

KRZYSZTOF J. SZMIDT

Uniwersytet Łódzki

Nuda jako problem pedagogiczny

*O, nudo, nudo, nudo!
O, natrętna damo
Kancelaryjnych stołów i stacji kolei!
O, beczynie, znużony męczącym „to samo”!
O, nudo, nudo, nudo wyblakłych nadziei!*

Julian Tuwim

Wprowadzenie

„Nudzę się!” – oto jakże często słyszane wyznanie, które pada z ust dziecka lub nastolatka, a nawet studenta, otoczonego setkami najnowocześniejszych urządzeń mających uatrakcyjnić mu czas nauki i rekreację. Stan znudzenia, chwilowy lub permanentny, dotyka również osoby starsze, a zwłaszcza emerytów i rencistów, którzy nie potrafią racjonalnie i atrakcyjnie zagospodarować wielkie zasoby czasu wolnego, które pojawiły się w ich życiu po opuszczeniu miejsca pracy. Paradoks odczuwania nudy w dzisiejszym świecie pełnym zgiełku informacyjnego, środków służących zabawie i rozrywce, gier mądrych i głupich itp., polega na tym, iż cały ten arsenał gadżetów kulturowych nie stymuluje już zainteresowań, nie zachęca do aktywności poznawczej, kulturalnej, twórczej, nie tworzy rzeczywistych wspólnot ludzi przebywających w jednym pomieszczeniu. Odczuwamy nudę w świecie nazwanym przez N. Postmana (1995) „światem a-kuku”, w którym raz to, raz inne wydarzenie „z ostatniej chwili” (*breaking news*) w stroboskopowym tempie próbuje zwrócić naszą roz-

proszoną uwagę. R. Winter (2012, s. 16), autor książki pod znaczącym tytułem *Nuda w kulturze rozrywki*, zwraca się do czytelnika:

Wszyscy aż nadto dobrze znamy postać nastolatka, który nie ma „nic do roboty”. W telewizji nie ma nic, co wzbudziłoby jego zainteresowanie, wszyscy przyjaciele są zajęci, a on oczekuje, że inni wymyślą za niego, co mógłby robić, i wciąż wykrzykuje: „Nudzi mi się!”.

Czy rzeczywiście w świecie zachodnim mamy do czynienia z „epidemią nudy”, „nudą jako chorobą naszych czasów”, czy społeczeństwa zachodnie są głęboko znudzone, mimo niezwyklej różnorodności i dostępności atrakcji, które służą naszej rozrywce? Wiele doniesień sondażowych (zob.: Toohey 2012; Winter 2012) rzeczywiście wskazuje, iż zasadne jest mówienie o „znudzonej Europie”, że „Ameryka się nudzi”. Nuda staje się charakterystycznym stanem kultury współczesnej i jednocześnie problemem pedagogicznym, ponieważ wydaje się skutkiem wielu niedociągnięć wychowawczych i dydaktycznych, a zarazem przyczyną – jako stymulator – mniej lub bardziej patologicznych zachowań dzieci i młodzieży. P. Toohey (2012, s. 9) pisze, iż *nuda to jedna z najpowszechniejszych ludzkich emocji i choćby z tego powodu nie należy jej bagatelizować*.

Jednocześnie nuda, jej źródła, objawy, odczuwanie, rodzaje, skutki i sposoby pokonywania nie stanowią, jak dotąd, ważnego przedmiotu dociekań polskich pedagogów akademickich i praktyków, choć powoli pojawiają się w języku polskim publikacje o nudzie jako głównym temacie rozważań (Stańczyk 2012; Toohey 2012; Winter 2012) lub w kontekście innych ważnych zagadnień kultury (Czapliński, Śliwiński 1999). Nuda nie jest również przedmiotem dociekań polskich psychologów i próżno szukać w największych pracach przeglądowych z tej dziedziny, nawet z psychologii poznawczej, jakichkolwiek tekstów na ten temat. Liczące ponad 30 lat studium A. Guryckiej (1977) pt. *Przeciw nudzie. O aktywności* jest tylko dowodem braku zainteresowania współczesnych psychologów nudą i ... zainteresowaniami. Tymczasem w literaturze anglojęzycznej nuda doczekała się już kilku poważnych monografii (zob.: Csikszentmihalyi 1975; 1997; 1998; Healy 1984; Spacks 1995). Tym większa to zachęta, aby poddać nudę eksploracji naukowej z perspektywy pedagogicznej.

Podstawą opisywanych tu rozważań były pytania, które warto moim zdaniem zadać, gdy myślimy o nudzie w aspekcie pedagogicznym:

- Czym jest nuda? Jak się objawia? Czy nuda to niedomiar (deficyt), czy raczej nadmiar zaspokojień?
- Czy jest jeden, czy różne rodzaje nudy?
- Jakie są jej źródła (przyczyny)? Co powoduje, że dzieci i młodzież z jednego środowiska czy grupy rówieśniczej, ale także ludzie dorośli, łatwo się nudzą, a z innych nie? Czy istnieją „naturalne” skłonności do nudy?
- Jakie są skutki nudy: osobiste, społeczne, ekonomiczne i inne?

- Jak zwalczać nudę? Jak sobie z nią radzić? I jak pomagać dzieciom i młodzieży, ale także osobom dorosłym, w zwalczaniu znudzenia?

I pytanie, które jako pedagog twórczości zadaję sobie i innym badaczom z tej dziedziny: czy nuda może stymulować twórczość na jej różnych poziomach (codzienną, amatorską, profesjonalną, mistrzowską)? Czy nuda, jak chce na przykład A. Craft (2000), może być motorem napędowym aktywności twórczej dzieci?

Nie na wszystkie te pytania odpowiadam w tych rozważaniach, gdyż wyelaborowana odpowiedź wymagałaby osobnej monografii. Akcent kładę na aspekty pedagogiczne, związane z profilaktyką nudy i konstruktywnymi metodami wychodzenia z nudy w czasie wolnym i poprzez aktywność twórczą.

Nuda zwyczajna i egzystencjalna

A.H. Maslow (1990, s. 116) w swojej przełomowej pracy *Motywacja i osobowość* pyta:

Czym w końcu jest znudzenie, jeśli nie nadmiarem zaspokojień? A jednak także tutaj możemy napotkać nierozwiązane i nierozstrzygnięte problemy. Dlaczego powtarzany kontakt z obrazem A, kobietą A, muzyką A powoduje znudzenie; podczas gdy ta sama liczba kontaktów z malarstwem B, kobietą B, muzyką B powoduje wzmożone zainteresowanie i większą przyjemność?

Idąc śladami twórcy psychologii humanistycznej, możemy zapytać, czy rzeczywiście nuda jest powodowana nadmiarem, czy raczej deficytem zaspokojień? Czy rodzi się wtedy, gdy mamy zaspokojone niemal wszystkie rodzaje potrzeb, w tym także potrzeby poznawcze, twórczości, estetyczne, czy raczej wtedy, gdy znajdujemy się w stanie deprivacji sensorycznej (niedostymulowania)? Innymi słowy: czy nudę rodzi nadmiar, czy raczej brak? A może oba te stany? Jak zobaczymy, istnieją różne odpowiedzi na ten temat.

Termin „nuda” pochodzi od łacińskiego słowa *nudus*, określającego nagość, ale też nędzę. Polską „nudę” („nudności”, „znużenie”) można też wywieść od rosyjskiego słowa *nuża*, czyli bieda. A zatem jest to pojęcie, które zarówno w łacinie, jak i w języku rosyjskim i polskim może być kojarzone z biedą, nędzą, ogołoceniem, brakiem nie tylko w sensie materialnym, ale także psychicznym (Kluska 2007, s. 7). Nic dziwnego, że w sposób metaforyczny w literaturze pięknej i naukowej nuda określa doświadczenie przez człowieka stanu znużenia, pustki duchowej, wewnętrznego ubóstwa, „choroby duszy”.

Jak twierdzi J. Gleick (2003, s. 271): *nasza koncepcja nudy – gnuśności, apatii, ospałości, monotonii, znużenia, przygnębienia, chandry, mentalnego zastoju – to dość*

niedawny wynalazek. Słowo „nuda” jeszcze sto lat temu niemal nie istniało. I spekuluje, że być może nuda stanowi pokłosie manii, a więc nienaturalnego stanu podniecenia obejmującego ożywienie, euforię, pobudzenie i poczucie galopady myśli. P. Spacks (1995) uważa, iż nikt nie wie, jakie jest pochodzenie angielskiego słowa *boredom* (nuda), którego zaczęto używać dopiero po 1750 roku. Dla R. Wintera (2012, s. 17) synonimami przymiotnika „nudny” są: *apatyczny, szary, posepny, bezbarwny, pospolity, mdły, niemający końca, drażniący, beznamienny, ospały, monotony, prozaiczny, powtarzający się, rutynowy, oklepny, ciężkostrawny, żmudny, meczący, nieinteresujący, jałowy, nużący*.

Zdaniem P. Tooheya (2012, s. 12) pojęcie nudy ma dwa podstawowe znaczenia i określa dwie postaci nudy. Pierwsza postać nudy, jego zdaniem, wynika z przewidywanych okoliczności, których nie możemy uniknąć (np. długie przemówienia, przeciągające się obrzędy religijne, spotkania rodzinne itp.). *Czas zdaje się spowolniać swój bieg do tego stopnia, że znudzony człowiek czuje się jak gdyby wychodził poza granice tego, co doświadcza* (tamże, s. 12). Źródłem tego rodzaju nudy są powtarzające się w nieskończoność czynności, przesyt spowodowany nadmierną konsumpcją (np. słodczy), wykonywanie bezwartościowych, niemotywujących do dużego zaangażowania czynności. Tego rodzaju nudę P. Toohey określa jako „nuda zwyczajna”.

Drugi rodzaj nudy, nazywany za niemieckim filozofem M. Doehlemannem, „nudą egzystencjalną”, ma charakter bardziej złożony i łączy w sobie, jak twierdzi P. Toohey, wiele różnych, znanych przypadłości. Przypadłości te opisuje się jako melancholia, depresja, monotonia, „choroba duszy”, niechęć do życia, lenistwo duchowe, czy też rozpacz duchowa (*acedia*), przed którą ostrzega się zakonników i chrześcijan. Ten rodzaj nudy, zwanej niekiedy „hipernudą”, często pojawia się nieoczekiwanie, bez wyraźnej przyczyny i wszystko wskazuje na to, że trudno go uleczyć. Nuda ta pozbawia swe „ofiary” łaknienia i pożądania, prowadzi do poczucia, że żyje się daremnie, wpędza w rozpacz i pozbawia człowieka wiary w wartość życia jako takiego. Wydaje się więc, iż jest blisko związana z depresją lub „chorobą filozoficzną”, wiąże się również ze świecką odmianą religijnej trwogi. Wielu autorów wypowiadających się na temat nudy ma wątpliwości, czy ten rodzaj nudy jest bytem empirycznym, czy tylko wymysłem znudzonych poetów i filozofów, którzy na ten temat wypisali tomy książek. Zdaniem P. Tooheya (tamże, s. 13) nuda egzystencjalna to „przysłowiowy groch z kapustą”, to przypadłość, o której „raczej się czyta i dyskutuje, niż rzeczywiście jej doświadcza”. Chyba lepiej ten stan określają pojęcia związane z depresją. Autor pisze (tamże):

Depresja może oznaczać mnóstwo stanów, od łagodnego, lecz wciąż utrzymującego się smutku, aż po wyniszczający ból psychiczny. Dokładnie to samo można powiedzieć o nudzie egzystencjalnej. Jeśli istnieje jakaś różnica między nudą egzystencjalną a łagodną lub kliniczną depresją, to czyż nie polega ona jedynie na tym, że nuda obrasta intelektualną otoczką?

Nudę egzystencjalną, jeśli naprawdę istnieje, można opisać jako rodzaj pustki wynikającej z poczucia wyizolowania od innych ludzi. To raczej zbiór powiązanych ze sobą zaburzeń: przesytu, frustracji, obojętności, wstrętu, apatii i poczucia znalezienia się w pułapce. Doświadczają jej osoby, które prowadzą

zsekularyzowane życie w świecie, w którym religia nie przynosi już pocieszenia. Zamieszkuje podzielony, fragmentaryczny świat, gdzie zanika lojalność regionalna, a nawet osobista. W świecie tym umarły już tradycje i poczucie wspólnoty. Nic zatem dziwnego, że współcześni ludzie czują się pozbawieni pracy mającej jakieś znaczenie oraz sensownie spędzonego wolnego czasu – konkluduje P. Toohey (tamże, s. 30).

Zdaniem autora zdefiniowanie nudy egzystencjalnej jest bardzo trudne, o wiele prościej jest zdefiniować nudę zwykłą. Jest to jego zdaniem (tamże, s. 43) *emocja społeczna przejawiająca się poczuciem niechęci wynikającej z chwilowo nieuniknionej i przewidywalnej sytuacji*. Ten rodzaj nudy, nazywanej też „nudą sytuacyjną”, wydaje mu się o wiele ciekawszy, doświadcza się jej bowiem często i boleśnie.

Reasumując poglądy różnych autorów na temat rodzajów nudy, można wyróżnić jej trzy główne rodzaje:

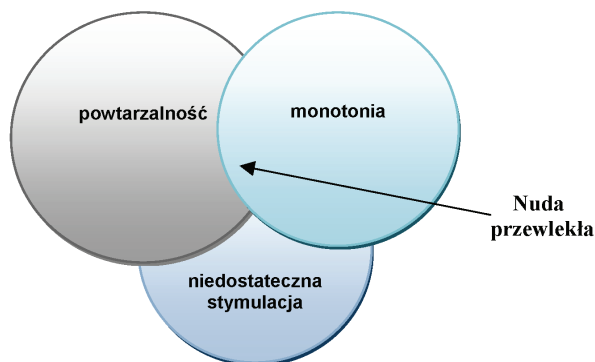
1. Nuda egzystencjalna: często nie ma wyraźnej przyczyny, pojawia się nieoczekiwanie, łączy w sobie przesyt, depresję, odrzę, apatię, brak poczucia sensu i obojętność.
2. Nuda sytuacyjna – rodzi się wtedy, gdy człowiek znajduje się nagle w sytuacji cechującej się monotonią, brakiem bodźców, nużącej (np. długa podróż autostradą, oczekiwanie na lotnisku, służba wartownicza, sprawdzanie prac uczniowskich, kilka wykładów pod rząd itp.).
3. Nuda z przesytu – wywodzi się z nadmiaru i monotonii, jej źródłem są doświadczenia powtarzające się w nieskończoność, doświadczanie tego samego w nadmiarze oraz sytuacje przewidywalne i bez niespodzianek.

Drugi i trzeci rodzaj, nuda sytuacyjna i nuda z przesytu, mogą być traktowane – jak radzi P. Toohey (2012) – jako „nuda zwykła”. Z pedagogicznego punktu widzenia najbardziej niebezpieczna jest „nuda przewlekła”, gdyż generuje zachowania patologiczne.

Źródła i skutki nudy

Źródłem biologicznym nudy jest niedostatek jednego z neuroprzekaźników – dopaminy, odpowiadającej za takie emocje, jak radość i podniecenie. Obniżenie poziomu dopaminy znacznie zmniejsza i utrudnia doświadczanie pozytywnych emocji, co może

się wiązać u wielu osób ze skłonnościami do odczuwania nudy. Dowiedziono eksperymentalnie, iż osoby podatne na nudę, między innymi dzieci cierpiące na ADHD, mają naturalnie obniżony poziom dopaminy (Kalat 2006). Ale nuda ma źródła nie tylko genetyczne, lecz społeczne i kulturowe. Nuda przewlekła wydaje się syntezą trzech zjawisk – ilustruje to poniższy schemat:



Rys. 1. Źródła nudy przewlekłej. Opracowanie własne

Monotonia wiąże się nierozdzielnie z powtarzalnością. Nudzą nas na ogół czynności wykonywane seryjnie, w określonym z góry i niezmiennym tempie, przewidywalne i powtarzalne, takie jak praca przy taśmie, prace techniczne polegające na wykonywaniu tego samego w taki sam sposób, rozwiązywanie podobnych zadań, uporczywe ćwiczenie tych samych zagrywek sportowych czy gestów tanecznych. Osłabiają one koncentrację uwagi, swą powtarzalnością wzbudzają rozdrażnienie, czasami wstręt i niechęć do kontynuowania tego działania, a gdy są nieuniknione i wiążą się z koniecznością wykonania pewnych obowiązków narzuconych zewnątrz – stają się przyczyną przewlekłego znudzenia, a nawet odrazy. Z badań nad najnudniejszymi zawodami (za: Winter 2012, s. 25) wynika, iż w pierwszej trójce znalazły się zawody wykonywane w monotonny i powtarzalny sposób: praca przy linii montażowej, obsługiwanie maszyn (np. taśmy bagażowej na lotnisku) i prowadzenie wózków widłowych. Gdy do tego dodamy jeszcze brak dostatecznych bodźców dobiegających ze świata zewnętrznego, potęguje się u znudzonego człowieka stan określany jako deprywacja sensoryczna (przebywanie dłuższy czas w ograniczonej przestrzeni: pobyt w szpitalu, więzienie, długie oczekiwanie na lotnisku itp.). Jeśli więc nasi uczniowie narażeni są na monotonne, powtarzalne, znane im już wcześniej, sytuacje dydaktyczne i wychowawcze, o podobnym przebiegu i treściach, a do tego przebywają w ograniczonej i ubogiej w różnorodne bodźce przestrzeni szkolnej, to nic dziwnego, że nuda stanowi nieodłączną część ich życia szkolnego.

Na to zjawisko zwracał już uwagę J. Koziński (1998, s. 37), który pisał, iż szczególnie niebezpieczne dla funkcjonowania ucznia w szkole jest odczuwanie mieszanek nudy i lęku:

Tradycyjny system edukacyjny z niezwykle skuteczną skutecznością produkuje zjawisko „Nil”, czyli nudę i lęk. Szkoła nierzadko staje się fabrykantem nudy, tej zmyślnego procesu kształcenia, która zabija pasję poznawczą, która wygasa namysłowość i która zniechęca do czegokolwiek, ... może poza agresją. Nieznośnym ciężarem jest dla ucznia również lęk wywołany przez system zbyt autokratyczny, zbyt punitarny i zbyt biurokratyzowany. Czasem bywa to lęk neurotyczny. Zjawisko „Nil” staje się w równej mierze problemem dla ucznia i dla nauczyciela.

Niejako przeciwieństwem stanu deprywacji sensorycznej jest nadmiar stymulacji, który wywołuje tak często spotykane u współczesnego odbiorcy kultury masowej uczucie przesyty i znużenia. Nuda z przesyty jest zapewne równie często odczuwana przez dzisiejszych uczniów i ich nauczycieli, jak nuda z braku wyzwań. M. Csikszentmihalyi (1997, s. 153) zauważa, że mimo „obudowania” się przez współczesnego człowieka urządzeniami i narzędziami do sprawiania przyjemności, wielu ludzi nie potrafi czerpać prawdziwej satysfakcji z oglądania filmów, słuchania muzyki, udziału w grze. *Większość z nas nudzi się i odczuwa nieokreśloną frustrację, mimo życia wśród oszałamiającego wyboru rozrywkowych gadżetów oraz możliwości spędzania wolnego czasu* (tamże). Nudzimy się zatem w świecie wypełnionym po brzegi przedmiotami i urządzeniami służącymi rozrywce.

Psychologowie sądzą, iż nuda jest funkcją pięciu czynników (Winter 2012, s. 73–74). Są to:

- 1) Potrzeba zewnętrznej stymulacji – chodzi tu o szukanie wyzwań i podniecenia, przyływu adrenaliny poprzez uprawianie niebezpiecznych sportów i doświadczanie ryzykowanych przeżyć. To poszukiwanie mocnych doznań jest charakterystyczne bardziej dla chłopców i mężczyzn niż dziewcząt i kobiet.
- 2) Zdolność stymulacji wewnętrznej – to umiejętność samodzielnego podtrzymywania zainteresowania i rozrywki, która charakteryzuje osoby dobrze radzące sobie z monotonią wielu życiowych czynności i sytuacji („Nie wiem, co to znaczy nudzić się”) i łatwo wpadające w stan zaciekawienia, a nawet fascynacji poznawczej.
- 3) Reakcja emocjonalna na nudę – chodzi o niepokój lub irytację, jaką odczuwają jedni, doświadczając znużenia, albo o spokój i cierpliwość, którymi reagują inni na konieczność przeżywania monotonnych doświadczeń. Być może istnieje syndrom osoby podatnej na nudę.
- 4) Percepcja czasu – ma związek z umiejętnością organizacji i wykorzystywania czasu. Sądzi się, iż subiektywne poczucie nudy jest ściśle związane z wrażeniem wolnego upływu czasu i braku stymulacji zewnętrznej. Osoby, którym

wyduje się, iż czas biegnie szybko i „że jest tyle rzeczy do zrobienia”, rzadko doświadczają nudy.

- 5) Przymus – chodzi o umiejętności radzenia sobie w sytuacjach przymusowych (np. czekanie w kolejce, długa podróż, kilka wykładów pod rząd). *Silne poczucie niemożliwości ucieczki nasila wrażenie nudy* (tamże, s. 74).

Dla pedagogów ważna może być informacja, iż podatność na nudę, mierzona wymienionymi powyżej pięcioma czynnikami¹, często jest wyższa u osób, u których zaobserwowano większe prawdopodobieństwo depresji, samotności i poczucia wyobcowania. Osoby podatne na nudę, również dzieci i młodzież, mają większą skłonność do zachowań impulsywnych, częściej pojawia się u nich niepokój i wrogość. Dzieci mniej podatne na nudę częściej planują karierę życiową, mają lepsze kontakty z rówieśnikami, są bardziej asertywne i zaangażowane w uczenie się, myślą w sposób otwarty i niezależny (tamże). Są bardziej twórcze.

Wielu pedagogów i psychologów interesujących się nudą i jej skutkami podkreśla, iż nuda bezpośrednio lub pośrednio może prowadzić do potęgowania się niepokojących zjawisk, z których na pierwszy plan wysuwają się:

- permanentny niepokój;
- depresja i obniżenie nastroju;
- uzależnienie od narkotyków i alkoholu;
- uzależnienie od gier komputerowych i hazardu;
- słabe wyniki w nauce i pracy;
- brak umiejętności interpersonalnych;
- poszukiwanie niebezpiecznych doznań (przygód).

Nuda może być postrzegana jako sygnał ostrzegawczy. Badania Columbia University (za: Toohey 2012) wykazały, iż ponad 52% nastolatków, które znajdują się często pod wpływem stresu, nudy i mają nadmiar pieniędzy, grozi popadnięcie w nałogi. Badacze twierdzą, iż rodzice i nauczyciele powinni traktować doskwierającą dzieciom nudę za sygnał dużo bardziej niebezpiecznych skłonności i doświadczeń niż sama nuda. Należy zwrócić uwagę na to, czy stan nudy przewlekłej nie stymuluje niebezpiecznych sposobów radzenia sobie z monotonią i powtarzalnością lub przesytem. Za takie niebezpieczne dla zdrowia młodych ludzi sposoby wychodzenia z nudy uważa się: poszukiwanie sensacji, nowe, silne doznania, łamanie zasad społecznych i kulturowych, hazard, zażywanie narkotyków, picie nałogowe alkoholu i inne. Tym ważniejszym zadaniem dla współczesnego nauczyciela staje się przeciwdziałanie nudzie uczniów, a nawet walka z nią. W dziele tym ważną rolę może odegrać stymulowanie ich ciekawości poznawczej, fascynacji i działań twórczych.

¹ R. Winter (2012, s. 71–73) prezentuje *Skalę podatności na nudę (Boredom Proneness Scale)* R. Farmera i N. Sundberga, opartą na tych pięciu czynnikach. Skala ta nie doczekała się jeszcze standaryzacji (zob.: Farmer, Sundberg 1986).

Przeciwieństwa nudy: ciekawość, fascynacja, twórczość

Psychologowie poznawczy twierdzą, iż ciekawość jest reakcją emocjonalną na bodźce nowe, zmienne i wywołujące konflikty poznawcze, czyli problemy. Z ciekawością związanych jest wiele innych emocji pozytywnych, odległych od znudzenia: zdziwienie, zdumienie, zaskoczenie, fascynacja, pasja. R. Winter (2012, s. 17) twierdzi, iż przeciwieństwem przymiotnika „nudny” są określenia: *interesujący, absorbujący, zabawny, atrakcyjny, pociągający, czarujący, porywający, fascynujący, pasjonujący, intrygujący, ożywczy, ekscytujący*. Przeciwieństwem znudzenia jest zatem stan zaciekawienia, a nawet fascynacji poznawczej.

J. Adair (2008, s. 54) mówi o dwóch rodzajach ciekawości:

- 1) ciekawość dobra, prawdziwa, pozytywna – to *po prostu żywe pragnienie zrozumienia, dowiedzenia się czegoś więcej*, to ciekawość bezinteresowna, intelektualna;
- 2) ciekawość zła – polega na *niestosownym i dokuczliwym wkraczaniu w sprawy i umysły innych ludzi czy też na wtrącaniu się w ich życie osobiste*.

Ciekawość wywołana jest na ogół przez element zaskoczenia, poprzez nowość zawartą w sytuacji, którą chcemy poznać i zbadać bliżej. Może ona być także powodowana niepewnością. Wówczas zjawisko nowe i nieznane może jednak być niebezpieczne, może wzbudzać lęk, więc uciekamy od niego.

Często wyróżnia się za D. Berlynem dwa rodzaje ciekawości:

- 1) ciekawość spostrzegawczą – wywołują ją nowe, zaskakujące bodźce zmysłowe (nagły głośny trzask, nieznany szelest, niezwykle zjawisko świetlne);
- 2) ciekawość epistemologiczną – zostaje pobudzona, kiedy mamy przyjąć do wiadomości informacje, które nie zgadzają się z naszą wiedzą, przekonaniami lub nastawieniami.

Ciekawość zostanie jednak pobudzona tylko wtedy, gdy informacje będą wykazywały średni poziom nowości. Ludzie mają bowiem skłonności do ignorowania wszystkiego, co jest im od dawna znane. Jeżeli natomiast napotkają coś, co jest im zupełnie nieznane, prawdopodobnie szybko się od tego odwrócą, ponieważ istnieje mała szansa na zrozumienie nowego zjawiska, w dodatku może ono kryć w sobie niebezpieczeństwo – twierdzi niemiecki psycholog G. Mietzel (2002). Być może ten właśnie mechanizm wzbudzania ciekawości jest nadużywany przez współczesne media, nadające znudzonym widzom i słuchaczom te same, ale ponoć ich ulubione, filmy i piosenki.

Dochodzimy zatem do pierwszego wniosku: gdy chcemy walczyć ze znudzeniem naszych uczniów, należy pobudzić ich ciekawość poznawczą, co oznacza, że uczeń powinien napotykać coś nowego, co odwołuje się do tego, co już znane. Taki przypadek pobudza ciekawość niezbędną w procesie uczenia się i tworzenia.

Zaciekawienie powstaje w odpowiedzi na działanie bodźców charakteryzujących się na ogół nowością, nieregularnością, złożonością, niespójnością. Stymulatorami ciekawości poznawczej są czynniki zawierające takie wartości, jak:

- nowość (niepewność, dziwność, niezwykłość) – to nas zaciekawia, co jest dziwne, niezwykle, zupełnie nowe;
- zmianę (niespodzianka, zaskoczenie) – ciekawi nas to, co jest nagłą zmianą, zaskoczeniem, co jest nieoczekiwane i czego się nie spodziewaliśmy,
- konflikt (brak związku, nieodpowiedniość, rozbieżność, niezgodność, luka, nieokreśloność) – to jest dla nas ciekawe, co zawiera sprzeczność, konflikt poznawczy, niezgodność z tym, co już znamy.

Psychologowie podkreślają, iż wywoływanie reakcji krótkotrwałego zaciekawienia jest względnie łatwe, problemem natomiast jest skuteczne przekształcenie takiego zaciekawienia w trwalszą motywację poznawczą do uczenia się czy aktywności twórczej. Ciekawość może przerodzić się w trwalsze zainteresowanie, które objawia się wtedy, kiedy uczeń jest zdolny przez dłuższy czas zajmować się pewnymi wybranymi tematami, dziedzinami lub czynnościami. Mówimy wtedy o autonomicznej motywacji poznawczej, a w przypadku aktywności twórczej – o twórczej motywacji wewnętrznej (*intrinsic motivation*) (Amabile 1996; Tighe i in. 2003; Hennessey 2010). Motywacja ta powoduje, iż uczeń chętnie podejmuje działania twórcze i kontynuuje je odpowiednio długo, aż do uzyskania znaczącego rezultatu, bez zewnętrznych zachęt w postaci nagród i pochwał. Proces twórczy, mimo czasochłonności, trudności i pojawiających się nieuchronnie porażek i błędów, sam w sobie stanowi nagrodę, a aktywność twórcza autentycznie ucznia cieszy i fascynuje. I nie jest przedwcześnie przerywana, albowiem nie nudzi! Dla takich uczniów nie trzeba organizować powszechnych i nadużywanych w naszych szkołach konkursów niemal każdej umiejętności czy zdolności (Szmidt 2011).

Badacze szkół i refleksyjni nauczyciele zauważają, iż ze stymulowaniem ciekawości poznawczej naszych uczniów jest źle. Dostrzegają problemy i formułują ważne pytania:

- Dlaczego dzieci ciekawe wszystkiego w pierwszych latach życia, w szkole sprawiają inne wrażenie? Są bierne, mają niechętny stosunek do nauki i wykazują się brakiem zainteresowań. Dlaczego coraz młodsi uczniowie wpadają w stan nudy przewlekłej?
- Co powoduje ten widoczny zanik ciekawości i powszechną w klasach szkolnych nudę?
- Dlaczego silny pęd do wiedzy i zainteresowanie poznaniem środowiska wydają się słabnąć w trakcie nauki szkolnej?
- Czy warunki nauczania przeciwdziałają wrodzonej motywacji dzieci do uczenia się?

Pytania te są ważne, sądzi się bowiem, iż ciekawość poznawcza jest jednym ze wczesnych oznak wybitnych uzdolnień dzieci. Albert Einstein w kaznodziejski sposób nawoływał:

Najważniejsze to nie zaprzestać zadawania pytań. Ciekawość ma dobrą rację istnienia. Kontemplując tajemnice wieczności, życia, cudownej struktury rzeczywistości, nie sposób nie odczuwać zadziwienia. Wystarczy jedynie każdego dnia starać się zrozumieć małą część tej tajemnicy. Obyśmy nigdy nie utracili świętej ciekawości (za: Adair 2008, s. 53).

Ciekawość wiąże się z odkrywaniem i formułowaniem pytań. Uczeń zaciekawiony stawia pytania. Zdolności myślenia pytającego uznawane są za jedne z najważniejszych w twórczości naukowej i literackiej. Tymczasem dane z badań nad tym ważnym aspektem życia umysłowego uczniów wywołują niepokój (Starko 2010; Saracho 2012; Treffinger i in. 2013; Klus-Stańska 2006; Szmidt 2003; 2013). Z raportów badawczych wyłania się niepokojący obraz szkoły jako środowiska, które nie tylko nie stymuluje ciekawości poznawczej uczniów i ich zdolności pytających, lecz powoduje zanik istniejących już zdolności w miarę postępów edukacyjnych. Po prostu nasi uczniowie z wiekiem przestają pytać. I siedząc w ławce szkolnej, szybciej się nudzą.

Jakie wobec tego są warunki pobudzania ciekawości poznawczej, a nawet fascynacji ludźmi i światem?

Z raportów badawczych i doświadczeń dobrych nauczycieli wynika, iż ciekawość poznawczą naszych uczniów rozwija się w pewnych warunkach. Oto kilka z nich:

- Ciekawość zostaje pobudzona wtedy, gdy uczeń dowiaduje się czegoś, czego nie oczekiwał i co go zaskakuje.
- Chęć zdobycia większej wiedzy zawsze wywołuje pytania, dlatego też funkcją wstępnej fazy lekcji powinno być stworzenie takich warunków, które zmotywują ucznia do ich zadawania. Nie powinno podawać się informacji, kiedy nie jesteśmy pewni, czy uczeń przynajmniej zna związane z nią pytanie.
- Należy przedstawiać treści abstrakcyjne tak, by stały się treścią osobistą, konkretną i znaną. Połącz treści nauczania z doświadczeniami dziecka i sytuacjami, które będą się wydawały uczniom autentyczne. Uczniowie interesują się bowiem przekazami wykazującymi związek z ich sytuacjami życiowymi, znanymi z własnego doświadczenia.
- Ważne jest jednak także to, by uczniowie interesowali się też sytuacjami, w których mogliby się znaleźć (np. treściami geograficznymi). Istotne jest wtedy takie przedstawianie ważnych faktów, by pozostawały one w jakimś związku z ludźmi, którzy je przeżywają i których dany fakt dotyczy. Wtedy uczeń łatwiej się utożsamia z przedstawionymi osobami i ... zaciekawi ich życiem, środowiskiem, problemami.

Dochodzimy zatem do wniosku drugiego: pożądanym stanem jest, gdy nauczycielowi udaje się pobudzić ciekawość ucznia tak dalece, iż decyduje się on na kontynuowanie pracy nad tematem (problemem) również w czasie wolnym od nauki. O jak wielu naszych uczniach możemy tak powiedzieć?

„Dar nudy”?

Do tej pory pisałem prawie wyłącznie o negatywnej stronie nudy. Nuda ma jednak również pozytywne aspekty, o czym wiedzą wszyscy ci, którzy nie radzą już sobie z pośpiechem, brakiem prawdziwego czasu wolnego i rekreacji. O czym wiedzą lub powinny wiedzieć również zabiegane dzieci. Amerykańska dziennikarka, A. Quindlen (za: Winter 2012, s. 142), pisze:

Rozgrywki piłki nożnej, warsztaty aktorskie, osobiści nauczyciele – terminarz przeciętnego ucznia średnich klas szkoły jest tak przepełniony, że niedługo w sklepach z zabawkami sprzedawać się będzie palmtopy z terminarzem. Nasze dzieci mają tak samo wypełniony czas jak my, a to o czymś świadczy.

Świadczy o tym, iż dzieciom, podobnie jak i dorosłym, odbiera się „dar nudy”, nicnierobienia, czas na odpoczynek i namysł nad tym, co i dlaczego warto robić. Chwile zwolnienia tempa życia i nauki, refleksji nad sobą i światem, analizy tego, co się osiągnęło i tego, do czego się zmierza, dobrze służą zdrowiu psychicznemu. W tym sensie nuda zwyczajna, nicnierobienie przez jakiś czas lub robienie w nieśpiesznym rytmie, w sumie – uświęcona bezczynność – są potrzebne każdemu z nas. A tymczasem, jak stwierdza R. Winter (2012, s. 158), *nawet czas wolny wypełniamy niezliczonymi zajęciami.*

Jest czas na lenistwo, na zwolnienie tempa, czas na zabawę i refleksję nad światem zewnętrznym i światem naszego wnętrza. Często boimy się „bezruchu”, ponieważ ciągle zabieganie i szukanie rozrywki rozprasza nas i zwalnia od konieczności zmierzenia się z fundamentalnymi pytaniami dotyczącymi naszej egzystencji, głębszego niepokoju, niepewności i obaw. Dosłownie uciekamy od samych siebie – twierdzi autor (tamże, s. 157).

Czy potrafimy jeszcze nie robić nic? – warto zapytać.

Nuda może być też, o czym wspomniałem we wstępie, stymulatorem twórczości. P. Toohey (2012, s. 168) pisze:

Nuda (...) może – budząc niezadowolenie – pobudzać tym samym do twórczego myślenia. Nuda popycha myślicieli i artystów do kwestionowania tego, co ogólnie przyjęte i do poszukiwania nowych rozwiązań. To wszystko dotyczy również dzieci w wieku szkolnym (...).

Stan znudzenia może być także stanem głębszej kontemplacji, namysłu, zastanawiania się nad rzeczami i ludźmi, co zachęca do podawania w wątpliwość różnych rozwiązań przyjętych w życiu społecznym, kulturalnym, w technice i nauce. A podawanie w wątpliwość jest często pierwszym etapem procesu twórczego. Jak się wydaje, stymulatorem twórczości może być nuda zwyczajna, codzienna. Nuda przewlekła,

bliska depresji, może stać się wyczerpująca dla twórcy i generować nietwórczy niepokój, gniew i depresję. Z całą pewnością twórczości bardziej sprzyja stan zaciekawienia i zaintrygowania niż znudzenie.

Zakończenie

Jak widzimy, pytania, czy nuda jest konsekwencją braku zaspokojenia, czy raczej ich nadmiaru, czy ma wyłącznie negatywną z punktu widzenia edukacji dzieci i młodzieży, czy też pozytywną funkcję – nie doczekała się jednoznacznych odpowiedzi. Zapewne jest i jednym, i drugim. W moim przekonaniu nuda jest głównie brakiem interesujących zadań do zrealizowania i problemów do rozwiązania, stanem niedostrzegania rzeczy wartych zachodu i odczuwania przesytu informacyjnego, a winą za jej wywołanie nie należy obarczać jedynie rodziców lub nauczycieli. Człowiek znudzony, także znudzony uczeń, nawet gdy coś robi, robi to bez właściwego ludziom twórczym zaangażowania, fascynacji zadaniem i odwagi, osiągając bardzo stereotypowe rezultaty zgodnie z przyświecającą mu zasadą działania „na odczepnego”. Nuda, która przejawia się w typowym siedzeniu godzinami przed telewizorem, w tak charakterystycznym dla obywateli naszego kraju zaleganiu na wersalkach po pracy lub na plaży na wczasach, jest przedziwną mieszaniną apatii i nasycenia. Wszystko wskazuje na to, że stan ten męczy nudzącego się, że marzy on o nagłym impulsie, który wprowadzi w jego życie prawdziwą przygodę, ożywiającą wszystkie jego siły vitalne, ale tak nie jest. Bo nuda i trwanie w nudzie jest wygodne, a działania twórcze – przeciwnie, są źródłem nieprzewidywalnych i często męczących doświadczeń. Nuda jest bezpieczna, tak jak bezpieczne jest, zgodnie z zasadą inżyniera Mamonia, słuchanie po raz tysięczny tej samej płyty tego samego wykonawcy. Przynajmniej nie spotka nas przykra niespodzianka, jak w przypadku słuchania czegoś zupełnie nowego. Bo to, co znane, rzadko staje się przyczyną obaw lub rozczarowania.

Człowiek znudzony na ogół nie wykazuje nastawienia badawczego, które wydaje się początkiem każdej twórczości. Nie widzi, że coś jest do zbadania, do odkrycia, do napisania, do przemyślenia. Nie dziwi się, nie stawia sobie pytań, staje się kimś, kto jest „ślepy na rzeczy do zrobienia”. Oczywiście, nasz biedny znudzony uczeń czy student nie jest sam sobie winny, bo w ów stan ślepoty poznawczej wpędziły go instytucje oświatowe i wszechobecne media cyfrowe. Ucząc się, dostawał problemy już odkryte i sformułowane, dowiadywał się o tym, co już zbadano, odkryto i co wiadomo na pewno w danej dziedzinie – jego zadaniem było jedynie poprawnie odpowiedzieć na zadane pytania, przywołując nie wątpliwości, ale znane fakty. Wiedza ta, zwana trafnie wiedzą jałową, umożliwia zdawanie testów, ale nie ułatwia twórczości, a nawet przeciwnie – zapobiega jej. Godzi bowiem w kluczowy moment

stawiania sobie przez ucznia celów własnej aktywności twórczej: hamuje odkrywanie nowych rzeczy do zrobienia. Wiedza pewna nie prowokuje nowych pytań i wcześniej czy później staje się, wbrew marzeniom zwolenników powszechnych praw naukowych, wiedzą nudną.

Bibliografia

- ADAIR J., 2008, *Sztuka twórczego myślenia*, Wolters Kluwer Polska, Kraków.
- AMABILE T.M., 1996, *Creativity in Context. Update to the Social Psychology of Creativity*, Westview Press.
- CRAFT A., 2000, *Creativity across the primary curriculum. Framing and developing practice*, Routledge, London.
- CSIKSZENTMIHALYI M., 1975, *Beyond boredom and anxiety*, Jossey-Bass, San Francisco.
- CSIKSZENTMIHALYI M., 1996, *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, Harper Perennial, New York.
- CSIKSZENTMIHALYI M., 1997, *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia*, Wyd. Studio Emka, Warszawa.
- CSIKSZENTMIHALYI M., 1998, *Urok codzienności. Psychologia emocjonalnego przepływu*, Wydawnictwo CiS, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa.
- CZAPLIŃSKI P., ŚLIWIŃSKI P. (red.), 1999, *Nuda w kulturze*, Rebis, Poznań.
- FARMER R.F., SUNDBERG N.D., 1986, *Boredom Proneness: The Development and Correlates of a New Scale*, Journal of Personality Assessment, nr 50.
- GLEICK J., 2003, *Szybciej*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- GURYCKA A., 1977, *Przeciw nudzie. O aktywności*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa.
- HEALY S.D., 1984, *Boredom, Self and Culture*, Toronto.
- HENNESSEY B.A., 2010, *Intrinsic Motivation and Creativity in the Classroom: Have We Come Full Circle?*, [in:] R.A. Beghetto, J.C. Kaufman (eds.), *Nurturing Creativity in the Classroom*, Cambridge University Press, New York.
- KALAT J.W., 2006, *Biologiczne podstawy psychologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- KLUSKA P., 2007, *Nuda – jej doświadczanie i przełamywanie w opiniach studentów pedagogiki*, maszynopis pracy magisterskiej napisanej pod kier. K.J. Szmidta, Katedra Badań Edukacyjnych UŁ, Łódź.
- KLUS-STĄŃSKA D., 2000, *Po co nam wiedza potoczna w szkole?*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa.
- KOZIELECKI J., 1998, *Człowiek wielowymiarowy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- MASLOW A.H., 1990, *Motywacja i osobowość*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.
- MIETZEL G., 2002, *Psychologia kształcenia*, GWP, Gdańsk.
- POSTMAN N., 1995, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, PIW, Warszawa.
- SARACHO O.N., 2012, *Teachers' Perceptions and Behaviors on Creativity*, [in:] O. Saracho (ed.), *Contemporary Perspectives on Research in Creativity in Early Childhood Education*, Information Age Publishing, Charlotte.
- SPACKS P.M., 1995, *Boredom: The Literary History of a State of Mind*, Chicago.
- STAŃCZYK P., 2012, *Nuda w szkole – między alienacją a emancypacją*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 3.
- STARKO A.J., 2010, *Creativity in the Classroom. Schools of Curious Delight*, 4th ed., Routledge, New York, London.

- SZMIDT K.J., 2001, *Doświadczenie „przepływu” jako kategoria pedagogiczna*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Śmierzyński (red.), *Problemy teoretyczno-metodologiczne pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź.
- SZMIDT K.J., 2003, *Szkoła przeciw myśleniu pytajnemu uczniów: próba określenia problemu, sugestie rozwiązania*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 2.
- SZMIDT K.J., 2011, *Konkurs, czyli porażka. Szkolna praktyka stymulowania zdolności uczniów*, [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- SZMIDT K.J., 2013, *Pedagogika twórczości*, wydanie drugie poszerzone, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- TIGHE E., PICARIELLO M.L., AMABILE T.M., 2003, *Environmental Influences on Motivation and Creativity in the Classroom*, [in:] J.C. Houtz (ed.), *The Educational Psychology of Creativity*, Hampton Press, Inc., Cresskill.
- TOOHEY P., 2012, *Historia nudy*, Bellona, Warszawa.
- TREFFINGER D.J., SCHOONOVER P.F., SELBY E.C., 2013, *Educating for Creativity & Innovation*, Prufrock Press, Inc. Waco.
- WINTER R., 2012, *Nuda w kulturze rozrywki. Poradnik*, Wydawnictwo WAM, Kraków.

Boredom as a pedagogic problem

The topic of the article is boredom experienced as a condition of chronic monotony and not sufficient stimulation that blocks man's cognitive and creative activity. However, it has also positive aspects, which is also mentioned in the text. The writer discusses the concept of boredom, its types (situational boredom, existential boredom, chronic boredom and boredom caused by surfeit), sources of boredom and some effects of chronic boredom which are important from the pedagogic point of view. The boredom is juxtaposed with curiosity and cognitive fascination, which is the basis of internal motivation connected with an effective creative process. He also notices and shortly presents positive aspects of ordinary boredom and the condition of “dolce far niente”, “sanctified passiveness” as a chance to slow down and contemplate oneself and the world. The conclusion, however, is that the boredom should be perceived as a permanent state of the lack of research attitude.