

# Nuda w środowisku uniwersyteckim

MARIUSZ FINKIELSZTEIN

Instytut Socjologii, Uniwersytet Warszawski\*

Nuda często jest kojarzona z edukacją na poziomie podstawowym lub średnim, jednak występuje również w środowisku akademickim. Przyszają to studenci, mniej chętnie pracownicy, jednak pojawiająca się okresowo nuda jest faktem. W artykule przedstawiono przegląd badań nad nudą w edukacji wyższej oraz wstępne wyniki jakościowego badania przeprowadzonego wśród pracowników dydaktyczno-naukowych Uniwersytetu Warszawskiego (indywidualne wywiady pogłębione, obserwacja uczestnicząca), dotyczącego nudy w środowisku akademickim. Omówiono sposoby postrzegania i definiowania tego zjawiska przez pracowników naukowo-dydaktycznych oraz ich doświadczenia związane z odczuwaniem nudy w ramach pracy na uniwersytecie (działalność naukowa, dydaktyczna oraz organizacyjno-administracyjna).

SŁOWA KLUCZOWE: socjologia, nuda, szkolnictwo wyższe, uniwersytet, nauczyciele akademicy, praca.

Wśród badaczy nudy powszechne stało się stwierdzenie, że nuda jest wszechobecna i dotyka w mniejszym lub większym stopniu każdego. Nudę konotuje się nie raz z obowiązkową edukacją na poziomie podstawowym lub średnim (Jackson, 1990; Stańczyk, 2012), jednak występuje również w środowisku akademickim. Z pełną wyrazistością dostrzegają to studenci (Finkielstein, 2013; Mann i Robinson, 2009), mniej chętnie przyznają się do jej odczuwania pracownicy uniwersytetu. Zjawisko to może mieć negatywny wpływ na jakość pracy oraz satysfakcję z jej wykonywania (Bruursema, Kessler i Spector, 2011; Drory, 1982; Fisher, 1993). Z punktu widzenia procesu dydaktycznego nuda może także mieć negatywny wpływ na sposób przekazywania wiedzy i kształcenia kompetencji – podważać efektywność, a nawet sensowność tych procesów. Z tych powodów tematowi nudy warto poświęcić nieco uwagi.

W literaturze przedmiotu nie ma zgody co do definicji nudy. Istnieją zasadnicze różnice w konceptualizacji tego zjawiska między filozofami, psychologami a socjologami, jak również w obrębie każdej z uprawianych przez nich dyscyplin. Filozofowie opisują przede wszystkim nudę egzystencjalną, głęboką (Heidegger, 2001; Sartre, 2005), która jest raczej konstruktem teoretycznym (Toohey, 2012), powiązaniem z melancholią i długą kulturową tradycją refleksji nad nią. Takie ujmowanie zjawiska jest dalekie od nudy sytuacyjnej, doświadczanej przez większość ludzi w codziennym życiu. Psychologowie definiują nudę jako psychofizyczny, afektywny stan związany z monotonią, brakiem stymulacji (O’Hanlon, 1981) czy z nieoptymalnym jej poziomem (Mikulas i Vodanovich, 1993). Jest to emocjonalna reakcja na środowisko lub sytuację, która jest przewidywalna i powtarzalna (Davies, Shackleton i Parasuraman, 1983). W psychologii ponadto wyróżnia się i bada dwa

\* Adres: ul. Karowa 18, 00-927 Warszawa.  
E-mail: m.finkielstein@is.uw.edu.pl

© Instytut Badań Edukacyjnych

jej rodzaje: nudę będącą cechą jednostkową (*trait boredom*), którą mierzy się za pomocą skal podatności na nudę (m.in. *Boredom Proneness Scale*, Farmer i Sundberg, 1986) oraz nudę będącą efektem sytuacji (*situative boredom*). W rozumieniu psychologicznym nuda jest negatywnie postrzeganą emocją związaną z obniżeniem zdolności poznawczych (spadek koncentracji, uwagi), spadkiem motywacji, a co za tym idzie – zaangażowania.

Podczas gdy w psychologii zagadnienie nudy ma długą i owocną tradycję badawczą, w socjologii refleksja nad nią jest w zasadzie nieobecna. Pojedyncze prace dotyczące tego tematu są rozproszone, raczej się do siebie nie odwołują i nie tworzą kontinuum. Socjologowie za główny czynnik związany z doświadczaniem nudy przez jednostkę uznają brak poczucia sensu (Barbalet, 1999). Ważną kategorią jest również brak zaangażowania w interakcję, wyłączenie się (*disconnection*; Brisset i Snow, 1993; Finkielsztein, 2013). Nuda jest postrzegana także jako zjawisko relacyjne, będące cechą lub wynikiem interakcji (czyli efektem interpretacji doświadczenia przez jednostki) niż cechą przedmiotu, wydarzenia czy osoby (Conrad, 1997).

Na potrzeby tego artykułu przyjęto, że nudę sytuacyjną można postrzegać jako negatywny stan związany z nieoptymalnym poziomem stymulacji (monotonią, przewidywalnością, powtarzalnością), brakiem poczucia sensu, motywacji lub zaangażowania, a co za tym idzie – z wyłączeniem się z interakcji oraz spadkiem koncentracji.

### Nuda w edukacji wyższej

Nuda jest jedną z podstawowych emocji związanych z procesem dydaktycznym na każdym etapie edukacji. Jest postrzegana jako „konieczny i nieunikniony element szkoły” (Breidenstein, 2007, s. 103) oraz jako emocja, która nieodłącznie towarzyszy opisowi tej instytucji (Kwieciński,

1995; Stańczyk, 2012). Podobne przekonania rzadziej formułuje się w odniesieniu do kształcenia na poziomie wyższym. Badania pokazują jednak, że nuda jest jednym z podstawowych doświadczeń związanych z procesem studiowania (Finkielsztein, 2013; Mann i Robinson, 2009; Sharp, Hemmings, Kay, Murphy i Elliott, 2016). W badaniu Reinharda Pekruna i współpracowników 42% studentów pierwszego poziomu studiów (*undergraduate students*) przyznało, że odczuwa nudę w czasie zajęć (Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky i Perry, 2010), w badaniu zespołu Lii Daniels studentki koleżdu zgłosiły doświadczanie nudy w 40% aktywności związanych z uczelnią (Daniels i in., 2009), zaś w badaniu Sandi Mann i Andrew Robinsona 59% studentów koleżdu oceniło co najmniej połowę swoich wykładów jako nudne (Mann i Robinson, 2009). Oczywiście powyższych ustaleń nie można przenosić bezpośrednio na polski system szkolnictwa wyższego, niemniej wyniki badań własnych, przeprowadzonych na reprezentatywnej próbie studentów Uniwersytetu Warszawskiego (Finkielsztein, 2013), potwierdziły te wnioski. Aż 51,4% badanych przyznało, że co najmniej połowa zajęć, na które uczęszczali w trakcie studiów, była dla nich nudna. O skali zjawiska mogą świadczyć również odpowiedzi na pytanie o to, co studenci robią w czasie wykładów lub zajęć. Badani mieli określić, jak często zdarza im się wykonywać wymienione czynności. Wśród stwierdzeń możliwych do zaznaczenia znalazło się „Nudzę się, nie myślę o niczym konkretnym, czekam na koniec.”. Aż 60,9% ankietowanych wybrało odpowiedzi *czasami*, *często* lub *zawsze* (odpowiednio: 32,9%, 24,7%, 3,3%).

Nudę w środowisku akademickim można postrzegać jako część ukrytego programu nauczania (Pryszmont-Ciesielska, 2010). Jakościowo i metodycznie studiowanie różni się od nauki na niższych szczeblach edukacji. Czas spędzany w uczelni ma być

dla studentów polem do rozwijania zainteresowań, umiejętności przydatnych w pracy oraz samodzielnego, krytycznego myślenia. Uczelnia to także miejsce, w którym studenci powinni być traktowani podmiotowo. Jednak dostrzegają oni bariery, które utrudniają realizację tych możliwości, związanych z umasowaniem studiów wyższych, zbiurokratyzowanym programem studiów lub negocjowaniem przez nauczycieli akademickich krytycznych interpretacji zagadnień podejmowanych na zajęciach. Taki odbiór stanu rzeczy może u niektórych prowadzić do zaniku motywacji i pojawienia się rutyny z powodu braku ze strony otoczenia wystarczająco silnych bodźców do rozwoju. Studenci reagują na ukryty program dystansem i nieufnością, biernością i konformizmem, interesownością i fałszywą prezentacją własnej osoby, rezygnacją i wycofaniem (marazmem), lub krytyką i kontestacją (Pryszmont-Ciesielska, 2010). Wyniki badania przeprowadzonego na Uniwersytecie Warszawskim wskazują, że do tej listy można dodać nudę (Finkielsztein, 2013).

Badania nad nudą w edukacji wyższej (*academic boredom*) prowadzą zazwyczaj psychologowie lub pedagodzy. Dotyczą one trzech obszarów studiowana: zajęć uniwersyteckich (*class-related boredom*), procesu uczenia się (*learning-related boredom*) oraz egzaminowania (*test-related boredom*). Ostatni z wymienionych obejmuje refleksję nad wpływem sposobu oceniania na pojawianie się nudy u zdających oraz omawia kwestie związane z tzw. kulturą testu (*test culture*; Tze, Daniels i Klassen, 2016). W odniesieniu do procesu nauczania i uczenia się niektórzy badacze wskazują, że nuda skutkuje gorszymi osiągnięciami, płytkim przetwarzaniem informacji oraz powierzchownym stosunkiem do nauki (Pekrun i in., 2010). Co ciekawe, pojęcie nudy odnosi się zazwyczaj do studentów, pomija natomiast nauczycieli akademickich – nie tylko w badaniach dotyczących

tego zjawiska, lecz także w opracowaniach podejmujących tematykę pracy nauczyciela akademickiego. Odniesienia do nudy pojawiają się sporadycznie, najczęściej w formie anegdot (Baghdadchi, 2005), choć zwraca się uwagę na to, że może ona towarzyszyć poczuciu wypalenia zawodowego (Campagne, 2012; Olorunsola, 2013) oraz przepracowaniu i przemęczeniu pracowników naukowych (D’Hoest i Lewis, 2014). Zjawiska te można łączyć z Simmelowskim „zblazowaniem” (Simmel, 2005), a pośrednio z nudą poprzez poczucie utraty sensu wykonywanych zadań. W części opracowań zwraca się uwagę na systemowe problemy edukacji wyższej i sytuację pracowników naukowo-dydaktycznych zmagających się z nimi (Kwiek, 2016), jednakże temat nudy nie jest w nich podejmowany. Często słyszy się o frustracji pracowników nauki, niemal nigdy natomiast nie wiąże się jej z systemową nudą. Niniejszy tekst ma za zadanie wypełnić tę lukę w literaturze przedmiotu.

### Metodologia i pytania badawcze

Artykuł przedstawia wyniki jakościowego badania przeprowadzonego wśród nauczycieli akademickich Uniwersytetu Warszawskiego. Jest ono kontynuacją przeprowadzonego w latach 2011–2013 badania percepcji nudy na zajęciach uniwersyteckich wśród studentów Uniwersytetu Warszawskiego (Finkielsztein, 2013). Głównymi metodami zbierania danych były pogłębione wywiady indywidualne z pracownikami naukowo-dydaktycznymi oraz obserwacja uczestnicząca prowadzona na zajęciach uniwersyteckich, radach wydziału i innych zebraniach uniwersyteckich oraz konferencjach naukowych. Do tej pory przeprowadzono 30 wywiadów (część z nich została przeprowadzona przez studentów II stopnia Instytutu Socjologii UW w ramach zajęć „Czas bez właściwości”. Współczesny uniwersytet wobec nudy) oraz zrealizowano

ok. 100 godzin obserwacji uczestniczącej. Wywiady zostały przeprowadzone z nauczycielami akademickimi na każdym szczeblu kariery naukowej w okresie od listopada 2015 r. do kwietnia 2016 r. Głównym kryterium doboru było prowadzenie zajęć dydaktycznych dla studentów. Zastosowano kwotowy dobór próby, tak aby prowadzący reprezentowali wszystkie szczeble kariery w równej proporcji, z wyłączeniem doktorantów, którzy z racji krótszego stażu i małego doświadczenia dydaktycznego mieli stanowić jedynie 10% próby. Przeprowadzono trzy wywiady z doktorantami, oraz po dziewięć wywiadów z doktorami (30%), doktorami habilitowanymi oraz profesorami. Respondenci byli dobierani losowo na podstawie list pracowników poszczególnych wydziałów (sporządzonych na podstawie stron internetowych instytutów). Dwa wywiady stanowiły pilotaż narzędzia, jednak z racji wysokiej wartości informacyjnej zostały włączone do analizowanego materiału.

Próba w założeniu miała objąć wszystkie wydziały Uniwersytetu Warszawskiego (21), jednak ostatecznie przeprowadzono wywiady z nauczycielami akademickimi jedynie z 12 kierunków (amerykanistyka, etnologia i antropologia kulturowa, filozofia, fizyka, geografia, historia, pedagogika, psychologia, romanistyka, sławistyka, socjologia oraz stosowane nauki społeczne), reprezentujących dziewięć wydziałów (Filozofii i Socjologii, Fizyki, Geografii i Studiów Regionalnych, Historyczny, Neofilologii, Pedagogiczny, Polonistyki, Psychologii, Stosowanych Nauk Społecznych oraz Resocjalizacji) oraz jedną pozawydziałową jednostkę dydaktyczno-badawczą (Instytut Ameryki i Europy). Większość z nich kształci w kierunkach humanistyczno-społecznych, jedynie trzech respondentów było pracownikami Wydziału Fizyki, a jeden – Wydziału Geografii i Studiów Regionalnych. Wyników tak przeprowadzonego badania jakościowego nie należy uogólniać i odnosić do całego środowiska akademickiego w Polsce.

Na kolejnych stronach podjęto próbę odpowiedzi na dwa pytania badawcze:

- Jak pracownicy naukowo-dydaktyczni rozumieją pojęcie nudy, z czym im się ono kojarzy, jak je definiują, z jakimi zjawiskami je wiążą?
- Czy doświadczają nudy lub pokrewnych stanów w trakcie wykonywania swoich obowiązków (praca naukowa, dydaktyczna, organizacyjna)? Jeśli tak, to jakie czynniki wpływają na odczuwanie nudy w pracy na uczelni?

Cytaty pochodzące z przeprowadzonych wywiadów zostały oznaczone numerem porządkowym (W1, W2 itd.), skrótem określającym płeć rozmówcy (K – kobieta, M – mężczyzna) oraz stopniem lub tytułem naukowym (mgr, dr, dr hab., prof.). W pisowni cytatów zachowano oryginalne brzmienie wypowiedzianych słów.

### **Percepcja i definicja nudy wśród pracowników naukowo-dydaktycznych**

Większość respondentów nie ma precyzyjnie określonej wizji nudy. Jest ona raczej stanem, któremu nie poświęcają wiele refleksji. Jednak z wypowiedzi ukierunkowanych na to zagadnienie wyłoniła się pewna orientacja, w której nudę wiązano z beczynnością lub odpoczynkiem, a jej opozycją była aktywność.

Ja na nudę nie narzekam: jestem osobą bardzo aktywną, wiecznie zajęta. Wydaje mi się, że człowiek bezustannie potrzebuje stymulacji; ja nie wyobrażam sobie życia bez świata książki, który mnie pobudza do refleksji i działania, który mnie motywuje i stymuluje, również przez kontakt z drugim człowiekiem. [...] Naprawdę jest mi trudno zrozumieć nudę [...]. Świat jest tak ciekawy dookoła nas, nie wiem jak się można nudzić. Jest nauka, kino, teatr, sztuka. Przecież wystarczy się rozejrzeć. Jest tyle możliwości do rozwijania swoich zainteresowań.

[W15, K, mgr]

Nierzadko jednak aktywność bywa ucieczką od nudy (Gamsby, 2012; Winter, 2012). Nuda zmusza nas do tego, aby „poszukać jakiejś aktywności, która tę nudę przełamie” [W11, K, dr], a wiele czynności może być interpretowanych jako elementy strategii mających zapobiegać nudzie (Tardieu, 1904). W tym kontekście ważnym czynnikiem byłaby również kwestia, czy tego rodzaju nuda jest postrzegana jako decyzja nudzącej się osoby.

Nuda mi się kojarzy z nic nierobieniem i oczywiście ja też lubię nic nie robić, kiedy jest to jakby mój wybór. Czyli nie jest to wynik tego, że: „aha, nudzę się i nie wiem, co robić”, tylko że właśnie przełączam gałkę na opcję „nuda”, czyli to jest mój wybór: „aha, teraz się nudzę”. Teraz nie idę do kina, nie oglądam telewizji, nie czytam książki, nie przygotowuję zajęć, tylko sobie, nie wiem, leżę, czytam gazetę. No bo też pytanie, co to jest ta nuda, czy nuda to jest leżenie?

[W4, K, dr]

Można wyróżnić dwa rodzaje tego stanu: nudę wynikającą z braku umiejętności zapewnienia sobie zajęcia i braku sprawczości oraz nudę będącą świadomym wyborem danej osoby i ucieczką od aktywności. Wątek odpoczynku najczęściej pojawiał się w odpowiedziach respondentów i nasuwał pozytywne skojarzenia: „Jest to rodzaj ładowania baterii, przysłowiowe, do jakiegoś kolejnego wysiłku” [W8, M, prof.]. Nuda pozwala zregenerować siły i jest pożądanym stanem w sytuacji przemęczenia. Natomiast nuda rozumiana jako beczynność czy „doświadczenie bez właściwości” (Goodstein, 2005) może wywoływać wyrzuty sumienia i kojarzyć się z lenistwem, „snuciem się”. Wówczas jest postrzegana jako stan zawieszenia połączony z brakiem pomysłu na wykorzystanie czasu, a pośrednio – jako oznaka słabości charakteru, niskiego poziomu kompetencji intelektualnych, który kontrastuje z obiegową opinią, że „ludzie inteligentni nie nudzą się”.

Z wypowiedzi respondentów wyłania się jeszcze jeden obraz nudy – jako stanu przejściowego. Najczęściej jest on kojarzony z czasem wolnym i sytuacjami, gdy nie ma nic do zrobienia. Wówczas nudzie może towarzyszyć bezradność wynikająca z nieproduktywnego zagospodarowania czasu. W tej formie jest postrzegana negatywnie, ponieważ kontrastuje z opiniami badanych na swój temat. Jedyna dozwolona, niepowodująca wyrzutów sumienia (choć nie zawsze) forma beczynności, to odpoczynek. Niekiedy nuda jest kojarzona ze stanem zmęczenia, który rozmówcy opisują jako zniechęcenie do robienia czegokolwiek, a nawet łączą z wypaleniem zawodowym.

Zmęczenie, może być chęć zajęcia się czymś innym, może być też to, co się nazywa wypaleniem zawodowym. [...] Że zaczynam się nudzić, bo nie umiem sobie znaleźć czegoś ciekawego w mojej ścieżce, w moim zawodzie.

[W2, M, dr hab.]

Z przedstawionego materiału, można wywnioskować, że mamy do czynienia z dwiema odmiennymi wizjami nudy. Pierwsza to nuda spowodowana lenistwem, brakiem zdecydowania, brakiem zainteresowań i zasobów wewnętrznych, która waloryzowana jest negatywnie. Może wiązać się z poczuciem straty czasu, poczuciem winy, a nawet ze stresem, że „jest tyle rzeczy, które trzeba zrobić i ja ich nie robię, bo coś tam” [W17, M, prof.]. Według drugiej wizji nuda jest rodzajem zasłużonej beczynności w sytuacji zmęczenia, przepracowania, która jest kojarzona z odpoczynkiem i regeneracją.

W wypowiedziach badanych można odnaleźć jeszcze inny podział tego zjawiska, którego główną osią są czynniki – wewnętrzne lub zewnętrzne – pojawiania się nudy. W pierwszym wypadku „winą” za przeżywanie nudy jest obciążona jednostka (poprzez słabość charakteru, zmęczenie czy świadomą decyzję), w drugim „wina” przypisana jest czynnikom, które ograniczają

jednostce możliwość realizacji pewnych aktywności. Jedną z takich sytuacji może być choroba uniemożliwiająca pracę naukową.

[...] nie mam wrażenia, żebym mógł o sobie powiedzieć, że często doświadczam nudy. Jeżeli miałbym sobie wyobrazić siebie w sytuacji, w której się nudzę, to jest coś takiego, co jest... taka pustynia poznawcza. Leżę w łóżku i też moja choroba czy gorączka, czy inne przypadłości niespecjalnie umożliwiają mi czytanie.

[W6, M, dr]

Nudę sytuacyjną może powodować również czekanie (np. na dworcu) lub jakiegokolwiek inne zdarzenie, które ogranicza możliwość podjęcia sensownej aktywności. Tego rodzaju stan zawieszenia może wywoływać poczucie dyskomfortu, zniechęcenie, zniecierpliwienie, a nawet złość. Niekiedy nuda jest konsekwencją społecznych interakcji, np. mało interesującej rozmowy z osobami, które „[...] nie zwracają uwagi na to czy to, co mówi wywołuje jakikolwiek efekt u słuchacza” [W5, K, dr hab.]. Wszystkie te sytuacje powodują zahamowanie działania, bezproduktywność. Z takiej perspektywy nuda jest doświadczeniem, „z którego nie wynosi się nic” [W16, K, mgr]”.

Powyższe ustalenia wyraźnie wskazują, że konceptualizacja nudy stworzona na podstawie wypowiedzi pracowników naukowych tylko w niewielkiej części obejmuje zagadnienia wskazywane w literaturze przedmiotu. Badani kojarzą nudę przede wszystkim z bezczynnością (niezależnie od jej przyczyn) oraz czasem wolnym. Nie pojawia się wątek nudy odczuwanej w trakcie wykonywania czynności, np. zawodowych (*occupational boredom*; Hill, 1975). Wywiady pokazały, że jest to spowodowane nie tyle brakiem doświadczenia nudy w pracy, ile raczej silnie zakorzenionym stereotypem łączącym nudę z brakiem aktywności. W wypowiedziach badanych nie pojawiły się odniesienia do braku poczucia sensu, a tylko pośrednio wskazywano na brak zaangażowania czy motywacji.

## Nuda w pracy akademickiej

Pomimo odżegnywania się od doświadczenia nudy, wielu badanych przyznało, że zdarza im się nudzić w trakcie wykonywania obowiązków zawodowych. Czynności te można podzielić na trzy grupy: działalność naukowa, dydaktyczna oraz organizacyjno-administracyjna. Za najbardziej nudną badani uznali tę ostatnią, jednak i pozostałe dwa obszary aktywności pracownika naukowego nie są wolne od tej emocji. Przyjrzyjmy się bliżej postrzeganiu nudy w tych obszarach.

### Działalność naukowa

Praca naukowa jest silnie związana z pasją, zainteresowaniem i naukową ciekawością. Niewielu pracowników naukowo-dydaktycznych otwarcie przyznaje, że nieodłączną cechą pracy akademickiej jest nuda, która jest wpisana w specyfikę pracy badawczej. Tymczasem wykonywanie rutynowych czynności, polegające na spędzaniu wielu godzin w laboratorium, archiwach, bibliotekach lub w terenie, może prowadzić do osiągnięcia sukcesów (Donnelly, 2014). Nuda w procesie badawczym jest jednak tematem na oddzielne opracowanie; w tym miejscu zostaną poruszone zagadnienia związane jedynie z upowszechnianiem pracy naukowej: uczestnictwem w konferencjach oraz publikowaniem wyników badań.

### Konferencje naukowe

Niewielu badanych przyznało, że zdarza im się nudzić na konferencjach naukowych. Część nie bierze w nich udziału lub robi to bardzo rzadko z powodu przekonania o stracie czasu. Badani twierdzili, że na nieciekawych referatach nie nudzą się, ponieważ myślą o czymś innym. W efekcie jednak „maskują” brak zainteresowania omawianym tematem.

Jakieś takie referaty, które nie wiesz, po co zostały stworzone, nie wiesz, co ci ludzie tu

robią, nie wiesz, po co to jest mówione – nie ma to absolutnie żadnego sensu i jest taką produkcją, żeby mieć potem punkty w akademii. Tak, to jest frustrujące bardzo.

[W10, M, dr hab.]

U podstaw nudy odczuwanej przez pracowników w trakcie konferencji leży system oceny dorobku naukowego, który premiuje sam fakt wystąpienia, a nie jego jakość. W takiej sytuacji nuda – zarówno po stronie występujących, jak i słuchaczy – może być skutecznym mechanizmem obronnym (Baghdadchi, 2005). Wystąpienia są bezpieczne, ponieważ wiele osób przestanie słuchać, wyłączy się, a ci którzy tego nie zrobią będą tak zmęczeni słuchaniem, że nie będą mieć siły ani ochoty na udział w dyskusji. Rekompensatą za godziny spędzone na nie zawsze interesujących sesjach ma być integracyjna funkcja konferencji.

Obserwacja uczestnicząca przeprowadzona w trakcie 8 konferencji międzynarodowych i 21 ogólnopolskich potwierdziła, że duża część odczytów wywołuje zauważalną nudę u części uczestników. Słuchają oni wybiórczo lub przekierowują uwagę na czynności poboczne, niezwiązane z odbywającym się wydarzeniem. Co prawda taka strategia nie jest ukierunkowana środowiskowo – nie stymuluje dyskusji akademickiej, jednak umożliwia ograniczenie zaległości wynikających z oderwania się od codziennych obowiązków – jest więc w dużym stopniu ukierunkowana na interes własny. W skrajnych przypadkach dążenie do zoptymalizowania relacji między zainwestowanym wysiłkiem i czasem pracy a doraźną korzyścią objawia się przychodzeniem włącznie na sesie, w której ma się wystąpienie. Dodatkowo osoba, która przyjechała na konferencję głównie w celu odebrania certyfikatu uczestnictwa, nie jest zainteresowana innymi wystąpieniami, chce natomiast jak najszybciej wrócić do pracy nad obowiązkami naukowymi lub

rodzinnymi. Wymienione problemy stają się normą na konferencjach organizowanych dla młodych naukowców – na nich przełożenie między zbieranymi punktami a korzyścią finansową (np. stypendia doktoranckie) jest najbardziej bezpośrednie. Jednak nawet prestiżowe konferencje międzynarodowe nie są wolne od tego zjawiska.

### **Publikowanie wyników badań**

Kontekst publikowania efektów pracy badawczej obejmuje inne aspekty omawianego zjawiska niż wystąpienia konferencyjne. Mimo że jest to kluczowy element działalności naukowej, to część badanych stwierdziła, że nie lubi przygotowywać publikacji naukowych. W tym kontekście rzadko pada wyraźnie słowo „nuda”. Zebrany materiał jednak może sugerować, że dla niektórych naukowców obowiązek przedstawienia wyników przeprowadzonych badań i analiz w formie zestandaryzowanego artykułu naukowego może być nudne, a z pewnością jest żmudne i nużące na pewnych etapach.

Ja nie bardzo lubię na przykład pisać artykułów naukowych albo je potem poprawiać i robić taką redakcyjną pracę nad tymi artykułami, na przykład jak już są po recenzji. W związku z tym to jest taki rodzaj pracy, do której zawsze trudno się zabrać i jakoś niespecjalnie chętnie ją wykonuję.

[W5, K, dr hab.]

Oprócz pracy redakcyjnej za nudne uznaje się również tłumaczenie prac na inny język, często uzasadniane koniecznością umiędzynaradawiania pracy badawczej. Podobny problem występuje w przypadku grantów, kiedy raporty (a niekiedy i publikacje) muszą być sporządzane w dwu językach.

### **Działalność dydaktyczna**

Drugim obszarem pracy wskazywanym przez część badanych jako nudny

jest prowadzenie zajęć dydaktycznych. Na doświadczanie nudy w tym przypadku może mieć wpływ kilka powiązanych ze sobą czynników. Jednym z nich jest brak przygotowania do prowadzenia dydaktyki (tylko nieliczni badani mieli jakiegokolwiek przygotowanie metodyczne w tym zakresie), która przez część badanych jest postrzegana jako dopust boży („dydaktyka jest tylko czymś dodatkowym, co trzeba znieść”; W14, K, dr). Pracownicy różnią się pod względem preferencji – część woli prowadzić badania lub publikować, część prowadzić zajęcia. Dla pracowników nastawionych na rozwój naukowy prowadzenie zajęć jest przykrym obowiązkiem związanym ze sporym kosztem alternatywnym – dydaktyka zabiera czas, który można byłoby poświęcić na badania i przygotowanie publikacji. Nauczyciele akademicy różnią się także preferencjami dotyczącymi sposobów przekazywania wiedzy. Ci, którzy chętniej prowadzą wykłady, przyznali, że zdarza im się nudzić w trakcie ćwiczeń. Zaś ci, którzy wolą interaktywne formy zajęć, źle znoszą sytuacje, gdy studenci nie są aktywni i nie angażują się w zajęcia.

Ja się zawsze nudzę, jak widzę brak zaangażowania z drugiej strony. Bo widzę, że ten ktoś to olewa i ja w tym momencie też mam ochotę to olać, pójść, przespać się albo zrobić coś innego.

[W1, K, dr hab.]

Taka sytuacja jest dla prowadzących frustrująca i podważa sensowność procesu dydaktycznego. Działa w tym przypadku również specyficzne sprzężenie zwrotne: bierność studentów powoduje erozję motywacji u prowadzących, a gdy zdarza się często – może doprowadzić do wypalenia.

Część badanych z dłuższym stażem dydaktycznym przyznało, że zdarza im się nudzić podczas zajęć, które prowadzą od wielu lat. Na nudę są szczególnie narażeni nauczyciele prowadzący kursy podstawowe i teoretyczne, o sztywnym, niezmiennym programie. Jeden z badanych na pytanie, czy

zdarza mu się nudzić podczas prowadzenia zajęć, odpowiedział:

Jak najbardziej tak, szczególnie podczas, jak już wspominałem są tematy, które trzeba przerobić, [...] tematy, które już były robione przeze mnie przez wiele, wiele lat, kiedy już człowiek wie, że nie można dodać nic nowego od siebie, kiedy ma problem, żeby cokolwiek unowocześnić, ponieważ są to zagadnienia, które każdy student musi znać, [...] przez które studenci muszą przebrnąć i nie mają wyboru [...] to są też tematy, które mnie nudzą i studenci widzą, że ja się nudzę i zaczynają sami się nudzić.

[W7, M, dr hab.]

Nudne dla niektórych prowadzących bywa również sprawdzanie oraz ocenianie prac i egzaminów studentów.

### **Działalność organizacyjno-administracyjna**

„Koszmarne biurokracja, sprawozdawczość” [W8, M, prof.] czy „tworzenie papierologii” [W5, K, dr hab.] były jednogłośnie wskazywane przez badanych jako ich najmniej lubiane obowiązki związane z pracą na uczelni. Czasami również były wprost związane z nudą:

Pewna ilość rozmaitych sprawozdań, to jest rzecz, którą się robi niechętnie i często temu towarzyszy uczucie nudy, jak trzeba do kilku formularzy wklejać te same informacje

[W11, K, dr]

Do tego typu aktywności zaliczają się wszelkiego rodzaju obowiązki administracyjne nałożone na pracowników naukowych, np. tworzenie sprawozdań, rozliczeń, sylabusów zajęć, wpisywanie studentom ocen do systemu USOS oraz pełnienie funkcji administracyjnych, takich jak koordynator praktyk studenckich, koordynator wymian studenckich lub zasiadanie w różnego rodzaju komisjach. Badani uznają te obowiązki za nudne i często bezsensowne w takiej formie, w jakiej są praktykowane.



Z biurokratyzacją pracy wiąże się pojęcie tzw. brudnej roboty (*dirty work*; Hughes, 1984). Jest to aktywność lub zadanie, które z jakichś powodów jest postrzegane jako konieczne do zrobienia, ale którego nikt dobrowolnie nie chce zrobić. Brudna robota i nuda są ze sobą związane: rzeczy, których nikt nie ma ochoty robić, najczęściej okazują się niezwykle nudne. Potwierdza to zebrany materiał badawczy. Poczucie wykonywania brudnej roboty jest powszechne w środowisku akademickim, w czym spory udział ma parametryzacja i standaryzacja nauki, będąca wynikiem reform wprowadzonych w ostatnich latach w szkolnictwie wyższym (Mucha, 2010; Wagner, 2011), wzorowanych na rozwiązaniach funkcjonujących na zachodnich uniwersytetach już od kilku dekad (Shore, 2010). Regulacje te przysparzają badanym wiele dodatkowej, czysto administracyjnej pracy.

Ponadto wiele wysiłku kosztuje wdrożenie na uczelni zmian przepisów szczebla centralnego, co każdorazowo wymaga dostosowania wewnętrznych regulacji i statutów. Z tych powodów w ostatnich latach pracownicy naukowi są zmuszeni wykonywać dużo brudnej roboty, która jest przez nich postrzegana jako niepotrzebna, nudna, a nawet ogłupiająca. Za lawinowym wzrostem liczby obowiązków administracyjnych nie idzie w parze proporcjonalny wzrost zatrudnienia kadry administracyjnej. W efekcie dużą część tego typu zadań przerzuca się na barki pracowników naukowych (np. obsługę grantów europejskich). Pracownicy naukowo-dydaktyczni uznają to za stratę czasu. Obowiązki administracyjne odciągają od twórczego myślenia i działalności naukowej lub dydaktycznej, a przez to generują wysokie koszty alternatywne i nie dają wymiernych efektów.

Tworzenie na przykład na siłę sylabusu. Często prowadzący po prostu z roku na rok kopiuje to, co mieli już wcześniej napisane, no bo trzeba to jakoś wypełnić. A mam wrażenie, że często studenci nawet nie czytają tego

programu, bo często jest on także niezgodny z tym, co później dzieje się na zajęciach.

[W5, K, dr hab.]

W wypadku niektórych obowiązków administracyjnych pojawia się również silne poczucie wykonywania pracy poniżej kwalifikacji. Badani mają wrażenie, że ich umiejętności i doświadczenie nie są w pełni wykorzystywane, a stopień trudności wykonywanych zadań jest niedopasowany do umiejętności, co wywołuje poczucie nudy (Csikszentmihalyi, 2000):

[...] musimy wpisywać te oceny do USOS-a, a potem każdy je musi drukować, podpisywać i zanosić karty do dziekanatu. W związku z tym, no wydaje mi się, że to jest takiego głupiego robota, to znaczy że, no naprawdę mógłby to zrobić ktokolwiek inny i że nie jest to niezbędne.

[W5, K, dr hab.]

W tym wątku należy również poruszyć zagadnienie hierarchicznego charakteru brudnej roboty. Bardzo często jest ona cedowana na doktorantów lub na doktorów z krótkim stażem. Wykonywanie tego typu pracy jest więc ściśle związane z miejscem w uniwersyteckiej hierarchii. Podobnie jak w wielu innych typach pracy, im wyższa jest pozycja danej osoby, tym mniejszą ilość brudnej roboty musi wykonywać samodzielnie, ponieważ ma więcej możliwości delegowania tego typu zadań na podwładnych. Dotyczy to nie tylko obowiązków organizacyjno-administracyjnych, lecz także mniej interesujących zadań badawczych i dydaktycznych. Przykładowo, niektóre zajęcia, uznawane za „nudne”, przekazuje się doktorantom lub młodym stażem doktorom. Często są to przedmioty wprowadzające w różne zagadnienia studiowanej dziedziny. Na niektórych wydziałach utarło się traktowanie takich przedmiotów jako pierwszego etapu dydaktycznego *cursus honorum* – prowadzą je osoby zajmujące najniższe miejsce w uniwersyteckiej hierarchii. Uważa się,

że kursy wprowadzające są najłatwiejsze ze względu na poruszanie podstawowych zagadnień i niezmiennosc zestawu lektur. Tymczasem podstawowe zagadnienia nie dość, że są zazwyczaj najtrudniejsze do przekazania, to są niezwykle istotne z punktu widzenia programu studiów. Jest to również jeden z wielu przykładów „feudalnego” podejścia w polskim systemie szkolnictwa wyższego, co dobrze obrazuje wypowiedź jednej z badanych:

Doktorat daje człowiekowi uprawnienia do robienia wszystkiego, a z drugiej strony jest na tyle młody, wiekiem, ale też stopniem, [...] do tego, żeby wszyscy wyżsi stopniem wyręczyli się osobą z tytułem doktora. Także gdyby, na przykład, zwolniono jakąś część doktorów z Uniwersytetu Warszawskiego, to uniwersytet by się rozpadł, ponieważ większość rzeczy robią po prostu doktorzy. [...] to jest przykre miejsce do pracy, jeżeli nie jest się pasjonatem tego miejsca, to jest nadal instytucja feudalna, zawsze się znajdzie ktoś, kto jest ważniejszy od nas albo wiekiem, albo stopniem, pozycją, albo czymkolwiek. [...] człowiek czuje się zawsze jak małe dziecko, bo zawsze ktoś tam w niego huknie. I to jest fatalne odczucie. W którymś momencie ma się taką ochotę być dorosłym człowiekiem, a na uczelni nie jest się, więc trzeba naprawdę tę pracę lubić, bo z ambicjonalnego punktu widzenia, to jest po prostu taki walec po czło-wieku, że coś okropnego.

[W3, K, dr hab.]

Taka sytuacja może obniżać satysfakcję z pracy. Poczucie straty czasu i nudy jest potęgowane przez świadomość ponoszenia wysokiego kosztu alternatywnego względem zajęć rozwijających intelektualnie. Może to pogłębiać zmęczenie, poczucie przeładowania, frustracji, a w skrajnych przypadkach prowadzić do wypalenia zawodowego.

[...] jak się człowiek tak bardzo mocno wysila przez kilka lat, to się tak wypala, że jak wstępuje do następnego poziomu, to już nie ma przestrzeni mentalnej, żeby się czymkolwiek zachwycić, bo jest po prostu wyczerpany.

I teraz ludzie mówią, że osoba na stałym kontrakcie, czyli że ma zapewniony byt, staje się leniwa i przestaje się interesować, a to nie jest tak. Winą za to, co się stało, ten kompletny brak zainteresowania i tak dalej, jest ten niesamowity, poprzedni wysiłek.

[W1, K, dr hab.]

Wyczerpanie (*fatigue*) jest jednym z objawów syndromu wypalenia zawodowego (Schaufeli i Salanova, 2014), nuda natomiast – jednym z jego możliwych przyczyn lub skutków (Campagne, 2012). Długotrwałe doświadczanie nudy (*chronic boredom*) może przyczyniać się do wystąpienia objawów wypalenia zawodowego (przewlekłe zmęczenie, cyniczny stosunek do wykonywanych obowiązków, brak poczucia efektywności), które prowadzą do utraty zaangażowania i poczucia sensu – ściśle związanych z doświadczaniem nudy.

### Rady i zebrania

Innym elementem pracy na uczelni, przez część badanych uznawany za stratę czasu, jest uczestnictwo w różnego rodzaju zebraniach i radach (instytutów, wydziałów). Wśród mniej zaangażowanych pracowników tego typu spotkania są silnie nacechowane nudą. Banalność czy trywialność części poruszanych kwestii połączona ze sformalizowanym sposobem procedowania może zniechęcać i frustrować część uczestników.

[...] zawsze mi się czas dłuży na wszystkich radach wydziału i radach instytutu. To jest przerażające. Uczestniczyć w czymś takim. Jest to dla mnie poniżające. I czuję, że mogę nazwać to przemocą symboliczną – to jest dla mnie sytuacja przemocowa, uczestniczenie w czymś takim. Przez to, że ja uczestniczę i widzę, co ludzie z siebie robią, to ja też daję przyzwolenie na to, aby takie rzeczy się odbywały i uważam to za bardzo upokarzające.

[W1, K, dr hab.]

Na ogół na takich zebraniach, szczególnie na radach wydziału, jest aktywna niewielka

część uczestników. Pozostali czytają gazety, przeglądają lub czytają książki, korzystają z komputera lub smartfonu, rozmawiają między sobą, nie zważając na wystąpienia kolegów – słowem, zachowują się w sposób zbliżony do tego, jaki przejawia część studentów na ich zajęciach (Finkielsztein, 2013). Inni wyraźnie odpływają myślami, na przemian słuchając i wyłączając się. Można odnieść wrażenie, że duża część audytorium przez większość czasu nie tyle nudzi się, ile aktywnie lub pasywnie próbuje zwalczyć nudę. Niektóre osoby zajmują takie miejsca (np. na końcu czy z boku sali), które dają im możliwość dyskretnego oderwania się w każdym momencie posiedzenia. Chwile poruszenia i żywszej dyskusji są niezwykle rzadkie. Niewiele jest spraw, które bezpośrednio interesują i dotyczą większości uczestników, częściowo dlatego, że na radach wydziałów porusza się zagadnienia dotyczące wielu jednostek uniwersyteckich (duża część wydziałów jest federacyjna).

Znużenie często towarzyszyło również kolokwiom habilitacyjnym<sup>1</sup>, które na ogół zajmowały całe posiedzenie (niekiedy nawet 3–4-godzinne). Odczuwali je pracownicy zajmujący się innymi dziedzinami niż habilitant, dla których przedstawiany temat nie był interesujący. Do poczucia straty czasu, nudy i frustracji dołączyć można również poczucie absurdalności odczuwane przez część uczestników:

[...] zazwyczaj [...] te rady są tak śmieszne i absurdalne miejscami, no bo tam właśnie siedzi, nie wiem, dwudziestu profesorów i zastanawia się, jak ustawić krzesła albo o której otwierać drzwi do sal. No to jest absurdalne, trochę. Ja raczej się dobrze bawię też.

[W14, K, dr]

Tego typu odczucia z mniejszą intensywnością i częstotliwością pojawiają się na radach instytutów, a jeszcze rzadziej na

zebraniach zakładów (choć i tu zdarzają się wyjątkowo nudne spotkania), które gromadzą zdecydowanie mniejszą liczbę osób, a omawiane kwestie na ogół w bardziej bezpośredni sposób dotyczą uczestników posiedzeń.

## Konkluzje

Nuda w środowisku akademickim jest najczęściej kojarzona ze stanem doświadczanym przez studentów, jednak – co pokazał zebrany materiał – jest on równie silnie odczuwany przez pracowników naukowo-dydaktycznych w trakcie wykonywania czynności związanych z pracą na uczelni (praca naukowa, dydaktyczna i organizacyjno-administracyjna). Wiąże się to w dużej mierze z racjonalizacją procesu produkcji naukowej (zob. Gamsby, 2012; Goodstein, 2005), która wymusza wykonywanie określonych, często nudnych i żmudnych, obowiązków. Na doświadczanie nudy mają wpływ czynniki systemowe, takie jak: parametryzacja, biurokratyzacja czy umasownienie studiów wyższych. W wypowiedziach badanych doświadczenie nudy bywa wypierane lub zastępowane innymi określeniami – mówi się o frustracji, zniecierpliwieniu, stracie czasu, ewentualnie o zniechęceniu lub przemęczeniu. Wszystkie te zjawiska są z nudą związane, a część z nich bezpośrednio z niej wynika.

Badani pracownicy Uniwersytetu Warszawskiego nie mieli jasno określonej wizji nudy, dla większości jest ona synonimem beczynności. Dlatego często utożsamiana się ją z odpoczynkiem, który jest zjawiskiem postrzeganym pozytywnie. Przedstawiona wizja nudy przeczy powszechnemu w literaturze przekonaniu o charakterze opisywanego stanu, określanego jako negatywne postrzegana emocja (nawet jeśli ma pozytywne skutki, np. kreatywność; Mann i Cadman, 2014). Badani zauważyli jednak, że nuda w ich pracy często ma negatywne skutki – może prowadzić do wypalenia zawodowego, frustracji, braku zaangażowania.

<sup>1</sup> Obecnie zniesionym, jednak praktykowanym w czasie przeprowadzania obserwacji uczestniczącej w 2014 r.

W artykule podsumowano wyniki badania przeprowadzonego na Uniwersytecie Warszawskim. W przyszłości warto podjąć badania obejmujące więcej jednostek uniwersyteckich w Polsce oraz za granicą. Należy również pogłębić refleksję nad emocjonalnymi konsekwencjami racjonalizacji systemu szkolnictwa wyższego oraz nad wypracowaniem zmian systemowych, które mogłyby pozytywnie wpłynąć na jakość i efektywność pracy kadry uczelnianej, a jednocześnie zniwelowałyby zidentyfikowane w badaniu negatywne emocje (w tym nudę), występujące wśród nauczycieli akademickich.

### Literatura

- Baghdadchi, A. (2005). On academic boredom. *Arts and Humanities in Higher Education*, 4(3), 319–324.
- Barbalet, J. M. (1999). Boredom and social meaning. *The British Journal Of Sociology*, 50(4), 631–646.
- Breidenstein, G. (2007). The meaning of boredom in school lessons. Participant observation in the seventh and eighth form. *Ethnography and Education*, 2(1), 93–108.
- Brissett, D. i Snow, R.P. (1993). Boredom: where the future isn't. *Symbolic Interaction*, 16(3), 237–256.
- Bruursema, K., Kessler, S. R. i Spector, P. E. (2011). Bored employees misbehaving: the relationship between boredom and counterproductive work behaviour. *Work & Stress*, 25(2), 93–107.
- Campagne, D. M. (2012). Cuando el terapeuta pierde fuele: ¿aburrimento profesional o burn-out? *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 17(1), 75–85.
- Conrad, P. (1997). It's boring: notes on the meanings of boredom in everyday life. *Qualitative Sociology*, 20(4), 465–475.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P. i 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), 948–963.
- Davies, D. R., Shackleton, V. J. i Parasuraman, R. (1983). Monotony and boredom. W: G. R. J. Hockey (red.), *Stress and fatigue in human performance* (s. 1–32). Chichester: Wiley.
- Donnelly, K. (2014). On the boredom of science: positional astronomy in the nineteenth century. *The British Journal for the History of Science*, 47(3), 479–503.
- Drory, A. (1982). Individual differences in boredom proneness and task effectiveness at work. *Personnel Psychology*, 35(1), 141–151.
- D'Hoest, F. i Lewis, T. (2014). Exhausting the fatigue university: in search of a biopolitics of research. *Ethics and Education*, 10(1), 49–60.
- Farmer, R. i Sundberg, N. D. (1986). Boredom proneness: the development and correlates of a new scale. *Journal of Personality Assessment*, 50(1), 4–17.
- Finkielsztajn (2013). *Nuda na zajęciach uniwersyteckich. Percepcja nudy wśród studentów Uniwersytetu Warszawskiego* [Niepublikowana praca magisterska.] Warszawa: Instytut Socjologii, Uniwersytet Warszawski.
- Fisher, C. D. (1993). Boredom at work: a neglected concept. *Human Relations*, 46(3), 395–417.
- Gamsby, P. (2012). *The black sun of boredom: Henri Lefebvre and the critique of everyday life*. Pobrano z [https://zone.biblio.laurentian.ca/bitstream/10219/2018/1/Gamsby\\_Patrick\\_PhD\\_%20thesis.pdf](https://zone.biblio.laurentian.ca/bitstream/10219/2018/1/Gamsby_Patrick_PhD_%20thesis.pdf)
- Goodstein, E. S. (2005). *Experience without qualities: boredom and modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Heidegger, M. (2001). *The fundamental concepts of metaphysics: world, finitude, solitude*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hill, A. (1975). Work variety and individual differences in occupational boredom. *Journal of Applied Psychology*, 60(1), 128–131.
- Hughes, E. (1984). *The sociological eye. Selected papers*. New Brunswick–London: Transaction Books.
- Jackson, P. (1990). *Life in classrooms*. New York–London: Teachers College Press.
- Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko–Białystok: Mazurska Wszechnica Nauczycielska–Trans Humana.
- Kwiek, M. (2016). *Uniwersytet w dobie przemian*. Warszawa: PWN.
- Mann, S. i Cadman, R. (2014). Does being bored make us more creative? *Creativity Research Journal*, 26(2), 165–173.
- Mann, S. i Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre: an investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. *British Educational Research Journal*, 35(2), 243–258.
- Mikulas, W. L. i Vodanovich, S. J. (1993). The essence of boredom. *Psychological Record*, 43(1), 3–13.

- Mucha, J. (2010). *Commodifying the academic system in Poland*. Pobrano z <http://www.isa-sociology.org/universities-in-crisis/?p=219>
- Olorunsola, E. O. (2013). An appraisal of burnout among the university lecturers in Ekiti State, Nigeria. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(2), 133–137.
- O'Hanlon, J. F. (1981). Boredom: practical consequences and a theory. *Acta Psychologica*, 49(1), 53–82.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H. i 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), 531–549.
- Pryszmont-Ciesielska, M. (2010). *Ukryty program edukacji akademickiej*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut–Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Sartre, J.-P. (2005). *Mdłości*. Kraków: Zielona Sowa.
- Schaufeli, W. i Salanova, M. (2014). *Burnout, boredom and engagement in the workplace*. W: M. C. W. Peeters, J. de Jonge i T. W. Taris (red.), *An introduction to contemporary work psychology* (s. 293–320). New York: Wiley.
- Simmel, G. (2005). Mentalność mieszkańców wielkich miast. W: G. Simmel, *Socjologia* (s. 305–315). Warszawa: PWN.
- Sharp, J., Hemmings, B., Kay, R., Murphy, B. i Elliott, S. (2016). Academic boredom among students in higher education: a mixed-methods exploration of characteristics, contributors and consequences. *Journal of Further and Higher Education*. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2016.1159292>
- Shore, C. (2010). Beyond the multiversity: neoliberalism and the rise of the schizophrenic university. *Social Anthropology*, 18(1), 15–29.
- Stańczyk, P. (2012). Nuda w szkole – między alienacją a emancypacją, *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja*, 59(3), 35–56.
- Tardieu, É (1904). *Znudzenie. Studium psychologiczne*. Warszawa: Drukarnia Aleksandra Tad. Jezierskiego. Pobrano z <http://www.pbc.rzeszow.pl/dlibra/doccontent?id=9740>
- Toohy, P. (2012). *Historia nudy*. Przeł. K. Ciarciańska. Warszawa: Bellona.
- Tze, V. M., Daniels, L. M. i Klassen, R. M. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(1), 119–144.
- Wagner, I. (2011). *Polish reform of higher education: "Operation was successful and patient is dead"*. Pobrano z <http://www.isa-sociology.org/universities-in-crisis/?p=858>
- Winter, R. (2012). *Nuda w kulturze rozrywki. Poradnik*. Przeł. Z. Kasprzyk. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Artykuł powstał na podstawie referatu wyłożonego podczas XVI Ogólnopolskiego Zjazdu Socjologicznego „Solidarność w czasach nieufności”, 14–17 września 2016 r., Gdańsk.

Tekst złożony 3 listopada 2016 r., zrecenzowany 29 grudnia 2016 r., przyjęty do druku 7 lutego 2017 r.

### Boredom in the university milieu

Boredom is frequently associated with primary or secondary education, however it is present in the university milieu as well. Students acknowledge this, university staff less willingly, but periodic boredom is a fact. This text briefly discusses the state of research on boredom in higher education and presents the preliminary results of a qualitative study conducted among teaching and research staff of the University of Warsaw (individual in-depth interviews, participant observation) on the phenomenon of boredom in the academic community. The article presents teachers' perception and definition of boredom and their experiences with boredom resulting from their work at the university (research, teaching and organisational-administrative activities).

KEYWORDS: sociology of higher education, boredom, university, academic teachers.