploracji i samokształcenia. Bogactwo sieci społecznych i różnorodność pojawiających się w nich węzłów pozwalają natomiast uczestniczyć w zróżnicowanych grupach osób skupiających się wokół wspólnego ośrodka zainteresowań. Do ważnych zalet wzmiankowanego uczestnictwa należałoby zaliczyć także heterogeniczność grup tworzonych przez uczące się osoby oraz wyzwalaną w procesach crowd-learningu synergę mającą duże znaczenie zarówno dla samej motywacji, jak i jakości wiedzy pozyskiwanej w tego rodzaju kontaktach.

Ową optymistyczną wizję sieciowego społeczeństwa ludzi uczących się ustawicznie i bez granic mającą jednak wątpliwości wywołującą z dotychczasowych obserwacji. Pierwszą z nich jest pytanie o jakość wirtualnych zasobów,

z których korzystają uczące się osoby. Jak już wspominaliśmy, mają one bardzo zróżnicowany charakter. Część z nich, kontrolowana przez wyspecjalizowane, odpowiedzialne i krytyczne agencje takie, jak instytucje Open Access czy digitalizujące swoje zasoby biblioteki naukowe, gwarantuje swoim statusem rzetelność oferowanych informacji i zasobów. Inne, jak pospiesznie działające serwisy informacyjne, portale społecznościowe czy dzielące się informacjami fora internautów gwarancji takiej jednak nie dają. Nakładające się na siebie zjawiska baniek internetowych, post-prawdy czy fake-newsów sprzyjają powstawaniu i upowszechnianiu się informacji zaprzeczających nie tylko wiedzy naukowej, lecz także logice i zdrowemu rozsądkowi. Irracjonalna strona ludzkiej natury oraz nieograniczone możliwości manipulowania informacją i nastrojami internautów sprawiają zaś, iż w zapośredniczonym cyfrowo społeczeństwie sieci równoprawnymi i współlistniejącymi stają się zarówno odkrycia Pasteura, Kolumba czy Kopernika, jak doniesienia członków wspólnoty płaskoziemców lub antyszczepionkowców. Charakterystyczny dla społeczeństwa sieci kryzys autorytetów oraz zastępowanie bezpośredniego doświadczenia rzeczywistości wykreowanymi w cyberprzestrzeni obrazami wirtualnymi nie sprzyjają zaś rozwijaniu postaw aktywności poznawczej i zdolności myślenia krytycznego (van Dijk, 2010).

Kolejną wątpliwość wzbudza teza powszechnej dostępności zasobów cyberprzestrzeni. Jak wskazuje L. Zacher (2013), dostępność ta jest limitowana przede wszystkim warunkami bytowymi i cyfrowymi kompetencjami podmiotów. Szybki postęp technologiczny sprawia, iż wypracowane umiejętności szybko się dezaktualizują, podobnie, jak posiadany przez podmiot sprzęt czy oprogramowanie. Uwarunkowania wewnętrzne (przede wszystkim styl życia, poziom wykształcenia, kondycja psychofizyczna, aspiracje, zainteresowania, czynniki motywacyjne) i zewnętrzne (jak zasoby finansowe, warunki życia czy sytuacja rodzinna i zawodowa) sprawiają, iż nie wszyscy chcą lub są w stanie je nieustannie aktualizować. Sygnalizowane we wcześniejszej partii tekstu procesy prekaryzacji, mimo zwiększonej ilości czasu wolnego, psychicznie i czasowo ograniczają zaś możliwości uczestnictwa cyfrowego prekariusza. W konsekwencji w obrębie tego samego społeczeństwa, a nawet tej samej grupy wiekowej pojawiają się znaczące nierówności dostępu do internetu i jego zasobów. Należy też oczekiwać, iż proces ten będzie się pogłębiał nie tylko w konsekwencji narastających nierówności ekonomicznych, lecz także pojawiania się subkulturowych grup oporu kontestujących narzucane im „życie w sieci”, coraz bardziej restrykcyjną kontrolę i deprivację potrzeby wolności w sieci oraz wiążące się z tym ograniczenia prywatności.

Nieoczywistym jest także założenie, iż zwiększone zagrożeniem COVID-19 wykorzystanie zasobów sieciowych pobudzi potrzebę rozwoju wła-

snego i, co za tym idzie, zachęci do aktywności o charakterze poznawczym, twórczym i innowacyjnym. U wielu osób z pewnością możemy oczekiwać tego rodzaju motywacji. Dla wielu z nich wymuszone pandemią zanurzenie się w cyberprzestrzeni zaowocuje nie tylko wzrostem kompetencji cyfrowych oraz lepszym poznaniem jej możliwości i zasobów, lecz także stanie się mniej lub bardziej istotną zwrotnicą rozwoju osobistego. Za J. Van Dijkiem (2010) należy jednak przyznać, iż dominujący w nowych mediach pasywny, powierzchowny i nieraz fragmentaryczny odbiór prezentowanych przez nie treści nie sprzyja aktywizacji odbiorców sytuujących się na pozycjach widza. Prawdopodobnie, o której mowa, nie zaprzeczają przy tym mniej liczne grupy aktywnych aktorów.

Pewnym zagrożeniem dla poznawczych, edukacyjnych i aktywizujących wartości cyberprzestrzeni jest wreszcie obfitość i migotliwość dostępnych za jej pośrednictwem zasobów. Ich lawinowo narastająca ilość i różnorodność niewątpliwie przyczyniają się do ogólnego podniesienia poziomu wiedzy w społeczeństwie. Efektem ubocznym owej obfitości jest jednak zjawisko przesycenia przejawiające się poczuciem przeciążenia informacyjnego i tendencjami do zachowań o charakterze obronnym (jak stępienie na nowe bodźce, wycofywanie się, ograniczenie otwartości poznawczej i zakresu zainteresowań czy pojawianie się negatywnych nastawień i reakcji oporu). Wiele obecnych w cyberprzestrzeni treści i informacji wykracza także poza możliwości zrozumienia i akceptacji licznych odbiorców. Po części wynika to z deficytów wykształcenia czy braku odpowiedniego przygotowania intelektualnego (jak np. zasoby wymagające specjalistycznej wiedzy czy bogatego kapitału kulturowego). Niejednokrotnie czynnikiem odpowiedzialnym są jednak postawy i wzory mentalne uniemożliwiające otwarcie się na obce narracje czy informacje zaprzeczające ukształtowanym uprzednio strukturom poznawczym. Te zaś są pochodną procesów kształcenia, wychowania i socjalizacji we wcześniejszych etapach rozwojowych.

Konkluzje i postulaty praktyczne

Reasumując, pozwolimy sobie sformułować następujące tezy: Pandemia COVID-19 będzie miała istotne znaczenie przede wszystkim dla edukacji dorosłych. Działając, niczym katalizator zmiany, przyczyniła się ona do przyspieszonego rozwoju kompetencji cyfrowych Polaków, którzy później, niż społeczeństwa zachodnie, weszli w świat zapośredniczonego w nowych mediach społeczeństwa sieci. Do niewątpliwie korzystnych należy zaliczyć także wprowadzenie w główny nurt myśli i praktyki edukacyjnej niestacjonarnych form kształcenia, wiążących się z tym zmian w relacjach uczeń – nauczyciel, jak

również zwiększenie dywersyfikacji i stopnia wykorzystania zasobów internetowych postrzeganych jako wartości o charakterze edukacyjnym.

Ambiwalentne uczucia wzbudza natomiast wpływ pandemii na społeczny kontekst przeobrażeń edukacyjnych. Zmieniając paradygmat organizacji pracy, stała się ona siłą sprawczą promującą zwiększenie elastyczności w zatrudnieniu. Przyspieszyła jednak procesy społecznej prekaryzacji mające niejednoznaczny wpływ na zachowania edukacyjne. Z jednej strony zintensyfikowała ona znaczenie edukacji nieformalnej ukierunkowanej na samodzielne rozwijanie kompetencji poszukiwanych w danym momencie przez pracodawców. W jakimś stopniu przyczyniła się także do wyraźniejszego artykułowania potrzeb edukacyjnych wiążących się nie tyle z potrzebami rynku pracy, co rozwojem osobistym podmiotu. Z drugiej jednak strony, poprzez pauperyzację i wzrost nierówności społecznych stała się (obok reakcji o charakterze depresyjno-nerwicowym) siłą sprawczą marazmu i ograniczenia ludzkich aktywności do działań wiążących się przede wszystkim z poszukiwaniem pracy i form wsparcia umożliwiających rozwiązywanie podstawowych problemów bytowych.

Towarzyszące ograniczeniom mobilności fizycznej wzmożone wykorzystanie zasobów internetowych wzbudziło przy tym refleksję nad jakością i dostępnością owych zasobów, jak również umiejętnością zagospodarowywania ich dla celów edukacyjnych. Zaniepokojenie Auterek wzbudziły przy tym następujące zjawiska: wielość informacji nierzetelnych i wychowawczo niepożądanych, efekt przesycenia wynikający z nadmiaru informacji, nierówności dostępu do nowych mediów i ich zasobów, jak również zjawisko braku ogólnych kompetencji determinujących efektywność procesów kształcenia i samokształcenia.

Mając na względzie powyższe, a kierując się przeświadczeniem o trwałości i nieodwracalności przynajmniej części zainicjowanych przez COVID-19 trendów (w tym zwiększenia znaczenia edukacji niestacjonarnej, samokształcenia i edukacyjnych wartości społeczeństwa sieci) rekomendowane są zatem następujące działania:

- wprowadzenie do programów pracy szkół (zwłaszcza we wcześniejszych etapach nauczania) działań kształtujących nie tylko kompetencje cyfrowe, lecz także kompetencje ogólne niezbędne do samodzielnego tworzenia, poszukiwania i wykorzystywania zasobów internetowych;
- zwiększenie znaczenia kształcenia humanistycznego i artystycznego sprzyjających rozwojowi osobowemu uczących się,
- powołanie instytucji doradcy edukacyjnego mogącego służyć pomocą osobom dorosłym pragnącym kierować własnym rozwojem zawodowym i osobistym,

- zwiększenie znaczenia bibliotek szkolnych i publicznych traktowanych już nie jako miejsce przechowywania i udostępniania zbiorów bibliotecznych, lecz także jako lokalne centrum uzupełniania kompetencji cyfrowych oraz węzeł sieciowy ułatwiający zarówno dostęp do zasobów społeczeństwa sieci, jak i koordynację podejmowanych w cyberprzestrzeni aktywności edukacyjnych; transformacja, o której mowa, byłaby przy tym powiązana ze zmianą modelu kompetencji zawodowych bibliotekarzy oraz współpracujących z nimi przedstawicieli środowisk edukacyjnych.

Jako podstawową wskazuje się przy tym rekomendowaną przez J. Van Dijka (2010) zmianę polityki oświatowej wyrażającą się wzrostem znaczenia nauk humanistycznych oraz zwiększeniem nacisku na działania kształtujące umiejętność aktywnego, świadomego i refleksyjnego uczestnictwa w świecie nowych mediów przy pełniejszym zrozumieniu reguł jego funkcjonowania oraz form i treści cyfrowo zapośredniczonych procesów komunikowania się.

Bibliografia

- Baszyński, A. (2020) Crowdlearning – nauka poprzez interakcję z innymi; *Przegląd Ekonomiczny*, 20, 52–60;
- Błaszynska, K. (2016) *Długi cień wartości dodatkowej – humanistyczne konsekwencje transformacji siły społecznej w siłę roboczą*; niepublikowany referat wygłoszony na IX Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym “Ku życiu wartościowemu”, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne i Uniwersytet w Białymstoku, Białystok, 21–23.09. 2016;
- Botkin, J.W., Elmandjra, M., Malitza, M. (1982). *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć lukę ludzką?*; Raport dla Klubu Rzymskiego. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe;
- Castells, M. (2000) *The Rise of Network Society*; Malden: Blackwell Publisher Ltd.;
- Czapliński, P.; Dynowska-Chmielewska K; Federowicz, M; Giza-POleszczuk, A; Gorzeńska, O; Karwińska, A; Traba, R; Wiśniewski, J; Zwierżdzyński, M. (2020) *Raport Edukacja: Między pandemią COVID-19 a edukacją przyszłości*; Kraków: Fundacja GAP;
- Domagała-Zyśk, E. red.; (2020) *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne – z doświadczeń pandemii COVID-19*; Lublin: Wydawnictwo Episteme;
- Frączek, K. J. (2019) *Rozwój społeczny w teoriach społeczeństwa sieci. Studium teoretyczne*; niepublikowana praca doktorska pisana pod kierunkiem prof. dr hab. S. Partyckiego, Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski;
- Giddens, A. (2003) *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*; Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka;
- Hardt M., Negri A., (2012) *Rzecz-pospolita*, Kraków, Wyd. Korporacja Ha!art
- Jaskulska, S., Jankowiak, B. (2020). Postawy nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19. *Studia Edukacyjne*, 57, 47–65;
- Klein N. (2008) *Doktryna szoku: jak współczesny kapitalizm wykorzystuje klęski żywiołowe i kryzysy społeczne*, przeł. Hanna Jankowska [et al.]. Warszawa, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza;

- Orłowska M., (2016) *Między leisure a play*, W: *Historia–Kultura–Globalizacja*, nr 16,ss. 111–116, <http://www.khg.uni.wroc.pl/?type=archiwum&nr=19> (20.02.2021)
- Orłowska M., Bleszyński J.J. (2018) *Czas wolny w służbie niepełnosprawnych*, Warszawa, PWN
- Polek, K, Sroka, Ł, T. (2016) *Epidemie w dziejach Europy. Konsekwencje społeczne, gospodarcze i kulturowe*; Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego;
- Pyżalski, J. red. (2020) *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID 19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*; Warszawa: EduAkcja Sp. zoo;
- Stending G. (2014) *Prekariat, Nowa niebezpieczna klasa*, Warszawa: PWN;
- Sowa J., (2010) *Prekariat – proletariat ery globalizacji*, W: *Robotnicy opuszczają miejsca pracy*, Muzeum Sztuki w Łodzi;
- Sztompka P., (2000) *Trauma wielkiej zmiany. Społeczne koszty transformacji*. Warszawa, ISP PAN;
- Urbański J., (2014) *Prekariat i nowa walka klas*. Warszawa, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa
- van Dijk, J. (2010) *Społeczne aspekty nowych mediów. Analiza społeczeństwa sieci*; Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN;
- Zacher, L. W. (2013) *Transformacje i perspektywy społeczeństw informacyjnych; Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy*; 32, 533–552;
- Zacher, L. W. (2010) *Informacyjne transformacje społeczeństw i jednostek –perspektywa generacyjna*; w: A. Karpińska (red.) *Dialog o edukacji wobec zmian w globalizującym się świecie*; Białystok: Wydawnictwo Trans Humana;
- Zapewnienie funkcjonowania jednostek systemu oświaty w okresie epidemii COVID-19. Raport Ministra Edukacji Narodowej* (2020); Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.