

KATARZYNA KALINOWSKA  
*Collegium Civitas*  
Instytut Badań Edukacyjnych

## BEZMIAR MIAR I PRAKTYKI NIEWYMIERNOŚCI

### KILKA REFLEKSJI NA MARGINESIE BADAŃ BEZSENSU W SZKOLE\*

#### O MIERZENIU

Rzeczowniki takie jak „nadmiar”, „umiar” i „bezmiar” należą do rodziny wyrazów słowa MIARA, podobnie jak przymiotniki „mierzalny”, „wymierny” czy „niemierzalny”, „niewymierny”. Rdzeń tych wyrazów (w obocznościach „miar/mier/mierz”) wskazuje na posiadanie określonych wielkości, wymiarów, ilości, które da się opisać na jakiejś skali i ocenić pod względem policzalnego kryterium<sup>1</sup>. Przedrostki poszerzają znaczenie wyrazu podstawowego, „u-” w słowie umiar sugeruje zmniejszenie wartości (powściągliwość, mała ilość, brak przesady) albo usuwanie cechy mierzalności, co można rozumieć jako ujmowanie miar. W odniesieniu do rzeczywistości szkolnej kryć się za tym mogą redukcja liczby pomiarów, ograniczanie zakresu oceniania bądź osłabianie mechanizmów

---

Adres do korespondencji: katarzyna.kalinowska@civitas.edu.pl; ORCID: 0000-0003-2657-6107

\* Badania „Doświadczenie bezsensu w szkole. Badania mikropraktyk edukacyjnych” zostały sfinansowane w ramach programu Miniatura 4 Narodowego Centrum Nauki (numer grantu: 2020/04/X/HS6/00244).

<sup>1</sup> *Słownik Języka Polskiego*, PWN, Warszawa 1981. Por. też znaczenia i relacje semantyczne słowa „miara” w *Słownosieci*: <http://plwordnet.pwr.wroc.pl/wordnet/9519958a-28e9-11eb-b217-0b8b57d9205a>.

selekcji opartych na wskaźnikach ilościowych. Nadmiar to z kolei przekroczenie miar, zbyt dużo, a w kontekście moich rozważań — zbyt dużo opcji edukacyjnych i systemów ewaluacji. Wyrazy „bezmiar” czy „niewymierny” dla odmiany przeczą mierzalności zjawisk poprzez dodanie do rdzenia prefiksów: wskazującego na brak „bez” i negującego „nie”. To one mają, jak się wydaje, największy potencjał nazywania uczniowskich praktyk niewymierności opisywanych w dalszej części tekstu.

Perspektywa ilościowa, skoncentrowana na policzalnych wartościach zmiennych, jest mocno ugruntowana w empirycznych badaniach edukacyjnych zajmujących się diagnostyką edukacyjną i efektywnością systemów szkolnych<sup>2</sup> (por. Groenwald 2011; Konarzewski 1999; Niemierko 2004). Stanowi też główny punkt krytyki w rozważaniach teoretycznych o kondycji człowieka — depersonalizowanego w procedurach wskaźnikowania (Foucault 1993; Szpunar 2019), w teoriach społeczeństwa ponowoczesnego, gdzie natłok ludzi, rzeczy i informacji jest „doświadczeniem generycznym” (Marody 2015, s. 82–118), czy w refleksjach o kulturze nadmiaru charakteryzującej się wielością opcji wyboru i mnogością praktyk (Baudrillard 2006; Szlendak 2013; Sojak 2013). Wydaje się jednak, że w dyskursie o kulturach nadmiaru czy — analogicznie — umiaru na pierwszy plan wysuwa się nie znaczenie rdzenia, a towarzyszących mu przedrostków („nad”, „u”) identyfikujących górne lub dolne rejestry wartości, wysokie lub niskie poziomy cech, zbyt duże lub zbyt małe ilości rzeczy. Nie sam atrybut mierzalności buduje tę debatę, lecz konkretne wskazania mierników na skalach rozmaitych wartości. Istotniejsze od wszechobecnych praktyk liczenia i wymiarowania wydają się wyniki pomiarów, odmiennie waloryzowane w różnych epokach i kręgach kulturowych — raz nadmiar jest społecznie pożądanym, innym razem zagraża rozwojowi kultury, podobnie z umiarem, który może być identyfikowany jako deficyt lub jako cnota. W moich rozważaniach postaram się zdjąć akcent z efektów pomiarów (choć nie porzucam wątku nadmiaru i umiaru w edukacji) i skupię się na procedurach mierzenia w szkole oraz stosunku młodzieży do nich. Prezentowany tekst wpisuje się w tradycję badań, które za główny przedmiot analiz obrały procedury ewaluacji, kwantyfikacji i standaryzacji w różnych obszarach życia społecznego (Porter 1995; Espeland Stevens 2008). Nawiązując do dorobku myśli krytycznej dotyczącej kultury audytu (por. Shore, Wright 2015; Strathern 2000), patologii ewaluacji w edukacji (por. Jaskuła 2019; Kołodziejczyk 2017; Korporowicz 2019) oraz „odszkolnienia

---

<sup>2</sup> Na przykład międzynarodowe badania porównawcze osiągnięć szkolnych PISA, PIRLS czy TIMSS, zob. <https://pisa.ibe.edu.pl/>; <https://pirls.ibe.edu.pl/>.

społeczeństwa” (Illich 2010) i antypedagogiki (zob. Szukdlarek, Śliwerski 1993) w centrum przemyśleń stawiam pytanie o sensowność obserwowanego współcześnie zapału do dokonywania pomiarów też w takich obszarach, które intuicyjnie (a nawet po dłuższym namyśle) uznajemy za niepodlegające ilościowej weryfikacji. W edukacji, tak jak w kulturze czy nauce, jest wiele takich obszarów.

Celem tekstu jest refleksja nad procedurami mierzenia wymiernych i niewymiernych aspektów procesu edukacji, a także uczniowskich zaniechań i buntów w obszarze dokonywania pomiarów lub poddawania się im. Potencjał słotwórczy i bogata semantyka wyrazów pochodnych od słowa „miara” będą dla mnie lingwistyczną mapą analizy praktyk mierzenia i niewymierności w szkole. Teoretyczne zaplecze rozważań stanowi socjologia kwantyfikacji i teorie z nurtu kulturowej krytyki szkoły. Empirycznym przewodnikiem będzie przegląd badań dotyczących stanu polskiej edukacji w ostatnim dwudziestolecu oraz badania własne dotyczące bezsensu w szkole.

#### O BADANIACH

Jakościowe badania doświadczania bezsensu w szkole zrealizowaliśmy<sup>3</sup> w roku szkolnym 2020/2021 w grupie sześciu uczniów i pięciu uczennic warszawskich i poznańskich publicznych szkół średnich (młodzież w wieku 16–18 lat z liceów i techników), dziesięciu nauczycielek i nauczycieli pracujących w zawodzie oraz dziesięciu osób, które odeszły z zawodu nauczyciela z powodu wypalenia i poczucia bezsensu pracy w szkole. Badania obejmowały, po pierwsze, gromadzenie uczniowskich dzienników bezsensu (zob. Hyers 2018), w których młodzież przez dwa tygodnie na bieżąco notowała swoje obserwacje szkolne oraz wypowiadała się na tematy: roli szkoły w ich życiu, motywacji do chodzenia do szkoły i wagarowania, metod i treści nauczanych w szkole, praktyk nieuczciwości, a także relacji i emocji przeżywanych w szkole. Drugim działaniem badawczym była realizacja indywidualnych wywiadów rozumiejących (Kaufmann 2010) ze wszystkimi grupami uczestników badań. Analizuję tu wyłącznie materiały zgromadzone wśród młodzieży — 11 dzienników i 11 wywiadów pogłębionych. Spotkania online z uczniami i uczennicami prowadziliśmy

---

<sup>3</sup> Wrzaz ze mną badania terenowe realizowali Piotr Luczys, Anna Buchner i Maria Wierzbicka. Rozszerzony opis metodologii badań znajduje się w artykule pt. „No... nie wyszło to tak, jak oczekiwaliśmy”. *Typologia zdalnych lekcji z perspektywy młodzieży* (Kalinowska 2022).

na komunikatorach Skype i Zoom, rozmowy trwały od 45 minut do 2 godzin, były nagrywane, a następnie poddane transkrypcji. Pierwsza część wywiadu dotyczyła zagadnień zawartych w scenariuszu wspólnym dla wszystkich uczniów, druga część miała charakter swobodnej rozmowy na temat wątków, które pojawiały się w dzienniku danego rozmówcy bądź rozmówczynie. Analiza treści dzienników i wywiadów była zorientowana na znaczenie, materiał po zakodowaniu poddawany był kondensacji i interpretacji sensów (Kvale 2012, s. 171–178).

Dobór próby był celowy, osoby badane zostały zrekrutowane metodą kuli śniegowej. Główne kryteria doboru próby stanowiły deklaracja odczuwania bezsensu w szkole oraz motywacja do udziału w badaniu. Te kryteria były weryfikowane w pierwszych rozmowach telefonicznych z uczestnikami badań. Zależało nam też, by mimo niewielkiej liczebności próba była możliwie jak najbardziej zróżnicowana pod względem płci, typu szkoły i zainteresowań młodzieży. W próbie znalazło się dwóch uczniów techników i 9 osób uczęszczających do liceów ogólnokształcących, po 3 osoby z klas o profilach humanistycznym, przyrodniczym i ścisłym. Rekrutacja uczniów i uczennic do badania była dużym wyzwaniem ze względu na trudną sytuację, w jakiej znalazły się szkoły i młodzi ludzie po wprowadzeniu lockdownu w październiku 2020 roku, czyli w momencie rozpoczęcia badań terenowych. Do udziału w badaniach planowaliśmy zaangażować dziesięć osób, jednak początkowo kontakt nawiązaliśmy z piętnastoma osobami, spodziewając się, że część uczestników może zrezygnować z udziału w projekcie. Ostatecznie w procesie badawczym do końca zostało jedenaścioro uczniów i uczennic<sup>4</sup>.

Głównymi celami badań były opis przeżywania bezsensu w szkole oraz identyfikacja sposobów radzenia sobie z doświadczaniem braku sensu nauki i pracy w szkole bądź — ogólnie — systemu edukacji. Spośród różnych zjawisk powodujących poczucie bezsensu trzy wydają się najbardziej dotkliwe z punktu widzenia młodzieży, której perspektywę prezentuję w tym tekście: (1) chaotyczna, nieskoordynowana podaż wiedzy oraz rozmiąkanie się treści szkolnych z codziennym życiem i problemami nastolatków, (2) presja oceniania i punktowania każdej aktywności szkolnej i pozaszkolnej oraz (3) unifikacja przejawów indywidualizmu i podmiotowości młodzieży. Wszystkie te obszary wiążą się z nadmiarem (za dużo informacji

---

<sup>4</sup> Dwie osoby ze szkół branżowych, które zaprosiliśmy do projektu, niestety nie podjęły z nami współpracy bądź zrezygnowały na samym początku badań, dlatego w próbie nie ma przedstawicieli szkół tego typu. Uczniowie i uczennice, którzy zostali w projekcie, dostali niewielkie wynagrodzenia za prowadzenie dzienników bezsensu.

i zmęczenia; za dużo ocen i strachu; za dużo nadzoru i frustracji) oraz wymuszają stosowanie sztywnych norm czy kryteriów, a tym samym definiują proces edukacyjny jako mierzalny. Tymi trzema szkolnymi przestrzeniami nadmiaru — informacyjnego, ewaluacyjnego i dyscyplinującego — zajmę się w pierwszej części tekstu, wskazując na szkodliwość wiary w bożka wymierności, do którego modlą się, chcąc nie chcąc, wszyscy szkolni aktorzy. Dla przeciwwagi, w drugiej części artykułu pokażę, jak uczennice i uczniowie w codziennych praktykach edukacyjnych odpowiadają na bezmiar miar w polskiej szkole, tworząc załączki kontrkultury niewymierności.

W opisie doświadczeń uczniowskich prezentacja materiału empirycznego (cytaty z dzienników i wywiadów) przeplata się z jednej strony z parafrazami wypowiedzi młodzieży wykorzystującej potoczne słownictwo, a z drugiej z odniesieniami do teorii, literatury przedmiotu i pojęć socjologicznych. Dlatego język opisu jest niejednorodny — w patchworkowy sposób „zszywa” perspektywy badanych i badaczki — co jest jedną z charakterystyk antropologii jako „gatunku zmaconego” (Geertz 2005, s.29–44). Wiedza lokalna tworzy się w zdarzeniu, decydując się na niejednorodną stylistykę opisu, próbując przenieść to zdarzenie do tekstu (por. Rakowski 2009). Ten zabieg, jak ufam, stwarza szansę na zniwelowanie dystansu kulturowego między opisywaną w pierwszej osobie perspektywą nastoletnich uczestników badań a naukowymi interpretacjami ich doświadczeń. Z etycznego punktu widzenia ważne wydało mi się podjęcie próby symbolicznego zbliżenia pozycji osób wypowiadających się w tekście — młodzieży oraz przedstawicielki środowiska naukowego dysponującej wyższym niż uczniowie kapitałem językowym<sup>5</sup>. Chciałam, aby rozumienie potoczne i naukowe badanych zjawisk wspólnie budowało opis, ale bez wzmacniania kontrastu między stylem wypowiedzi młodych osób uczestniczących w badaniach a stylem narracji naukowej.

Postanowiłam wyjść poza paradygmat „oddawania głosu badanym”, często przywoływany w naukach zaangażowanych (Geertz 2005) i pójść inną ścieżką: chciałam nie tylko albo nie tyle „oddać badanym głos” — stworzyć platformę dialogu, zaprosić ich na scenę — ale także wzmocnić ów głos autorytetem akademickim. W tym tekście testuję strategię wzmacniania głosu badanych, która polega na tworzeniu „echa” młodzie-

---

<sup>5</sup> W badaniach młodzieży szczególnie istotne wydaje się zadbanie o to, żeby głos badanych nie został zbagatelizowany, a wypowiedzi nie zostały uznane za śmieszne, niepoważne, infantylne czy naiwne, chociażby z powodu języka, jakim posługują się młodzi ludzie — potocznego, radykalnego, niekiedy wulgarnego, niekiedy nieporadnego, niepoprawnego gramatycznie czy leksykalnie.

żowych narracji w interpretacjach prezentowanych ze stanowiska autorki-badaczki. Celem parafrazowania myśli uczniów i uczennic — mówienia ich głosem, czasem powtarzając dosłownie ich sformułowania, a czasami przy użyciu słów innych niż pojawiły się w rozmowach i notatkach — było także pogłębienie i wzbogacenie opisu, oraz wyostrenie trosk i problemów nastolatków. Parafraza jest tu pomocniczym narzędziem interpretacji, które uzupełnia refleksję teoretyczną i równoważy jej moc symboliczną.

### PRZYMIARKA DO ŻYCIA?

Szkoła powszechna to instytucja tworzona w określonych warunkach historycznych, powołana w odpowiedzi na potrzeby i problemy nowoczesnych społeczeństw doby rewolucji przemysłowej (zob. Mikiewicz 2016, s. 34–41). Rolą instytucji edukacyjnych było, po pierwsze, zajęcie się dziećmi, gdy ich rodzice masowo poszli do pracy w przemyśle, po drugie — szkoła miała dostarczyć rynkowi pracowników przygotowanych do pracy w fabrykach i urzędach, umiejących precyzyjnie wykonywać polecenia i powtarzalne czynności, nadążających za postępem techniki i modernizacją gospodarki, zdolnych wytwarzać i konsumować. Dzisiejsza polska szkoła, zakorzeniona w paradygmacie dyscyplinowania (Czerepaniak-Walczak 2020) i oparta na transmisyjnym modelu nauczania (Klus-Stańska 2012), wciąż jest obliczona na wyzwania społeczeństw przełomu wieków XIX i XX, mimo że od tego czasu w krajach rozwiniętych diametralnie zmieniły się style życia, struktura społeczna, mechanizmy rozwoju gospodarki i potrzeby rynku pracy (Bauman 2012; Marody 2015; Morbitzer 2018; Mikiewicz 2016, s. 51–54). Nieprzystawalność polskiej szkoły do życia w ponowoczesnym, zglobalizowanym świecie powoduje wśród młodych ludzi schizofreniczne uczucie przebywania w równoległych wymiarach, z których każdy przytłacza nadmiarem.

Pierwszy — w dużej mierze dziejący się w sieci — to kapitalistyczny świat popkultury, który kształtuje podstawowe doświadczenia młodych ludzi dorastających w potransformacyjnej kulturze nadmiaru, w otoczeniu dóbr konsumpcyjnych. Dzisiejsze dzieci, nastolatki i młodzi dorośli są przystosowani do dokonywania wyborów, socjalizowani do życia w dobrobycie, wychowywani w sieci i przez sieć na cyfrowych tubylców (zob. Filiciak i in. 2010; Siuda, Stunża 2012; Szlendak 2013). Drugi wymiar — szkoła — to oparty na przymusie świat przeładowanych podstaw programowych; przestarzałych treści nieopatrzonego komentarzem, który pozwoliłby odnieść je do współczesnych wyzwań; podręcznikowej wie-

dzy poszatkwanej na abstrakcyjne przedmioty; masy niezintegrowanych informacji do zakucia, zdania i zapomnienia. Poniższe wypowiedzi młodej odslaniają ledwie mały wycinek potężnego problemu nadmiaru informacyjnego i dysfunkcyjnej organizacji treści w szkole:

*Zadania są bardzo skomplikowane i trudne, jak to na poziomie rozszerzonym, tylko po co ludziom, którzy nie chcą być w przyszłości naukowcami lub nauczycielami, umiejętność rozwiązywania takich trudnych zadań, które w życiu są w ogóle nieprzydatne i bezużyteczne? Kiedy zapytałem nauczyciela, gdzie wykorzystuje się dany wzór, odpowiedź była prosta: „nigdzie”. Jaki sens jest uczyć się tylu wzorów, liczyć tyle różnych zadań, skoro nigdzie się ich nie stosuje poza lekcjami matematyki. (DU1/m/T)<sup>6</sup>*

*Wszystkie albo większość tekstów, które omawiamy, jest według mnie przestarzała i nieaktualna. Być może autor rzeczywiście chciał coś przekazać w swojej twórczości, ale zazwyczaj chciał to przekazać ludziom sobie współczesnym, wiele z tamtych wartości i przekazów nie ma zastosowania w dzisiejszym świecie. [...] Wśród lektur według mnie brakuje tekstów, które poruszałyby problemy, z którymi sami się mierzymy w dzisiejszym świecie. (DU4/k/P)*

*Za dużo mamy zajęć, które w zasadzie w podstawie programowej mają podobne rzeczy i uczymy się czegoś od nowa na innym przedmiocie. Np. w pierwszej klasie na automatyce mieliśmy liczby zespolone, a w tym roku znów zaczęliśmy liczby zespolone tylko na podstawach elektrotechniki. Czasem wygląda to tak, jakby ktoś nie ogarniał, jakie przedmioty nam daje, tylko spojrz i powie: „a, to się nada”. (DU3/m/T)*

*W liceum podstawa programowa zaczyna coraz bardziej bombardować uczniów wiedzą, która nie dość, że może wydać się im niepotrzebna, to będzie zapychać ich kanały poznawcze. Nie dość, że program wydaje się zupełnie nie skorelowany wzajemnie (materiał z zakresu chemii organicznej na biologii w 1 klasie, kiedy na chemii przypominamy sobie tablicę Mendelejewa, to tak, jakby dziecku, które dopiero zaczyna lizać klocki duplo, kazać ułożyć zestaw ze 1111 klocków), to jeszcze próbuje powiedzieć za dużo. (DU11/m/H)*

Szkolna kultura nadmiaru ma specyficzny kontekst — to monolityczna kultura funkcjonująca według prawideł modernistycznych „wielkich narracji”, która rości sobie prawo do kolonizowania czasu i zaangażowania młodych ludzi. Przekierowuje ich aktywności i ambicje na opanowanie omnibusowego koktajlu encyklopedycznej wiedzy oraz aksjologicznych

<sup>6</sup> Kody cytatów zawierają informacje o źródle wypowiedzi (DU — dziennik uczniowski; WU — wywiad uczniowski), numerze porządkowym osoby badanej, płci uczestnika badań (k — kobieta; m — mężczyzna), profilu klasy (T — technikum; H — klasa humanistyczna; P — klasa przyrodnicza; Ś — klasa o profilu ścisłym). W cytowanych fragmentach dzienników poprawiono błędy interpunkcyjne i ortograficzne, natomiast słownictwo, szyk i styl zdań nie były redagowane.

i estetycznych fundamentów polskiej kultury narodowej. System ten nie uwzględnia takich oto okoliczności, że uczennice i uczniowie żyją w wielu różnych światach, w swoich środowiskach, grupach rówieńczych, z których każda ma własne, lokalne kanony, dialekty, kody subkulturowe, które młody człowiek także musi opanować, jeśli chce czuć się ich członkiem i aktywnie w nich uczestniczyć. Porusza się on bowiem i będzie się poruszał w dorosłym życiu po indywidualnie wytyczonym szlaku mikrokultur, po sieci kulturowych „baniek”. A do tego przez pierwsze osiemnaście lat swojego życia ma jeszcze szkołę. Szkołę zaborczą, która chciałaby być całym życiem, a tymczasem jest coraz bardziej obok życia młodzieży, jak odnotowała w swoim dzienniku jedna z licealistek, nawiązując do protestów po wyroku Trybunału Konstytucyjnego w sprawie aborcji<sup>7</sup>:

*Marzę o tym, żeby szkoła zatrzymała się na te najbliższe tygodnie, żeby pozwoliła nam teraz walczyć, żeby dała nam możliwość zrobić coś, co jest tak ważne i potrzebne. Często czuję, że system szkolnictwa jest zupełnie oderwany od rzeczywistości. Trochę jakbyśmy żyli w takiej bańce nieświadomości. Uczymy się, jak liczyć sumę szeregów, granice jakichś ciągów (co w ogóle nie istnieje), składu chemicznego poszczególnych warstw kuli ziemskiej, definicji rzeczy i czynności, których w życiu nie zobaczymy, nie pocujemy, nie doświadczymy. Szkoła uczy nas abstrakcji. Potem w zetknięciu z rzeczywistością jesteśmy oniemieli. (DU2/k/Ś)*

Poczucie nadmiaru w polskiej szkole generuje zatem nie tylko przeczacowany zakres treści, aktywności, wymogów szkolnych, lecz zderzenie szkoły ze współczesnym kontekstem i sytuacja niedopasowania szkoły do procesów tworzących życie społeczne. Nie tylko sam nadmiar wiedzy i informacji jest problematyczny dla ucznia, ale przede wszystkim priorytetyzowanie szkolnej wiedzy i stawianie jej ponad wiedzą z innych obszarów codziennego życia. Szkoła narzuca hierarchię wiedzy — jest wiedza ważna i ważniejsza, i zupełnie nieważna, wartościowa i mniej wartościowa, taka, która się liczy, i nielicząca się według szkolnych kanonów. W opinii młodzieży szkoła się myli! Jednak jako instytucja mająca władzę symboliczną zalewa młode osoby odmierzoną z nadatkiem dawką wiedzy do opanowania (Klus-Stańska 2012). „Często nauczyciele nie biorą pod uwagę ilości zadawanej nam pracy, tego, że mamy też zainteresowania pozaszkolne i trudno jest nam się ze wszystkim wyrobić” (DU10/k/H) —

<sup>7</sup> Badania dzienniczkowe trwały od połowy października do końca grudnia 2020 roku, czyli rozpoczęły się dokładnie w czasie, kiedy wybuchły protesty po decyzji TK z 22 października 2020 r., dlatego wiele uczestniczek i uczestników badań nawiązywało w swoich wypowiedziach do tych wydarzeń.



napięła jedna z licealistek. Umysł ludzki (nawet ten młody, prężnie się rozwijający) ma ograniczone możliwości przyswajania informacji. Przytłoczenie nadmiarem abstrakcyjnego materiału i nauki pamięciowej sprawia, że uczenie się i zdobywanie wiedzy przestają być przyjemnością i stają się męką. Nauka jako męka — ten obraz często zostaje przed oczami uczniów kończących szkołę (Koterwas 2020). A w uszach grzmi powtarzane do znudzenia i wcale nie niewinne: „Tylko pamiętaj, najpierw lekcje!”. Najpierw, czyli zanim młody człowiek przejdzie do naprawdę ważnych życiowych spraw. Tym sposobem życie zaczyna się dopiero, gdy kończy się szkoła. A gdy kończy się szkoła, człowiek się orientuje, że zupełnie nie jest przygotowany do życia. Błędne koło, z którego doskonale zdają sobie sprawę nastolatki:

*Powiedziałabym, że szkoła to bardzo niedopracowany „projekt”. Po ukończeniu nauki mamy dużą wiedzę merytoryczną, lecz znikomą praktyczną. Wkurza mnie, że nie uczą nas, jak poradzić sobie z problemami, na jakie napotykamy się non stop w życiu nastoletnim. Oprócz tego nie zostaje nam dostarczona wiedza, jak mamy postępować w dorosłym życiu. Bardzo tego brakuje w szkołach. Bo co mi po tym, że będę potrafiła obliczyć postać kanoniczną funkcji kwadratowej, jak teraz w wieku 17 lat martwię się o to, by wytrwać do jutra. Po co mi informacja, jak była ubrana Lotta podczas balu w „Cierpieniach młodego Wertera”, jak nie będę potrafiła napisać porządnego CV albo złożyć dokumentów w banku. Przeraza mnie ten fakt, że do takich rzeczy szkoła nas nie przygotowuje. (DU9/k/P)*

Mówi się, że szkoła to przymiarka do życia. Jeśli tak, to cóż, wygląda na to, że absolwent współczesnej polskiej szkoły wychodzi z tej przymiarki w nie swoim rozmiarze.

### „SIADAJ, MIERNY!”, CZYLI TERROR (I HORROR) POMIARÓW

„Wyjmujemy karteczki!” i „Siadaj, mierny!” to dwa nieśmiertelne, szkolne *shit happens*, mówiąc językiem młodzieży. Nieustanne sprawdzanie wiedzy (w odbiorze uczniów często po to, by złapać na błędzie, wytknąć niedouczenie) i przeliczanie umiejętności na oceny to bodaj największy koszmar uczniów. Do szkolnej codzienności wprowadza poczucie zagrożenia, jest źródłem stresu i wstydu (Groenwald 2015). Wszystko jest na ocenę, na punkty, na procenty, z których potem są wyciągane średnie i układane hierarchie klasowych prymusów i leserów. Rozliczanie uczniów z każdej niemal aktywności przybiera niekiedy absurdalne rozmiary. Za wejście na margines można dostać obniżoną ocenę z klasówki, za pożyczanie kolegę ołówka można „zarobić” pięć punktów z zachowania (por. Jaskulska 2009). Obsesja kontroli „poziomu wiedzy” i mierzenia nie tylko nakła-

du pracy, ale i zdolności czy cech osobowości buduje negatywny klimat szkoły oparty na strachu, konkurowaniu i rywalizacji (Adrjan 2011; Ostaszewski 2012; Przewłocka 2015). Oceny odbierane są przez młodzież jako programowa niesprawiedliwość, bo jak można porównywać już na starcie nierówne czynniki wpływające na osiągnięcia szkolne (warunki materialne, indywidualne predyspozycje, motywacje, wsparcie społeczne). „Łatki” dobrych i złych uczniów, które przykleja się ze względu na otrzymany ocenę, potrafią boleśnie przylgnąć do człowieka na długi czas i wpłynąć zarówno na jego samoocenę, karierę szkolną, jak i wybory życiowe (por. Konarzewski 1999; Koterwas 2020). Z punktu widzenia nastolatków wartość przypisywana ocenom szkolnym nie równoważy takich emocji:

*Niektórym to nawet poczucie własnej wartości potrafi zaburzyć, jak dostaną złą ocenę. Myślę, że to się bierze z takiego... że jesteśmy od małego przekonywani, że oceny to jest tak naprawdę jakieś zwierciadło naszej wiedzy, naszego poziomu, tego, kim jesteśmy. A to nie do końca tak jest! (WU10/k/H)*

*Na pewno wielu z nich [uczniów] jest bardzo zestresowanych szkołą, ocenami, sprawdzianami. Jedna z moich najbliższych koleżanek stresuje się sprawdzianami i lekcjami, że czasami zdarzają jej się ataki paniki w szkole. Zamyka się w łazience, płacze, nie może się uspokoić. Myślę, że też często czują się rozczarowani swoimi wynikami. Niektórzy czują presję rywalizacji i porównują się do innych, i to najczęściej frustruje i zniechęca do nauki. Wielu nauczycieli wywiera na nas dużą presję, niektórzy radzą sobie z nią gorzej niż ja. (DU4/k/P)*

*Oceny mnie wkurzają. Nie lubię tego bardzo i w sumie niezbyt je sobie biorę do serca. Ale jednak zawsze to powoduje jakieś porównywanie się do innych. A, no niestety nie należę do najwybitniejszych w klasie... Mam dużo kompleksów przez szkołę. Czuję, że często mi się tam udowadnia że jestem leniwa, niepracowita i niewystarczająca. [...] Często wmawiam sobie, żeby poczuć się jakoś raźniej i odważniej, że mam wyjebane w szkołę i to nie ma dla mnie znaczenia. Jednak to jedno wielkie oszukiwanie samej siebie. Zależy mi na szkole, nie wiem dlaczego, ale czuję presję i chęć zdobywania zadowalających wyników. Chcę być czasem pochwalona, wyróżniona. Mam dużo kompleksów przez szkołę. Czuję się głupia i mało zdolna i ambitna. (DU2/k/Ś)*

*Wiem o wiele więcej, jak są moje oceny. [...] Uważam, że sprawdziany są trudniejsze niż materiał na lekcji. Oceny ze sprawdzianów nie są równomierne. [...] Kompletnie bez sensu jest robienie sprawdzianów po to, aby pogrążyć ucznia, żeby robić tak trudne, żeby uczeń nie był w stanie sam napisać dobrze. (WU5/m/Ś)*

Porządkowanie uczniów według skali ocen skutkuje ponadto podporządkowaniem się uczniów ocenom, a szkół i całego systemu edukacji wynikom testów i rankingów (por. Sauder, Espeland 2009). Oprócz rozmaitych form weryfikacji wiedzy w klasie i prac domowych zadawanych do domu przez nauczycieli przestrzeń nadmiaru ewaluacyjnego wy-

pełniają bowiem niezliczone diagnozy, testy, konkursy, egzaminy. Wyniki egzaminów zewnętrznych kończących główne etapy edukacyjne mają wysoką pozycję w świecie edukacji, co przynosi pewne korzyści, ale również powoduje znaczące szkody (Sitek 2014, s. 11–30). Szkoła podstawowa zamienia się często w kurs przygotowawczy do egzaminu ósmoklasisty, a średnia — do matury. Placówki rywalizują między sobą o pozycję na rynku edukacyjnym, co niekoniecznie podnosi poziom nauczania i wyniki szkolne (por. Bukowski, Kobus 2018), a uczniowie rywalizują o oceny. Uczenie się dla ocen i wyników testów to proces ciągłego kalkulowania, co się opłaca. Nawet język, którym operują uczniowie przy opisywaniu kwestii oceniania, przypomina język rynkowy — oceny można „zarobić”, oceny „procentują”, w oceny się „inwestuje”. Wiedza nie jest tu autoteliczną wartością, lecz jednostką miary, walutą. Młodzież widzi, że coś tu jest nie tak:

*[ironicznie] Ocena tylko ma znaczenie, nie to, ile ty umiesz. Ma znaczenie, jaką dostaniesz ocenę, wszystko się opiera na ocenach, twoja przyszłość się opiera na tych ocenach, więc trzeba się starać o dobre oceny, mimo że nie każdy potrafi... (WU9/k/P)*

*My też mieliśmy bardzo dużą nagonkę, by być jak najlepsi, bo szkoły niżej w rankingu chcą dobić wyżej. (WU10/k/H)*

*Możemy dostać argument, że jesteśmy w dobrej szkole, więc musimy... hmmm... ciężko pracować. (WU7/m/Ś)*

*No, taki wyścig szczurów, można powiedzieć. U mnie w klasie, zależy, bo jest taki wyścig pomiędzy jakąś grupą osób, tak? (WU6/m/P)*

W rozmowach niektórzy uczniowie sugerowali, że być może dałoby się przeżyć niezmierną ilość nieżyciowych informacji, którymi bombardowani są każdego dnia w szkole, gdyby nie trzeba było zaliczać ich na stopień. To zmniejszyłoby rywalizacyjne parcie na wyniki wśród uczniów, a z nauczycieli zdejmowało presję „wyceniania” talentów. Jak podsumował temat oceniania jeden z licealistów:

*Ogólnie gonienie za ocenami i wysokimi wynikami na testach [...] źle wpływa na szkołę. (DU7/m/Ś).*

### „MIARKUJ SIĘ!”. O MIERZENIU WSZYSTKICH JEDNĄ MIARĄ

Szkoła to format „od-do” i źle się może skończyć każde wyjście poza ustalone ramy. Uczniowie prędzej czy później przekonują się o tym, że istnieją określone limity wiedzy do przyswojenia (Klus-Stańska 2012). Ich przekroczenie jest niebezpieczne, bo dowiadywanie się czegoś więcej niż zapisano w podręczniku (bądź nauczycielka powiedziała na lekcji)

wprowadza zamęt, trudne pytania i nieścisłości. Zagroza hierarchii wiedzy i z góry ustalonym pozycjom szkolnych aktorów. Nie warto też wychodzić poza narzucone schematy rozwiązywania zadań i style pracy, ponieważ „myślenie inaczej” traktowane jest z podejrzliwością i najzwyczajniej w (szkolnym) świecie się nie opłaca, na co zwracają uwagę młodzi ludzie:

*Pani od polskiego, też od matematyki, zarzuca jakiegokolwiek próby pracy grupowej, mówiąc, że maturę będziemy zdawać jednoosobowo i tak mamy pracować. Nie jest to czysty indywidualizm. Wspólnotowości też jakoś brakuje... Wspólnotowości brakuje, a indywidualizmowi nie ma. Bo jest egoizm. (WU11/m/H)*

*Wkurwia mnie, że muszę pisać jakieś prace, które chuj mnie obchodzą, muszą wpisywać się w jakiś niby mądry schemat, muszę pisać tak, żeby podobało się to komuś, nie mi. (DU2/k/Ś)*

*Nieraz bywało, że dostawałem 4 zadania  $\times$  6 podpunktów takich samych, bezbarwnych ćwiczeń. Kiedy zaś dwie lekcje później trzeba było do czegoś podejść nieszablonowo [sic!], nie dawałem rady, mając wbite do głowy pewne szablony. (DU11/m/H)*

Szkoła wytycza nie tylko ścieżki, którymi należy podążać, ale też określa wysokość szczytów, które uczeń czy uczennica mogą zdobyć. Trzeba uważać, aby się nie wyróżniać: równie niebezpieczne jest „bycie w ogonie”, co „wychodzenie przed szereg”. Nadmiar dyscyplinujący obejmuje pisane i niepisane zakazy i nakazy, które służą uśrednieniu członków grupy, „usadzeniu” ich we właściwym miejscu, a także regulują poziom indywidualności uczniów i ich stylów uczenia się. Określają, jakie zainteresowania, wygląd, cechy temperamentu są w szkole aprobowane, a jakie nie. Pomiarom i ocenom poddawane są tu na przykład tempo pracy czy (nie)śmiałość...

*[Nauczyciele] mają do nas negatywne nastawienie, więc nas oceniają trochę jak książkę po okładce i że uczeń to zło, i trzeba go udupić. Tajna broń nauczyciela to jest jedyńka i wiadomo, że co nie powiesz — dostajesz jedyńkę, źle się ubrałaś, napiszesz pracę, ale wiadomo, że i tak z niej dostaniesz jedyńkę i... Oni mają nad nami władzę, my im nie postawimy jedyńki, my im nie wpisujemy nagany. (WU9/k/P)*

*Moja matematyczka tego [zgłaszania się do odpowiedzi] nie lubi, [z ironią] ogólnie mnie nie lubi, nie wiem czemu, bo jestem aktywny na lekcji! (WU5/m/Ś)*

Wiedza, czas, talent, osobowość — wszystko jest odmierzane w polskiej szkole. Zaangażowanie też się odmierza, często by ulokować je w działaniach zupełnie bezcelowych i boleśnie niepotrzebnych z punktu widzenia młodzieży. Uczniowie nazywają je wprost marnowaniem czasu:

*Czas spędzony w szkole to w większości marnowanie czasu i przykry obowiązek. Uważam natomiast, że nauka i edukacja sama w sobie to inwestycja w siebie. Nauce*

*i edukacji szkoła jednak nie sprzyja. Osobiście uważam, że niczego bym nie straciła, jeśli bym nie chodziła do szkoły. Równie skutecznie, a może nawet lepiej, uczyłabym się sama w domu. Uważam, że większość rzeczy, których uczymy się w szkole, jest niepotrzebna, a wiele lekcji to „zapychacze”, o które nie dbają nawet nauczyciele. Myślę, że wiele godzin, które spędziłam w szkole, dałoby się wykorzystać lepiej albo na własną naukę, albo na rozwijanie pasji. Właściwie po każdym dniu szkolnym czuję, że zmarnowałam te osiem godzin. (DU4/k/P)*

*Szkoła czasami przybiera postać wampira, który, poza tym, że wysysa czas, tak cenny dziś, to zabiera inne, jeszcze trudniejsze do zobaczenia wartości. Zabiera chęć do czegokolwiek, łącznie z jakąś aktywną rozrywką. (DU11/m/H)*

Odczucia uczniów, że w szkole marnują czas i potencjał zamiast robić coś pożytecznego i ciekawego, to początek treningu przygotowującego do wykonywania w nieodległej przyszłości prac bez sensu, o których David Graeber (2019, s. 8) pisał, że to „zajęcia, które z perspektywy osoby postronnej właściwie niczego nie wnoszą”. Może więc jednak współczesna szkoła to instytucja na miarę współczesnego świata?

#### UMIARKOWANY ENTUZJAZM

Uczniowie i uczennice, mimo że doskonale zdają sobie sprawę z absurdów systemu edukacji i odczuwają negatywne skutki szkolnych nadmiarów i pomiarów, najczęściej próbują jakoś się w tej kulturze odnaleźć, stosując konformistyczne bądź innowacyjne (Merton 2002) strategie radzenia sobie<sup>8</sup>. Jednak niektóre praktyki edukacyjne młodzieży odzwierciedlają jej krytyczne spojrzenie na szkołę, podważają cele przez nią stawiane, sprzeciwiają się statusowi oczywistości, jaki mają w szkole kanon wiedzy, oceny i regulaminy. W rzeczywistości szkolnej atrybut mierzalności, przypisywany z góry różnym działaniom, inicjatywom i cechom, bywa przez młodych ludzi odrzucany lub ignorowany. Nie zawsze, może nawet nie nazbyt często, ale wyraźnie. Nie w formie spektakularnego buntu, lecz raczej cichego sprzeciwu czy biernego oporu, których nie należy mylić z brakiem samodyscypliny, zaangażowania, odpowiedzialności, samodzielności czy ambicji, co często zarzuca się młodzieży doby nadmiaru i dobrobytu. Przynajmniej w sferze idei, spraw i rzeczy niematerialnych (takich jak edukacja czy kultura) realną alter-

---

<sup>8</sup> W Mertonowskim rozumieniu — uczniowie akceptują i uznają cele wyznaczone przez szkołę i stosują proponowane środki ich osiągnięcia, na przykład odrabiają prace domowe, zgłaszają się do konkursów (konformiści), lub wymyślają nowe sposoby osiągnięcia celów, nna przykład stosują rozmaite praktyki nieuczciwości, jak ściąganie czy plagiatorstwo (innowatorzy).

natywą dla nadmiaru wydaje się nie umiar, rozumiany jako ograniczanie czy zmniejszanie ilości, lecz niewymierność — odstąpienie od ciągłego wymierzania, oceniania i przyrównywania wszystkiego do z góry ustalonych kryteriów i norm. Uczniowie i uczennice przyjmują czasami takie właśnie strategie oparte na niemierzeniu (i niedaniu się mierzyć), odrzucaniu wzorców mobilizujących do osiągnięcia, lekceważeniu wymogów, relatywizowaniu codziennych szkolnych działań, aktywności czy osiągnięć. Roboczo nazwałam je praktykami niewymierności.

### PRAKTYKI NIEWYMIERNOŚCI

Jest taka gra, którą wszyscy znają z dzieciństwa — gra w pomidora. Na każde, nawet najbardziej irytujące, podstępne czy absurdatne pytanie odpowiadamy z kamienną twarzą „pomidor”. Przegrywa ten, komu kamienna twarz skruszeje w uśmiechu lub pęknie ze złości. Wygrywa ten, kto potrafi się odciąć, zdystansować, uciec myślami gdzieś indziej, stać się nieobecny, umiarkowanie entuzjastyczny, uciążliwie bierny. Obierane przez młodzież strategie radzenia sobie z bezmiarem miar w szkole przypominają mi właśnie grę w pomidora! Odpytywanie z dat, wzorów, definicji? „Pomidor”. Lektura na trzysta stron? „Pomidor”. Napisanie dłuższej wypowiedzi pisemnej zwanej wypracowaniem? „POMIDOR!” I piszę to bez cienia uszczypliwości, za to ze szczerym podziwem dla umiejętności dystansowania się wobec szkoły, którą przejawia pokolenie cyfrowych tubylców. W szkolnych strategiach radzenia sobie z nadmiarem zadań, nieustannym ocenianiem i kontrolą można dostrzec subtelne ruchy oporu wobec przytłaczającej kultury nadmiaru w szkole. Proponuję przyjrzeć się tym strategiom w lubianej przez nastolatków konwencji szybkiego przeglądu — *Top 3 praktyk niewymierności*.

### Relatywizacja

Pierwszą i — jak relacjonuje młodzież — funkcjonalną strategią umożliwiającą przeżycie w natłoku szkolnych treści, przedmiotów, ocen, wymogów i wyzwań jest nieocenianie i nieporównywanie ich ze sobą. Uczniowie porzucają odruch ustawiania w hierarchii i określania, co jest lepsze, a co gorsze. Niektóre osoby programowo odrzucają wszelkie próby stawiania im wymogów przez nauczycieli i nie akceptują systemów oceniania według uniwersalnych kryteriów. Stawiają na niewymierność doświadczeń szkolnych, z których każde „jest OK” i tak samo (nie)ważne: każdy spo-

sób uczenia się jest dobry; wszystko jedno, jaką ma się ocenę; nieistotne, czy coś jest zgodne z wytycznymi (np. regułami ortograficznymi) i w jakim procencie wykonane zadanie spełnia standardy wyznaczone przez nauczyciela. Pomiary szkolne? — są względne, więc po prostu *let it be* — rezultaty, osiągnięcia, to wszystko jest w optyce nastoletniego buntownika-relatywisty nieistotne w dłuższej perspektywie, jak w poniższym cytacie:

*Jak tam siedziałam i słuchałam o tym, co jest złe, to mówiłam sobie w myślach: „chill... to tylko jakaś pierdolona praca z polskiego. Za rok to nie będzie miało znaczenia. Za rok już nigdy nie będziesz musiała się martwić tym, czy twoja rozprawka ma dobry schemat i jest poprawna składniowo.” (DU2/k/Ś)*

Tylko spokój może nas uratować — tym hasłem młodzież walczy ze szkolną kulturą miernictwa i myśli tak: człowiek nie ma za dużego wpływu ani na oceny (bo te są niesprawiedliwe), ani na efekty podejmowanych trudów, jego ścieżka rozwoju jest w gruncie rzeczy przypadkowa. Za dużo jest zajęć dodatkowych, wyborów edukacyjnych, opcji uczestnictwa w konkursach, za dużo materiału do nauczania. Żadne kryteria, choć jest ich tak wiele, nie dają nawet małej szansy na rozeznanie się w gąszczu możliwości. Zatem albo każdej decyzji będzie towarzyszyło nieznośne poczucie, że można było wybrać lepiej i lepiej coś zrobić, albo po prostu trzeba zrobić cokolwiek i uznać, że to działanie jest dobre jak każde inne. Strategią przetrwania jest uznanie, że każda z równoległych opcji, dostępnych wśród całej masy szkolnych wyborów, jest „wporzo”. Jest dostatecznie dobra, może być „styknie”. Tak samo z ocenami — trójka jest równie dobra jak czwórka, dwójka czy piątka — bez różnicy. Nawet może być i jedynka, jak będzie trzeba, to się poprawi...

*Nauczyciele zarzucili nas sprawdzianami do tego stopnia, że musieliśmy planować, które zaliczymy za pierwszym razem, a które oblejemy, aby zdać za drugim. (DU11/m/H)*

*Część [osób] uważała niektóre przedmioty za niepotrzebne, zaczęła je olewać, wystarczyła dwójka, wystarczyła trójka. [...] Natłok materiału [powodował] wybieranie wręcz: co oblać, a czego nie oblać, co zdać, a czego można nie zdać, a jakie [przedmioty] zdać za drugim razem, z jakich rzeczy przygotować się na lekcji, a jakie spisywać tuż przed lekcją. (WU11/m/H)*

Relatywizacja to nie jest obniżanie poprzeczki, lecz strategia polegająca na „kpieniu sobie z numerów” (Saint-Exupéry 1995, s. 14), jak powiedziałby Mały Książę. To nieuwzględnianie w codzienności szkolnej praktyk mierzenia, przeliczania i hierarchizowania. Odpuszczanie, luzowanie oczekiwań i zadowalanie się tym, co

jest, zamiast poszukiwania czegoś, co można by uznać za lepsze, to fundament młodzieżowej kontrkultury niewymierności. Triumfalny powrót mądrości ludowej — lepsze jest wrogiem dobrego!

### Dekoncentracja

*Stresuje mnie to, że szkoła wymaga ciągłej mobilizacji i bycia zmotywowanym do działania. A naprawdę totalnie mi się nie chce już tego wszystkiego robić. (DU2/k/Ś)*

Konsekwencją wymogu nieustannej koncentracji i mobilizacji jest zmęczenie skupieniem, na które lekarstwem są praktyki dekoncentracji, tworzące w szkole coś na kształt paradygmatu rozproszenia. Według wielu nauczycieli i rodziców szkoła jest pełna nieprzytomnych i „nieogarniętych”, zblazowanych nastolatków (por. Kabzińska 2017, s. 76–89). Warto jednak spojrzeć na to zblazowanie, jak na drogę ucieczki od zgubnego pędu, intensywności, przymusu wzrostu, imperatywu „uchetania się”. Można zakuwać tony materiału, zdobywać oceny i „spinać się”, by wypełnić wszystkie obowiązki, a można zgłosić nieprzygotowanie. Można pilnie pracować, dokładnie zmierzyć, zważyć, policzyć, a można wszystko zrobić „na oko”, jakkolwiek, byle jak, na pół gwizdka, w kawałku, po trochu, z marszu:

*Na większość sprawdzianów się uczę... dzień przed. (WU7/m/Ś)*

*Człowiek nie jest w stanie się nauczyć na wszystkie przedmioty, które... powiedzmy, mamy jakiś zawalony tydzień i też nie jestem w stanie... no, jak bym się przyłożył... a też jestem człowiekiem [śmiej] i... czasem się wkradnie jakieś takie zmęczenie, albo po prostu, że... że, no, nie chce mi się, to... to... to się nastawiam na to, że po prostu... idę na żywioł z tym sprawdzianem. (WU3/m/T)*

*Ja już się na tyle wycwaniłam, że dużo tych zadań domowych nie robię, tylko lecę na freestyle'u tak zwanym. Czyli, powiedzmy, jeśli mam jakieś zadanie domowe... Powiedzmy, dzisiaj mieliśmy takie zadanie, gdzie omawiamy teraz... „Ferdynand” Gombrowicza i mieliśmy wyszukać cytaty dotyczące formy, no ale stwierdziłam, że nie będę wertować... kartkować książki z... wyszukując tych cytatów, a tylko, po prostu, w PDF-ie zrobiłam „Find” słowo „forma” i na podstawie czytania na bieżąco, mniej więcej, tych cytatów, omawiałam to zagadnienie. (WU8/k/H)*

Celebrowanie nieuważności, niechlujstwa, niekonsekwencji to stosowany przez nastolatków rodzaj odpoczynku i regeneracji, a przy tym sprzeciw wobec ciągłej presji osiągnięcia. Nie da się robić wszystkiego na sto procent. Nie ma ideałów potrafiących zawsze i wszędzie skoncentrować się na zadaniach. Wśród praktyk niewymierności, stojących w kontrze



do wyśrubowanych standardów narzucanych przez szkołę, znajdują się wszelkie „działania bezmyślne”, oparte na odrzuceniu refleksyjności, która wymusza mobilizację, kalkulowanie i porównywanie. Czasem młodzież nie potrafi się uczyć, a czasem potrafi, ale nie chce, po prostu decyduje, że nie będzie się przykładać do nauki. Dekoncentracja obejmuje też wszelkie automatyzmy w procesie edukacji, czyli uczenie się bez zrozumienia, z rozpędu, bez planu, po to tylko, aby „odhaczyć”, że coś zostało zrobione:

*Takim zakuć-zapomnieć to trochę bym powiedziała, że to są słówka... na angielski. Znaczą, to są... bardzo cie... mmm... Słówka uważam, że są bardzo rozwijające i tak dalej, ale czasem... mamy takie słówka, których na 90% nigdy nie użyję, związanych z jakimś, powiedzmy, technicznym słownictwem, z autem. Ostatnio mieliśmy jakieś „sprzęgło”, hmm... „spryskiwacz”, „silnik” i ja w ogóle tych słów nie wiedziałam, co to znaczą po polsku, i... no, to były takie słówka, które uczyłam się, żeby się nauczyć i zakładając, że no... nie będę ich już pamiętać. (WU8/k/H)*

*Matematyka, czy coś, to są wszystko takie dziwne rzeczy, że... nie wiem, po co to jest, w ogóle, ale no... tak po prostu się uczyć, bo trzeba. (WU1/m/T)*

*Z angielskiego mamy zazwyczaj bardzo dużo zadań. Jest, no... raz przyznam, że zrobiłam wszystkie, co zajęło mi chyba 2,5 godziny, co było jakimś nieporozumieniem i stwierdziłam, że nigdy więcej... i teraz już robię wybiórczo. (WU8/k/H)*

Dekoncentracja to nie „rozmemłanie”, lecz strategia polegająca na rozprężeniu i odrzuceniu przytłaczającego zobowiązania do pilnej nauki obliczonej na wyniki. To zobowiązanie na co dzień jest milcząco przyjmowane przez wszystkich szkolnych aktorów — nauczycieli, dyrektorów, rodziców i uczniów. Dekoncentracja zaś pozwala złapać oddech od szkolnego kołowrotka zdarzeń, stanowi alternatywę bycia skupionym i zmotywowanym. To taktyka przeciw perfekcjonizmowi, który jest jedną z niepisanych, ale silnie forsowanych reguł świata szkoły i pracy.

## Rezygnacja

Sytuacja ucznia jest przytłaczająca: gdy każdego dnia, na każdym kroku podlega się ocenom, a na każdej lekcji uczy się niby najważniejszych, kluczowych zagadnień, to w pewnym momencie wszystko człowiekowi obojętnieje. Tak to działa — jak roztwór nasycony — uczeń, któremu obojętniały szkolne praktyki odmierzania, nie jest w stanie już więcej ich przyjmować. Na nieustanne „deadliny” i alerty ważności wysyłane przez nauczycieli młodzież odpowiada lekceważeniem. Kolejną strategią sprzeciwu wobec bezmiaru miar w szkole jest więc całkowite porzucenie praktyk

edukacyjnych, czy to przez wagarowanie, czy nieuczenie się. Ostatnią deską ratunku jest znikanie, zdecydowane postawienie sprawy: „odmawiam wykonania zadania”. Jak tłumaczą młodzi ludzie:

*Nie chcemy się też uczyć zbędnych rzeczy, żeby nie „zaśmiecać pamięci”. (DU8/k/H)*

*Wiem, że oceny w ogóle nie odzwierciedlają mojej wiedzy, dlatego wolę poświęcić czas na moje pasje niż na „kucie” czegoś, co ani mnie nie interesuje, ani nie jest mi potrzebne. (DU4/k/P)*

*Bo jak siedzisz w szkole, to tam siedzisz i musisz coś robić, nie możesz... nie wiem, nie jest ważnego, ale ty tam siedzisz nawet jak nic się nie dzieje ważnego, to siedzisz tam i marnujesz swój czas. Będąc na wagarach marnujesz swój czas, ale w trochę lepszy sposób, bo jednocześnie odpoczywasz choć trochę. (WU9/k/P)*

Rezygnacja to nie „olewanie”, lecz „ostateczna broń ostateczna”<sup>9</sup> obejmująca radykalne, uczniowskie veto stawiane szkolnym bezsensom.

#### „NIEZMIERNIE NAM PRZYKRO”, ALE KOŃCA NIE WIDAĆ

Za praktyki niewymierności można uznać wszelkie działania polegające na czynnym lub biernym oporze wobec normy mierzenia regulującej funkcjonowanie szkoły. Działania te wyrastają z poczucia bezsensowności szkolnych systemów oceniania, dyscypliny i zakresu nauczanych treści, oraz z przekonania, że uczniowskiego, zróżnicowanego zaangażowania w proces edukacji nie da się w wymierny sposób ocenić. Z perspektywy uczniów — szkolnych aktorów podlegających działaniom pedagogicznym — odrzucenie optyki pomiarów wydaje się dostępną reakcją obronną i taktiką radzenia sobie z funkcjonowaniem w nieprzyjaznym, „glajchszaltującym”, przytłaczającym systemie. Z punktu widzenia refleksji nad konsekwencjami rozrostu procedur mierzenia w życiu społecznym opisywane reakcje młodzieży są swojego rodzaju praktykowaniem potocznej teorii krytycznej — odkrywają patologie szkolnej codzienności, dekonstruują je i stanowią dla nich kontrapunkt. Trudno ocenić bez szerszych badań skalę stosowania praktyk niewymierności w polskich szkołach, jednak nawet jeśli są one, w niektórych przynajmniej środowiskach, powszechne, to nie mają, jak się wydaje, charakteru zbiorowej (w durkheimowskim rozumieniu) reakcji na szkolną kulturę miernictwa. Dopiero to mogłoby zwiastować utratę mocy symbolicznej instytucji szkoły i zmianę systemu społecznej reprodukcji (Bourdieu, Passeron 2006).

<sup>9</sup> Określenie „ostateczna broń ostateczna” pochodzi z animacji *The Lego Ninjago Movie* z 2017 roku, przedstawiającej fikcyjny świat z klocków Lego z serii Ninjago.

Planowałam doprowadzić refleksję końcową tego tekstu pod hasło „Miarka się przebrała!” z jego rewolucyjną wymową i żywą nadzieją na zmianę, które wpisane są w semantykę tego zwrotu. Ale nic z tego. Żadną miarą, *nomen omen*, nie mogłam znaleźć połączenia między klimatem emocjonalnym, który towarzyszył uczniowskim opowieściom podczas prowadzonych badań, a choćby zapowiedzią zmian „gramatyki polskiej szkoły” (Czerepaniak-Walczak 2020). Opisane praktyki niewymierności — relatywizacja, dekoncentracja i rezygnacja — to, zdaje się, sporo za mało, by podkopać fundamenty szkoły. Oparte na buncie i wycofaniu (Merton 2002) strategii oporu młodzieży to raczej strategii obronne niż ruch reformatorski. Uczniowska kontrkultura niewymierności obejmuje przygodne lekceważenie opresyjnych prawideł rządzących systemem edukacji, jednak warto podkreślić, że są to strategii powodowane zmęczeniem, strachem i frustracją, nie pozytywną wizją naprawy szkoły. Dostrzegam tu nie tyle chęć zmiany, ile wolę przetrwania. Szkoła to instytucja, która zmienia się wolno i raczej lokalnie. Impulsów do oddolnej zmiany dostarczają (oprócz uczniów z ich praktykami niewymierności) nieliczni nauczyciele — transformatywni intelektualisci (Bień 2020) i rodzice, którzy zmęczeni konsumpcjonizmem edukacyjnym dążą do implementowania w szkołach publicznych rozwiązań znanych ze szkół alternatywnych, ciężących w kierunku odszkolnienia szkoły (por. Illich 2010; Szukdlarek, Śliwerski 1993). To jednak wciąż kropla, ale bardziej w morzu potrzeb niż drażąca skałę.

## BIBLIOGRAFIA

- Adrian Beata, 2011, *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Impuls, Kraków.
- Baudrillard Jean, 2006, *Spółczesność konsumpcyjna. Jego mity i struktury*, tłum. Sławomir Królak, Sic!, Warszawa.
- Bauman Zygmunt, 2012, *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, tłum. Patrycja Poniatowska, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
- Bień Dominik, 2020, *Transformatywny intelektualista w polskiej tradycji pedagogicznej i politycznej przelomu XIX i XX wieku*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 9–32.
- Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, 2006, *Reprodukcja. Elementy teorii system nauczania*, tłum. Elżbieta Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bukowski Paweł, Kobus Martyna, 2018, *The Treat of Competition and Public School Performance: Evidence from Poland*, „Economics of Educational Review”, t. 67, s. 14–24.
- Czerepaniak-Walczak Maria, 2020, *Kultura szkoły, jej trwanie i zmiana. O sile oddziaływania „gramatyki szkoły”*, „Czas Kultury”, nr 1, s. 13–18.
- Espeland Wendy N., Stevens Mitchell L., 2008, *A Sociology of Quantification*, „European Journal of Sociology”, t. 49(3), s. 401–436.

- Filiciak Mirosław, Danielewicz Michał, Halawa Mateusz, Mazurek Paweł, Nowotny Agata, 2010, *Młodzi i media. Nowe media z uczestnictwem w kulturze*, SWPS, Warszawa (<https://depot.ceon.pl/handle/123456789/612> [21.03.2022]).
- Foucault Michel, 1993, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. Tadeusz Komendant, Altheia, Warszawa.
- Geertz Clifford, 2005, *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Graeber David, 2019, *Praca bez sensu. Teoria*, tłum. Mikołaj Denderski, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Groenwald Maria, 2011, *Diagnostyka edukacyjna „w” i „wobec” szkolnej rzeczywistości*, „Forum Oświatowe”, nr 2(45), s. 57–76.
- Groenwald Maria, 2015, *O wstydzie w sytuacjach oceniania szkolnego i konsekwencjach doświadczenia go przez uczniów*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych”, nr 1(17), s. 63–82.
- Hyers Lauri L., 2018, *Diary Methods: Understanding Qualitative Research*, Oxford University Press, Oxford.
- Illich Ivan, 2010, *Odszkolnić społeczeństwo*, tłum. Łukasz Mojsak, Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Warszawa.
- Jaskulska Sylwia, 2009, *Ocena zachowania w doświadczeniu gimnazjalistów*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Jaskuła Sylwia, 2019, *Działania pozorne w ewaluacji w obszarze szkolnictwa wyższego*, „Annales N — Educatio Nova”, nr 4, s. 95–110.
- Kabzińska Karolina, 2017, *Zblazowanie jako strategia adaptacyjna w kulturze nadmiaru*, „Media i Społeczeństwo”, nr 7, s. 76–89.
- Kalinowska Katarzyna, 2022, „No... nie wyszło to tak, jak oczekiwaliśmy”. Typologia zdalnych lekcji z perspektywy młodzieży, „Zoon Politikon”, nr 13, s. 1–33.
- Kaufmann Jean-Claud, 2010, *Wywiad rozumiejący*, tłum. Alina Kapciak, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Klus-Stańska Dorota, 2012, *Wiedza, która zniewala — transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe”, nr 1(46), s. 21–40.
- Kołodziejczyk Joanna, 2017, *Jak zapraszać do rozwoju? O trudnościach w stosowaniu ewaluacji diagnostycznej w polskich szkołach*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 231–243.
- Konarzewski Krzysztof, 1999, *Komu jest potrzebna diagnostyka oświatowa?*, w: Bolesław Niemierko, Bogusława Machowska (red.), *Diagnoza edukacyjna. Oczekiwania, problemy, przykłady*, ODESiP, Legnica, s. 29–37.
- Korporowicz Leszek, 2019, *Poza granice parametryzacji*, „Annales N — Educatio Nova”, nr 4, s. 69–80.
- Koterwas Agnieszka, 2020, *Doświadczenie dydaktyczne. Rekonstrukcje biografii szkolnych dorosłych absolwentów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kvale Steinar, 2012, *Prowadzenie wywiadów*, tłum. Agata Dziuban, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Marody Mirosława, 2015, *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Scholar, Warszawa.
- Merton Robert, 2002, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. Ewa Morawska, Jerzy Wertenstein-Żuławski, PWN, Warszawa.

- Mikiewicz Piotr, 2016, *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Morbitz Janusz, 2018, *W poszukiwaniu nowych (meta)modeli edukacji XXI wieku*, „Studia edukacyjne”, nr 5, s. 7–29.
- Niemierko Bolesław (red.), 2004, *Diagnostyka edukacyjna. Teoria i praktyka. Wybór tekstów z okazji dziesiątej konferencji*, PTDE, Kraków.
- Ostaszewski Krzysztof, 2012, *Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży*, „Edukacja”, nr 4(120), s. 22–38.
- Porter Theodore M., 1995, *Trust in Numbers: The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*, Princeton University Press, Princeton.
- Przewłocka Jadwiga, 2015, *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Rakowski Tomasz, 2009, *Łowcy, zbieracze, praktycy niemocy. Etnografia człowieka zdegradowanego*, słowo/obraz terytoria, Gdańsk.
- Sauder Michael, Espeland Wendy Nelson, 2009, *The Discipline of Rankings: Tight Coupling and Organizational Change*, „American Sociological Review”, t. 74(1), s. 63–82.
- Saint-Exupéry Antoine de, 1995, *Mały Książę*, tłum. J. Karczmarewicz-Fedorowska, Wydawnictwo Kama, Warszawa.
- Shore Cris, Wright Susan, 2015, *Governing by Numbers: Audit Culture, Rankings and the New World Order*, „Social Anthropology”, t. 23(1), s. 22–28.
- Sitek Michał, 2014, *Miejsce egzaminów zewnętrznych w systemach edukacyjnych i polityce edukacyjnej*, w: Roman Dolata, Michał Sitek (red.), *Raport o stanie edukacji 2014*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, s. 11–30.
- Siuda Piotr, Stunża Grzegorz (red.), 2012, *Dzieci sieci. Kompetencje komunikacyjne najmłodszych*, Instytut Kultury Miejskiej, Gdańsk.
- Sojak Radosław, 2013, *Strach przed różnicą. O niedomiary sensu w kulturze nadmiaru*, „Kultura Współczesna”, nr 1(76), s. 152–165.
- Strathern Marilyn red., 2000, *Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*, Routledge, London–New York.
- Szkudlarek Tomasz, Śliwerski Bogusław, 1993, *Wyzwania pedagogii krytycznej i antypedagogiki*, Impuls, Kraków.
- Szlendak Tomasz, 2013, *Kultura nadmiaru w czasach niedomiary*, „Kultura Współczesna”, nr 1(76), s. 7–26.
- Szpunar Magdalena, 2019, *Kwantyfikacja rzeczywistości. O nieznośnym imperatywie policzalności wszystkiego*, „Zeszyty Prasoznawcze”, t. 62, nr 3(239), s. 95–104.

ENDLESS TESTING AND NON-MEASUREMENT PRACTICES. A FEW REFLECTIONS EVOKED BY RESEARCH ON SENSELESSNESS AT SCHOOL

Katarzyna Kalinowska  
(Collegium Civitas, Education Research Institute)

Abstract

The article concerns the surfeit of measurement procedures at school in Poland and the contrasting practices of non-measurement among young people.

The excessive testing in schools is discussed in the context of three aspects of the educational process: (1) the amount of activity and curricular content; (2) assessment at school; and (3) the criteria and regulations that unify pupils' individuality. Pupils' strategies for coping with the endless tests at school are based on relativisation, deconcentration, and giving up activities. The findings of qualitative research on pupils' (boys' and girls') experiencing of senselessness at school constitute the empirical basis of this paper.

*key words:* school, education, youngsters, educational practices, senselessness, the sociology of quantification

*słowa kluczowe:* szkoła, edukacja, młodzież, praktyki edukacyjne, bezsens, socjologia kwantyfikacji