

Iga Kazimierczyk

<https://doi.org/10.26881/pwe.2021.53.08>

ORCID: 0000-0002-2008-7962

Uniwersytet Warszawski

iga.kazimierczyk@gmail.com

Czy nuda w szkole może stanowić barierę w edukacji?

Summary

Can boredom at school constitute an obstacle to education?

Analysing the phenomenon of boredom in the context of educational barriers, I assume that the boredom is the one of the negative emotions. We experience boredom not only at school. That is why, the goal of research in pedagogy should be getting to know its specificity. Unfortunately, research work on boredom is not undertaken willingly. This has consequences: we do not know enough about the emotion of boredom and thus – we are not aware of existence of its consequences and limitations. In the article I present the results of research conducted in a group of students and teachers. The aim of the study was to understand how they see, feel and describe boredom. In the article I focus on barriers such as lack of knowledge about boredom, social learning of boredom, inhibition of conversation and communication process in the classroom, training of social isolation, feelings of fear, the threat of lower school achievements, poorer functioning and well-being of the student, equation of boredom with lack of being busy, and acceptance of boredom as a taboo.

Keywords: boredom, school class, children, teacher, educational risks, communication, peer group relationships, group activity

Słowa kluczowe: nuda, klasa szkolna, dzieci, nauczyciel, zagrożenia edukacyjne, komunikacja, relacje w grupie rówieśniczej, funkcjonowanie ucznia w grupie

Wprowadzenie

Analizując zjawisko nudy w kontekście barier edukacyjnych, przyjmuję najprostszą definicję słowa „bariera”. Bariera to coś, co przeszkadza, przez co trzeba przebrnąć, z czym się trzeba zmierzyć. Bariery stają przed nami, komplikują osiągnięcie celu, utrudniają wyjście z zastanej sytuacji. Utrudnia ona powstanie jakiegoś zjawiska lub sytuacji (*Słownik języka polskiego*). W kwestii nudy pozwałam sobie na znacznie bardziej wielowątkowy opis. Definicji, znaczeń, pospolitych wyjaśnień zjawiska **nudy** istnieje bowiem wiele. Nuda – najprościej rzecz ujmując – to „uczucie przygnębienia i zniechęcenia, spowodowane bezczynnością, monotonią życia” (*Słownik języka polskiego*). W języku polskim słowo to jest pokrewne rzeczownikowi nudności, uwidacznia się to w zwrocie mdli mnie z nudów. Nuda nie tylko w języku polskim ma negatywne znaczenie. W języku angielskim nuda – *boredom*

pochodzi od czasownika *to bore* oznaczającego ‘wiercić, świdrować’. Słowo to pojawia się po raz pierwszy w *Oxford English Dictionary* w 1750 r. i wtedy było kojarzone z nadmiarem czasu wolnego (Spacks 1995). Łacińskie słowo *taedium* opisuje także ‘odrazę, zmęczenie’, czego dowodem jest sformułowanie *taedium vitae*, określające postawę ‘zmęczenia życiem’. *Ennui* oznaczające nudę w języku francuskim wyraża, poza opisem stanu nudy, także poczucie obojętności zmęczenia i niezadowolenia wynikających z braku zainteresowania tym, co człowieka otacza. W języku niemieckim nuda to *Langeweile*, czyli ‘długa chwila’. Rzeczownik ten – jak widać – jest w mniejszym stopniu nacechowany pejoratywnie. Świadomość istnienia zjawiska nudy pojawiła się wraz z nowoczesnością i kategorią **czasu wolnego** (Brisset, Snow 1993). Nudę powszechnie kojarzy się właśnie z nadmiarem czasu oraz brakiem zajęcia lub zainteresowania. Nuda nie stanowi jednak prostego przeciwieństwa **bycia zainteresowanym**. Niestety, takie uproszczenia pojawiają się w próbach naukowych dyskusji o tym zjawisku. Jedyna polskojęzyczna publikacja na temat nudy szkolnej: *Przeciw nudzie* Antoniny Guryckiej (1977) zawiera argumentację zbudowaną na przeciwstawieniu nudnego funkcjonowania bez zainteresowań życiu pozbawionemu nudy, pełnemu pasji i działania. Co prawda brak zainteresowania może prowadzić do nudy, a także do utraty motywacji (Perkins, Hill 1985: 221–234), ale sam z siebie nie jest z nią tożsamy. Na przeżycie nudy składają się także inne emocje i stany (Nett i in. 2016). Nuda powszechnie, obiegowo i nienaukowo kojarzona jest także z czasem dzieciństwa i wydaje się, że z tego powodu, powinna się stać istotnym tematem badań dla psychologów i pedagogów. Niestety, nie dysponujemy wieloma pracami w tych dziedzinach na ten temat. Być może wynika to z faktu, że nuda jest **cichą emocją** (Goetz i in. 2018: 402) i z trudem przychodzi badawcze skoncentrowanie się na jej właściwościach. Niewykluczone, że trudność badania i opisu nudy wynika także z jej faktycznego utajenia. Jest ona stanem umysłu, „który ma szczególną właściwość: dopóki ludzie nie muszą się nad nim zastanawiać, raczej nie utożsamiają swoich uczuć z nudą. Mogą uważać, że są sfrustrowani, przygnębieni lub rozdrażnieni, ale prawdopodobnie nie rozpoznają u siebie nudy” (Winter 2012: 18).

Nuda to stan mentalnej bezczynności (Becker i in. 2004), wiąże się z poczuciem odłączenia się i braku okoliczności generujących napięcie (Mastro i in. 2002), poczuciem braku kontroli nad wewnętrzną motywacją (Caldwell i in. 1999), pełnienia nieinteresujących ról i obowiązków przy braku możliwości podjęcia się innych zadań (Darden, Marks 1999). To także przeciągająca się ekspozycja na sytuacje monotonne, kiedy optymalny dla jednostki poziom pobudzenia nie może zostać zapewniony (Scerbo, Holcomb 1993). Nuda jest również postrzegana jako emocja trwale izolująca od otoczenia oraz osobista percepcja sytuacji i ustosunkowanie się do niej (Pekrun i in. 2006), milczenie, któremu towarzyszy frustracja (Hillard 1988), samoświadomość ograniczonej uwagi (Auerbuch 2011), utrata poczucia sensu (Strong i in. 2003), utrata motywacji (Moore 1987), a także ogólnie – wzrost natężenia negatywnych emocji (Damrad Frye, Laird 1989). Te definicje stanowią – wydaje się – wystarczający argument na rzecz tego, aby nudę, tę trywializowaną **dziecięcą** emocję, którą zbywa się milczeniem albo bezrefleksyjną akceptacją, potraktować jako jedną z barier w edukacji.

Literatura na temat nudy szkolnej w języku polskim nie daje niestety możliwości tworzenia rozbudowanych porównań pomiędzy wynikami badań – stąd odniesienie się do artykułów wydanych w języku angielskim. W części tych publikacji zaprezentowane są wyniki pomiarów dotyczących deklarowanego odczucia poziomu nudy na zajęciach. Użyte w ten sposób dane są atrakcyjne, ukazują bowiem próbę nakreślenia jednoznacznego obrazu tego, czym jest nuda. W wynikach badań wskazuje się, że zjawisko nudy dotyka 20% uczniów (w wieku 15 lat) – dane te dotyczą jedynie zajęć matematycznych (Daschmann i in. 2011). Inne badania dowodzą, że uczniowie piątej i dziewiątej klasy nudzą się przez 32% czasu spędzonego w szkole, ale również w 23% sytuacji poza szkołą (Larson, Richards 1991). Problem ten może dotyczyć większej grupy: 42,2% (Pekrun i in. 2010) lub nawet 58% uczniów (Nett i in. 2016). Różnice w uzyskanych danych są dość znaczne. Wyjaśnienie tego, **jak często uczniowie nudzą się w szkole**, jest być może w ogóle niemożliwe. Istotniejsze zatem wydaje się udzielenie odpowiedzi na pytanie: **co to jest nuda**, a nie – **ile jest nudy**. Warto przedstawione dane liczbowe przyjąć i uznać, że stanowią one argumentację na rzecz stwierdzenia, że nuda w szkole jest obecna i może stanowić jedno z wyzwań dla wychowawców i nauczycieli. Barrier, z którymi trzeba się zmierzyć, przewyciężyć, które należy pokonać. Ponieważ zarówno definicji nudy, jak również towarzyszących jej emocji i konsekwencji jest wiele, charakter tych barrier jest zróżnicowany.

Metoda

Artykuł został napisany na podstawie pracy doktorskiej *Nuda szkolna i jej oblicza*, która ukaże się w 2021 r. nakładem wydawnictwa Scholar. Badanie, które jest główną częścią publikacji, zostało zaplanowane i przeprowadzone z zachowaniem zasad i metod przyjętych dla badań jakościowych, realizowanych w nurcie fenomenograficznym. Proces badawczy kładł nacisk na dotarcie do doświadczenia ucznia, zanim ten był w stanie nadać mu intelektualną rangę i przyporządkować do zewnętrznych systemów wartości i znaczeń (Marton 1981: 177–181). Istotne w pracy stało się przede wszystkim uchwycenie języka opisu nudy, a nie dokumentowanie uczniowskich rozbudowanych refleksji na jej temat (Moroz 2013). Mało które zjawisko z obszaru doświadczeń indywidualnych cieszy się tak złą opinią jak nuda, dlatego bardzo ważne stały się w badaniu próby uchwycenia tego, co dla badanych w istocie oznacza **nudzić się**, a nie – co sądzą oni o nudzie. Problemy badawcze, na podstawie których przygotowano zostały dyspozycje do wywiadów, odnosiły się do trzech komponentów nudy: poznawczego (Co to znaczy nudzić się?), motywacyjnego (Co uczniowie robią, aby się nie nudzić?) i fizjologicznego (Po czym można poznać, że ktoś się nudzi na lekcji?). Samo badanie prowadzone było z wykorzystaniem wywiadu skoncentrowanego na problemie oraz pomocniczo – analizy wytworów uczniów. Wybór uczestników badania był intencjonalny. Niestety, szkoły, do których losowo wysyłane były pytania o chęć uczestnictwa w badaniu (60 wiadomości), często nie udzielały odpowiedzi.

Część osób odpowiadających za kontakt z dyrektorami placówek udzielała jedynie informacji, że: „taki temat jest niemożliwy do zrealizowania”. W warszawskich szkołach, które zdecydowały się przystąpić do projektu, wzięli udział uczniowie klas: pierwszych, trzecich, czwartych i szóstych (placówki niepubliczne: 3, publiczne: 4). Łącznie przebadanych zostało 104 uczniów. Wywiady z nimi realizowane były w triadach. Równolegle odbyło się także 26 wywiadów z nauczycielami. Wszystkie wypowiedzi zostały nagrane, zapisane w formie transkrypcji, a następnie zanalizowane z wykorzystaniem programu MAXQDA. Zapis wypowiedzi w badaniu zastosowano z zachowaniem następującej zasady: S – szkoła, K – klasa, U/N – porządkowy numer badanego ucznia/nauczyciela. Każda wypowiedź jest zatem oznaczona w artykule w ten sposób, dzięki któremu od razu można się zorientować, w jakim wieku są badani. W czasie trwania badania uczniowie przygotowali także 625 rysunków. Rysunki również zostały zakodowane z użyciem opisanego schematu.

Nuda jako źródło barier w edukacji

Bariera: brak wiedzy o tym, czym jest nuda

Pierwszą barierę stanowi brak wiedzy i refleksji o nudzie. Świadomość istnienia różnych zjawisk życia szkolnego jest istotna, ponieważ bez niej mierzenie się ze szkolnymi wyzwaniami bywa nieskuteczne.

Nuda to jest coś, że tylko się nudzisz, nudzisz się, nudzisz i nie możesz powiedzieć, czemu się nudzisz (S2_K1_U2_3).

Nuda... nudne może być to... no, nie wiem... muszę pomyśleć (S7_K3_U2_1).

(...) to jest takie coś, to tak trochę nie da się określić... (S3_K3_U1_1).

Nuda to... nie wiem, jak to powiedzieć (S6_K4_U1_1).

Nie tylko uczniowie miewają problem z określeniem tego, czym jest nuda. Niektórzy z badanych nauczycieli także nie zauważali nudy, ignorowali jej istnienie, uznawali, że nudy nie doświadczają się w szkole. Oto dwie z wielu wypowiedzi, które można podsumować prostym zwrotem i uznać go za postawę wobec badanego zjawiska: „u mnie nie ma nudy”.

Staram się unikać tej sytuacji. I mieć wiele rzeczy w zanadru, że tak powiem, tak i z pytaniem „skończyłem”, idę z kartą pracy kolejną czy jakąś kolorówką, żeby nie usłyszeć słowa, że się nudzę (S4_K1_N1).

Nigdy też nie pytałam, bo ja nie wiedziałam, że oni się nudzą. Jak ktoś patrzy na zegar stale, ja jak chodzę na zajęcia sportowe, też patrzę na zegar, chciałabym, żeby to już się skończyło, ale absolutnie nie z nudy (S2_K6_N1).

Barierę się przełamuje, przewycięża i pokonuje. Trudno zatem pokonać coś, co w naszym mniemaniu nie istnieje.

Bariera: uczenie się nudy

Nuda to to coś, przez co trzeba **przebrnąć**, aby się **nauczyć**. Zajęcia **nudne** bywają przeciwstawiane **ciekawostkom** na lekcji – z zaznaczeniem jednak, że ciekawostki stanowią mniej wartościowe poznawczo elementy zajęć szkolnych (Stańczyk 2012). Uczy bowiem tylko to, co **nudne**, coś, co trzeba przetrwać. Nuda szkolna jest fragmentem środowiska szkolnego uczenia się i stanowi jego integralną część. Praktykuje się ją bezrefleksyjnie, ale świadomie.

[Nuda to...] no, taka na pewno lekcja typu: „otwieramy na stronie tej i tej, wykonujemy ćwiczenie to i to, a po tym ćwiczeniu następne” i potem kolejne, takie ćwiczenia typowo, no, takie treningowe, ćwiczące jakąś konkretną jedną umiejętność. (...) to wydaje im się nudne, sztuczne, oderwane od rzeczywistości. No tak, tego typu (S5_K3_N1).

Niestety niektóre tematy są nudne, pewne rzeczy można przekazać inaczej, ale niektóre da się tylko pamięciowo przyjąć i w formie wykładu i to ich na przykład nudzi (S7_K4_N1).

Tak, czasami są takie rzeczy, które są nudne dla dzieci, ale które trzeba na przykład wypracować. Tabliczka mnożenia jest nudna, ale trzeba się jej nauczyć. Pisanie litery, kształtu litery, zapamiętanie kształtu litery jest nudne, ale jakby trzeba je zrobić. (...) to są takie rzeczy, które są nudne, ale niezbędne dlatego, żeby potem zrobić coś ciekawszego. I jak się wytłumaczy im, że to jest po to, żeby potem było... jakby lepiej, fajniej i sympatyczniej, no to jakoś łatwiej to przejść (S5_K1_N1).

Uczniowie zdają sobie sprawę z tego, że doświadczenie nudy jest ze szkoły nieusuwalne – potrafią więc przyjąć nauczycielskie rozumienie uczenia się jako procesu, w który wpisana jest nuda. W tym kontekście jednym z zadań szkoły staje się **przyuczenie** uczniów do jej doświadczenia. Przeżycie nudy, jej objawy oraz ich obserwacja są silnie osadzone w społecznym kontekście (Estwood i in. 2007). W treningu nudy ma to ogromne znaczenie. Uczniowie uczą się bowiem tego, co w obszarze nudy jest akceptowalne, adaptują się do warunków sytuacyjnych, kształtując i doskonaląc rozmaite strategie przetrwania na lekcji. Jedną z form treningu nudy staje się udawanie, że nudy nie ma, granie przed nauczycielem.

Ja, jak się nudzę, to rysuję, ale mam takie dobre ułożenie, że pani nigdy nie widzi, że ja robię co innego, niż pani chce (S4_K6_U1_2).

Wtedy [kiedy jest nuda] albo gadamy jakoś po cichu z koleżankami, albo na migi. Tak rękami rozmawiamy, albo sobie rysuję (S5_K6_U2_3).

Po prostu próbuję udawać, że czegoś szukam w torbie, a rzeczywistości albo mam tam książkę i sobie czytam, albo mam telefon i w Internecie sobie czytam, ale nie mówię na głos, żeby nauczyciele się nie skapnęli (S4_K6_U1_2).

Jak siedziałem i nie mogłem nigdzie patrzeć, i rozkręcałem długopis, i układałam z niego wieżę (S5_K6_U2_1).

Niektórzy z uczniów, kiedy się nudzą, wykonują dodatkowe zadania z podręcznika lub zeszytu ćwiczeń. Zamiast udawania i gry pozorów sięgają po konstruktywne sposoby

przewycięzenia trudnego doświadczenia. Jednak te doświadczenia także nie mają wiele wspólnego z przebiegiem lekcji.

Ja robię wtedy zadania do przodu i wtedy robię sobie jakieś tam na przykład rysowanie coś tam (S7_K3_U1_1).

No, na przykład próbujemy patrzeć za okno albo jakoś sobie zorganizować ten czas, na przykład robić dodatkowe ćwiczenia w książkach i inne takie (S5_K3_U1_3).

W badaniu w grupie młodszych uczniów wyraźnie częściej pojawiały się wypowiedzi o potrzebie ruchu jako przyjętym sposobie na przezwycięzenie nudy. Taka potrzeba nie była sygnalizowana w wywiadach ze starszymi uczniami.

Często pytam pani, czy mogę iść do toalety, idę, potem trochę stoję (S2_K3_U2_3).

A ja trochę biegam i się bawię (S2_K1_U2_1).

Wszystkie te przykłady **sposobów** na nudę pokazują, jak uczniowie uczą się jednocześnie – tego, że nuda jest częścią atmosfery pracy w szkole oraz jak sobie z nią poradzić. Uczniowie na lekcjach przyzwyczajają się do nudy, nabierają przekonania – zgodnego zresztą z poglądem nauczycieli – że szkoła jest przestrzenią, w której nuda jest obecna. Świadoma praktyka nudy to bez żadnych wątpliwości element ukrytego programu szkoły – nauki rutynowych działań (por: Włodarczyk 2010). Można uznać, że nie stanowi to bariery – przecież nuda jest doświadczeniem człowieka i aby funkcjonować w świecie, trzeba przywyknąć także do negatywnych przeżyć. Z kolei jeśli popatrzeć na ten obraz szerzej, można zauważyć, że szkoła to przede wszystkim środowisko kształtowania postawy wobec tego, czym w istocie jest proces zdobywania wiedzy. Przed naszym systemem edukacji stoją wyzwania, związane z transformacją warunków pracy szkół do celu, jakim jest rozwój kompetencji kluczowych, w tym tej do uczenia się przez całe życie. Jeśli więc efektem społecznego treningu nudy jest wzmocnienie lub wyrobienie u uczniów przekonania o tym, że uczenie się jest lub bywa nudne, to niewątpliwie stanowi to barierę.

Bariera: brak komunikacji

Aby przekonać się, że nuda jest barierą w szkole, a wyrazem jej obecności jest zakłócenie komunikacji, sięgnijmy do badań opisujących sposoby radzenia sobie ze szkolnym doświadczeniem nudy. Urlike Nett (Nett i in. 2010: 631–632), posiłkując się charakterystyką względnie stałych reakcji na zjawisko nudy, wyodrębniła trzy grupy uczniów. Pierwsi to uczniowie redefiniujący (*reappraisers*) – starają się odnaleźć i uwewnętrznić sens uczenia się. Badaczka określiła ich również jako tych, którzy najskuteczniej radzą sobie z nudą. Są oni bowiem w stanie przeformułować rozumienie celu, treści oraz sytuacji, w której się znaleźli, w taki sposób, aby poradzić sobie z nudą z w najmniej skomplikowany sposób. Drugą grupę stanowią uczniowie krytycy (*criticizers*) – ich działania charakteryzują się

próbami wpłynięcia na zmianę sytuacji poprzez komunikaty wyrażane wprost do nauczyciela. Trzecia grupa to uczniowie unikający (*evaders*), którzy oddalają od siebie doświadczenie nudy poprzez zajmowanie siebie samych czymś innym niż to, co dzieje się na lekcji. Uczniowie redefiniujący są w stanie zmienić swoją percepcję sytuacji, uczniowie krytycy – dążą do zmiany warunków pracy, unikający – sięgają do zasobów wewnętrznych (Nett i in. 2010: 631–632). Jedną ze strategii przeciw nudzie wydaje się więc mówienie o niej na głos. Gdzie zatem bariera? Niestety, pojawia się ona w momencie, w którym samo słowo „nuda” staje się słowem zakazanym.

Lepiej kary uniknąć (...) nie wypada mówić: nuda, nudne, można dostać uwagę (S5_K6_U3_3).

Wiadomo, że na lekcji nie wypada mówić nuda, bo wtedy nauczyciel może wstawić uwagę (S5_K6_U3_1).

Jakbym tak powiedział, to pani na pewno by mnie zjadła (S7_K6_U3_3).

Nuda stanowi barierę, ponieważ już samo jej odczucie i towarzyszący mu brak możliwości swobodnej rozmowy na ten temat upośledzają komunikację w grupie, buduje atmosferę braku bezpieczeństwa. Utrwala także zwyczaj **przekazywania dzieciom komunikatów**, a nie rozmawiania z nimi (por. Klus-Stańska, Nowicka 2009: 95–97). Jeśli w szkole nie możemy porozmawiać o czymś tak powszechnym, zwyczajnym, codziennym, jak nuda, jeśli nie ma przyzwolenia na rozmowę o negatywnych emocjach, to utrudnia to tworzenie atmosfery opartej na współpracy – a takie cele zostały przecież wpisane w preambułę podstawy programowej.

Bariera: trening izolacji społecznej

Nuda szkolna zachęca, aby pracować cicho, w samotności, zajmować się czymś tak, aby nie widział tego nauczyciel. W badaniach, z których pochodzą przedstawione w tym artykule cytaty, definiowanie nudy jako odczucia izolacji społecznej pojawiało się wśród innych definicji uczniowskich zdecydowanie najczęściej. Interesujące jest to, że ten sposób definiowania nudy nie był obecny w innych pracach badawczych. Z wypowiedzi uczniów, których w artykule znajduje się jedynie część, wyłania się dość czytelny obraz nudy jako pustki.

Nie ma co robić, nie ma się czym zająć, nie ma zabawy, nie ma kolegi... nie ma przyjaciółki (S7_K1_U1_3).

Kiedy nie ma z kim rozmawiać i trzeba siedzieć w kącie nudnym (S6_K4_U1_3).

(...) nikt nie chce się z nami bawić, nudzimy się. Nikt nie zwraca na nas uwagi, że się nudzimy, tylko patrzą się na nas, jakby nas nie było widać (S3_K3_U1_3).

Nuda zatem to nie tylko bycie beczynnym, lecz także niewidzialnym, nieobecnym i samotnym. Istotą problemu nie jest jedynie to, że **nie ma co robić**. Nuda jako pustka to brak towarzystwa, kontaktu, możliwości spędzenia czasu razem z kimś – to niedostatek

kontaktów rówieśniczych. **Pustka**, o której mówili w badaniu uczniowie, to nie brak zajęcia, lecz odcięcie od relacji społecznych, a także przymusowe bycie samemu ze sobą w obliczu konieczności zajmowania się czymś, co męczy i czego się nie lubi. Każde dziecięce doświadczenie pustki i izolacji społecznej to porażka funkcji społecznej szkoły.

Bariera: strach

Nuda wzmacnia także barierę, którą jest strach. Józef Koziński pisze o nudzie, zwracając uwagę na to, że: „system edukacyjny z niezwykłą skutecznością produkuje zjawisko »Nil«, czyli nudę i lęk. Szkoła nieraz staje się fabrykantem nudy, tej zmyślnego procesu kształcenia, która zabija pasję poznawczą, która wygasza namiętność i która zniechęca do czegokolwiek, (...) może poza agresją. Nieznosnym ciężarem jest dla ucznia również lęk wywołany przez system zbyt autokratyczny, zbyt punitarny i zbyt zbiurokratyzowany. Czasem bywa to lęk neurotyczny. Zjawisko »Nil« staje się w równej mierze problemem dla ucznia i dla nauczyciela” (1988: 37). Wydaje się jednak, że nie jest to pełen opis tego, czym jest współistnienie nudy i lęku w szkole. Uzupełnijmy go wypowiedziami uczniów.

Nie ma jak się nudzić, bo pani co chwilę pyta (S7_K4_U1_1).

Raz mieliśmy zajęcia z panią studentką, ja siedziałam i się nudziłam, tak i pani to zauważyła, no, i zadała mi pytanie, ja miałam odpowiedzieć i dzwonek zadzwonił, ulga (S7_K6_U3_2).

O strachu uczniów i powodach, dla których nie rozmawiają z nauczycielami o nudzie szkolnej, najwięcej chyba mówi scenka zaobserwowana przeze mnie i grupę badanych uczniów w jednej ze szkół. Nasz wywiad został przerwany przez zdarzenie, które nastąpiło w zamkniętej sali lekcyjnej w czasie trwania zajęć, których przebiegu nie widzieliśmy. Rozmawialiśmy z uczniami tuż obok. Przedziwnym zbiegiem okoliczności nasza rozmowa, właśnie wtedy kiedy doszło do zdarzenia, dotyczyła tego, w jaki sposób uczniowie rozmawiają z nauczycielami o doświadczeniu nudy. Kiedy skupialiśmy się na tym wątku badania, z klasy obok wyszedł ze zwieszoną głową uczeń, a tuż za nim pokrzykująca na niego nauczycielka. Słowa obojga przekraczających próg sali były niezrozumiałe, rozpoznaliśmy po chwili jedynie taki monolog, wypowiedziany podniesionym głosem: „N: Chcesz powiedzieć, że nudzisz się na historii?! To wyjdź! O! To jest pani, ona o nudzie rozmawia, to do niej idź! I powiedz jej! I nie przeszkadzaj na lekcji! Nie gadaj na lekcji! W tej sekundzie!”. Uczeń niezdarnie próbował coś odpowiedzieć, został jednak sam na korytarzu za zamkniętymi z hukiem drzwiami sali. Scenę obserwowali biorący udział w badaniu uczniowie, szepotali między sobą, komentując na gorąco to zajście. Jeden z nich podsumował je: „No właśnie, dlatego nie mówimy [o nudzie], bo nauczyciel może się też obrazić” (S7_K6_U2_1). Żaden z moich rozmówców nie odniósł się do tego, że uczeń został wyrzucony za drzwi, że nauczycielka na niego krzyczała, czego nie powinna w ogóle robić. To, co po wydarzeniu przychodziło uczniom do głowy, to jedynie zwrot „nauczyciel może się obrazić”.

Nuda nie jest zatem zjawiskiem jedynie towarzyszącym edukacji w systemie, który jest punitivny i bezrefleksyjny. Nuda to okoliczność, która ten strach może także generować. Uczniowie boją się nudy i boją się o niej mówić. Trudno o strachu przed szkołą mówić jako o barierze, nie jest on bowiem przeszkodą, lecz zjawiskiem, od którego edukacja powinna wreszcie zostać uwolniona.

Bariera: niższe osiągnięcia szkolne

Nuda jako emocja współwystępuje z obniżeniem motywacji, spadkiem uwagi i spowolnieniem przetwarzania informacji. Można więc uznać ją za emocję dezaktywującą, obniżającą poziom indywidualnych osiągnięć (Daniels i in. 2009). Mówiąc zatem wprost – to, że w procesie edukacji pojawia się nuda, oznacza, że uczniom po prostu trudniej się uczyć.

[Kiedy nudzimy się...] Nic nam się nie chce, nie mamy po prostu co robić (S2_K3_U1_2).

[Kiedy nudzimy się...] Nie chce nam się słuchać, na przykład (S2_K3_U1_3).

Nuda jest zła, bo ocenę można jakąś dostać. No, takie zaczepianie kolegów, to można za to ocenę dostać i właściwie nie wiadomo wtedy co robić. Wiem, że zmarnowałem tylko czas na nudę, że nic nie wymyśliłem (S5_K4_U3_1).

Nudzić się oznacza nic nie robić i nic się wtedy nie chce robić i jest się zmęczonym (S4_K4_U1_1).

Fragmety wypowiedzi uczniów pokazują, że to, czego doświadczają, stanowi zarówno odczucie obniżonej motywacji, jak również silną emocję negatywną. To nic innego jak bariera w kształtowaniu komfortowych i pożądaných warunków do pracy w szkole.

Bariera: gorsze funkcjonowanie i samopoczucie

Nuda jest nieprzyjemnym, przejściowym stanem afektywnym, charakteryzującym się dotkliwym brakiem zainteresowania, jak również trudnością w skoncentrowaniu się na określonej aktywności (Larson, Richards 1991: 419). Uczniowie odczuwają nudę jako dyskomfort, który może mieć charakter chwilowego zaburzenia poziomu motywacji.

Na przykład, jak ktoś chce coś namalować i się zastanawia, i cały czas, i nie wie, i nie wie (S4_K1_U1_1).

Nuda jest wtedy na przykład, kiedy komuś jest nudno... tak... to każdy pomysł po prostu wydaje się taki beznadziejny (...) (S5_K6_U2_2).

Czuje się wyjątkowo smutno, w złym sensie... Dlatego bo nic mi się nie chce robić w ogóle, wszystko jest na nie, wszystko jest na źle (S6_K3_U1_1).

Czuję smutek, bo nie ma co robić, radość, bo mogę pomyśleć, że zaraz kończą się lekcje i mogę w domu zrobić coś ciekawego (S6_K4_U2_1).

Ja czuję na przykład... jak to się nazywało... niecierpliwość, kiedy w końcu dzwonek (S7_K6_U3_2).

Nuda jako emocja i czasowe odczucie niskiego stopnia pobudzenia oraz nieprzyjemnych odczuć spowodowanych czynnikami środowiska zewnętrznego (Mikulas, Vodanovich 1993) stanowi przeszkodę w osiągnięciu dobrego samopoczucia. Ono jest konieczne, aby można było się uczyć.

Bariera: uczniowie zajęci nie nudzą się

W tym samym okresie, kiedy powstała praca Antoniny Guryckiej (1977), przytoczona we wstępnej części artykułu, Torgrim Gjesme (1977) z Uniwersytetu w Oslo badał, w jaki sposób nudę opisują studenci cechujący się silnym nastawieniem na osiągnięcie celu. Jedną z czterech wyodrębnionych przez niego grup byli ci odczuwający wysoki poziom satysfakcji z wykonanego zadania i jednocześnie – wysoki poziom nudy (Gjesme 1977). W badaniu wykazano, że osoby osiągające wysokie wyniki, zadowolone z efektów swojej pracy, także nudzą się w czasie nauki. Zatem potoczne stwierdzenie, że inteligentni ludzie się nie nudzą, wydaje się nie mieć ani sensu, ani naukowego uzasadnienia. Takie przekonanie o nudzie znalazło się jednak w wypowiedziach badanych nauczycieli.

Uczniowie nie używają słowa nuda, bo czują respekt do mnie i ja im zawsze mówię, że inteligentni ludzie nie nudzą się. No i w ogóle w szkole nie można się nudzić, bo oni przychodzą do szkoły z zamiarem nauczenia się czegoś, więc *de facto* w szkole nie powinni się nudzić. (...) czasami ktoś mówi, ale to wynika z czegoś innego, bo ma taką ochotę. Natomiast nie, nie mówią, ale ja myślę, że oni naprawdę rzadko się nudzą, że oni nie mają czasu na tę nudę. Nie, nie, nie mówią nuda, ale nie wiem, czy dlatego, że się mnie boją, czy... tego nie wiem (S1_K1_N1).

Przeinaczenie i nieporozumienie w rozumieniu istoty zjawiska nudy stanowią barierę w edukacji. Pozwalają bowiem budować nauczycielom fałszywy obraz nudy uczniów, zamykają na refleksję o tym zjawisku, wzmacniają barierę mentalną. Przeciwwstawianie stanu **bycia zajęтым** i **bycia znudzonym** jest także źródłem największych nieporozumień co do tego, czym jest, a czym nie jest nuda na lekcji.

Nigdy nie zauważyłam, że uczeń się nudzi. Może być bardziej ruchliwy, zaczepia ludzi, ale nie wydawało mi się, że jest to z nudy. Nie zastanawiałam się nad tym. Widziałam też, że dużo osób rysuje, ale też nie spodziewałam się, że z nudy (S2_K4_N1).

To nieporozumienie bywa także dla nauczycieli powodem wyboru całkowicie błędnych strategii radzenia sobie z nudą na lekcjach. Barierą – w tym wypadku – nie jest więc sama nuda, lecz niezrozumienie jej istoty.

Bariera: wy udajecie, że się nie nudzicie, ja udaję, że nie widzę – nuda jako tabu

Uczniowie w opisach szkolnej rzeczywistości rzadko używają słowa nuda. Charakteryzują wydarzenia, które można do zakresu nudy przyporządkować, ale etykiety nuda używają w tych sytuacjach niechętnie (Breidenstein 2007: 97). Georg Breidenstein, na podstawie wypowiedzi uczniów i swoich obserwacji, wysnuł wniosek, że nuda szkolna ma dwie odmiany: tolerowaną i nietolerowaną przez nauczyciela. Ta pierwsza bywa manifestowana w sposób prowokacyjny i wyrazisty. Jest to jednak część niewypowiedzianego porozumienia. Uczeń wykonuje zadanie zaprojektowane i nadzorowane przez nauczyciela, a nauczyciel toleruje zachowania ucznia odbiegające od rutyny pracy tak długo, dopóki słowo nuda nie zostanie wypowiedziane na głos, a **zmowa milczenia** – złamana. Zatem dopóki nuda jest osobistym problemem ucznia, nie zostaje nazwana i nie wymaga od nauczyciela żadnej reakcji i działania, dopóty jest w klasie szkolnej akceptowana. Nuda szkolna ujawnia się więc jako tabu (Breidenstein 2007).

Poznaję nudę po tym, jak ktoś siedzi – na przykład jak ja teraz, z ręką, ledwo co żywy i tak nic mu się nie chce (S4_K6_U1_2).

Jak ktoś ziewa albo się opiera o ścianę, albo patrzy dookoła takim wzrokiem, jakby nic nie rozumiał, chciało mu się spać (S4_K6_U1_1).

(...) ktoś się nie odzywa do nikogo, siedzi sam i coś... po prostu siedzi sam, siedzi i patrzy się w jedno miejsce, właśnie tak bez celu (S5_K6_U2_2).

Opisy uzupełniają komentarze uczniów przedstawiające adekwatne do sytuacji reakcje nauczycieli.

Pani nie widzi, ja udaję, że się nie nudzę (S6_K1_U1_1).

Mnie się nigdy to nie zdarzyło, żeby nauczyciel zauważył (S6_K4_U2_2).

Zazwyczaj nauczyciel nic nie robi, a jak robi, to wtedy pyta tę osobę na lekcji, ale raczej nie było takich sytuacji, żeby nauczyciel zauważał, że ktoś się nudzi (S5_K6_U2_1).

Ja, jak się nudzę, to rysuję, ale mam takie dobre ułożenie, że pani nigdy nie widzi, że ja robię co innego niż pani chce (S4_K6_U1_2).

Prawie zawsze jest jakieś zajęcie, tak żeby się nie nudzić, no ale jeśli się już nudzimy, to nauczyciele przeważnie nie widzą tego (...). Patrzą bardziej na te osoby, które są zaangażowane w lekcje, które się przynajmniej próbują zaangażować (S5_K6_U2_1).

Podczas prowadzenia lekcji nie jest możliwe, aby nie zauważyć nudy opisanej w ten sposób. Dopóki tak manifestowana nuda nie wymaga nauczycielskiej reakcji, dopóty zachowanie uczniów jest tolerowane. Interesujące spojrzenie na akceptowaną przez nauczyciela nudę przynoszą badania z 1988 r. *Oddając głos licealistom: presja, nuda*, „Taa, ty wiesz, o czym ja mówię?”. Opisani w nim nudzący się uczniowie, zamiast manifestowania zachowań i czynności niepożądanych na lekcji, popadają w stan fizycznego odrętwienia. Taki uczeń staje się nieobecny, nie przeszkadza, nie zadaje pytań, nie ingeruje w to, jak

pracuje nauczyciel. Po prostu nie angażuje się w lekcję. Jest obecny i nic więcej. Dzięki temu nauczyciel może **spokojnie** prowadzić zajęcia, nie pojawiają się bowiem pytania, interakcje czy nawet rozmowa (Farrell 1988: 499–500). Nauczyciel realizuje zadania na lekcji, przygotowuje do egzaminu, wypełnia zadania z podstawy programowej, a znużony uczeń, wyczerpany brakiem bodźców, trwa w miejscu i w czasie. Farrell zauważa, że nauczyciele pracujący w ten sposób, nie czynią tego jedynie dlatego, że uznają ten styl pracy za efektywny i przyjazny. Przeciwnie – sami czują się przytłoczeni wymogami, narzucanymi im zewnątrz, zwłaszcza tymi, które dotyczą przygotowania uczniów do obowiązkowych egzaminów. O ile w interpretacji Breidensteina wybrzmiewa mierzenie się z nudą jako tabu, o tyle w pracy Farrella nuda staje się przez nauczyciela pożądana, staje się warunkiem pracy nakierowanej na wypełnianie zapisów podstawy programowej.

Na zakończenie

Nuda jest negatywną emocją, która bywa – z powodu swojej powszechności – bagatelizowana i infantylizowana. Jest także nieodłączną częścią tego, co dzieje się w szkole i na lekcjach. Zamiast zastanawiać się, ile razy w ciągu 45 minut lekcji pojawia się nuda, można się skupić na tym, w jaki sposób nuda zaburza pracę i funkcjonowanie dziecka w szkole. Sama w sobie nie stanowi ona znaczącego problemu, jednak jej konsekwencje i jej postrzeganie powinny się stać tematem refleksji dla nauczycieli i wychowawców. Jeśli tak się nie dzieje, nuda powoduje powstawanie barier, trudności i problemów, z którymi, już trochę w oderwaniu od nudy, musimy sobie radzić w szkole. Przełożenie refleksji o nudzie na poziom nauczycielskiej praktyki może się zacząć od tego, że o powody i uczucia związane z nudą warto uczniów zapytać. Sama nuda jest bowiem konsekwencją tego, co dzieje się (lub nie dzieje) na zajęciach. Wiedza o nudzie uczniów – o jej przyczynach, emocjach, konsekwencjach – pozwala w łatwiejszy sposób radzić sobie z kryzysami, które pojawiają się w szkole.

Literatura

- Auerbuch G. (2011), *Phenomenological investigation of occupational boredom, and the transformational impact of structured gratitude practice*. Proquest, Umi Dissertation Publishing.
- Becker C., Kopp S., Wachsmuth I. (2004), *Stimulating the emotion dynamics of a multimodal conversation agent*. W: E. André, L. Dybkjaer, W. Minke, P. Heisterkamp (eds.), *Affective dialogue systems*. Heilderberg, Springer.
- Breidenstein G. (2007), *The meaning of boredom in school lessons. Participant observation in the seventh and eighth form*. „Ethnography and Education”, 1(1).
- Brisset D., Snow R.P. (1993), *Where the Future Isn't*. „Symbolic Interaction”, 16(3).

- Caldwell L.L., Darling N., Payne L.L., Dowdy B. (1999), „*Why are you bored?*” *An examination of psychological and social control causes of boredom among adolescents*. „*Journal of Leisure Research*”, 31(2).
- Damrad Frye R., Laird J.D. (1989), *The experience of boredom: the role of the self – perception of attention*. „*Journal of Personality and Social Psychology*”, 57(2).
- Daniels L.M., Stupinsky R.H., Pekrun R., Hayens T.L., Perry L.P., Newall N.E. (2009), *A longitudinal analysis of achievement goals: from affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes*. „*Journal of Educational Psychology*”, 101(4).
- Darden D., Marks A. (1999), *Boredom: a socially disvalued emotion*. „*Sociological Spectrum*”, 19(1).
- Daschmann E.C., Goetz T., Stupinsky R.H. (2011), *Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales*. „*British Journal of Educational Psychology*”, 81.
- Estwood J.D., Frishen A., Fenske M.J., Smilek D. (2007), *The unengaged mind: defining boredom in terms of attention*. „*Perspectives of Psychological Science*”, 7(5).
- Farrell E. (1988), *Giving voice to high school students: pressure and boredom, ya know what I'm sayin'?* „*American Educational Research Journal*”, 25(4).
- Gjesme T. (1977), *General satisfaction and boredom at school as a function of the pupils' personality characteristics*. „*Scandinavian Journal of Education*”, 21.
- Goetz T., Frenzel A.C., Hall N.C., Nett U.E., Pekrun R., Lipnevich A.A. (2018), *Types of boredom: An experience sampling approach*. „*Motivation and Emotion Journal*”, 38.
- Gurycka A. (1977), *Przeciw nudzie*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Hillard V.E. (1988), *Boredom and the pedagogy of responsibility*. Paper presented at the Annual Meeting of the Central States Speech Association.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2009), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, WSiP.
- Kozielecki J. (1988), *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Larson R.W., Richards M.H. (1991), *Boredom in the middle school years: blaming school versus blaming students*. „*American Journal of Education*”, 99(4).
- Marton F. (1981), *Phenomenography – describing conceptions of the world around us*. „*Instructional Science*”, 10.
- Mastro D.E., Eastin M.S., Tamborini R. (2002), *Internet search behaviours and mood alterations. A selective exposure approach*. „*Media Psychology*”, 4.
- Mikulas W.L., Vodanovich S. (1993), *The essence of boredom*. „*Psychological Record*”, 43(1).
- Moore G.E. (1987), *Down with boredom!* „*Vocational Education Journal*”, 62(5).
- Moroz J. (2013), *Fenomenografia jako metoda badania treści świadomościowych*. „*Pedagogika Szkoły Wyższej*”, 1.
- Nett U., Daschmann E.C., Goetz T., Stupinsky R.H. (2016), *How accurately can parents judge their children's boredom in school?* „*Frontiers in Psychology*”, 7.
- Nett U., Goetz T., Daniels L.M. (2010), *What to do when feeling bored? Students' strategies for coping with boredom*. „*Learning Individual Differences*”, 20.
- Pekrun R., Elliot A., Maier M. (2006), *Achievement goals and discrete achievement emotions: a theoretical model and prospective test*. „*Journal of Educational Psychology*”, 98(3).
- Pekrun R., Goetz T., Daniels L.M., Stupnisky R.H., Perry R.P. (2010), *Boredom in achievement settings: Exploring control – value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion*. „*Journal of Educational Psychology*”, 102(3).

- Perkins R., Hill A. (1985), *Cognitive and affective aspects of boredom*. „British Journal of Psychology”, 76.
- Podstawa programowa. *Cele kształcenia ogólnego dla klas I–III*. <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III>, 15.06.2021.
- Scerbo M., Holcomb J. (1993), *Effects of signal conspicuity and time on boredom in vigilance*. Paper presented at the first Mid-Atlantic Human Factors Conference, Reston.
- Spacks P. (1995), *Boredom: The Literary History of a State of Mind*. Chicago, University of Chicago Press.
- Stańczyk P. (2012), *Nuda w szkole – między alienacją a emancypacją*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 59(3).
- Strong R., Silver H., Perini M., Tuculescu G. (2003), *Boredom and its opposite*. „Educational Leadership”, 61(1).
- Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pl/bariera>, 2.07.2021.
- Winter R. (2012), *Nuda w kulturze rozrywki*. Kraków, WAM.
- Włodarczyk R. (2010), *Strategie władzy, taktyki emancypacji*. „Ukryty program” a świadomość praktyczna w edukacji nauczycieli. „Kultura i Edukacja”, 2.