

PIOTR STAŃCZYK

Uniwersytet Gdański

Nuda w szkole – między alienacją a emancypacją¹

Przedmiotem tego artykułu jest nuda w szkole – zjawisko złożone i niejednoznaczne do tego stopnia, że podejmując próbę jego określenia, badacz może okazać się bezradny, podobnie jak i osoby, których nuda w szkole dotyczy bezpośrednio. Osadzając zjawisko nudy w perspektywie studiów kulturowych i traktując ją jako zjawisko charakteryzujące kulturę organizacyjną szkoły, a także kulturę w ogóle, stajemy wobec problemu interpretacyjnego związanego z jego ambiwalencją. Potencjał efektów „ukrytego programu” nudy (zob.: Meighan 1993, s. 80–81) paradoksalnie rozciąga się od wyobcowania ucznia, aż po jego emancypację. Aby naświetlić tę myśl, dociekania na temat nudy podzieliłem podług trzech pytań organizujących moje myślenie: (1) Jak radzą sobie nauczyciele z pojęciem nudy w szkole? (2) Kto odpowiada za nudę w szkole? (3) Czy nuda może mieć potencjał rozwojowy?

Pierwszą wszakże kwestią jest pytanie o występowanie zjawiska nudy w szkole. Badania, które przeprowadziłem, były częścią projektu *Dyskursywna konstrukcja podmiotu w wybranych obszarach kultury współczesnej*, a obranym przeze mnie obszarem badań był świat pracy. Przedmiotem badania była treść tożsamości podmiotu pracy, a także znaczenia nadawane pracy przez różne grupy badanych (w tym osoby w wieku przedprodukcyjnym, produkcyjnym i poprodukcyjnym, wykonujące prace proste i złożone, fizyczne i umysłowe). W tym artykule koncentruję się na znaczeniach nadawanych pracy szkolnej przez uczniów oraz sensach nadawanych jej przez ich nauczycieli².

¹ Artykuł powstał w ramach grantu MNiSW *Dyskursywna konstrukcja podmiotu w wybranych obszarach kultury współczesnej*, Nr N10702632/3637.

² Badaniem objęto 44 uczniów z czterech gdańskich gimnazjów (po dwa z pierwszego i trzeciego kwartyla średnich wyników w teście gimnazjalnym) oraz 40 nauczycieli.

Przedwstępny wniosek, który płynie z sensów nadanych pracy w szkole, i tej którą wykonują uczniowie, i tej którą wykonują nauczyciele, można sformułować następująco: nuda jest znaczącym elementem doświadczenia szkoły. Ujmując to w języku bardziej technicznym: pojęcie nudy stanowi element definiujący to, czego uczniowie doświadczają jako pracy w szkole. Nuda, jako wątek określający doświadczenie szkoły, pojawia się w wypowiedziach badanych nieproszona, jako rezultat pytań otwartych o sens szkoły, sens pracy i samookreśleń tożsamości badanych. Choć badania przeprowadzone przeze mnie przy zastosowaniu strategii fenomenograficznej nie pozwalają ocenić rozmiarów zjawiska, to pozwalają stwierdzić, że nuda stanowi o sensie doświadczenia szkoły. Równie przekonująco brzmią słowa L. Witkowskiego, który stwierdza, że: „*nuda*” jest jednym z najbardziej dramatycznie centralnych zjawisk w interakcji szkolnej (Witkowski 1998, s. 54). D. Klus-Stańska z kolei zwraca uwagę, że szkoła, która nie zajmuje uczniami, *musi stosować środki zastępcze*, aby doprowadzić uczniów do uczenia się tego, co oni uznają za nudne (Klus-Stańska 2010, s. 161). Jeżeli tak, to zjawiska szkolnej nudy nie wolno ignorować.

Zresztą, czy pośród nas jest ktokolwiek, kto ani razu nie był znudzony? Oczywiście, że nie, co przy występowaniu formalnie legalnego obowiązku szkolnego czyni nudą obowiązkową. Sprawę dodatkowo komplikuje fakt, że zawarta w art. 26 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka gwarancja dostępu do edukacji wyrażona jest w kategoriach obowiązku szkolnego i jest to bodaj jedyne prawo człowieka, które wyrażone zostało jako obowiązek.

Nuda w szkole ma jeszcze inny, dodatkowy wymiar. Jest czymś wyjątkowo osobistym. W szkole, szczególnie w szkole podstawowej, byłem beznadziejnie znudzony. Jednak co gorsze, mam wrażenie graniczące z pewnością, że teraz jako nauczyciel akademicki nudzę moich studentów. Oczywiście, mogą oni opuścić salę, ale właśnie, czy mogą? Niekoniecznie. I tu zawiązuje się problem nudy, wyobcowującego przymusu i możliwych sposobów uwalniania się od niego.

Jak sobie radzą nauczyciele z pojęciem nudy w szkole?

Punktem wyjścia do analizy zagadnienia nudy może być wypowiedź ucznia na temat sensu pracy szkolnej:

Normalnie – przychodzę do szkoły, jestem na lekcjach (...). No i się nudzimy. No, robimy notatki w zeszytach. Pani nam dyktuje albo czasem z książek – żebyśmy mieli więcej wiedzy (GKPU7).

Nuda dla ucznia GKPU7 jest składnikiem szkolnej normalności, jak samo przyjscie do szkoły i przebywanie na lekcjach. Sekwencja wypowiedzi, w której pojawia

się nuda, sugeruje, że wystarczy przyjść do szkoły i być na lekcjach, aby stan uczniowski doświadczył nudy. Wymienione przez badanego nudne czynności w szkole wiążą się jednocześnie z tym, co uchodzi za najwłaściwszą szkole organizację pracy: robienie notatek na podstawie tego, co podyktowane, „żebyśmy mieli więcej wiedzy”. Nudna jest sama szkoła, a ta naturalizowana nuda jest normą szkolnej codzienności. Tu można postawić pytanie o to, jak w ogóle możliwy jest ruch ku wiedzy, który ostatecznie prowadzi do powstania uczucia nudy jako treści świadomości?

Nikt nie zajął się niczym innym, bo sam problem był zajmujący – mówi D. Klus-Stańska (2010, s. 161) o swoim doświadczeniu płynącym z pracy w Autorskiej Szkole Podstawowej ŻAK. Kogóż i w jaki sposób ma zajmować szkoła? – pytanie to nabiera sensu dopiero w perspektywie totalnego niezrozumienia zjawiska nudy przez nauczycieli szkoły tradycyjnej. Jedna z nauczycielek stwierdza:

Ja nie wiem, ja nie bardzo rozumiem, co to znaczy nuda dla uczniów. Dla mnie nudno to jest generalnie, jak nie mam się czym zająć na lekcji. Nawet jeżeli ja im tam – to znaczy – ja mam wrażenie, że ja mogę im dyktować całą godzinę a oni potem powiedzą że nudno było. Dla mnie nuda jest kiedy nie wiem, co mam robić. Jak ja bym była uczniem i miałabym pisać przez 40 minut, bo pani dyktuje, to są ważne rzeczy, to gdzie tu się nudzić? (GKPN3).

Fundamentem umiłowania mądrości, afektywnego zaangażowania, które popycha nas do poznawania świata, jest zdziwienie – *ja nie bardzo rozumiem, co to znaczy nuda dla uczniów*. Źródłem zdziwienia, które dotyka nauczycielkę GKPN3, jest dostrzeżenie niemożliwości nudy w miejscu, w którym jej uczeń dostrzega nudy konieczność, normalność czy – po prostu – oczywistość. I badana nauczycielka, i badany uczeń opisują swoje codzienne doświadczenie szkoły, w którego skład wchodzi „dyktowanie”, co jest przyczyną zjawienia się uczucia nudy w świadomości ucznia, a według nauczycielki ma być gwarancją ochrony przed tym uczuciem – *to są ważne rzeczy, to gdzie tu się nudzić?*. Niezrozumienie zjawiska nudy wpisuje się w ciąg nieporozumień między nauczycielami i uczniami. Jest to niezrozumienie zjawiska oporu, które wymaga większego dystansu teoretycznego, niż jest w stanie zaoferować nauczycielom pedagogika instrumentalna.

Problem ateoretyczności pedagogiki w tym kontekście akcentuje L. Witkowski, pisząc:

Zwolennikom redukcji pedagogiki do praktyki nie tylko nowy słownik nie jest potrzebny, ale pewnie i z dotychczasowego niewielki użytek byłiby w stanie zrobić. Tymczasem każdy pedagog i tak jakimś słownikiem zmuszony jest operować; i to wręcz rozstrzygającym o szansach praktycznego powodzenia jego mniej czy bardziej teoretycznie świadomych działań i uzasadnianych racji (Witkowski 1998, s. 51).

I dalej:

„Słownik” będący jądrem językowej artykulacji myślenia jest zarazem przeszkazaniem myślenia to stymulującą, albo odwrotnie, utrudniającą, blokującą; barierą niedopuszczającą do głosu zjawiska, nawet będące „w zasięgu ręki” wychowawczej, ale zwykle niewidziane, czy lekceważone, przytłoczone retoryką uniemożliwiającą zadawanie nowych pytań (tamże, s. 52).

Podążając za L. Witkowskim, należy stwierdzić, że jak się nie ma pojęcia zjawiska, to nie można mieć pojęcia o zjawisku. Choć tutaj faktycznie chodzi o konkurencyjne pojęcia i konkurujące ze sobą znaczenia. Innymi słowy, jest tak – jak stwierdza L. Witkowski – że ostatecznie nauczyciele „jakimś słownikiem muszą się posługiwać”. Słownik ten, a raczej językowy obraz szkolnej rzeczywistości, jest wobec zjawiska nudy bezradny.

Nauczyciele pojmują sens swojej pracy w taki sposób, który zawiera koncepcję uczniów utrudniających nauczycielski wysiłek:

*No i w tym momencie **rodzi się problem** wychowawczy (...). **Oni się na lekcji nudzą, oni zachowują się nieodpowiednio po prostu (...).** No **problemy** są z utrzymaniem **dyscypliny**, na przykład. No nie wiem, zamiast, **zamiast pisać na lekcji uczeń coś tam rysuje, nie słucha, rozmawia, przeszkadza, wychodzi czy spóźnia się, nie przychodzi na lekcje**, na przykład (GKPND7).*

*Wydaje mi się, że lekcja religii jest o tyle trudną lekcją, że **uczniowie z zasady są już uprzedzeni do informacji (...).** Może nawet nie tyle uprzedzeni, ile dla nich jest wiadome z góry, że to jest coś **nudnego, zupełnie nieprzydatna informacja (...).** **Inne przedmioty są bardziej przydatne chociażby dlatego, że oceny. Chociażby dlatego, że jest to związane z przyszłością.** Lekcja religii jest lekcją, która poza tym, że **straszymy ocenami**, które się liczą do średniej i są naprawdę wiążące, to niczym więcej (GKPN3).*

Te lektury obowiązkowe uchodzą za nieciekawe i nudne też dlatego, że są one narzucone. To co jest narzucone, to nie jest lubiane (GKPN5).

W nauczycielskiej koncepcji sensu pracy nuda pojawia się jako „rodzący się problem”, który ma swe przyczyny w „uprzedzeniu do informacji” jako „informacji nieprzydatnej”, bo „niewiążącej się z przyszłością”, ale także w takim „uprzedzeniu”, które bierze się z „narzucenia” – „to co jest narzucone, to nie jest lubiane”. Wobec czego szkoła wsparta na fundamencie obowiązku szkolnego, szkoła obsesyjnie przywiązana do dyscypliny jest z konieczności nudna – taka nieuświadomiana konsekwencja może zostać wyprowadzona z nauczycielskiego pojmowania szkoły, lecz jest to konsekwencja nieuświadomiana. Nauczyciele będą raczej skłonni do postrzegania problemu nudy w kategoriach „uczniów z problemami”, z problemem nudy. Z problemem nudy należy walczyć z powodów, które tu już zostały wspomniane przez ba-

danych nauczycieli – „utrzymanie dyscypliny”, „nieodpowiednie zachowanie” i metodami znajdującymi się w zasobie pedagogiki instrumentalnej, tj. „straszenie ocenami”, „straszenie przyszłości”.

Zatem, jak sobie radzą nauczyciele z pojęciem nudy? Nie radzą sobie w ogóle, a podstawową tego przyczyną jest figura „uczniów z problemami”, tych, którzy nie uznając szkolnej hierarchii i dyscypliny, czy w końcu całej kultury szkoły, stają się przyczyną poczucia bezsensu nauczycielskiej pracy (zob.: Cackowska, Kopciewicz, Patalon, Stańczyk, Starego, Szkudlarek 2012, s. 176–177). Przywodzi to na myśl koncepcję edukacji wyobcowującej i wyobcowanej, stworzonej przez P. Freire’a (1975), która jako pozbawiona dla uczniów znaczenia, swe znaczenie narzuca za pomocą środków instytucjonalnych, takich choćby jak system egzaminów.

Kto odpowiada za nudę w szkole – uczniowie czy nauczyciele?

Pytanie o podmiot odpowiedzialny za nudę bierze się z zaproponowanej przez R.W. Larson i M.H. Richards (1991, s. 418–443) alternatywy rozłącznej: „winić szkoły” *versus* „winić uczniów”. Alternatywa ta wynika z przyjęcia przez wspomnianych badaczy dwóch konkurencyjnych modeli wyjaśniających zjawisko nudy – modelu psychologicznego oraz modelu socjologicznego, który w głównej mierze opierał się na teorii oporu (tamże, s. 420–422). Przyjęta opozycja zaważyła na konstrukcji ich badania. Aby określić predyktory znudzenia, należało dokonać porównania między stosunkiem badanych do rozmaitych aktywności, wykonywanych zarówno w szkole, jak i poza nią, a także określić indywidualne cechy badanych. Pośród licznych pytań badawczych najważniejsze były te, które dotyczyły określenia nudy w kategoriach wybranego modelu wyjaśniającego (tamże, s. 423).

Wnioski z tych zakrojonych na dużą skalę badań nie są jednoznaczne, choć sami badacze autorytatywnie stwierdzają, że doświadczenia nudy nie można przypisać szkole, gdyż nuda doświadczana jest przez nastolatków we wszystkich możliwych aktywnościach składających się na szkolną i pozaszkolną codzienność badanych (tamże, s. 428–429, 435). Co więcej i co wzmacnia powyższy wniosek, stopień znudzenia w szkole i poza nią był silnie skorelowany, co wskazuje na wyjaśnienie psychologiczne jako bardziej trafne. Znudzenie badanych lepiej tłumaczy psychologia różnic indywidualnych niż teoria oporu. *Ergo*, wpisując się w zaproponowaną przez R.W. Larson i M.H. Richards alternatywę, za nudę w szkole odpowiadają niejako sami znudzeni uczniowie, mając cechy predeterminujące doświadczanie nudy w rozmaitych przejawach życia codziennego. Tym samym, badacze amerykańscy przychodzą w sukurs nauczycielom, zwolennikom pedagogiki instrumentalnej, konkludując, iż *(b)yłoby to*

nierealistyczne i niewłaściwe, aby oczekiwać od szkół, że uczynią cały materiał rozrywką dla wszystkich uczniów, szczególnie tych, którzy wnoszą na zajęcia swą dyspozycję do bycia znudzonym (tamże, s. 439).

Wspomniana przeze mnie niejednoznaczność bierze się jednak z pomniejszych wniosków, które mogą poważnie zniekształcać interpretację wyników. Omawiane badanie było przeprowadzone jako badanie ilościowe, co uniemożliwiło pogłębioną rekonstrukcję jakościowego różnicowania zjawisk, które badani określali jako nudne. Choć badacze wspominają, że otwarte pozycje kwestionariusza zawierają „wielość określeń nudy”, to pomijają w późniejszych rozważaniach spostrzeżenie, iż nuda szkolna jest nudna z innych powodów niż nuda pozaszkolna (tamże, s. 427). Mówiąc jeszcze inaczej, badani opisując uczucie nudy, faktycznie opisywali aktywność, w trakcie której byli znudzeni, a opis ten różnił się istotnie od aktywności szkolnych i pozaszkolnych. Ujmując to wprost, badani wskazują, że w szkole nudzą się ze względu na to, co robią, natomiast poza szkołą, ze względu na to, że nie wiedzą, co robić, nie wiedzą, w jaki sposób wypełnić czas. Tym samym nuda w szkole wynika z organizacji czasu, takiej organizacji, która bierze się z instytucjonalnego narzucenia uczniom szkolnych form aktywności. Natomiast nuda pozaszkolna wynika z niespełnienia przez ucznia wymogu samodzielnego nadania sensu aktywnościom, które są jego udziałem.

Mój wniosek o jakościowym zróżnicowaniu doświadczenia nudy w czasie szkolnym i pozaszkolnym wzmocniony jest także przez – jak się wydaje – zupełnie przeoczoną przez badaczy amerykańskich pozycję zadań domowych w rankingu czynności nudnych. Otóż, odrabianie pracy domowej, choć odbywa się w czasie pozaszkolnym, jest zależne od organizacyjnej kultury szkoły. Zatem stosunek do odrabiania pracy domowej jest stosunkiem do szkoły i – jak się okazuje – praca domowa zajmuje najwyższą pozycję w rankingu najnudniejszych czynności, które wchodziły w skład doświadczeń badanych uczniów (tamże, s. 429). Praca domowa jest swoistym „terytorium zależnym” szkoły, obszarem okupowanym w dominium czasu wolnego uczniów, w którym uczniowie wyjątkowo wiedzą, co robić i właśnie tym, co robią, są znudzeni.

Zatem dość „neutralny” wniosek badaczy amerykańskich, że uczniowie są znudzeni i w szkole i poza nią, a co za tym idzie, kluczowym predyktorem nudy są różnice indywidualne (niewiążące się z SES, lecz z cechami psychicznymi), jest możliwy do przyjęcia tylko i wyłącznie wtedy, gdy pominie się zróżnicowanie jakościowe zjawiska znudzenia. Wyciągnięty przez R.W. Larson i M.H. Richards wniosek jest jedynym możliwym, gdy nie zrekonstruuje się jakościowego zróżnicowania nudy, podczas gdy „sfalsyfikowany” model oparty na teorii oporu musi to rozróżnienie uwzględnić.

Tu oczywiście pojawia się pytanie o to, czym w ogóle jest nuda w szkole, dla osób, które jej doświadczają i dają temu wyraz, opisując doświadczenie szkoły. W wypowiedziach badanych przeze mnie uczniów fenomen nudy jest opisywany następująco:

Lekcje są męczące – po prostu się nudzimy wszyscy. No, bo jest już prawie lato, wszyscy się nudzą, myślą, że zdadzą, wszyscy zdadzą, na przykład, no i po co się dalej uczyć? (GKPU2).

Bo nudne są lekcje, jedni nauczyciele w ogóle – nie wiem, na przykład – jak ja się tym nie interesuję, no nie? To po co będę iść? Znaczy, jak nie pójdę, to no oczywiście pewności nie mam, no nie, ale na przykład, jak już wiem, znaczy, przychodzę na chwilę na lekcję, jak już się dowiaduję jaki jest temat, to idę (...) nudzi mnie po prostu (GKPU4).

No i lekcje, no, ale przerwa jest ważniejsza dla mnie, bo się na niej nie nudzę. A tak, to szkoła jest nudna, nauczyciele nudno opowiadają – nie ciekawi mnie to i tego nie słucham, no i siedzę, i to wszystko. Bo muszę, bo muszę mieć obecność i będę niesklasyfikowany jak nie będę chodził (GKPU9).

Z przywołanych wypowiedzi wynika, że z perspektywy znudzonych nuda łączona jest z „męczącymi lekcjami”, z tym, co i w jaki sposób „nauczyciele opowiadają”, a także z brakiem zainteresowania i zaciekawienia tymi treściami. Co więcej, uczucie nudy wywołuje różne reakcje: znudzenie GKPU9 znoszone jest ze względu na instytucjonalny przymus stosowany przez szkołę („obecności”, „klasyfikacja”); GKPU2 nasilenie nudy odczuwa, gdy już bezsens znoszenia instytucjonalnej przemocy staje się wyraźny, ponieważ „wszyscy zdadzą”. Najbardziej kontrowersyjny z punktu widzenia szkolnej dyscypliny jest sens nadany przez respondenta GKPU4. Uczennica ta dowiedziawszy się „jaki jest temat”, podejmuje decyzję o pozostaniu w szkole albo udaniu się na wagar. Problematyczność decyzji, którą podejmuje badana polega, na tym, że to, co przez szkołę może być postrzegane jako nieusprawiedliwiona nieobecność, w oczach badanej zyskuje swe usprawiedliwienie nieutrafieniem szkoły w jej potrzeby poznawcze, jej „zainteresowanie”. Uczennica GKPU4 nielegalnie przejmuje odpowiedzialność za swój proces kształcenia, za siebie i to wystarczy, aby w szkole nie być znudzonym. Natomiast legalnie odpowiedzialność za siebie przejmują uczniowie na przerwach między-lekcyjnych, które „są ważniejsze”, ponieważ zmniejszony rygor oznacza, że może uczeń oddać się temu, co „ciekawe”. Wobec powyższego nie sposób pominąć modeli nudy, które w swej warstwie eksplanacyjnej koncentrują się na specyfice aktywności generującej poczucie znudzenia. R.W. Larson i M.H. Richards przywołują tu modele psychologiczne powstałe w oparciu o wyniki badań nudy odczuwanej przez pracowników przemysłu. Nuda wiązała się z „czynnościami prostymi i postrzeganymi jako zbędne”. Ten model deprywacji sensorycznej i towarzyszące mu poczucie braku sensu został rozszerzony na osoby odczuwające nudę, a wykonujące czynności złożone i wywołujące pobudzenie (tamże, s. 420). Tak powstał model nudy wynikającej z „narzuconego wysiłku”, gdyż – jak zostało wykazane – uczucie nudy zniknęło, gdy tylko osoba znudzona mogła odstąpić od wykonywania czynności. Dopiero te modele psychologiczne prowadzą do modelu różnic indywidualnych, który nie wyjaśnia społecznych przyczyn „narzuconego wysiłku”.

Odchodząc od modelu psychologicznego, a zwracając się ku socjologicznemu wyjaśnieniu zjawiska nudy, należy podkreślić, iż geneza badań nad nudą wywodzi się z badań w przemyśle, a co za tym idzie, wiąże się ze specyfiką industrialnego społeczeństwa kapitalistycznego. Mówiąc inaczej, wyjaśnienie psychologiczne kończy się tam, gdzie zaczyna się wyjaśnienie socjologiczne, gdyż pomija się pytanie o społeczne warunki „narzucania wysiłku”. Te zaś wiążą się przymusem sprzedaży siebie na rynku pracy. Mamy tu zatem do czynienia z takim narzuceniem wysiłku, które wpisuje się w specyfikę społeczeństwa kapitalistycznego. A zatem bardziej adekwatnym modelem wyjaśnienia nudy byłoby postrzeganie jej w kategoriach alienacji. Wyraża się ona niską identyfikacją z wykonywanymi czynnościami. Jej bezpośrednim następstwem jest poczucie znudzenia.

W takim wypadku nuda postrzegana może też być jako forma oporu, jako społeczna konstrukcja i forma komunikowania własnego nastawienia do czynności, które przypadają nam w udziale (Conrad 1997, s. 468). Opisując nudę w kategoriach oporu, R.W. Larson i M.H. Richards uważają, że w takim ujęciu bycie znudzonym jest formą komunikowania emocji wobec rzeczywistości, komunikowania afektywnego zaangażowania podmiotu wobec wykonywanych czynności, a emocje te nie są przypadkowe, lecz mają swe przyczyny w narzuconym porządku aksjonormatywnym oraz w napięciach społecznych określonego układu społecznego (Larson, Richards 1991, s. 421). Co więcej, nuda jest powiązana z doświadczeniem władzy i ubezwłasnowolnienia. Jest wyrazem sprzeciwu wobec szkolnej władzy i narzuconej przez nią organizacji pracy (tamże, s. 421).

W podobnym duchu oporowe ujęcie nudy prezentuje P. Conrad (1997). Podkreśla on, że jeżeli potraktujemy opór jako formę komunikacji, to przede wszystkim jest to komunikowanie dezaprobaty – nuda jest epitetem nadającym pejoratywne znaczenie czynnościom, w które zaangażowany jest podmiot. Wyraża brak zainteresowania aktywnością, która aktualnie ma miejsce. Co jednak najważniejsze, uczniowie definiując samych siebie jako znudzonych, redefiniują także sytuację, której nie aprobuje (tamże, s. 422).

W kontekście sprzeczności między aktywnościami, w których bierzemy udział, a tymi, które preferujemy, może pojawić się pytanie o funkcje nudy w szkole. Pewne światło na tę kwestię rzucają badania prowadzone w przemyśle. Strukturalno-funkcjonalistyczne wyjaśnienie nudy formułuje Henry M. Levin:

Funkcjonalny aspekt wielu istniejących w szkole praktyk jest oczywisty. (...) Odkąd wymaga (się) pracowników, którzy pracują dla zewnętrznych nagród, takich jak zarobki i wynagrodzenia, i którzy muszą akceptować alienację i nudę jako warunki ich pracy, można utrzymywać, że szkoły przygotowują na taką możliwość (Levin 1974, s. 388).

Zamiast komentarza należy się wyjaśnienie. H.M. Levin powołuje się na koncepcję reprodukcji ekonomicznej (Gintis 1972, s. 70-96), wobec której twórcy teorii opo-

ru mają niejednoznaczny stosunek (Giroux 1983, s. 257–293; 2001). Tę niejednoznaczność należałoby wyrazić w kategoriach sprzeciwu teorii oporu wobec obezwładniającej siły teorii reprodukcji. Chodzi o to, że teoria oporu, będąc w swym pedagogicznym pragmatyzmie zorientowaną na zmianę, nie może przyjąć w całości teorii reprodukcji. Innymi słowy, czasami siła reprodukcji kulturowej, społecznej i ekonomicznej jest w stanie przemoć siły oporu. Do tego dodać należy, że ów opór organizować można za pomocą środków pedagogicznych, lecz jest to walka z silniejszym przeciwnikiem, który swoje wady – jak choćby nuda w szkole – przekształca w użyteczne narzędzia. Mamy tu do czynienia ze zderzeniem socjologicznego pesymizmu z pedagogicznym optymizmem. Można jednak zapytać – dlaczego opór miałby być sensowny, skoro nie jest w stanie zredukować niegodziwości skutecznej dominacji? Zmierzam do tego, że koniec końców nuda w szkole z pewnych względów jest przez znudzonych akceptowana, a więc siła oporu – którego przejawem jest znudzenie – jest przełamywana przez instytucjonalną siłę szkoły:

*Nudne czasami są niektóre rzeczy. Ta fizyka, te wzory wszystkie, tak za dużo tego. No, trzeba się uczyć, po prostu, trzeba. No, bo inaczej się właśnie wtedy nie dostanie tego, tej **pracy dobrej**. Jak się nie będzie uczyło i **się będzie miało jedynkę**, no i się **nie zda do następnej klasy**, wtedy też **się nie zda do liceum i się nie będzie miało dobrego wykształcenia** (GKPU6).*

*To jest nudne, ale – no, od tej nauki, przykładowo, jak byśmy nie umieli obliczać, jak byśmy **poszli do pracy** i jakbyśmy mieli coś, na przykład, zmierzyć, to jak byśmy to zmierzili? No to trzeba się uczyć. (...) **te nudne rzeczy się przydadzą** (GKPU2).*

*Chodzę do szkoły, bo rodzice mi każą (...) bo potem, żeby **mieć dobre wykształcenie**, żeby **pracę dobrą znaleźć**. No sam podobnie myślę, żeby mieć lepsze wykształcenie, ale gdyby rodzice to chyba bym nie chodził – bo **nuda**. (Jak myślisz po co ta „nuda”? – P.S.) No, pewnie potrzebna **żeby potem znaleźć, no właśnie pracę, żeby potem dobrze żyć**, nie tak jak takie **żury chodzą, ci alkoholicy**, którzy mają chorobę alkoholową, czy tam nie wiem jak to się nazywa, no wpadli po prostu w nałóg, wyrzuciła ich z domu żona, albo w ogóle nie mają żony, bo kto by chciał **jakiegoś żura** (GKPU14).*

To, co pozwala cierpliwie znosić szkolną nudę, wiąże się z wyobrażeniem badanych o związku między szkołą a sukcesem życiowym. Wytrwanie w nudzie jest warunkiem „zdania do następnej klasy”, „zdania do liceum”, uzyskania „dobrego wykształcenia” i znalezienia „dobrej pracy”. Badany GKPU14 stawia sprawę konfliktu wartości między nudą a projektowaną przyszłością najostrożniej ze wszystkich badanych. Scenariuszem alternatywnym wobec niewytrwania w szkolnej nudzie jest zepchnięcie na margines życia społecznego do roli „żura”, „alkoholika”, „wyrzuconego z domu”. W łańcuchu ekwiwalencji, definiującym znaczenie doświadczenia

szkoły, z jednej strony mamy nudę, a z drugiej „dobre życie”, a właściwie „nuda albo śmierć”.

Szkoła skutecznie zabezpiecza się przed oporem znudzonych, roztracając wizję sukcesu życiowego i życiowej porażki. Można wręcz dojść do wniosku, że nuda szkolna jest jednym z ważniejszych instrumentów dydaktycznych zinstytucjonalizowanej edukacji:

Przychodzę na lekcje, słucham, co mówią nauczyciele i nudzę się, ale słucham, żeby to się przydało na następnych lekcjach i często się przydaje. No i słucham nauczycieli, co mają do powiedzenia, ale nudzę się, dlatego, że często przynudzają. Ciężko to wyjaśnić, ale nauczyciele przynudzają, a to najbardziej przydaje się na następnych lekcjach, i później, zdobywając zawód, więc słucham ich, żeby się nie czepiali, bo od tego, że przynudzają gorsze jest to, że później się czepiają (GKSU4).

Wstrząsający wniosek, do którego prowadzi nas GKSU4, mógłby brzmieć, iż oto nuda stanowi o randze treści programowych – „to najbardziej przydaje się na następnych lekcjach”. Oczywiście, w konserwatywnym tonie, możemy zapytać o to, czy rzeczywiście szkoła ma być ciekawa, i nie ma być nudna? Możliwe, że badani uczniowie do czynności związanych ze szkołą przykładają zgoła niewłaściwą miarę. Tak faktycznie jest, lecz ta „niewłaściwa” miara mówi wiele o instytucji szkoły oraz jej miejscu w demokratyzującym się społeczeństwie. Mówiąc inaczej, strukturalno-funkcjonalne wyjaśnienie nudy jedynie w kategoriach alienacji jest nazbyt powierzchowne, gdyż samo uczucie nudy pośród uciskanych przez edukację jest symptomem demokratyzacji systemu. Aby podjąć ten wątek, niezbędna jest dygresja o dandyzmie.

Dygresja o dandyzmie, genezie pojęcia nudy, czasie wolnym i pracy

Nuda to zawsze tylko wierzchnia strona podświadomych procesów. Dlatego dandysowi wydawała się czymś wytwornym (Benjamin 2005, s. 136).

Nuda jako wskaźnik uczestnictwa w zbiorowym śnie. Czy dlatego jest wytworna, do tego stopnia, że dandys się z nią obnosi”? (tamże, s. 138).

Oba cytowania dotyczące dandyzmu pochodzą z *Pasaży* Waltera Benjamina, dzieła wyjątkowego w swej strukturze. *Pasaże* są w wielkiej swej części złożone z cytatów, wycinków, wyimków i passusów z rozmaitych tekstów z XIX wieku. R. Tiedemann porównuje książkę W. Benjamina do *budulca zgromadzonego na dom* (tamże, s. 6), lecz pomimo nieustającego wrażenia, które towarzyszy czytelnikowi przez całą lekturę *Pasa-*

ży, iż książka ta jest niedokończona, w takiej strukturze obecna jest konsekwentna myśl autora. Otóż W. Benjamin zastosował „zasadę montażu” (tamże, s. 7), która polega na składaniu – wydawałoby się – niezwiązanych ze sobą części w pewną całość (tamże, s. 9). O metodzie tej R. Tiedemann pisze jako o *trzymaniu się swego rodzaju subtelnej empirii* (tamże, s. 9). My moglibyśmy dopatrzeć się w rozwiązaniu W. Benjamina jakiejś pierwotnej formy krytycznej analizy dyskursu. Dostrzeżenie w *Pasażach* czegoś w rodzaju KAD wiąże się też z tym, jak całość rekonstruowana była z tekstualnych *odpadków, lachmanów* (tamże, s. 9), a chodziło W. Benjaminowi o uzyskanie pogłębionego wglądu w piekło nowoczesności XX wieku, którego fantasmagoria uobecniona była w lekturach wieku XIX właśnie poprzez rekonstrukcję tych tekstów, zgodnie z maksymą, że *każda epoka śni następną* (tamże, s. 34).

Jakież zatem był wiek XIX? Spośród wielu określeń zjawisk, które wyłaniają się z dziewiętnastego stulecia, na arenę dziejową wchodzi nuda. W. Benjamin dostrzega jej epidemiczny charakter:

W latach czterdziestych nudę zaczęto odczuwać nagminnie. Bodaj pierwszy dał temu wyraz Lamartine; odgrywa ono (ona – przyp. P.S.) pewną rolę w historyjce dotyczącej sławnego komika Deburau. Pewnego dnia do znanego paryskiego neurologa zgłosił się pacjent, którego lekarz widział po raz pierwszy. Pacjent uskarżał się na chorobę epoki – brak chęci do życia, głębokie rozdrażnienie, nudę. „Nic panu nie jest – rzekł po dokładnym badaniu lekarz. – Powinien pan tylko nieco się odprężyć, trochę się rozerwać. Niech pan któregoś wieczoru pójdzie na występ Deburau, a spojrz pan na życie inaczej. Szanowny panie – odparł pacjent – ja sam jestem Deburau” (tamże, s. 139).

Pojęcie nudy w owym czasie jest już dobrze zakorzenione i przybiera znaczące rozmiary. Niemniej pojęcie nudy jest starsze i jako hasło pojawia się w 1777 roku w słowniku wydawanym przez Akademię Francuską (Conrad 1997, s. 466), a później kojarzone jest z literaturą piękną oraz filozofią romantyzmu (Mansikka 2009, s. 256–257). Badacze nudy wiążą jej pojawienie się z ekspansją czasu wolnego. Jak pisze P. Conrad, *nuda jest czymś, co łatwiej może odczuć ktoś, kto nie potrzebuje pracować cały czas* (Conrad 1997, s. 466). Za D. Brissett i R.P. Snow dodaje, że przed nowoczesnością *życie doczesne było trudne, ale nie nudne* (tamże, s. 466), a nowoczesność, która wykuwała się w wieku XIX, w wieku XX nasila jeszcze bardziej znużenie, dotycząc i czasu wolnego (z koniecznością jego wypełnienia) i czasu pracy (właśnie dlatego że jest wypełniony) (tamże, s. 466). Można powiedzieć, że mamy do czynienia z procesem demokratyzacji nudy, który rozwija się równolegle z procesami demokratyzacji w ogóle, gdyż samo uczucie nudy wyrasta ze skoncentrowania się jednostki na sobie, z troski jednostki o swe prawa (tamże, s. 466).

Niemniej „pierwotnie” uczucie nudy zarezerwowane jest dla warstw uprzywilejowanych, czy – mówiąc wprost – dla klasy próżniaczej. Dlatego W. Benjamin sporządzając swe notatki o nudzie, wiele uwagi poświęca zjawisku dandyzmu. Píše:

O salonach: „(...) nigdzie w żadnym towarzystwie nie słyszy się tak często jak tutaj – pod wpływem mody, jak i szczerego przekonania – narzekań na nieznośną nudę” (Benjamin 2005, s. 137).

Z drugiej strony, bo jest także „druga strona” stosunku społecznego, który prowadzi do znudzenia salonów, jest praca wyobcowana, jako konieczny warunek ekonomicznej możliwości czasu wolnego burżuazji:

Praca fabryczna jako ekonomiczny fundament ideologicznej nudy klas wyższych. „Przytłaczająca jednostajność nieskończonego mozołu polegającego na ustawicznym powtarzaniu wciąż tego samego mechanicznego procesu pracy przypomina mękę Syzyfa; brzemień pracy, jak ów głaz syzyfowy, raz po raz wali się z powrotem na strudzone barki robotnika” (Engels; za: Benjamin 2005, s. 136).

Nuda jest dystynkcją uprzywilejowania w społeczeństwie niewolniczym i wraz z jej upowszechnieniem można mówić o tym, że wolność „wynalazek stanów panujących” (Nietzsche; za: Foucault 2000, s. 116), staje się bardziej powszechna. Ekspansja nudy następuje wraz z ekspansją czasu wolnego, a ten wiąże się z przejmowaniem przez klasę pracującą stylów życia warstw uprzywilejowanych. Proces „*embourgeoisementu*” (Barker 2005, s. 177) jest wysoce ambiwalentny, bo z jednej strony faktycznie – jak pisze L. Witkowski (1998, s. 59) – wymaga nowych kompetencji kulturowych. W skrajnych przypadkach jest to „czas pusty”, który wiąże się z przyrostem groźby pustki, nudy, braku sensu, frustracji, jałowości, zagłuszanych agresją oraz ucieczką w używki. Jednakże – wracając do szkoły – jak pokazują badania P. Willisa (1977), byłaby to sytuacja wyjątkowa, gdyż nuda szkolna jest jednym z kół zamachowych tytułowego procesu, który prowadzi dzieci robotników do robotniczej pracy.

Jedną z opozycji pojęciowych, które organizują myślenie badanych przez P. Willisa uczniów, jest opozycja „nuda *versus* ekscytacja” (tamże, s. 33–43). Utożsamienie szkoły z nudą, jako praktyka oporu, uruchamia dążenie badanych do działań, które jednocześnie będą wymierzone i w nudę, i w samą instytucję szkoły. Dwa podstawowe zabiegi służące do zwalczania nudy szkolnej to robienie „beki” (*the „laff”*) oraz nielegalne, destruktywne akty przekroczenia szkolnej dyscypliny (tamże, s. 33–37). Co jednak ważniejsze, na tożsamość uczniów stawiających opór szkole składa się również stan „wyjścia” poza szkołę (*being out*). Przez ów stan wyjścia uruchamia się logika czasu wolnego (od czasu zajętego przez szkołę), która w wypadku *the lads* dodatkowo pokomplikowana jest konfliktem ról – bycie uczniem wobec zarabiania pieniędzy (tamże, s. 37–38). Logika, o której piszę, wiąże się z tym, że czas wolny umożliwiony jest przez czas pracy (niewolny), gdyż realizowanie siebie w czasie wolnym pochłania środki finansowe, których źródłem jest praca. Tyle że w wypadku pracujących uczniów czas szkoły postrzegany jest jako nudne „przymusowe wakacje” od „prawdziwego” czasu pracy i od czasu, w którym *the lads* są naprawdę sobą (tamże, s. 39). Reprodukacja społeczna to jeden z niejednoznacznych efektów, do których pro-

wadzi opór, także ten, który bierze się z doświadczenia nudy. Mamy tu do czynienia ze zjawiskiem, które M. Morris określa jako „banalizacja studiów kulturowych” (za: Barker 2005, s. 466). Ujmując to zagrożenie dość prostymi słowy: w znudzeniu możemy dostrzec opór, który jest niejednoznaczny. Jest on wynikiem życia podmiotów o niejednoznacznych tożsamościach w niejednoznacznym świecie, który poprzez ten opór ulega niejednoznacznym przekształceniom i prowadzi do niejednoznacznych rezultatów. W tym wypadku niejednoznaczności odnoszą się do konstrukcji tożsamości wobec czasu wolnego i czasu pracy, a także pochodzenia społecznego.

Kończąc dygresję o pochodzeniu nudy, należy podkreślić, że o nudnej pracy (także w szkole) można mówić wówczas, gdy czas pracy (także w szkole) postrzegany jest w kategoriach czasu wolnego. Ujmując to jeszcze inaczej, tylko wtedy, gdy założymy, że praca ma przybliżać nas do stanu spełnienia, albo że ma czynić świat bardziej ludzkim, gdy założymy, że praca jest wolną twórczością, tylko wtedy możemy postrzegać ją jako nudną, wyobcowaną i wyobcowującą.

Jest to owa „niewłaściwa” miara, którą znudzeni przykładają do sytuacji szkolnej. Jeżeli bowiem uczucie nudy w jakiś sposób wiąże się z demokratyzacją i uznaniem praw człowieka, to najwyraźniej sromotnie się mylą myśląc, że szkoła jest demokratyczna. Nudna szkoła jest na swój sposób oznaką deficytu demokracji. Jak uważają T. Knight i A. Pearl, podstawowym wymogiem demokratycznej szkoły jest dążenie do eliminacji „zbędnego dyskomfortu”, który – między innymi – wiąże się z planową nudą (Knight, Pearl 2000, s. 215–216). Tymczasem nuda w szkole może być postrzegana jako plan i jako metoda:

*Ja staram się dzieci tak ukierunkować, żeby myślały, a każdy powód żeby rozwijać swoje myślenie jest dobry, a geografia jest taka przyjemna – choć są **mniej przyjemne rzeczy**, choćby rolnictwo, albo przemysł, ale **przez to też trzeba przebrnąć**. (...) **Te nieprzyjemne treści są bardziej nudne po prostu** – tak jak oni odbierają za **nudnawe**, to są treści gospodarcze (GKPN2).*

*(...) nie wystarczy mi to, co jest podane w książce dla uczniów, jako kanon takiej wiedzy, ale wyszukuję w Internecie, w czasopismach jakieś inne informacje i podaję jako **ciekawostki, po prostu, jako ciekawostki tylko. Nie do nauki, ale żeby można było na temat spojrzeć nienudnie** (...). O to mi chodzi, bo oni mają tak klasycznie wszystko podane. Ja na przykład **każę im** prowadzić takie zeszyty i teczki **dla chętnych – tutaj pokażę te ich wypociny** – właśnie takie **ciekawostki** różne tego typu zbierają i wtedy jest dodatkowa ocena (...) (GKSN15).*

*Ich pierwsza reakcja, to że **nudno było. Nudno było bo co?** (...) Ja już się kiedyś nawet z tego śmiałam (...) ich wejście na lekcję, jak pani coś tam mówi i ciekawi, a jak przechodzę do lekcji to takie jest „eee”, to mówię: „No co chcecie? Żeby zatańczyła na stoliku, no o co biega?” (...) Tak żeby Pani zaciekawiała. Tylko że potem apetyt rośnie, **potem już nie wiadomo, co robić żeby ich jeszcze ja-***

koś zmusić, zaciekawić. W drugą stronę działa – przestańcie czekać na ciekawości, zacznijcie się uczyć (GKPN30).

Ale mówię – ja cały czas mam takie poczucie, że to codziennie trzeba powtarzać aż do znudzenia i może wtedy by gdzieś to zostało tak mocno zakodowane (GKSN14).

Nuda jest według badanych nauczycieli koniecznością, gdyż przez „nieprzyjemne”, „nudne” treści „trzeba przebrnąć”, przy czym wydaje się, że właśnie te nudne treści stoją w centrum programu szkolnego, mając za swe przeciwieństwo „ciekawostki”. Relacja „nudy” do „ciekawostek” jest dla badanej GKSN15 dość prosta: „ciekawostki” to warunek konieczny „nienudnego spojrzenia na temat”, ale – co ważniejsze – „nie do nauki”, tak jakby kształcące były tylko treści nudne. Instytucjonalne wykoślawienie ciekawości, które ma miejsce w szkole, idzie w parze z wykoślawieniem pojmowania pracy uczniów i aktywizujących metod nauczania. *Tutaj pokażę te ich wypociny* – mówi nauczycielka o produktach uczenia się, ujawniając, jaka jest ranga samodzielnej pracy ucznia w polskiej szkole.

Przestańcie czekać na ciekawości, zacznijcie się uczyć i porzućcie wszelką nadzieję! – zdają się brzmieć słowa nauczycielki (GKPN3) zwrócone w stronę znudzonych uczniów. Metodyczna nuda musi być postrzegana jako istota szkoły i z tego względu uczniowie nie powinni oczekiwać jakiegokolwiek zmiany uwzględniającej ich potrzeby poznawcze. Teza ta jest uczniom „powtarzana aż do znudzenia”, w nadziei, że będzie przez nich uwewnętrzniona.

Siła narzucania się szkolnej rzeczywistości jest przemożna do tego stopnia, że uczniowie, nawet gdy fantazjują o innej szkole, nie są w stanie przekroczyć sztywnych ram swojego dotychczasowego myślenia o niej:

Bo tu się nudzi, jak jest gorąco, nigdy w ogóle na dwór nie można wyjść. To znaczy w ogóle tutaj jest nudno. Tylko WF jest fajny, bo możesz se rozmawiać z kimś, gramy, na przykład, w piłkę i to się nie nudzi (GKPU2).

W szkole na ogół się nudzę. Bo, nie wiem, jakoś tak w szkole nudno jest. Przychodzę do szkoły, a nauczyciele tylko zadają, gadają, sprawdzają i krzyczą, zadają, gadają, sprawdzają i krzyczą i tak w kółko i na okrągło. Ale w czasie, kiedy jest albo śmiesznie, albo ciekawie to się nie nudzę. No, są nawet takie dni, które są ciekawe – zawody jakieś, albo święta, albo jakaś impreza. No, ale też czasem na lekcjach jest ciekawie. Normalnie jednak przychodzę do szkoły i zamulam. (Co takiego? – P.S.) Czyli śpiący jestem i staram się nie reagować, no chyba, że nauczyciel czegoś już strasznie ode mnie chce, to odpowiem. Przychodzę do szkoły i się nudzę i tylko czekam, aż będę mógł pójść do domu (GKSU9).

Na wagarach to można z kolegami poszaleć, a na lekcje nie chodzę, bo to się nudzi, chodzić ciągle na lekcje. Lekcje nie interesują mnie już. (Wszystkie? – P.S.)

No nie wszystkie – na przykład matematyka nie interesuje, bo nie lubię tego za bardzo, lepiej robić coś, co interesuje, bo się wtedy nie **nudzimy**. Szkoła może nie być taka nudna, jakby **luźniejsze lekcje** były. No, żeby tam nie tak, że pytają co lekcję, tylko coś piszemy, albo tłumaczą, mniej sprawdzianów i byśmy coś rozumieli (GKPU14).

(...) chodzi o to, po prostu, że **szkoła jest nudna** (...). No co, każdy się snuje, jak się snuje, chodzi tu, gdzie, na przykład, ktoś chce wyjść – **nudne** już to się robi. Na przykład **ktos mógłby odwalić coś interesującego** (...). (Znaczy co? – P.S.) No, nie wiem. **Zwalenie jakiejś rzeczy**, zwalenie jakichś **aparatów**, czy coś. Ale po prostu, jak każda szkoła – **szkoła jest zawsze nudna** i tak, nie wiem, jakby działały się jakieś, nie wiem, **festyny**, czy coś, na przykład, nie festyny, tylko jakieś, nie wiem, jakieś **apele** czy coś jakieś **śmieszne**, no to by było od razu **lepiej** (...) (GKPU4).

Opozycję wobec nudy stanowią takie aktywności, w których reżim szkolny ulega rozluźnieniu. Obszarem wolnym od nudy są „luźniejsze lekcje”, „lekcje ciekawe”, sytuacje niecodzienne: „festyny, apele, zawody, święta, impreza”. Gdy takiego obszaru nie można w szkole znaleźć, pozostaje „odwalić coś” lub udać się na „wagary”.

Tu znów należy zadać pytanie o rozmiary doświadczenia nudy w polskiej szkole – pytanie, na które nie sposób odpowiedzieć na podstawie badań jakościowych. Jednakże połowa ze zbadanych przeze mnie uczniów nie definiuje doświadczenia szkoły w kategoriach nudy. Można zapytać, czy ci, którzy nie są znudzeni, chodzą do tej samej szkoły? Pytanie to nie jest jedynie pytaniem retorycznym, gdyż wprawdzie występuje tu jedność czasu, miejsca i akcji, to jednak nadawanie innych znaczeń świadczy o uczestnictwie w „innej” praktyce. Nudę można bowiem pojmować w perspektywie dystansowania się od uczucia znudzenia i w ten sposób razdzić sobie z nudą:

Na lekcjach słucham, co nauczyciele mówią i notuję, co jest ważne i co nauczyciel mówi (...). **Po prostu wierzę w to, że nauczyciel chce nam przekazać najważniejsze informacje**, które nam się przydadzą (...). Zazwyczaj to słuchanie **nie zawsze jest ciekawe**, no bo nauczyciel może mówić bardzo **nudno** i tak dziwnie, to się człowiekowi nie chce słuchać. Ja zazwyczaj staram się słuchać, ale czasami mi umyka. (...) Szkoła daje mi szansę na lepszy start – bo szkoła uczy mnie tak wszystkiego, tak wszystkiego i w przyszłości sobie tak poradzę. Znaczy to może dla mnie **teraz wydają się nudne**, ale potem w przyszłości mogą rzeczywiście się przydać, chociaż wtedy to uważałam, że **to jest nudne i tego się nie warto uczyć, ale warto się uczyć** (GKPU22).

Ci, którzy myślą, że szkoła jest **nudna**, no, myślą, że im się to w przyszłości do niczego nie przyda. I wolą mieć teraz relaks, a potem ciężko pracować, albo **nie robić i żebrać, bo później nie będą mieć pracy dobrej jak się teraz nie nauczą** (GKPU21).

Obie badane uczennice dokonują bilansu zysków i strat, z którego wynika, że ze względu na projektowaną przyszłość, to co pierwotnie wydaje się pozbawione sensu i nudne, może – mimo wszystko – okazać się wartościowe. Mówiąc jeszcze inaczej, choć nic na to nie wskazuje, to treści kształcenia mogą okazać się przydatne. Ten potoczny uczniowski pragmatyzm stoi na podstawach konserwatywnych, bowiem uczennica GKPU22 nie tyle wie, ile wierzy nauczycielowi, że tak właśnie jest, iż nudne treści są „najważniejsze”. Wyznanie wiary wobec systemu szkolnego wiąże się z wiarą w cały system społeczny, w którym wytrwanie w nudzie nagradzane jest „dobrą pracą”, a niewytrwanie będzie skutkowało zepchnięciem jednostki na margines życia społecznego.

Czy nuda może nieść potencjał rozwojowy?

Z perspektywy pedagogiki krytycznej zjawisko nudy szkolnej może być postrzegane jako „zorganizowana blokada rozwoju” (zob.: Kwieciński 1992). Choć potencjalnie w każdej sytuacji (nawet najbardziej wyobcowanej i wyobcowującej) może dochodzić do uczenia się, to w krytyce nudy w szkole chodzi o takie akty uczenia się, które nie dokonują się przede wszystkim pod naporem zewnętrznych okoliczności generowanych przez ściśle hierarchiczną i opartą na dyktacie dyscypliny, a także mamiącą uczniów powszechnym sukcesem życiowym, instytucjonalną edukację, lecz są wynikiem wolnej woli osoby uczącej się (zob.: Rutkowiak 2005). Chodzi o takie uczenie się, które nie będzie skutkiem demoralizowania uczniów systemem nagród i kar, lecz będzie wynikało z ich własnej odpowiedzialności za realizację aspiracji poznawczych. W takim układzie możliwe jest myślenie o doświadczeniu nudy jako o uczuciu, które może jednostce przywrócić odpowiedzialność za własne uczenie się. To skomplikowane i niejednoznaczne pojmowanie nudy, jako doświadczenia potencjalnie prorozwojowego, rekonstruowane jest przez J.-E. Mansikkę na podstawie filozofii M. Heideggera (zob.: Mansikka 2009, s. 255–268; Biceaga 2006, s. 136–153).

Nuda ma wysoki status w koncepcji M. Heideggera i znajduje się pośród podstawowych pojęć metafizyki (Heidegger 1995, s. 78–175). Zdaniem J.-E. Mansikki, koncepcja M. Heideggera oferuje spojrzenie na nudę, będącą jednym spośród nastrojów, ujmowanych w perspektywie epistemologicznej, a nie psychologicznej czy estetycznej (Mansikka 2009, s. 257). Wobec tego nuda jest jednym z nastrojów (nastawień) podstawowych (*fundamental mood*, *fundamental attunement*, *Grundstimmung*), pojawiających się jako treść bycia-w-świecie i jednocześnie jako warunek filozofowania (tamże, s. 257–258). W takim też sensie ów nastrój jest podstawowy (fundamentalny), gdyż bardziej pierwotny wobec dychotomii podmiot/przedmiot, co

oznacza, że nadochodzi on nas. Nie pochodzi ze świata, nie zależy tylko od podmiotu, lecz wiąże się zawsze z byciem-w-świecie (tamże, s. 258). Tym samym dla M. Heideggera analiza podstawowych nastawień umożliwia otwarcie perspektywy na *Dasein*, gdyż nastawienie nie jest „efektem ubocznym” relacji ze światem, lecz tę relację poprzedza, a dodatkowo, bycie-w-świecie już wiąże się z jakimś nastawieniem (Heidegger 1995, s. 67–68). Mówiąc wprost, brak nastawienia nie jest możliwy dla jestestwa. Stąd zainteresowanie M. Heideggera nudą jako nastrojem, z jednej strony postrzeganym potocznie jako brak nastroju, a z drugiej postrzegany jako nastrój w pewien sposób ekstremalny, krańcowy, wiążący się z brakiem zainteresowania bieżącymi sprawami.

Analizując problem nudy, mamy do czynienia ze splotem kategorii. J.-E. Mansikka pisze, że *nuda i zainteresowanie jako coincidentia oppositorum odgrywają ważną rolę w opisie naszego nastawienia do codziennych praktyk* (Mansikka 2009, s. 255), dodatkowo zaś:

(...) nuda jest blisko związana z doświadczaniem świata (...). W jakiś sposób nuda wiąże się z naszą zdolnością do doświadczania pełni sensu, zarówno w odniesieniu do konkretnej sytuacji, jak i naszego życia jako całości. Oto pytanie o sens, a dokładniej – brak sensu (tamże, s. 257).

Komplikacja, która się tu wyłania, polega na dostrzeżeniu paradoksu – co też ukazuje nudę jako doświadczenie graniczne – który można wyrazić na dwa sposoby: jako „interesujący brak zainteresowania” albo jako „znaczący bezsens”. Ujmując to jeszcze inaczej, uczucie nudy, wiążąc się z naszą dążnością do usensownienia egzystencji, oznacza brak zainteresowania czy też bezsens wobec konieczności nadania sensu i niemożliwości zawieszenia zainteresowania byciem-w-świecie. Nuda staje się doświadczeniem szczególnie dramatycznym, gdyż wpisana jest w czasowość³ bycia-w-świecie, które jest byciem-ku-śmierci (Heidegger 2010, s. 305 i n.). W takim układzie „spędzanie czasu” (Heidegger 1995, s. 88) jest nieobojętne i wiąże się z pojęciem troski:

Czasowość umożliwia jedność egzystencji, faktyczności i upadania, konstytuując w ten sposób pierwotnie całokształt struktury troski (Heidegger 2010, s. 427).

Jeżeli – jak uważa M. Heidegger – *(j)estestwo jest bytem, któremu w jego byciu chodzi o nie samo*, to fenomen nudy musi być postrzegany jako coś, co zjawia się w świadomości (wskutek troski) i co świadczy o „nie najbardziej” własnej możliwości bycia (tamże, s. 258). Świadczy o niemożliwości własnej możliwości bycia, co wciąga nas w problem wolności i otwarcia jestestwa na możliwość bycia – bycia-antycypującego-się (tamże, s. 258).

³ Sama etymologia niemieckiego *Langeweile* nawiązuje do temporalnego wymiaru nudy (zob.: przypis tłumacza [w:] Heidegger 1995, s. 78).

Te abstrakcyjne rozważania dotyczące codzienności i nudy zyskują na jasności wtedy, gdy zderzą się z konkretem praktyki społecznej, dokonującej się w szkole, ponieważ sedno nieporozumienia – o ile to możliwe – trafia jedna z badanych nauczycielek:

Uczniowie powinni nauczyć się treści, które uznają za nudne z prostego powodu, bo gdy będzie sprawdzian to ta treść się pojawi. (...) Ale wracając do tych stalaktytów, to pytają – „a po co to mi potrzebne?” – a choćby do krzyżówki. – Jeżeli będą więcej umieć, to nic nie stracą (GKPN2).

Nie dość, że nuda uchodzi za niezbywalny element szkoły powszechnej, nie dość, że nuda wymuszana jest procesami ewaluacji osiągnięć uczniów, a pragmatyczne wyjaśnienie wartości treści sprowadza się do krzyżówkowego encyklopedyzmu, to – co najważniejsze – badana zupełnie nie rozumie strat, które uczniom wyrządza szkoła. W przeciwieństwie do tego, co twierdzi badana, prawda jest taka, że uczniowie bezpowrotnie tracą czas, którego nigdy nie ma się w nadmiarze i który jest zasobem nieodnawialnym.

Teza, iż szkoła jest zorganizowaną stratą czasu, pojawiła się już w polskiej refleksji pedagogicznej za sprawą Z. Kwiecińskiego (1992), warto jednak podkreślić, iż ważnym tu wątkiem jest nuda, a osnową tego wątku teoria interesu. Mówiąc jeszcze inaczej, w zjawisku nudy znudzonemu dane jest bezpośrednio uczucie braku zainteresowania, uczucie, które czyni ewidentnym wyobcowanie z aktywności przypadających podmiotowi w udziale.

Nuda ma jednak – podążając za rozważaniami M. Heideggera – trzy poziomy. Pierwszy poziom nudy odnosi się do sytuacji, w której pozostajemy w zawieszeniu wobec obojętnej dla nas sytuacji, jaka się nam przydarzyła (Heidegger 1995, s. 101–105). M. Heidegger, aby zilustrować taki przypadek, używa przykładu z oczekiwaniem na pociąg, które pozostawia podmiot „pustym”, gdyż sytuacja, w której się znajduje nie daje możliwości wartościowego, sensownego spędzania czasu (tamże, s. 93). Wobec tego koncentrujemy się na oczekiwaniu, próbując „zabić czas” dzielący nas od najbardziej własnej możliwości bycia, czyli tego, co znaczące (tamże, s. 93, 94). J.-E. Mansikka zwraca uwagę na to, że choć pozostajemy w stanie zubożenia wobec sytuacji oczekiwania, to nie jesteśmy zubożeni całkowicie (Mansikka 2009, s. 259). Oznacza to faktyczną niemożliwość pozostawania w obojętności, co w tym wypadku oznacza nieobojętność względem obojętności. Mówiąc inaczej, nie jest wszystko jedno, że nie ma się nic do robienia poza oczekiwaniem na coś bardziej zgodnego z naszym zainteresowaniem.

Przekładając ten rodzaj nudy na świat edukacji, J.-E. Mansikka mówi o sytuacji edukacyjnej, która trzyma w zawieszeniu, a to ze względu na to, że nie ma ona nic do zaoferowania (tamże, s. 262). Podmiot pozostaje pusty, bo zubożał względem sytuacji uczenia się, co podwójnie jest zastanawiające, gdyż w ogóle bycie-w-świecie

zawsze w jakiś sposób pozostaje znaczące. Podobnie znaczące jest uczenie się, także treści nieznaczących.

Drugi poziom nudy dotyczy sytuacji, w której pustka jest „samo-formującą pustką” (Heidegger 1995, s. 116–120) i wiąże się z odczuwaniem znudzenia choćby i na przekór temu, że czas wydaje się sensownie wypełniony czy zorganizowany. M. Heidegger ilustruje ten rodzaj nudy przykładem przyjęcia, które pomimo obecności sympatycznych gości, smacznego jedzenia i dodatkowych rozrywek staje się czasem straconym w perspektywie innych, bardziej znaczących aktywności, takich jak choćby praca twórcza (tamże, s. 109). W tym wypadku dosięga nas – jak pisze M. Heidegger – *osobliwa dyssatysfakcja*, która nie bierze się z czegokolwiek określonego (tamże, s. 117). J.-E. Mansikka (2009, s. 261) uważa, że proces ten trwale wiąże się z kondycją egzystencji ludzkiej i z dostrzeżeniem *zatracania się w opinii publicznej czy upadaniem w świat jestestwa* (Heidegger 1995, s. 237). Chodzi o coś, co J.-E. Mansikka nazywa nieautentycznością, a co M. Heidegger określiłby jako „niewłaściwe” bycie-w-świecie (tamże, s. 238), które oznacza oddalenie się jestestwa od samego siebie (Mansikka 2009, s. 260–261).

Ten rodzaj nudy przeniesiony do świata edukacji utożsamiony jest przez J.-E. Mansikkę z *uczeniem się, które jest znaczące, ale pozostawia nas pustym* i zjawia się w perspektywie niemożliwej do uzyskania pełni, oraz wobec oczekiwań innych wobec nas samych (tamże, s. 263–264). Mówiąc inaczej, uczymy się pomimo naszych zainteresowań i na przekór im, próbując zwalczyć poczucie pustki, które pojawia się jako różnica między tym, co jest i w czym biorę udział, a tym, co antycypowane (tamże, s. 264).

Trzeci poziom nudy można określić jako najgłębszy i uniwersalny jednocześnie, dlatego że wiąże się z równą wartością i bezwartościowością wszystkiego oraz – wobec tego – dotyka każde egzystujące jestestwo (Heidegger 1995, s. 132–159). Ten rodzaj głębokiej nudy wiąże się z odsłonięciem się w „okamgnieniu” (*Augenblick*) możliwości bycia (Mansikka 2009, s. 261). Tego rodzaju uczucia nudy nie można zwalczyć ani wypełniając czas cokolwiek, ani wypełniając go czymś szczególnie sensownym. Ale – co najważniejsze – w tego rodzaju nudzie musimy skonfrontować się z sensem jestestwa (jego brakiem).

Przeniesiony na obszar edukacji ten rodzaj nudy jest przez J.-E. Mansikkę pojmowany jako doświadczenie transformujące (możemy to też pojmować jako dezintegrację pozytywną), które w jakimś sensie radykalnie zwraca nas ku nam samym, ku naszym zainteresowaniom (tamże, s. 262). Nuda tym samym, stając się momentem samoświadomości własnego zainteresowania, *łączy się z pewną formą emancypacji w odniesieniu do możliwości znajdujących się w zawieszeniu* (tamże, s. 265). Mówiąc wprost, doświadczając najgłębszego rodzaju nudy, z konieczności odzyskujemy odpowiedzialność za własną egzystencję, podobnie jak i za uczenie się, co jednak przeniesie ta świadomość, to już inna sprawa. W każdym razie potencjalnie jest to ruch ku większej refleksyjności podmiotu.

Zakończenie

Ten punkt rozważań w żadnym jednak razie nie jest rozstrzygający, gdyż pojęcie nudy pozostając niejednoznaczne, wypycha nas niejako w otchłań „banalizacji studiów kulturowych”, w tym wypadku studiów nad nudą i oporem w edukacji. Niech wyrazem tej niejednoznaczności będzie zastrzeżenie, które czyni J.-E. Mansikka, a które jest całkowicie (nie) na miejscu:

Nie sugeruję, że edukacja jako taka powinna wywoływać uczucie głębokiej nudy w każdym uczniu (tamże, s. 265).

W tym miejscu koncepcja nudy w wydaniu M. Heideggera przestaje być przekładalna na język zinstytucjonalizowanej edukacji. Nie jest też możliwe, aby koncepcję tę zastosować w całości w ramach paradygmatu krytycznego. Mówiąc jeszcze inaczej, koncepcja M. Heideggera jest z gruntu mieszczańska, ze wszystkimi konsekwencjami tego stwierdzenia.

Pierwszą i najpoważniejszą wadą mieszczańskości heideggerowskiej koncepcji nudy zastosowanej do opisu szkoły jest ta, że – literalnie i w przenośni – szkoła to nie przyjęcie, z którego można wyjść, gdy tylko zapagniemy czegoś bardziej interesującego. Udałoby się spojrzeć na zjawisko nudy w szkole przez pryzmat koncepcji M. Heideggera tylko wtedy, gdyby edukacja była swobodnym i twórczym poszukiwaniem intelektualnej strawy, a nie produkcją subordynowanej i cierpliwej siły roboczej. Warunkiem wolnej edukacji byłoby szanowanie odpowiedzi uczniów na składane im propozycje programowe. Jak pisze J.-E. Mansikka, tworzyłoby to sytuację, w której nie ma możliwości odpowiedzieć w nieautentyczny sposób (tamże, s. 265). Tymczasem szkoła przypomina swą kulturą organizacyjną stosunki poddaństwa występujące między przedsiębiorcami a pracownikami, którzy nie mierzą swej aktywności zawodowej miarą ludzi wolnych, zorientowanych na realizację swego jestestwa. I tu musi pojawić się kategoria interesu. Jaki jest interes nieinteresującej szkoły? Zainteresowanie „możliwością bycia” to w przypadku ludzi skazanych na sprzedaż swej siły roboczej na rynku pracy przyjmuje postać zainteresowania przetrwaniem, gdzie najwłaściwsza możliwość bycia przenoszona jest do obszaru czasu wolnego.

J.-E. Mansikka w swym zastrzeżeniu całkowicie (nie) na miejscu wycofuje się z wywoływania u uczniów poczucia głębokiej nudy. Jeżeli jednak dozowanie uczniom nudy może doprowadzić ich do większej refleksyjności, w tym do ich upelnomocnienia, to niechaj nuda będzie środkiem dydaktycznym. W innym przypadku, czyli tak jak obecnie, nuda w szkole (nie zakładana w jawnych programach), musi być postrzegana w kategoriach ukrytego programu. Mówiąc inaczej, nuda w szkole może prowadzić do zwiększonej refleksyjności oraz odpowiedzialności za procesy własnego uczenia się, ale jest to raczej efekt uboczny działania szkoły, a nie efekt założony w polityce oświatowej.

Tym samym uczucie nudy – „horror Realności” edukacji (Žižek 2001, s. 22) – pokazuje, czym mogłaby być edukacja, a nie jest. Mogłaby być sensowna, a jest bezsensowna, choć taka być nie może i taka nie jest. Nawet „bezsensowna” edukacja, edukacja wyobcowująca i wyobcowana ma sens, który mieści się gdzieś między horrorem szkolnego przymusu, fantazją dostatniego życia i stratą czasu oraz zaprzepaszczaniem szans rozwojowych, by móc przetrwać na rynku pracy.

Bibliografia

- BARKER Ch., 2005, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- BENJAMIN W., 2005, *Pasaże*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- BICEAGA V., 2006, *Temporality and Boredom*, Continental Philosophy Review, Vol. 39.
- CACKOWSKA M., KOPCIEWICZ L., PATALON M., STAŃCZYK P., STAREGO K., SZKUDLAREK T., 2012, *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Wydawnictwo UG, Gdańsk.
- CONRAD P., 1997, *It's Boring: Notes on the Meanings of Boredom in Everyday Life*, Qualitative Sociology, Vol. 20, No. 4.
- FOUCAULT M., 2000, *Filozofia, historia, polityka*, PWN, Warszawa–Wrocław.
- FREIRE P., 1975, *Pedagogia do Oprimido*, Afrontamento, Porto.
- GINTIS H., 1972, *Toward a Political Economy of Education*, Harvard Educational Review, Vol. 42, No. 1.
- GIROUX H.A., 1983, *Theories of Reproduction and Resistance In the New Sociology of Education: A Critical Analysis*, Harvard Educational Review, Vol. 53, No. 3.
- GIROUX H.A., 2001, *Theory and Resistance in Education. Toward a Pedagogy for the Opposition*, Bargain & Graves, Westport, Connecticut, London.
- HEIDEGGER M., 2010, *Bycie i czas*, PWN, Warszawa.
- HEIDEGGER M., 1995, *The Fundamental Concepts of Metaphysics. World, Finitude, Solitude*, Indiana University Press, Bloomington–Indianapolis.
- KLUS-STĄŃSKA D., 2010, *Poza kulturę nadzoru: eksperymentowanie w szkole i ze szkołą – rozmowa z Sylwestrem Zielką*, Ars Educandi, Tom VII.
- KWIECIŃSKI Z., 1992, *Socjopatologia edukacji*, Edytor, Warszawa.
- LARSON R.W., RICHARDS M.H., 1991, *Boredom in the Middle Schools Years: Blaming Schools versus Blaming Students*, American Journal of Education, Vol. 99, No. 4.
- LEVIN H.M., 1974, *A Conceptual Framework for Accountability in Education*, The School Review, Vol. 82, No. 3.
- MANSIKKA J.-E., 2009, *Can Boredom Educate Us? Tracing a Mood in Heidegger's Fundamental Ontology from an Educational Point of View*, Studies in Philosophy and Education, Vol. 28, No. 3.
- MEIGHAN R., 1993, *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf
- RUTKOWIAK J., 2005, *Uczenie się jako problem etyczny. O zewnętrznym i wewnętrznym uczeniu się*, [w:] T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Impuls, Kraków.
- WILLIS P., 1977, *Learning to Labor. How working class kids get working class jobs*, Columbia University Press, New York.
- WITKOWSKI L., 1998, *O słowniku nowej generacji dla pedagogiki*, [w:] A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Żak, Warszawa.
- ŽIŽEK S., 2001, *Przekleństwo fantazji*, Wydawnictwo UW, Wrocław.

Boredom at school – between alienation and emancipation

The article deals with the problem of boredom in education. The main purpose is to capture logic of misunderstandings between sides of learning processes. The article is organized by following questions: 1) How teachers comprehend phenomenon of boredom in their classroom? 2) Who should be blamed for boredom in education: teachers or pupils? 3) If boredom could have developmental potential?

Answering the first question the writer accords with phenomenographical qualitative research procedure of examination meanings of school experiences imparted by pupils and their teachers. Boredom is one of keywords defining meaning of school and one of important issue which causes misunderstandings between pupils and teachers.

The second question includes discussion on differentiation between causes of boredom during school-time and pupils' free-time associated with psychological and sociological models of boredom. Psychological model of forced effort completed with analysis of its social conditions is considered as the most valid to capture the problem of responsibility for boredom appearing during school-time.

In answer to the third question the writer considers "epidemic of boredom" as a symptom of democratization and popularized presupposition that everyone has a right to fulfill their own life with meanings. To develop this assumption the author uses the analysis of boredom by Walter Benjamin and Martin Heidegger.