

ŚRODOWISKO AKADEMICKIE – NAUCZYCIELE I STUDENCI

Elżbieta Wnuk-Lipińska Zawód – pracownik akademicki

W artykule podjęto próbę odpowiedzi na trzy pytania: czy istnieje zawód pracownika akademickiego, jakie są jego cechy charakterystyczne i jakie jest jego znaczenie we współczesnym świecie? Prezentowane są dwa stanowiska: pierwsze, iż można mówić o zawodzie pracownika akademickiego, ponieważ – choć jest on wykonywany przez specjalistów z różnych dziedzin – ma więcej cech wspólnych niż odmiennych, oraz drugie, iż taki zawód nie istnieje, gdyż cech odmiennych jest więcej niż cech wspólnych. W artykule zostały poddane analizie wartości związane z wykonywaniem omawianego zawodu.

Wprowadzenie

Zgodnie z obowiązującą u nas *Ustawą o szkolnictwie wyższym* określenie „nauczyciel akademicki” obejmuje swym zakresem wszystkie osoby prowadzące działalność badawczą i kształceniową w wyższych uczelniach; pracownicy naukowo-dydaktyczni stanowią wśród nich zdecydowaną większość (ponad 80%). W innych krajach na określenie tej grupy osób używany jest najczęściej termin „pracownik akademicki”. Pozostaną przy nim, ponieważ jest on łatwiejszy w stosowaniu niż termin „pracownik naukowo-dydaktyczny”.

Tradycyjny wzór pracownika akademickiego zawierał w sobie elementy stylu życia i stylu pracy oraz zespół wartości związanych z wykonywanym zawodem. W celu określenia, kim jest pracownik akademicki, posłużę się następującą definicją: „Jest to osoba samostereowna, wykonująca wysoko cenioną pracę na rzecz społeczeństwa, opartą na tworzeniu i przekazywaniu wiedzy, pracę chronioną przez odpowiednie stowarzyszenia i organizacje” (por. Halsey, Trow 1971, s. 170).

Czy praca akademicka jest ceniona przez społeczeństwo? Naukowcy z naszego kontynentu z pewną zazdrością patrzą na kolegów amerykańskich; jak bowiem wykazują badania, w Europie wartość wiedzy i wykształcenia zmniejsza się, a w społeczeństwie amerykańskim wciąż utrzymuje się na dość wysokim poziomie.

Pewna dewaluacja omawianego zawodu, występująca w wielu krajach, jest wszakże widoczna również w Stanach Zjednoczonych. Z literatury przedmiotu można wywnioskować, iż wysoki autorytet uczonych w społeczeństwie jest jedynie iluzją żywioną przez część śro-

dowiska akademickiego, opartą na doświadczeniach czasu minionego. Jaroslav Pelikan, powołując się na opinię Johna H. Newmana, stwierdza, iż uniwersytety w przeszłości cieszyły się autorytetem, który następnie został przejęty przez czasopisma, a obecnie – dodaje Pelikan od siebie – w dużej mierze należy do środka przekazu nie opartego na słowie pisanym, tzn. do telewizji (Pelikan 1992, s. 37).

W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, tj. w okresie ekspansji edukacyjnej oraz rosnącego zapotrzebowania społeczeństw na zawody wymagające wiedzy i wysokich kwalifikacji, w Europie Zachodniej i w USA zawód pracownika akademickiego uznawano za „kluczowy”. Podkreślano, iż przedstawiciele tej profesji przygotowują i selekcionują kandydatów do innych społecznie ważnych zawodów oraz, dzięki swej działalności naukowej (badania podstawowe), osłabiają tendencje wynikające z nastawienia współczesnych społeczeństw na usługi, a powodujące wzrost zapotrzebowania na wiedzę aplikacyjną i badania stosowane. W ten sposób chronią cywilizację przed upadkiem.

W latach osiemdziesiątych, w czasie recesji gospodarczej i zmiany polityki rządów, w wielu krajach skończył się okres *prosperity* dla wyższych uczelni. Pieniądze stały się trudniejsze do zdobycia nie tylko z tej przyczyny, że było ich mniej, lecz również dlatego, że ich otrzymanie było powiązane z koniecznością spełnienia pewnych warunków. Jak to ktoś ładnie określił, władza przeszła z rąk ciał naukowych w ręce uniwersyteckich finansistów.

W tym okresie, jak twierdzi Harold J. Perkin, zawód pracownika akademickiego stracił swój „kluczowy” charakter. Zmniejszył się także prestiż i korzyści finansowe związane z wykonywaniem tej profesji (Perkin 1987).

Bardziej optymistycznie nastawieni badacze zgadzają się wprawdzie z diagnozą, iż szkoły wyższe przestały pełnić kluczową rolę w społeczeństwie, ale zarazem utrzymują, iż są one wciąż instytucjami niezbędnymi, w które zainwestowano zbyt dużo pieniędzy, aby rządy mogły je ignorować (Clark 1987).

W Polsce w omawianym czasie – mimo różnic ustrojowych i braku ekspansji edukacyjnej na poziomie szkolnictwa wyższego (wystąpiła ona dopiero w latach dziewięćdziesiątych) – kondycja pracowników akademickich ulegała podobnym przeobrażeniom jak w innych krajach europejskich; były to zmiany świadczące o dewaluacji zawodu. Zmniejszył się jego prestiż w społeczeństwie, pogorszyły się zarówno warunki materialne pracowników akademickich, jak i sytuacja finansowa uczelni.

Sytuacja kryzysowa w polskich instytucjach szkolnictwa wyższego oraz w zawodzie pracownika akademickiego występowała w czasie pierwszych badań przeprowadzonych przez nas w 1984 r. (miała ona wtedy charakter głównie polityczny), a także podczas drugich badań, w 1993 r. (jej charakter był wówczas głównie ekonomiczny).

Czy istnieje „wspólny zawód”, obejmujący swym zakresem wszystkich pracowników akademickich? W rozważaniach na ten temat wysuwanych jest wiele wątpliwości. Dlatego na początku tego tekstu zdecydowałam się na przedstawienie definicji bardzo ogólnej, zakładając, iż nie budziłaby ona zapewne sprzeciwu większości zainteresowanych osób.

W dyskusji występują dwa stanowiska: pierwsze – iż zawód pracownika akademickiego, wykonywany przez specjalistów z różnych dziedzin, ma więcej cech wspólnych niż odmiennych, oraz drugie – iż cech odmiennych jest więcej niż cech wspólnych.

Zwolennicy pierwszego stanowiska argumentują, iż podstawową rolą pracowników akademickich wszystkich specjalności jest tworzenie, przechowywanie i przekazywanie wiedzy. Realizacja tego zadania, jakkolwiek z różnie rozłożonymi preferencjami w poszczególnych

przypadkach, decyduje o przewadze cech wspólnych nad partykularyzmami w wykonywaniu omawianego zawodu (Shils 1983).

Cechą charakterystyczną instytucji szkolnictwa wyższego, występującą w wielu krajach, także w Polsce, jest fragmentaryzacja. Jednostki organizacyjne uczelni, w których prowadzona jest podstawowa działalność naukowa i dydaktyczna, są ze sobą jedynie luźno powiązane. Fragmentaryzację określa się często mianem procesu *pigeonholing* (budowanie przegród w gołębniku), a wynikające z tego działania poszczególnych grup specjalistów nazywane są *trybalizmem*.

Każde „plemień” (*tribe*) ma własną nazwę, terytorium i język, samodzielnie rozwiązuje swoje problemy oraz prowadzi wojny z innymi „plemionami”. Jako spoiwo łączące „plemiona” – specjalistów różnych dziedzin – wymieniana jest przede wszystkim kultura, wspólna dla danej instytucji szkolnictwa wyższego. Kultura jest „społecznym i normatywnym klejem, który scala organizację. Jest wyrazem wartości, wzorów społecznych i wierzeń wspólnych dla członków organizacji” (Smircich 1983, s. 344). Kultura uczelni moderuje więc zachowania wynikające z odmiennych interesów i subkultur charakterystycznych dla poszczególnych „plemion” (Bailey 1977) czy lokatorów klatek w gołębniku (Hardy i in. 1983). Umożliwia porozumienie między nimi i podejmowanie działań dla realizacji wspólnych celów.

Tak więc wspólna kultura może łączyć pracowników jednej uczelni czy wydziału lub przedstawicieli jednej dyscypliny. Pewnym elementom występującym w tych wszystkich typach kultury przypisuje się w świecie akademickim wartość uniwersalną. Za uniwersalny uważa się pewien porządek normatywny, zwany etosem akademickim. Wartości i wzory postępowania wchodzące w jego skład dotyczą głównie roli uczonego, a nie roli nauczyciela akademickiego. Wiele lat temu Robert K. Merton stwierdził, iż „w etosie współczesnej nauki zawarte są cztery zespoły nakazów instytucjonalnych: uniwersalizm, komunizm, bezinteresowność i zorganizowany sceptycyzm” (Merton 1982, s. 581).

W dyskusji na ten temat powracają argumenty mówiące przede wszystkim o wspólnotowości, poszanowaniu swobód akademickich, autotelicznej wartości pracy, uczciwości w badaniach i eksperymentach. Ponadto, jak pisze Piotr Sztompka: „W samej istocie roli uczonego leży nakaz (oczekiwanie) wybitności: odkrywczość, przenikliwość, oryginalność. Dążenie do ciągłego doskonalenia erudycji i metody, do coraz głębszego poznania swojej dziedziny, do nieustannego wzbogacania wiedzy, przedstawiania ciągle nowych rezultatów – jest nie tylko preferencją, zaleceniem, ale profesjonalnym obowiązkiem” (Sztompka 1995, s. 3).

Przedstawiciele stanowiska, zgodnie z którym wśród pracowników akademickich reprezentujących różne dziedziny wiedzy cechy odmienne przeważają nad wspólnymi twierdzą, że nie ma jednego zawodu pracownika akademickiego, każda bowiem dyscyplina ma swoją historię, własny styl intelektualny i wzory kariery. Ponadto różny jest wpływ pozauczelnianych środowisk zawodowych na typ kultury (czy subkultury) akademickiej, charakterystyczny dla danego „plemienia”. I tak np. samoidentyfikacja inżynierów pracujących w szkołach wyższych jest zapewne w większym stopniu określana przez środowiska zawodowe zewnętrzne wobec uczelni niż samoidentyfikacja historyków. Badania nad etosem uczonych przeprowadzone w Polsce wykazały, iż w tej sprawie występują spore różnicowania między poszczególnymi dyscyplinami (por. Cichomski 1986; Najduchowska 1990a).

Ważną pozycję w dyskusji na temat odmienności kultur występujących w społeczności akademickiej stanowiła wydana w 1959 r. książka Charlesa P. Snowa *Two Cultures and the Scientific Revolution*. Autor twierdzi w niej, że dziedziny humanistyczne i dziedziny nauk

ścisłych stanowią dwie nie przenikające się kultury. Humanisci nie są ciekawi świata fizycznego, a nawet odrzucają wiedzę dotyczącą największych współczesnych odkryć i osiągnięć nauki. Uważają, iż nie są one częścią kultury, a tym samym nie znajdują się w polu ich zainteresowań. Badacze nauk ścisłych natomiast przejawiają brak zainteresowania światem sztuki, z jednym wyjątkiem – muzyki. Zamkniętość tych dwóch kultur w stosunku do siebie doprowadziła – zdaniem Snowa – do „wyjałowienia”. Pod wpływem wspomnianej książki rozgorzała dyskusja na temat wielości lub jedności kultury akademickiej. Ukazały się liczne wypowiedzi i przeprowadzono wiele badań na ten temat (Richmond 1963; Ofierska 1965; Davenport 1970; Kądzielska 1970). Studia te zgromadziły sporo argumentów na rzecz obu tez, ale naturalnie nie przyniosły definitywnego rozstrzygnięcia problemu.

Tony Becher wyróżnia aż cztery typy kultur związane z grupami dyscyplin wiedzy i przypisuje im następujące cechy:

- Nauki czyste (*pure science*): rywalizacja, nastawienie na osiąganie celu, wysoki wskaźnik publikacji, poczucie wspólnoty grupowej, częste kontakty, dobra organizacja w celu prezentacji obrony interesów grupowych.

- Humanistyka: indywidualizm, pluralizm, luźne związki między przedstawicielami danej dyscypliny, niski wskaźnik publikacji, nastawienie na jednostkę.

- Nauki stosowane (technika i technologie): przedsiębiorczość, kosmopolityzm, dominacja wartości zawodowych, patenty zamiast publikacji, nastawienie na pełnienie roli.

- Nauki społeczne (stosowane): nastawienie na zewnątrz, niepewność statusu, dominacja mód intelektualnych, wskaźnik publikacji ograniczany przez działalność konsultacyjną, nastawienie na władzę (*power oriented*) (Becher 1987, s. 289).

Przedstawiciele stanowiska umiarkowanego w sprawie istnienia wspólnej kultury akademickiej głoszą, iż w przypadku gdy kultura instytucji jest silna i spójna, może przewyciężyć partykularyzmy grupowe. Charakteryzuje ją przeważnie zbiorowe przekonanie o unikatowości instytucji, swoistości będącej wynikiem wysiłków kolejnych pokoleń naukowców (Clark 1972). Silna kultura występuje przede wszystkim w uczelniach starszych, młodszych, które wyszły zwycięsko z walki o przetrwanie i pozycję (Clark 1983; Masland 1985).

Badania wykazują, iż istnieje wiele typów zawodu pracownika akademickiego kształtujących się w wyniku fragmentaryzacji i specjalizacji, w zależności od rodzaju uczelni oraz od kraju. Ale w tych wielu „widoczne są cechy jednego” (Clark 1987, s. 397). Istnieją bowiem elementy łączące pracowników akademickich: zaangażowanie w wykonywany zawód, posiadanie mandatu do poszukiwania prawdy, pewne wspólne cechy wykonywanej pracy oraz świadomość wspólnotowa.

Powody podjęcia pracy na uczelni

W badaniach przeprowadzonych w latach 1984 i 1993¹ zadaliśmy respondentom to samo pytanie dotyczące powodów podjęcia pracy na uczelni. Daje to nam możliwość

¹ W niniejszym tekście głównym źródłem danych empirycznych są badania przeprowadzone w 1993 r. na reprezentatywnej próbie pracowników naukowo-dydaktycznych uniwersytetów, politechnik i wyższych szkół pedagogicznych, liczącej 1650 osób, lecz w przypadkach teoretycznie uzasadnionych i metodologicznie możliwych dokonano porównań z badaniami wcześniejszymi, zrealizowanymi w 1984 r. na podobnej (choć nie identycznej) próbie liczącej 1179 osób.

Tabela 1
Powody podjęcia pracy na uczelni według typu szkoły wyższej i roku badań (w %)^a

Powody podjęcia pracy	Uniwersytety			Politechniki			Wyższe szkoły pedagogiczne		
	1984 ^b	1993 ^c	1993 ^d	1984 ^b	1993 ^c	1993 ^d	1984 ^b	1993 ^c	1993 ^d
Duża samodzielność pracy	53,5	47,9	48,5	41,8	49,1	49,1	39,2	49,3	46,2
Chęć realizacji i rozszerzenia zainteresowań	50,9	41,2	44,3	44,4	39,7	44,2	48,8	44,3	46,7
Szansa podnoszenia swojego poziomu intelektualnego	45,2	44,6	49,2	40,8	38,5	41,3	54,4	50,7	56,8
Praca twórcza, możliwość przyczynienia się do rozwoju nauki	39,5	43,9	41,7	46,5	47,0	44,9	36,8	33,6	33,2
Zainteresowanie nauczaniem studentów	28,2	30,9	30,4	36,5	30,9	30,8	36,8	37,9	40,2
Chęć pozostania w środowisku akademickim	26,9	25,8	26,2	24,8	28,9	29,5	25,6	18,6	21,6
Nie normowany czas pracy	26,9	32,8	38,0	36,5	40,3	45,3	36,8	31,4	37,7
Praca wśród ludzi o wysokim poziomie intelektualnym	23,5	25,1	26,1	27,3	28,5	28,1	27,2	31,4	28,6
Swoboda myślenia, wypowiadania się i pisanie	22,2	24,6	24,7	14,7	16,1	15,2	13,6	22,1	22,6
Praca ważna dla społeczeństwa	21,7	21,9	19,7	30,3	24,8	22,0	24,0	23,6	21,1
Pragnienie poszukiwania prawdy w określonej dziedzinie	21,7	18,6	17,0	9,8	7,9	8,0	15,2	10,7	11,6
Wysoki prestiż w społeczeństwie	17,6	16,4	15,1	16,7	17,1	16,1	26,4	20,7	17,1
Przekonanie, że wszystko co osiągnę będę zawdzięczał sobie	14,5	15,7	14,3	15,8	15,4	15,0	20,8	17,2	15,6
Liczba badanych	384	582	736	564	586	715	125	141	199

^a W pytaniu można było podkreślić pięć najważniejszych powodów.

^b Próba bez asystentów.

^c Próba bez asystentów (w celu umożliwienia porównań z 1984 r.).

^d Próba z asystentami.

porównania, czy motywy znajdujące się u podstaw decyzji podjętych w przeszłości były postrzegane podobnie w obu latach. Pytanie to odnosi się do retrospekcji, w której ważną rolę odgrywa zarówno pamięć o decyzjach podejmowanych w bardziej lub mniej odległej przeszłości, jak i kontekst interpretacyjny wynikający z późniejszych doświadczeń.

W obydwu porównywanych badaniach² trzy powody podjęcia pracy na uczelni zgłaszane przez blisko połowę respondentów są w trzech typach szkół wyższych takie same. Są to: duża samodzielność, chęć realizacji i rozwoju zainteresowań oraz podnoszenia swojego poziomu intelektualnego. W 1993 r. w przypadku uniwersytetów i politechnik uzupełniały je dwa dalsze motywy: praca twórcza, możliwość przyczynienia się do rozwoju nauki oraz nie normowany czas pracy; w wyższych szkołach pedagogicznych: zainteresowanie nauczaniem studentów oraz nie normowany czas pracy.

Zmiany w tej kwestii w dwóch odcinkach czasu nie są zbyt duże. Opinie dwóch porównywanych zbiorowości (bez asystentów) różnią się w sposób wyraźny w niewielu sprawach. Najwięcej zmian można zaobserwować w przypadku pracowników akademickich wyższych szkół pedagogicznych. Obecnie zdecydowanie więcej osób niż w przeszłości uznało za ważny powód swego zatrudnienia na uczelni samodzielny charakter pracy oraz swobodę myślenia, wypowiedzania się i pisanie. Natomiast mniej osób obecnie niż w przeszłości uznało za taki powód chęć pozostania w środowisku akademickim. Jedyną wyraźną różnicą w opiniach zbiorowości uniwersyteckiej w obu porównywanych badaniach jest zmniejszenie się potrzeby realizacji własnych zainteresowań jako powodu podjęcia pracy na uczelni, a w opinii respondentów z politechnik – zmniejszenie zapotrzebowania na dużą samodzielność pracy.

Gdy porównamy powody podjęcia pracy wybierane przez respondentów trzech typów uczelni w 1993 r.³, to okazuje się, że:

1. Wśród pracowników akademickich wyższych szkół pedagogicznych więcej osób niż w pozostałych typach uczelni podało jako taki powód chęć podnoszenia swojego poziomu intelektualnego i zainteresowanie nauczaniem studentów, a mniej – pracę twórczą, wkład do rozwoju wiedzy.

2. Wśród pracowników akademickich politechnik motywem popularniejszym niż wśród pracowników dwóch pozostałych typów uczelni był nie normowany czas pracy, a mniej popularnym – samodzielność oraz swoboda myślenia, wypowiedzania się i pisanie.

3. W uniwersytetach jedyną, i to niezbyt wyraźną, cechą specyficzną motywów podjęcia pracy na uczelni jest chęć poszukiwania prawdy, zgłoszona przez 17% respondentów.

Cechą łączącą pracowników uniwersytetów i politechnik z uwagi na motywy podjęcia pracy na uczelni jest wysoka pozycja chęci prowadzenia pracy naukowej (praca twórcza, przyczynienie się do rozwoju nauki). Jest to kolejna znacząca cecha wskazująca, iż zainteresowanie pracowników tych szkół wyższych jest nakierowane głównie na rozwój naukowy i działalność badawczą.

² Dokonując analizy danych empirycznych z lat 1984 i 1993 przyjęto dla celów interpretacyjnych, iż o zmianie można mówić wówczas, gdy różnica punktów procentowych wynosi minimum około 10.

³ W niniejszym tekście zostaną omówione wyniki badań z 1993 r. w podziale na typy uczelni i stanowiska zajmowane przez respondentów. Zróżnicowania występujące w rozkładach procentowych otrzymanych wskaźników będą podlegały omówieniu jedynie w przypadkach, gdy poziom istotności wynosi od 0.001 do 0.0000.

W trzech badanych typach uczelni w wielu kwestiach występuje wyraźna różnica opinii między dwiema grupami pracowników akademickich, tj. asystentami i adiunktami – z jednej strony oraz profesorami (uczelnianymi i tytularnymi) – z drugiej. W większości przypadków zgłaszane odpowiedzi przybierają formę *continuum* rosnącego lub malejącego: od asystenta do profesora tytularnego, ale zazwyczaj różnice w wielkościach wskaźników procentowych wewnątrz tych dwóch grup (młodszych lub starszych stopniem pracowników akademickich) są mniejsze niż między grupami.

W uniwersytetach i politechnikach szersze uznanie profesorów niż młodszych pracowników nauki uzyskały dwa motywy: praca twórcza, możliwość przyczynienia się do rozwoju nauki (w przypadku obydwu typów uczelni: asystenci: 34%, profesorowie tytularni: 56%) oraz praca ważna dla społeczeństwa (asystenci: 7-11%, profesorowie tytularni: 23-26%). W przypadku profesorów uniwersytetów występuje jeszcze jeden powód: jest nim chęć poszukiwania prawdy w ich dziedzinie wiedzy (asystenci: 12%, profesorowie tytularni: 24%). Dla profesorów wyższych szkół pedagogicznych wspólna z profesorami dwóch pozostałych typów szkół jest waga przywiązywana do pracy twórczej i możliwość przyczynienia się do rozwoju nauki (asystenci: 30%, profesorowie tytularni: 45%). Trzeba jednak zaznaczyć, iż motyw ten podało relatywnie najwięcej profesorów uniwersytetów i politechnik.

Dwa motywy podjęcia pracy na uczelni występują częściej wśród młodszych niż wśród starszych rangą pracowników akademickich, lecz tym razem wszystkich trzech typów uczelni. Są nimi: chęć podnoszenia swojego poziomu intelektualnego (uniwersytety: asystenci – 64%, profesorowie tytularni – 37%; politechniki: asystenci – 56%, profesorowie tytularni – 34%; wyższe szkoły pedagogiczne: asystenci – 71%, profesorowie tytularni – 45%) oraz nie normowany czas pracy (asystenci uniwersytetów – 60%, profesorowie tytularni – 20%; asystenci politechnik – 68%, profesorowie tytularni – 30%; asystenci wyższych szkół pedagogicznych 52% – profesorowie tytularni 29%). Ponadto w uniwersytetach dla większej części młodszych pracowników nauki niż starszych ważnymi motywami podjęcia pracy w uczelni była chęć realizacji i rozszerzenia własnych zainteresowań (asystenci – 55%, profesorowie tytularni – 39%) oraz możliwość pracy wśród ludzi o wysokim poziomie intelektualnym (asystenci – 31%, profesorowie tytularni – 17%).

Widać wyraźnie, iż w wyniku autoanalizy przyczyn podjęcia pracy na uczelni pracownicy młodszy stopniem zwracają uwagę na motywy związane z samorealizacją (czy raczej samorozwojem) oraz z samodzielnością i nie normowanym czasem pracy. Profesorowie, patrząc z dłuższej perspektywy czasowej i na podstawie przebytej drogi, uwypuklają jako najważniejsze motywy związane z chęcią tworzenia wiedzy oraz samodzielnym charakterem pracy.

W zastosowanej kategoryzacji w pytaniu dotyczącym motywów podjęcia pracy na uczelni po dwa sformułowania dotyczyły samorozwoju, tworzenia nauki i przebywania w środowisku akademickim. Aby określić powszechność występowania tych motywów, połączyliśmy je parami, licząc, czy respondenci dokonali wyboru minimum jednej z dwu możliwości odpowiedzi (i/lub). W wyniku dokonania tego zabiegu okazało się, że liczebność grupy wybierającej któryś z motywów dotyczących „samorozwoju” (podnoszenie poziomu intelektualnego oraz realizacja i rozszerzanie zainteresowań) wzrosła do 68% badanej zbiorowości; wybierającej „tworzenie wiedzy” (praca twórcza, poszukiwanie prawdy) zwiększyła się do 48%, zaś wybierającej motyw „środowiskowe” (chęć przebywania w środowisku akademickim oraz pracy wśród ludzi o wysokim poziomie intelektualnym) wzrosła do 46%.

Po zgrupowaniu motywy te zajęły najwyższe pozycje pod względem powszechności występowania w środowisku akademickim. Dorównują im tylko dwa spośród pozostałych, tj. samodzielność (48%) i nie normowany czas pracy (41%). Nauczanie studentów jako powód podjęcia pracy na uczelni zajęło dopiero szóstą pozycję; motyw ten zgłosiło 32% badanych osób. Wart podkreślenia jest fakt, iż popularność tego motywu jest największa wśród pracowników wyższych szkół pedagogicznych.

Zarysowujący się wzór pracy na uczelni preferowany przez pracowników akademickich zawiera w sobie elementy nawiązujące do tradycyjnego wzoru pracy uczonego, tj. elementy stylu życia (przebywanie w środowisku akademickim), stylu pracy (samodzielność i nie normowany czas pracy) oraz wartości związane z samą pracą (samorozwój, praca twórcza). Nauczanie studentów, wchodzące w skład podstawowych obowiązków pracownika akademickiego, jest wyraźnie mniej atrakcyjnym elementem tej pracy.

Wyniki analizy korelacyjnej Pearsona dostarczyły odpowiedzi na pytanie, czy zgłaszane przez respondentów motywy podjęcia pracy na uczelni stanowią jeden z dowodów na potwierdzenie tezy o istnieniu odrębnych kultur w ramach szkoły wyższej. Na tej podstawie stwierdziliśmy, iż wśród motywów wymienionych przez przedstawicieli wyodrębnionych grup dyscyplin jedynie na uniwersytetach występują pewne symptomy zróżnicowania zbliżone do opisanych przez Tony'ego Bechera (1987). Okazało się mianowicie, że przedstawiciele nauk matematyczno-przyrodniczych przejawiają tendencję do wskazywania chęci przebywania wśród ludzi o wysokim poziomie intelektualnym jako powodu podjęcia pracy na uniwersytecie (współczynnik korelacji 0.121 na poziomie istotności 0.0001). Wskazuje to na ważność wspólnotowości jako elementu określającego kulturę grupy. Natomiast w przypadku humanistów takim elementem jest ważność swobody myślenia, wypowiedziania się i pisanie (współczynnik korelacji 0.102 na poziomie istotności 0.001). Trzecia zależność wystąpiła wśród ekonomistów, którzy przejawiają tendencję do stwierdzania, iż powodem podjęcia pracy na uczelni było przekonanie, iż przyszłe osiągnięcia będą zawdzięczać przede wszystkim sobie (współczynnik korelacji 0.108 na poziomie istotności 0.001).

Wzór pracownika akademickiego

W poprzedniej części niniejszego tekstu omówiono motywy uzasadniające wybór pracy na uczelni. Pozwoliły one wyodrębnić wartości wchodzące w skład wzoru pracy uczonego. Obecnie zostaną poddane analizie cechy pracownika akademickiego uznane za istotne dla dobrego wykonywania zawodu. W ankiecie, w obydwu porównywanych latach, zwróciliśmy się do respondentów z prośbą o wybranie z listy czternastu cech pięciu, ich zdaniem najważniejszych (tabela 2).

W obu porównywanych latach zestaw podstawowych cech pracownika akademickiego jest taki sam. Ponad połowa respondentów za takie cechy uznała: szeroką wiedzę, znajomość najnowszych osiągnięć we własnej dziedzinie; myślenie logiczne, abstrakcyjne i twórcze; uczciwość w badaniach i eksperymentach oraz umiejętność organizowania sobie pracy. Jednak ważność tych cech (mierzona względną liczbą osób wskazujących na nie) uległa pewnemu przesunięciu. W 1993 r. w porównaniu z rokiem 1984 wśród respondentów z uniwersytetów relatywnie więcej osób wskazało na umiejętność myślenia logicznego, abstrakcyjnego, twórczego, a mniej – na uczciwość w badaniach i eksperymentach.

Tabela 2
Cechy pracownika akademickiego według typu uczelni i roku badań (w %)

Cechy pracownika akademickiego	Uniwersytety			Politechniki			Wyższe szkoły pedagogiczne		
	1984 ^a	1993 ^b	1993 ^c	1984 ^a	1993 ^b	1993 ^c	1984 ^a	1993 ^b	1993 ^c
Uczciwość w badaniach i eksperymentach	77,5	66,3	63,6	77,5	72,8	69,1	61,6	57,1	57,3
Szeroka wiedza, znajomość nowych osiągnięć i nowych prądów w swojej dziedzinie	74,2	74,9	77,7	73,8	74,2	75,0	82,4	71,4	74,4
Myślenie logiczne, abstrakcyjne, twórcze	55,0	63,8	66,4	56,4	60,2	61,9	44,8	47,9	48,2
Umiejętność organizowania sobie pracy	52,5	55,2	56,2	55,3	67,0	66,0	61,6	57,1	57,3
Odważa wypowiedzania własnego zdania	46,3	39,3	37,6	39,4	25,2	24,3	44,0	37,1	37,2
Tolerancja dla odmiennych poglądów	43,2	41,2	40,4	27,8	19,8	20,5	36,6	38,6	37,2
Umiejętność przedstawiania rzeczy trudnych prosto, zrozumiale, interesująco	32,6	40,2	43,1	39,7	44,4	47,3	38,4	39,3	41,2
Skrupulatność, dokładność, pracowitość	25,3	22,4	22,4	27,7	27,5	27,8	26,4	27,1	30,7
Bezkompromisowość w obronie prawdy naukowej	22,7	12,1	11,8	16,1	7,0	7,4	15,2	15,7	15,1
Umiejętność współżycia z ludźmi	21,4	23,6	24,6	31,9	33,0	33,7	37,6	30,0	27,6
Podporządkowanie życia prywatnego pracy	7,2	9,1	8,2	6,9	7,9	7,2	3,2	12,1	12,6
Spokojny, zrównoważony charakter	6,7	6,5	6,1	8,3	8,4	8,3	11,2	9,3	11,1
Zdolności kierownicze	6,5	3,1	2,8	8,9	5,8	4,8	7,2	5,7	4,0
Angażowanie się w życie całej uczelni	4,9	4,1	3,8	2,8	5,5	5,3	3,2	5,0	4,8
Liczba badanych	384	582	736	564	586	715	125	141	199

^a Próba bez asystentów.

^b Próba bez asystentów (w celu umożliwienia porównań z 1984 r.).

^c Próba z asystentami.

Wśród pracowników politechnik wzrosła natomiast liczba osób ceniących dobrą organizację pracy. W wyższych szkołach pedagogicznych mniej powszechnie niż w przeszłości wskazywano na szeroką wiedzę oraz uczciwość w badaniach i eksperymentach jako na najważniejsze cechy pracownika akademickiego. Ponadto we wszystkich trzech typach uczelni zmniejszyła się liczba osób wskazujących na odwagę wypowiedzania swojego zdania jako podstawową cechę uczonego. Zjawisko to wystąpiło najwyraźniej na politechnikach. Ten stan rzeczy najprawdopodobniej można tłumaczyć faktem, iż wypowiedzanie własnego zdania obecnie wymaga mniej odwagi niż w przeszłości, a w pracy ciał kolegialnych potrzeba wypowiedzenia swojego zdania przez dużą liczbę osób wymaga czasami dużej dozy cierpliwości ze strony pozostałych uczestników spotkania.

W uniwersytetach i politechnikach zmalała liczba wyborów (niezbyt duża także w roku 1984) bezkompromisowości w obronie prawdy naukowej. W badaniach przeprowadzonych w 1984 r. sporo miejsca poświęciliśmy problemom potencjalnych konfliktów między prawdą naukową a dobrem człowieka i społeczeństwa. W wypowiedziach pracowników akademickich wystąpiły wtedy trzy stanowiska: 1) bezkompromisowe – mówiące o nadrzędności potrzeby poszukiwania i głoszenia prawdy naukowej wobec innych racji; 2) kompromisowe – uznające, że granicą, której nie powinno przekraczać nawet dążenie do prawdy naukowej jest dobro człowieka i społeczeństwa; 3) kompromisowe – oddzielające poszukiwanie prawdy od jej ujawniania (Najduchowska 1990, s. 115-132). Najprawdopodobniej zmniejszenie się w 1993 r. na uniwersytetach i politechnikach liczby wyborów bezkompromisowości, jako jednej z najważniejszych cech pracownika akademickiego, wiąże się z rosnącą obawą uczonych, iż takie podejście do nauki może wywoływać negatywne skutki dla społeczeństwa.

We wszystkich trzech typach uczelni wprowadzenie do analizy zajmowanego stanowiska naukowego spowodowało pewne modyfikacje w zarysowanym obrazie. W uniwersytetach i w politechnikach kilka cech zostało wybranych przez zdecydowanie większą liczbę asystentów niż trzech pozostałych kategorii pracowników. Są to następujące cechy: myślenie logiczne, abstrakcyjne, twórcze oraz umiejętność przedstawiania rzeczy trudnych w sposób prosty, zrozumiały i interesujący. W uniwersytetach dochodzi jeszcze do tego szeroka wiedza. W wyższych szkołach pedagogicznych ta ostatnia cecha jest wskazywana częściej przez dwie kategorie młodszych pracowników nauki niż przez dwie kategorie profesorów. Cechy powszechniej uznawane za ważne w środowisku najmłodszych pracowników akademickich wskazują na odczuwane przez asystentów potrzeby, typowe – stosując porównanie z zakładem rzemieślniczym – dla terminatorów w zawodzie pracownika akademickiego. Dokonane wybory informują o odczuwanej przez tę kategorię respondentów potrzebie doskonalenia umiejętności badawczych i dydaktycznych lub tylko o odczuwanym niedoborze tych umiejętności.

W uniwersytetach profesorowie tytularni, a w politechnikach obie kategorie profesorów, częściej niż pozostali respondenci wskazali na odwagę wypowiedzania swojego zdania jako ważną cechę pracownika akademickiego. Nasuwającą się interpretację zwiększonego, w stosunku do pozostałych kategorii pracowników akademickich, uwrażliwienia profesorów na problem odwagi wyrażania własnego zdania można przedstawić w formie tezy: postawa profesorów jest rezultatem specyficznego dla tej grupy obowiązku recenzowania pracy i dorobku naukowego innych osób, co czasami wymaga odwagi przeciwstawienia się opinii większości środowiska akademickiego, gdy własny osąd sytuacji nakazuje obronę prac kontrowersyjnych lub krytykę prac uznanych przez innych za dobre.

W wyniku analizy wewnątrzuczelnianych zróżnicowań między przedstawicielami różnych dyscyplin kolejny raz okazało się, iż najwyraźniej występują one w uniwersytetach. Najwięcej charakterystycznych tendencji wystąpiło wśród przedstawicieli nauk matematyczno-przyrodniczych. Po pierwsze, najwięcej osób spośród nich wskazało na uczciwość w badaniach i eksperymentach jako na jedną z najważniejszych cech pracownika akademickiego (76%); na drugim miejscu znalazły się nauki humanistyczne (60%) i społeczne (61%); na trzecim – nauki prawne (43%) i ekonomiczne (43%). Po drugie, przedstawiciele nauk matematyczno-przyrodniczych (30%) i nauk ekonomicznych (31%) częściej niż reprezentanci pozostałych dyscyplin uznali, że najważniejszą cechą jest umiejętność współżycia z ludźmi. Po trzecie, wśród przedstawicieli nauk matematyczno-przyrodniczych najmniej osób uznało za ważne: odwagę wypowiedzania swojego zdania (29%) oraz tolerancję dla odmiennych poglądów (25%).

Zaobserwowane tendencje dotyczące wyboru cech pracownika akademickiego odróżniające przedstawicieli nauk matematyczno-przyrodniczych od pozostałych pracowników uniwersyteckich reprezentujących cztery inne grupy dyscyplin zbliżają ich jednocześnie do pracowników akademickich politechnik. Różnice w popularności opinii na temat ważności przedstawionych wyżej cech zgłaszanych przez te dwie grupy respondentów są minimalne. Odnosi się to do czterech cech: uczciwości w badaniach i eksperymentach; umiejętności współżycia z ludźmi; odwagi wypowiedzania swojego zdania oraz tolerancji dla odmiennych poglądów.

Na podstawie przeprowadzonej analizy uprawnione jest stwierdzenie, iż istnieje zbiór wartości związanych z wykonywanym zawodem, wspólnych dla pracowników akademickich trzech typów uczelni, tj. uniwersytetów, politechnik i wyższych szkół pedagogicznych.

Po pierwsze, wartości te określają postulowane cechy pracownika akademickiego. Są to: szeroka wiedza, znajomość najnowszych osiągnięć we własnej dziedzinie; umiejętność logicznego, abstrakcyjnego i twórczego myślenia; uczciwość w badaniach i eksperymentach oraz dobra organizacja pracy. Cechy te korespondują z wymienionymi przez Jaroslava Pelikana (za Johnem H. Newmanem) indywidualnymi cnotami intelektualnymi uczonego, które powinny towarzyszyć wolności poszukiwań naukowych. Są to: uczciwość intelektualna, odpowiedzialność, zdolność tolerowania odmiennych wartości i przekonań bez utraty własnych oraz zdyscyplinowany umysł (Pelikan 1992). Zbieżność ta świadczy o uniwersalnej ważności (jedności ponad podziałami dyscyplinowymi i kulturowymi) tych cech we wzorze pracownika akademickiego.

Po drugie, cenione cechy pracy także nawiązują do tradycyjnego wzoru. Są to: możliwość rozwoju uzdolnień i zainteresowań; praca twórcza, samodzielna; nie normowany czas pracy; przebywanie w środowisku akademickim. Kolejność tych wartości, rangowana według wysokości wskaźników procentowych informujących o powszechności ich akceptacji jako wartości ważnych, nie jest jednakowa w trzech badanych typach uczelni, lecz zajmują one zawsze najwyższe pozycje na skali (choć w różnej kolejności).

Cechy pracy na uczelni

Odpowiedzi na pytanie dotyczące motywów podjęcia pracy na uczelni pozwoliły nam określić, jakie wartości związane z tą pracą są ważne dla pracowników akademickich. W ba-

daniach przeprowadzonych w latach 1984 i 1993 próbowaliśmy ustalić, czy praca w szkole wyższej stwarza możliwość realizacji tych wartości (tabela 3).

Na podstawie analizy odpowiedzi na 10 pytań dotyczących cech pracy na uczelni należy stwierdzić, iż sytuacja w ostatnich latach poprawiła się radykalnie. W przypadku sześciu z dziesięciu wymienionych cech w 1993 r. zdecydowanie wzrosła względna liczba respondentów z trzech typów uczelni, którzy twierdzą, iż praca w szkole wyższej umożliwia ich realizację. Są to następujące cechy: realizacja zainteresowań, podnoszenie swojego poziomu intelektualnego, swoboda wypowiedzania się i pisanie, samodzielność, przebywanie wśród ludzi o wysokim poziomie intelektualnym oraz podróże zagraniczne. W uniwersytetach wzrosła również znacznie liczba pracowników akademickich, którzy sądzą, że praca na uczelni umożliwia dodatkowe zarobki. Bez zmian pozostało przekonanie o ważności wykonywanej pracy dla społeczeństwa oraz poczucie wysokiego prestiżu społecznego. Już w 1984 r. bardzo niewielka część społeczności akademickiej wyrażała opinię, że praca na uczelni zapewnia wysoki prestiż. W tej sprawie w 1993 r. nie nastąpiły żadne pozytywne zmiany. Nie można więc zastosować do polskiej rzeczywistości zarzutów kierowanych pod adresem pracowników akademickich w krajach Zachodu, iż ulegają iluzji wysokiego uznania społecznego. Jeśli jednak za symptom „kluczowości” profesji uznalibyśmy poczucie przydatności społecznej wykonywanej pracy, to ocena zawodu pracownika akademickiego przez jego przedstawicieli wygląda korzystniej, zarówno bowiem w przeszłości, jak i obecnie ponad 50% respondentów z trzech typów szkół wyższych oceniło wykonywaną pracę jako ważną dla społeczeństwa.

Interesujących informacji dostarczają odpowiedzi na pytanie dotyczące pewności zatrudnienia. Poczucie takiej pewności ma obecnie mniej niż połowa pracowników akademickich trzech typów uczelni. W 1984 r., w okresie przeglądów kadrowych dokonywanych w szkołach wyższych, pracownicy politechnik i wyższych szkół pedagogicznych czuli się jeszcze bardziej niepewnie pod omawianym względem niż obecnie. Na uniwersytetach sytuacja wyglądała znacznie lepiej.

Poczucie pewności zatrudnienia związane jest również z zajmowanym stanowiskiem. Ma takie poczucie najmniej osób wśród adiunktów zatrudnionych na uniwersytetach (24%) i na politechnikach (36%). W wyższych szkołach pedagogicznych żywi takie przekonanie prawie równie mało adiunktów (25%), jak i asystentów (23%). Poza tym poczucie pewności zatrudnienia rośnie w sposób oczywisty wraz z zajmowanym stanowiskiem naukowym i występuje najczęściej wśród profesorów tytularnych trzech typów uczelni. Trudno byłoby odpowiedzieć na pytanie, dlaczego tylko 63-66% profesorów tytularnych badanych szkół wyższych uważa, iż uczelnia stwarza pewność zatrudnienia. Mają oni przecież ustawowe gwarancje zatrudnienia na uczelni do osiągnięcia wieku emerytalnego. Pytanie było sformułowane ogólnie, bez odniesienia do konkretnej kategorii pracowników akademickich – profesorowie, odpowiadając na nie, mogli więc uwzględnić sytuację kolegów młodszych stopniem, którzy takich gwarancji nie mają.

Różnice w odpowiedziach czterech wyodrębnionych kategorii pracowników uczelni występują jeszcze w kilku innych kwestiach, takich jak: samodzielność pracy, możliwość podróży zagranicznych oraz swoboda wypowiedzania się i pisanie. Względna liczba osób twierdzących, iż praca na uczelni zapewnia realizację tych potrzeb rośnie wraz z zajmowanym stanowiskiem, przy czym najmniejsze różnice w pozytywnych odpowiedziach na pytania dotyczące tych spraw między skrajnymi kategoriami badanych (asystent – profesor

Tabela 3
Wybrane cechy pracy na uczelni według typu szkoły wyższej i roku badań (w %)

Praca na uczelni umożliwiająca (zapewniają):	Uniwersytety			Politechniki			Wyższe szkoły pedagogiczne		
	1984 ^a	1993 ^b	1993 ^c	1984 ^a	1993 ^b	1993 ^c	1984 ^a	1993 ^b	1993 ^c
Podnoszenie swojego poziomu naukowego	83,2	91,4	89,5	76,4	85,1	85,1	79,6	85,1	85,3
Realizację zainteresowań	82,9	90,8	90,4	66,7	82,7	81,4	69,6	83,7	81,9
Samodzielność	73,6	89,7	86,9	66,3	85,9	82,3	65,6	83,8	79,5
Przebywanie wśród ludzi o wysokim poziomie intelektualnym	68,2	81,1	79,6	60,8	73,2	73,7	62,4	74,8	72,5
Jest ważna dla społeczeństwa	62,5	60,1	60,0	61,3	57,8	56,2	59,2	54,3	53,0
Podróże zagraniczne	45,2	77,0	74,3	33,5	69,6	67,4	25,6	58,3	50,3
Swobodę wypowiedziania się i pisania	43,7	89,1	86,7	37,2	82,5	77,6	36,8	85,0	78,0
Pewność zatrudnienia	36,2	41,8	40,0	26,8	44,7	44,2	19,2	37,6	33,0
Wysoki prestiż w społeczeństwie	22,0	14,1	15,0	14,9	10,8	11,2	16,0	15,3	16,1
Liczba badanych	384	582	736	564	586	715	125	141	199

^a Próba bez asystentów.

^b Próba bez asystentów (w celu umożliwienia porównań z 1984 r.).

^c Próba z asystentami.

tytułarny) występują na uniwersytetach. Niemniej zróżnicowanie to jest zawsze istotne statystycznie i przekracza 10 punktów procentowych.

Jedynie w przypadku oceny możliwości dodatkowych zarobków na uczelni najwięcej osób twierdzących, iż istnieją takie możliwości znajduje się wśród asystentów z uniwersytetów (55%) i politechnik (54%), a najmniej – wśród profesorów tytułarnych tych uczelni (uniwersytety – 35%, politechniki – 31%).

Pracownicy akademicy z uniwersytetów, po wprowadzeniu podziału na pięć grup dyscyplin nauki, jedynie w dwóch sprawach wykazali różnice w ocenach pracy. Po pierwsze, w ocenie możliwości dodatkowych zarobków; sposobność taką dostrzega najmniej przedstawiciele nauk matematyczno-przyrodniczych (27%), następnie humanistycznych (42%) i społecznych (44%), a najwięcej prawników (68%) i ekonomistów (73%). Po drugie, w ocenie możliwości podróży zagranicznych; więcej osób ocenia je pozytywnie wśród ekonomistów (82%) i przedstawiciele nauk matematyczno-przyrodniczych (78%) niż wśród respondentów z pozostałych trzech grup dyscyplin.

Identyfikacja z uczelnią

Kierując się wnioskami wynikającymi z literatury przedmiotu przyjęto, iż silna kultura szkoły wyższej działa ograniczająco na grę interesów grupowych w ramach społeczności akademickiej i sprzyja podejmowaniu działań wspólnych w skali uczelni. W obu omawianych badaniach zadaliśmy respondentom kilka pytań dotyczących poczucia współodpowiedzialności za uczelnię, wydział, zakład/instytut oraz za własną pracę. Odpowiedzi na te pytania są jednym z możliwych wskaźników występowania wspólnej dla uczelni kultury lub jej braku.

Wyniki uzyskane w latach 1984 i 1993 są takie same (po wyłączeniu asystentów z próby w 1993 r.). Nie ma również istotnych statystycznie różnic między typami szkół, z jednym wyjątkiem. A mianowicie w politechnikach w 1993 r. znacznie wzrosło poczucie odpowiedzialności pracowników akademickich za pracę swojego wydziału (w 1984 r. zadeklarowało takie poczucie 45% respondentów z politechnik, a w 1993 r. – 58% badanych, bez asystentów). Identyfikacja pracowników akademickich politechnik z wydziałem jest wyraźnie silniejsza niż w dwóch pozostałych typach uczelni.

Powszechność identyfikacji pracowników akademickich z czterema wyodrębnionymi poziomami instytucjonalnymi szkoły wyższej jest różna. Im odleglejszy od respondentów jest ten poziom, tym mniej powszechnie występuje identyfikacja. W 1993 r. respondenci deklaruowali poczucie odpowiedzialności za:

- uczelnię (40%);
- wydział (46%);
- zakład/instytut (70%);
- własną pracę (91%).

Otrzymane wyniki pozwalają stwierdzić, że poczucie identyfikacji z uczelnią nie jest związane z typem szkoły wyższej. Przystępując do badań zakładaliśmy, iż pracownicy uniwersytetów, tradycyjnych instytucji akademickich, będą w większym stopniu identyfikować się z uczelnią niż pracownicy pozostałych szkół wyższych. Teza ta nie znalazła potwierdzenia. Także w uniwersytetach nie wystąpiły różnice między opiniami przedstawiciele poszczególnych grup dyscyplin.

Próba badawcza została tak zbudowana, że nie można było przyjrzeć się poszczególnym uczelniom, była bowiem reprezentatywna dla każdego z trzech badanych typów szkół wyższych, a nie dla poszczególnych uczelni.

Poczucie odpowiedzialności za uczelnię, wydział i zakład/institut jest silnie związane z zajmowanym stanowiskiem naukowym. Nie występują pod tym względem różnice między typami uczelni.

Tabela 4

Poczucie identyfikacji z instytucją w 1993 r. według zajmowanego stanowiska (w %)

Czuję się odpowiedzialny za:	Asystenci	Adiunkci	Profesorowie	
			uczelniani	tytularni
Uczelnię	15,7	33,6	58,4	60,3
Wydział	18,2	39,3	66,9	67,1
Zakład/institut	53,5	64,2	81,7	88,9
Własną pracę	91,7	92,0	90,7	91,4
Liczba badanych ^a	325	639	257	325

^a W tabeli nie uwzględniono 90 docentów (5,4% respondentów) oraz braku danych o zajmowanym stanowisku (17 osób).

Poczucie odpowiedzialności za uczelnię, wydział, zakład/institut odczuwa najwięcej osób wśród profesorów (zarówno uczelnianych, jak i tytularnych), a najmniej wśród asystentów. Na podstawie danych empirycznych przedstawionych w tabeli 4 można sformułować następujące twierdzenie: „Poczucie odpowiedzialności za funkcjonowanie uczelni, wydziału, zakładu/institutu jest wprost proporcjonalne do posiadanego wpływu na funkcjonowanie tych jednostek organizacyjnych; tyle poczucia odpowiedzialności, ile wpływu”. Jest to oczywiście dużym uproszczeniem, gdyż o poczuciu odpowiedzialności za uczelnię współdecydują niewątpliwie sprawy natury psychologicznej, zadowolenie z wykonywanej pracy, a także działania integrujące organizację, prowadzone lub nie prowadzone na poziomie uczelni czy wydziału. Otrzymane wyniki pozwalają sądzić, iż takie działania na poziomie wydziału są prowadzone częściej w politechnikach niż w dwóch pozostałych typach uczelni.

Tabela 5

Chęć odejścia z pracy w szkole wyższej a poczucie odpowiedzialności za uczelnię (w %)

Poczucie odpowiedzialności za:	Chęć odejścia z uczelni teraz lub w przeszłości		
	tak, na zawsze	tak, na jakiś czas	nie
Uczelnię	30,2	40,9	44,1
Wydział	34,9	45,2	51,6
Zakład/institut	62,3	66,1	75,7
Liczba badanych ^a	330	427	851

^a Brak danych dla 45 osób.

Przystępując do opracowywania wyników badań przyjęliśmy hipotezę, iż poczucie odpowiedzialności za uczelnię będzie występować częściej u osób, które nigdy nie chciały z niej odejść, a także u osób, które nie są rozczarowane pracą w tej instytucji. Hipoteza ta sprawdziła się połowicznie, ponieważ opisany związek wystąpił tylko w przypadku braku zamiaru odejścia z uczelni – zarówno w przeszłości, jak i obecnie (tabela 5).

Wyraźne różnice w wysokości wskaźników procentowych występują w dwóch skrajnych przypadkach: 1) osób, które chciały kiedyś lub zamierzają obecnie odejść z uczelni na zawsze – najniższe wartości wskaźników procentowych, wskazujące na słabszą identyfikację z uczelnią; 2) osób, które takich zamiarów nigdy nie miały – wskaźniki najwyższe, wskazujące na silniejszą identyfikację.

Negatywne strony pracy na uczelni

Fakt, iż pytanie dotyczące chęci odejścia z uczelni zadano respondentom po raz pierwszy w 1984 r. umożliwia porównanie odpowiedzi udzielonych w odmiennych okresach historycznych, w innych warunkach ustrojowych i ekonomicznych. Czy odpowiedzi udzielone na to pytanie w roku 1993 różnią się wyraźnie od tych udzielonych dziewięć lat wcześniej?

W efekcie porównania wyników obu badań okazało się, iż w uniwersytetach i politechnikach akceptacja pracy na uczelni uległa mniejszym zmianom niż w wyższych szkołach pedagogicznych. W dwóch pierwszych typach szkół wyższych wzrosła w sposób zauważalny jedynie liczba osób, które rozważyły możliwość odejścia z uczelni na jakiś czas. Natomiast w wyższych szkołach pedagogicznych zmniejszyła się wyraźnie liczba pracowników akademickich twierdzących, iż nigdy nie zamierzali odejść z uczelni, a wzrosła – liczba osób, które chciały opuścić swoją uczelnię na zawsze.

W 1993 r. akceptacja uczelni jako miejsca pracy była największa wśród pracowników akademickich uniwersytetów (58% stwierdziło, iż nie zamierzało ani na zawsze, ani na jakiś czas odejść z pracy), a najmniejsza – tak jak w 1984 r. – wśród naukowców z politechnik (48%).

Pracownicy akademicy, którzy w 1993 r. stwierdzili, iż był taki czas, w którym chcieli odejść z uczelni, zostali poproszeni o podanie, w którym roku ten fakt miał miejsce. Jedynie 4,3% spośród nich umiejscowiło ten fakt przed rokiem 1970; wskaźniki procentowe dla lat 1971-1989 mieszczą się w przedziale 0,5-2,5%. Większość osób, które myślały o odejściu z uczelni (58%) ulokowała ten zamiar w latach 1990-1993.

Do respondentów rozważających możliwość odejścia z uczelni skierowano pytanie o przyczyny, dla których chcieli to uczynić. Wskazali oni przede wszystkim niskie zarobki (19% ogółu badanych, co stanowi 41% osób, które rozważyły możliwość odejścia, w tym: 46% osób myślących o odejściu z politechnik, 38% – z uniwersytetów i 28% – z wyższych szkół pedagogicznych). Pozostałe powody zgłaszane były przez zdecydowanie mniejszą liczbę osób. I tak, badani myślący o odejściu z uczelni wymienili następujące przyczyny: konflikty (15%), brak satysfakcji z pracy (9%), pracę poza uczelnią (7%), sytuację polityczną (7%), zagrożenie rotacją (6%). Nie wystąpiły różnice między typami uczelni.

Niskie zarobki są podstawowym powodem, dla którego spora część pracowników akademickich rozważyła możliwość opuszczenia uczelni. Najprawdopodobniej pokusa odejścia z uczelni jest tym silniejsza, im większe są szanse znalezienia atrakcyjnej finansowo pracy

Tabela 6
Chęć odejścia z uczelni według typu szkoły wyższej i roku badań (w %)

Chęć odejścia obecnie lub w przeszłości	Uniwersytety		Politechniki		Wyższe szkoły pedagogiczne	
	1984 ^a	1993 ^b	1984 ^a	1993 ^b	1984 ^a	1993 ^c
Na zawsze	23,3	22,0	28,4	24,1	20,8	29,7
Na jakiś czas	10,3	16,9	15,1	24,8	13,6	16,7
Nie chciałem odejść	63,3	61,0	55,5	51,0	62,4	51,8
Liczba badanych	384	582	564	586	125	141

^a Próba bez asystentów.

^b Próba bez asystentów (w celu umożliwienia porównań z 1984 r.).

^c Próba z asystentami.

poza jej murami. Fakt, iż najwięcej osób liczących się z możliwością odejścia jest na politechnikach, a najmniej – w wyższych szkołach pedagogicznych wskazywałby na poprawność tej interpretacji.

W wyniku analizy omawianego problemu w zależności od stanowiska naukowego zajmowanego przez respondentów okazało się, iż wyraźne różnice występują w przypadku zgłaszanego przez pracowników akademickich braku chęci odejścia z uczelni. Osób o takim nastawieniu jest zdecydowanie więcej wśród profesorów (61% profesorów uczelnianych i 68% profesorów tytularnych) niż wśród pracowników młodszych stopniem (42% asystentów, 48% adiunktów). W rozbiciu na typy uczelni okazało się, iż wśród profesorów tytularnych zatrudnionych w uniwersytetach było najwięcej osób (74%), które nie odczuwały chęci opuszczenia uczelni (ani na zawsze, ani na jakiś czas); najmniej zaś takich osób (33%) było wśród asystentów z politechnik.

Otrzymane wyniki są potwierdzeniem faktów obserwowalnych „gołym okiem”. Należy do nich stwierdzenie, iż najwięcej osób rozważających możliwość odejścia z pracy na uczelni, głównie z przyczyn finansowych, znajduje się wśród młodszych pracowników. Są to ludzie w wieku, gdy zakłada się rodzinę i potrzebuje pieniędzy na jej utrzymanie. Tymczasem zarówno asystenci, jak i adiunkci w ramach wykonywanego zawodu pracownika akademickiego mają niewielkie możliwości zdobycia odpowiednich środków utrzymania – o wiele mniejsze niż profesorowie. Tezę tę wspiera fakt, iż analiza wypowiedzi kobiet i mężczyzn pozwoliła nam ustalić, że więcej osób noszących się z zamiarem definitywnego odejścia z uczelni znajduje się wśród mężczyzn-asystentów – zgodnie z tradycyjnym wzorem odpowiedzialnych za zapewnienie bytu rodzinie (41%) – niż wśród kobiet-asystentów (30%).

W przeprowadzonych badaniach staraliśmy się także poznać negatywne strony pracy na uczelni. Jedno z pytań z tej grupy dotyczyło rozczarowania pracą w szkole wyższej. W obu badaniach spytaliśmy respondentów: „Czy praca na uczelni rozczarowała Pana/Panią pod jakimś względem?”.

W 1984 r. 41% badanych udzieliło na to pytanie odpowiedzi twierdzącej, w 1993 r., w próbie bez asystentów – 61%; w całej próbie, z asystentami – 63%.

W 1993 r. zdecydowanie więcej osób niż dziewięć lat wcześniej odczuwało rozczarowanie pracą na uczelni. Pytanie jednak było sformułowane tak szeroko, że bardziej interesującą grupą wydają się być ci pracownicy akademicy, których nic w wykonywanej pracy nie rozczarowało.

W 1984 r. w odpowiedziach na pytanie otwarte dotyczące przyczyn rozczarowania respondenci wymienili wiele różnorodnych powodów, które nie łączyły się w szersze kategorie. Najliczniejszą grupę stanowiły osoby, które jako powód swojego rozczarowania wymieniły szeroko rozumiane warunki pracy: niskie płace, brak pieniędzy na badania, niedostatek aparatury, biurokratyczne rozliczanie z efektów pracy. Tak zgrupowane powody wymieniło łącznie 10% profesorów, 15% docentów i 26% adiunktów. Pozostałe uzasadnienia wymieniło mniej niż 10% respondentów (Najduchowska 1990b, s. 34-35).

W 1993 r. nie wystąpiły różnice między pracownikami akademickimi trzech typów uczelni ani pod względem powszechności odczuwanego rozczarowania, ani w podawanych uzasadnieniach tego stanu rzeczy.

Najczęściej wymienianym powodem rozczarowania w 1993 r. (poprzednio wchodzącym do grupy uzasadnień składających się na warunki pracy) było zbyt niskie wynagrodzenie – powód ten wymieniło 23% respondentów (35% – gdy uwzględnili się tylko osoby rozczarowane).

wane). Na drugim miejscu znalazły się cechy ludzi – 11% respondentów (17% osób rozczarowanych). I kolejno: poziom merytoryczny uczelni (9% wszystkich badanych), niski prestiż uczelni (analogicznie 8%), brak w instytucji pieniędzy i wyposażenia (8%), biurokracja, zła organizacja pracy (7%). Wszystkie uzasadnienia, poza cechami ludzi i niskim prestiżem, mieszczą się w grupie warunków pracy. Gdy policzono razem respondentów, którzy wymienili którykolwiek z powodów zaliczonych w 1984 r. do warunków pracy, to liczba tych osób wzrosła i stanowi 34% ogółu badanych. W tym obszarze należy szukać głównych źródeł obecnego wzrostu poczucia rozczarowania pracą na uczelni.

Przystępując do analizy tego problemu zakładaliśmy, że wystąpią duże różnice w omawianej sprawie między młodszymi a starszymi stopniem pracownikami akademickimi. Okazało się jednak, iż jedynie wśród profesorów tytularnych zjawisko to występuje rzadziej niż wśród przedstawicieli pozostałych trzech grup respondentów; 49% profesorów tytularnych rozczarowało się pod jakimś względem pracą na uczelni (60-66% w pozostałych grupach zatrudnienia). Dotyczy to także najliczniej podawanego uzasadnienia, tj. niskich zarobków, wymieniło je bowiem 16% profesorów tytularnych oraz 24-22% pozostałych kategorii pracowników akademickich.

Zakres powszechności rozczarowania pracą na uczelni jest bardzo zbliżony wśród kobiet i mężczyzn. Lecz po wprowadzeniu do analizy trzeciej zmiennej, tj. stanowiska naukowego, pojawiła się interesująca zależność. Okazało się bowiem, iż mniej jest osób rozczarowanych wśród kobiet-asystentów (kobiety – 60%, mężczyźni – 70%, a więcej wśród kobiet-profesorów tytularnych (kobiety – 60%, mężczyźni – 48%).

Poszukując negatywnych stron pracy w szkole wyższej, w 1984 r. umieściliśmy w ankiecie pytanie otwarte dotyczące konfliktów występujących na uczelni i na wydziale. W 1993 r. powtórzyliśmy to pytanie. W obu badaniach mniej niż 5% pracowników akademickich stwierdziło, iż w ich uczelni konflikty nie występują. Sprawą bardziej interesującą z poznawczego punktu widzenia niż sam fakt występowania konfliktów było ustalenie, czego te konflikty dotyczą. Trudno bowiem byłoby sobie wyobrazić dużą organizację, jaką jest szkoła wyższa, w której nie miałyby miejsca żadne konflikty i napięcia, chociażby na tle interesów grupowych.

Podawane przyczyny konfliktów są w większości takie same jak powody rozczarowań i chęci odejścia z uczelni. Zarówno w 1993 r., jak i dziewięć lat wcześniej, na pierwszym miejscu znalazły się złe stosunki międzyludzkie (w obu analizowanych badaniach podało to uzasadnienie ponad 20% respondentów), a następnie: polityka kadrowa (19% w 1984 r. i 13% w 1993 r.), wszystko co deficytowe (analogicznie 8% i 15%) oraz warunki materialne (po 14%). W 1993 r. 17% respondentów wymieniło ponadto powód „finanse”. Ponieważ nie było wiadomo, o jakie finanse chodzi: czy o finanse uczelni, czy o wynagrodzenia pracowników, potraktowaliśmy te odpowiedzi jako odrębną kategorię. W 1993 r. zdecydowanie zmalała liczba wskazań na polityczne przyczyny konfliktów (13% w 1984 r. i 2% w 1993 r.). W 1984 r. były one wskazywane przede wszystkim przez pracowników akademickich uniwersytetów (19%), a następnie wyższych szkół pedagogicznych (15%); istnienie tego typu konfliktów zasygnalizowało tylko 8% respondentów z politechnik.

Najczęściej wymienianą w pytaniach otwartych przyczyną rozczarowań i konfliktów związanych z pracą na uczelni, poza złymi warunkami materialnymi, była niedobra atmosfera w pracy. W obu ankietach zamieściliśmy również pytanie zamknięte na ten temat. Prosiłmy w nim respondentów o ocenę stosunków międzyludzkich (atmosfery w pracy) panu-

jących w ich jednostkach organizacyjnych, tj. w zakładzie, katedrze lub instytucie. Zmiany, które zaszły w strukturze organizacyjnej uczelni nie pozwoliły na bliższe skonkretyzowanie charakteru tej jednostki.

Tabela 7

Ocena stosunków międzyludzkich w jednostce organizacyjnej, w której respondent pracuje, według roku badań (w %)

Stosunki międzyludzkie	1984 ^a	1993 ^b	1993 ^c
Bardzo dobre	16,7	25,7	26,4
Raczej dobre	51,7	52,7	51,8
Raczej niedobre	20,8	14,9	15,1
Zdecydowanie niedobre	7,6	4,9	4,8
Brak danych	3,2	1,8	1,9

^{a,b} Próba bez asystentów.

^c Próba z asystentami.

W ostatnich latach wyraźnie poprawiła się atmosfera pracy na uczelni, na co wskazuje znacznie większy udział w zbiorowości akademickiej osób oceniających stosunki międzyludzkie jako bardzo dobre, a mniejszy tych, którzy oceniają je jako raczej niedobre. W 1993 r. mniej niż jedna czwarta pracowników akademickich oceniła stosunki międzyludzkie w miejscu pracy jako raczej lub zdecydowanie niedobre. Nie wystąpiły różnice w zależności od typu uczelni ani zajmowanego stanowiska.

Jedność w różnorodności

Analiza wartości związanych z pracą na uczelni i wykonywanym zawodem pracownika akademickiego dostarczyła argumentów na rzecz tezy o istnieniu kilku typów tego zawodu, w których jednak wiele cech jest wspólnych. Należą do nich pewne wspólne wartości związane z wykonywaną pracą (praca twórcza, samodzielna, dająca możliwości samorozwoju) oraz wzorem pracownika akademickiego (szeroka wiedza; uczciwość w badaniach i eksperymentach; myślenie logiczne, abstrakcyjne, twórcze; dobra organizacja pracy). Towarzyszy temu pewna świadomość wspólnotowa, przejawiająca się w poczuciu atrakcyjności przebywania w środowisku akademickim i odpowiedzialności za uczelnię.

Występują oczywiście pewne tendencje charakterystyczne dla określonych podgrup pracowników akademickich. Przejawiają się one przede wszystkim w trochę inaczej rozłożonych akcentach.

Gdy się analizuje odmienności między poszczególnymi typami uczelni, to najistotniejsze różnicowanie polega na przypisywaniu przez pracowników uniwersytetów i politechnik większego znaczenia wykonywaniu pracy twórczej, a pracowników wyższych szkół pedagogicznych – kształceniu studentów. Jest to kolejne ustalenie wskazujące, iż wśród celów i zadań określanych jako misja uczelni w przypadku politechnik i uniwersytetów podstawowe miejsce zajmuje praca badawcza, a w wyższych szkołach pedagogicznych – działalność dydaktyczna.

Po zejściu na poziom „plemion”, czyli grup dyscyplin wiedzy, pewne odrębności zarysowały się jedynie dla jednego „plemienia”, tj. przedstawicieli uniwersyteckich nauk matematyczno-przyrodniczych. Okazało się bowiem, iż są oni w większym stopniu, niż przedstawiciele pozostałych czterech grup dyscyplin, zorientowani na działalność badawczą. Najważniejszą cechą pracownika akademickiego jest w tym środowisku uczciwość w badaniach i eksperymentach. Ponadto, bardziej niż inni pracownicy akademicy, cenią oni sobie przebywanie wśród ludzi o wysokim poziomie intelektualnym. Mniejsze znaczenie nadają natomiast samodzielności wykonywanej pracy (charakterystyczne dla nich i dla pracowników politechnik jest prowadzenie prac zespołowych), odwadze wypowiedzenia własnego zdania oraz tolerancji dla odmiennych poglądów. Te ostatnie cechy zbliżają ich do pracowników akademickich z politechnik. Zarysowuje się więc pewna odrębna kultura (czy subkultura) akademicka. Treścią badań i nauczania prowadzonych przez tę grupę nie jest materia społeczna, lecz świat czystej nauki i techniki – może więc tolerancja i odwaga głoszenia własnego zdania nie są na gruncie uprawianego zawodu aż tak ważne, aby je lokować wśród pięciu najważniejszych cech pracownika akademickiego.

Następne podziały przebiegają między starszymi i młodszymi rangą pracownikami uczelni. Pracownicy młodzi cenią przede wszystkim wartości związane z rozwojem intelektualnym i doskonaleniem umiejętności zawodowych. Starsi, a zwłaszcza profesorowie tytularni, przywiązują większą wagę do wykonywania pracy twórczej, pracy ważnej dla społeczeństwa oraz do swobody wypowiedzenia własnego zdania.

W ostatnich latach, co może być powodem optymizmu w stosunku do przyszłości, środowisko akademickie zdecydowanie lepiej niż dziewięć lat wcześniej oceniło możliwość realizacji cenionych wartości związanych z charakterem wykonywanej pracy. Ponad dwie trzecie respondentów uznało, iż w 1993 r. praca na uczelniach była: samodzielna, sprzyjająca rozwojowi zainteresowań oraz podnoszeniu poziomu intelektualnego, zapewniała możliwość przebywania wśród ludzi o wysokim poziomie intelektualnym, a także swobodę wypowiedzenia się i pisanie. W uniwersytetach i politechnikach umożliwiała ponadto podróże zagraniczne.

Tym pozytywnym stronom pracy towarzyszą niestety poważne zjawiska negatywne, ponieważ blisko połowa respondentów myślała w ostatnich latach o odejściu z uczelni na jakiś czas lub na zawsze. Grupą, w której poczucie stabilizacji na uczelni jest najsilniejsze są profesorowie tytularni z uniwersytetów: 74% spośród nich nigdy nie myślało o odejściu z uczelni. Grupą o najsłabszym poczuciu stabilizacji są asystenci z politechnik: 67% brało pod uwagę możliwość zmiany pracy. Najczęściej wymieniane argumenty uzasadniające chęć odejścia dotyczą warunków materialnych pracowników akademickich, a rzadziej – warunków materialnych uczelni.

Rozczarowania i konflikty towarzyszą funkcjonowaniu każdej organizacji, trudno jednak oszacować, w jakim stopniu to funkcjonowanie utrudniają.

Literatura

- Austin A.W. 1985
Achieving Educational Excellence. San Francisco.
- Bailey F.G. 1977
Morality and Expediency. Oxford.

- Becher T.** 1987
Disciplinary Shaping of the Profession. W: Clark B.R. (ed.): *The Academic Profession*, Berkeley-Los Angeles-London.
- Cichomski B.** 1986
Trzy konteksty karier naukowych: społeczny, organizacyjny i epistemologiczny. W: Kwiatkowski S. (red.): *Planowanie i organizacja badań naukowych*, z. 10, Warszawa-Łódź.
- Clark B.R.** 1972
The Organizational Saga in Higher Education. „Administrative Science Quarterly”, nr 17.
- Clark B.R.** 1983
The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective. Berkeley.
- Clark B.R.** 1987
Conclusions. W: Clark B.R. (ed.): *The Academic Profession*. Berkeley-Los Angeles-London.
- Cobban A.B.** 1975
The Medieval Universities: The Development and Organisation. London.
- Davenport H.** 1970
The One Culture. New York-Toronto-Oxford.
- Hardy C., Langley A., Mintzberg H., Rose J.** 1983
Strategy Formulation in the University Setting. „Review of Higher Education”, vol. 4.
- Halsey A.H., Trow M.** 1971
The British Academics. London.
- Kądzielska K.** 1970
Aktywność kulturalna łódzkiej inteligencji. Warszawa.
- Masland A.T.** 1985
Organizational Culture in the Study of Higher Education. „Review of Higher Education”, nr 8.
- Merton R.K.** 1982
Nauka i demokratyczny ład społeczny. W: Merton R.K.: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa.
- Najduchowska H.** 1990a
Etyka uczonych i poglądy na ich obowiązki wobec społeczeństwa. W: Najduchowska H., Wnuk-Lipińska E.: *Nauczyciele akademicki 1984.* Warszawa-Łódź.
- Najduchowska H.** 1990b
Wyższa uczelnia jako miejsce pracy. W: Najduchowska H., Wnuk-Lipińska E.: *Nauczyciele akademicki 1984*, Warszawa-Łódź.
- Najduchowska H., Wnuk-Lipińska E.** 1993
Konserwatyzm a innowacyjność. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2.
- Neave G., Rhoades G.** 1987
The Academic Estate in Western Europe. W: Clark B.R. (ed.): *The Academic Profession*. Berkeley-Los Angeles-London.
- Ofierska M.** 1965
Zainteresowania i postawy czytelnicze jako element modelu kultury warszawskiej inteligencji. Warszawa.
- Pelikan J.** 1992
The Idea of the University. A Re-examination. London.

Perkin H.J. 1987

The Academic Profession in the United Kingdom. W: Clark B.R. (ed.): *The Academic Profession.* Berkeley-Los Angeles-London.

Richmond W.K. 1963

Culture and General Education. London.

Shils E. 1983

Academic Ethics. New York.

Snow C.P. 1959

Two Cultures and the Scientific Revolution. New York.

Smircich L. 1983

Concepts of Culture and Organizational Analysis. „Administrative Science Quarterly”, nr 28.

Sztompka P. 1995

O pewnym, niestety niepopularnym, rozumieniu nauki i roli społecznej uczonego. Referat wygłoszony na konferencji nt. „Ocenianie uczonych, instytucji i projektów badawczych”. Warszawa, 16-18 marca.