

Marek Kwiek

Kariera akademicka w Europie: niestabilność w warunkach systemowej konkurencji*

STRESZCZENIE. Awans naukowy w Europie musi być realizowany systematycznie i umieszczony w jasno zdefiniowanych ramach czasowych; kariery akademickie są podzielone na porównywalne etapy, a każdy z nich musi być realizowany w określonym czasie. Najważniejsze kamienie milowe kariery akademickiej pozostają niezmiennie. Podziały istniejące w Polsce nie są radykalnie silniejsze niż w innych częściach Europy. Wszędzie kariera naukowa jest długa, a dochodzenie do naukowej dojrzałości (i instytucjonalnej samodzielności) rozłożone w czasie. Wszędzie młodzi w nauce są wiekowo młodszy i w żadnym nie istnieją „szybkie ścieżki” w nauce. Tradycyjnym kamieniem milowym coraz częściej towarzyszą stałe, małe kroki, niemal nieustannie oceniane przez ciała złożone z przedstawicieli wspólnoty akademickiej i przez uczelnianą administrację. Z jednej strony kariera akademicka jest dziś znacznie mniej stabilna; nie sposób brać dziś w Europie za pewnik długoterminowego zatrudnienia akademickiego, szczególnie w przypadku nowo przyjętych w szeregi kadry akademickiej. Z drugiej jednak strony, kariera akademicka staje się bardziej przewidywalna dzięki silniejszym i bardziej sformalizowanym procesom oceny, którym są poddawane policzalne, porównywalne (zarówno w ramach dyscyplin naukowych w kraju, jak i między krajowymi systemami szkolnictwa wyższego) i międzynarodowo widzialne osiągnięcia badawcze. Tradycyjny kontrakt społeczny państwa z akademią oznaczał spory zakres wolności akademickiej, dużą wolność dysponowania własnym czasem, dużą stabilność zawodową i materialny status klasy średniej. Nowy kontrakt oznacza wycofywanie się państwa ze wszystkich gwarantowanych dotąd wymiarów pracy akademickiej: malejącą wolność akademicką (w sensie rosnącego nacisku na stosowalny, a nie podstawowy charakter badań), mniejszą stabilność zawodową, malejącą władzę dysponowania własnym czasem i spadający status materialny. Tradycyjne motywy prowadzenia badań – triada: *curiosity, ribbon i gold* – odgrywają taką samą rolę jak w poprzednich dekadach, ale pierwszy i trzeci podlegają systematycznym ograniczeniom.

SŁOWA KLUCZOWE: kariera akademicka, etapy rozwoju naukowego, konkurencja, zatrudnienie, młodzi w nauce

* Wstępna, angielska wersja tego tekstu (Kwiek i Antonowicz 2015) została napisana z dr. hab. Dominikiem Antonowiczem z UMK w Toruniu, któremu jestem wdzięczny za zgodę na wykorzystanie jej w zmienionej i poważnie rozbudowanej, polskiej wersji.

Wprowadzenie: rosnąca konkurencja na akademickim rynku pracy

Kariera akademicka w Europie jeszcze kilkadziesiąt lat temu była w znacznie mniejszym stopniu ustrukturowana i o wiele mniej konkurencyjna niż obecnie. Dziś, co dobrze odzwierciedlają odpowiedzi udzielane w wywiadach przeprowadzonych w ośmiu krajach Europy, coraz mocniej widać, że „każdy szczebel kariery jest konkurencyjny” (CH_18-MAN), począwszy od wolnych miejsc na studiach doktoranckich i stażach podoktorskich, po stałe i kontraktowe etaty dla młodszej i starszej kadry akademickiej¹. We wszystkich zbadanych przez nas krajach europejskich mamy do czynienia z istotnymi różnicami poziomu tej konkurencji, często zależnego także od zajmowanego szczebla w hierarchii akademickiej. Rosnąca konkurencja wkroczyła jednak na stałe w życie kadry akademickiej i nie wydaje się, by miało się to szybko zmienić. Taki zapanował w Europie paradygmat, podyktowany m.in. malejącymi zasobami w stosunku do wciąż rosnącej liczby kadry – rosnącej w ostatnich dekadach również dlatego, że wszystkie systemy europejskie stawały się systemami masowymi (w 2016 r. w europejskim szkolnictwie wyższym pracowało prawie 700 tys. naukowców, a studiowało ponad 20 mln studentów).

Konkurencja, o której tu mówimy, dotyczy starań o tymczasowe i stałe, cząstkowe i pełnoetatowe posady akademickie, o granty badawcze i finansowanie na badania oraz o oznaki prestiżu akademickiego i akademickiego uznania. Nigdy do systemów europejskich nie kierowano tak dużych środków, ale zarazem nigdy wcześniej systemy te nie były tak konkurencyjne. Dla dużej części kadry to spora niespodzianka – jeszcze 20 lat temu konkurencja obejmowała w zasadzie tylko najbardziej produktywną kadrę i najbardziej prestiżowe uczelnie. Również dla polskiej kadry pojawienie się konkurencji stanowi w dużej mierze nowy wymiar, z którym – jak pokazują wywiady – jest jej niezwykle trudno się oswoić (międzypokoleniowe różnice w podejściu m.in. do tego zjawiska: Kwiek 2015a).

Konkurencja o prestiż i środki na badania jest naturalną cechą nauki, ale od 20 lat zmienia się w Europie polityka podziału środków na badania – maleje udział ogólnych środków uniwersyteckich (*general university funds*), a rośnie udział środków przydzielanych na zasadach konkurencyjnych w całości nakładów na badania. Dzieje się tak przynajmniej w sześciu obszarach (Dill 2014: 24): granty na badania doktorantów, fundowane katedry badawcze, granty na infrastrukturę ba-

¹ Odwołania do wywiadów przeprowadzonych w ośmiu krajach europejskich wyglądają następująco: kraj (Austria, Finlandia, Niemcy, Chorwacja, Irlandia, Szwajcaria, Rumunia i Polska), numer i kod wywiadu przyjęty przez krajowe zespoły badawcze. W sumie w Europie przeprowadzono 480 częściowo ustrukturyzowanych wywiadów pogłębionych; 60 polskich wywiadów przeprowadził dr hab. Dominik Antonowicz.

dawczą, badawcze centra doskonałości, badawcze szkoły doktoranckie oraz fundusze na osiągnięcie instytucjonalnego statusu uczelni klasy światowej. Jak podsumowuje David D. Dill (2014: 25), „najważniejsza dynamika, która kieruje wszystkimi uniwersytetami, to coraz bardziej kosztowny i społecznie nieskuteczny »akademicki wyścig zbrojeń« o prestiż badawczy, w którym ważną rolę odgrywają normy akademickie”.

Dziś awans naukowy w Europie musi być realizowany systematycznie, umieszczony w jasno zdefiniowanych ramach czasowych, a kariery akademickie we wszystkich systemach europejskich wydają się być podzielone na porównywalne etapy: studia doktoranckie, zatrudnienie w ramach postdoków lub posad akademickich dla młodszych badaczy, zatrudnienie na stanowiskach przeznaczonych dla starszej kadry niższego szczebla i wreszcie posady dla starszej kadry o najwyższym prestiżu naukowym (takie jak tradycyjnie obejmowane najlepsze katedry czy profesura zwyczajna w polskim przypadku). Co najważniejsze, każdy z tych etapów musi być realizowany w określonym czasie, przedłużenia są trudne lub zgoła niemożliwe, przede wszystkim z racji kontraktowych i finansowych. Dobrze finansowanym doktorantem czy postdokiem jest się najczęściej przez ściśle określoną liczbę lat, często w projektach badawczych o zamkniętych ramach czasowych i finansowych. Po tym czasie albo zamyka się pewien okres kariery wyraźnym osiągnięciem naukowym i/lub formalnym (doktorat, habilitacja, monografia, cykl artykułów), albo stopniowo traci się naukowy rozpęd (i naukowe możliwości) i szuka kolejnych źródeł finansowania pozwalających na tymczasowe zatrudnienie. Liczba doktorantów w Europie jest – z tradycyjnej perspektywy, która jeszcze 20 lat temu wiązała otrzymanie stopnia doktorskiego z zatrudnieniem na uczelni – olbrzymie (w 2013 r. było w Europie ponad 745 tys. studentów studiów doktoranckich, w Polsce – ponad 43 tys.); rośnie również liczba postdoków, coraz częściej wędrujących po europejskich uniwersytetach w poszukiwaniu zatrudnienia.

Sednem konkurencji akademickiej są mierzalne osiągnięcia badawcze, których oczekuje się od naukowców w konkretnych przedziałach czasu oraz na określonych etapach kariery akademickiej. Co dla nas najistotniejsze, oczekiwania wobec naukowców na tym samym etapie kariery w większości krajów europejskich upodabniają się do siebie. Wiadomo, czego należy się spodziewać po dobrze zapowiadającym się doktorancie, który ma w planach podjęcie kariery akademickiej; różnice między dyscyplinami są duże, ale różnice w poziomie oczekiwań w tych samych dyscyplinach – coraz mniejsze. Podobnie zbliżone oczekiwania najlepsze uczelnie zachodnie mają wobec najzdolniejszych i najbardziej obiecujących postdoków. (Polska w tym procesie nieformalnego ujednolicania wymagań wobec doktorantów i ciągle nielicznych postdoków nie bierze udziału, ponieważ upadły tradycyjne wymogi stawiane na wyższych etapach kariery naukowej: jeżeli nie ma zgody co do minimalnego poziomu osiągnięć naukowych na poziomie habilitacji czy profesury, to trudno oczekiwać zgody na poziomie doktorantów i postdoków. Wyraźne ocze-

kiwania stawiane na początku kariery musiałyby stopniowo prowadzić do konkretyzacji wymagań na kolejnych etapach kariery naukowej – a do tego polska kadra akademicka jest jeszcze zupełnie nieprzygotowana. Z czasem problemu tego nie uda się już pomijać; na razie szok realnych wymogów naukowych, rosnących wraz z kolejnymi etapami kariery akademickiej, został przełożony w czasie.)

W Europie pojawia się interesująca kombinacja wymogów związanych z awansem naukowym i z wiekiem i/lub szczególną ramą czasową kariery akademickiej. W przeprowadzonych przez nas badaniach osoby, które udzielały wywiadów, podkreślały rolę rosnącej konkurencji związanej zarówno z zatrudnieniem (zagwarantowaniem sobie miejsca, czyli posady w systemie, utrzymaniem jej w systemie oraz powolnym wspinaniem się po szczeblach drabiny akademickiej), jak i ze zdobywaniem finansowania na badania. Powiązanie między finansowaniem na badania a zatrudnieniem jest dzisiaj silniejsze niż kiedykolwiek wcześniej, nawet w najtrudniejszych latach (co stopniowo zaczyna zbliżać europejskie modele kariery, przynajmniej młodszej kadry, do modelu amerykańskiego, w którym – coraz częściej – środki na badania są przyznawane na pierwsze dwa lata pracy, po upływie których niezbędne jest korzystanie z zewnętrznych środków konkursowych; Stephan 2012). W wielu przypadkach, szczególnie wśród młodszych naukowców, dopiero generowanie zewnętrznego finansowania w istocie oznacza zatrudnienie. Coraz większa liczba miejsc pracy na uniwersytetach europejskich jest dzisiaj dostępna jedynie na czas określony, jest finansowana ze źródeł zewnętrznych i opiera się na uczestnictwie w projektach badawczych – zwłaszcza na poziomie doktoranckim i poddoktorskim.

W klimacie finansowych oszczędności, odczuwanym w wielu systemach europejskich, „rynek dla naukowców” (Musselin 2010), „akademicki rynek pracy” (Williams, Blackstone i Metcalf 1974), szczególnie zaś rynek dla młodych absolwentów studiów doktoranckich, coraz częściej kieruje się zasadą „zwycięzca bierze wszystko”, a dotyczy to głównie najlepszych uniwersytetów badawczych (o koncepcjach *winner takes all* i *positional goods*: Hacker i Pierson 2010; Frank i Cook 1995; Frank 1985; Brown, Lauder i Ashton 2011). Na rynkach o takim charakterze często marginalne różnice w osiągniętych wynikach gwarantują zwycięzcom posadę w systemie akademickim, sprawiając tym samym, że ich konkurenci o nieznacznie niższych osiągnięciach przegrywają walkę o wejście do systemu szkolnictwa wyższego.

W systemach, które, historycznie rzecz biorąc, ulegały ciągłej ekspansji, konkurencja o wejście do systemu szkolnictwa wyższego była tradycyjnie niezwykle ostra, zwłaszcza w najbardziej prestiżowych instytucjach, ale nie miała ona tak wykluczającego charakteru jak obecnie. Gdy dziś mierzymy się z mniejszą liczbą nowych posad akademickich na uniwersytetach oraz z systemami, w których zatrudnianie nowej kadry zostaje „zamrożone” z powodu kryzysu finansowego, marginalne różnice w wynikach badawczych potencjalnych kandydatów oraz nowo przyjętych do systemu mogą znaczyć więcej niż kiedykolwiek wcześniej. Podobnie więcej mogą znaczyć umiejętności społecznego networkingu – współpracy naukowej podejmowanej

na wczesnych etapach rozwoju, zanim jeszcze na dobre wejdzie się do systemu. Gdy coraz większego znaczenia nabierają drobne różnice – ponieważ kandydaci do pracy w najlepszych miejscach są coraz lepsi i zarazem coraz mniej się od siebie różnią w sensie osiągnięć naukowych, zwłaszcza w przypadku konkursów międzynarodowych – takie zawsze istotne z perspektywy historycznej czynniki, jak: „szczęście”, „okazja”, „przypadek” czy „szansa”, stają się decydujące dla karier akademickich (zwycięzcy – nieznacznie tylko lepsi od innych, niemal tak samo dobrych, zgodnie z nową logiką – biorą wszystko).

Nasze wywiady w jasny sposób pokazują, że rola naukowców, których możemy ująć w kategorii akademickich mentorów (czy patronów akademickich), w ostatnich kilku dekadach nie zanikała, ale wręcz wzrosła. Awanse w hierarchii akademickiej na wczesnych etapach kariery są silnie powiązane w Europie z mierzalną produktywnością badawczą oraz obiecującymi osiągnięciami badawczymi, ale zarazem wykazują silną korelację z akademicką opieką czy oparciem w badaniach na starszej kadrze: awans akademicki, jak ujął to szwajcarski naukowiec, „musi być oparty na wynikach naukowych, na artykułach naukowych. Ale istotne są również sieci naukowe związane z innymi. Potrzebne jest dobre środowisko do badań; wyniki jednak są najważniejszym z kryteriów” (CH18_MAN). Mentorzy naukowci i akademicki patronat odgrywają znaczącą rolę na wczesnych etapach kariery naukowej, szczególnie w okresie studiów doktoranckich, których ukończenie w większości współczesnych systemów europejskich dopiero otwiera możliwość wejścia w szeregi kadry naukowej. Młody naukowiec musi posiadać mentora, „który wspierałby go w usieciowieniu i budowaniu kapitału społecznego w jego polu badawczym. Dobry i wspierający mentor jest bezcenny” (PL27_AC), jak ujął to polski rozmówca.

1. Mentorzy naukowci i wczesne etapy kariery akademickiej

Pierwszym kamieniem milowym kariery akademickiej jest decyzja o pozostaniu w sektorze akademickim po ukończeniu studiów i podjęcie (w większości systemów europejskich) studiów doktoranckich. Wielu młodszych naukowców, którzy udzielili nam wywiadów, wyjaśniało, że ich decyzja o rozpoczęciu studiów doktoranckich była powiązana ze spotkaniem intelektualnego lidera. Istnieje kilka kanałów, dzięki którym można sformalizować aktywność badawczą w instytucjach szkolnictwa wyższego, dających szansę na wejście w szeregi kadry akademickiej. Najpopularniejszym z nich jest – od zainicjowania procesu bolońskiego – prowadzenie badań w ramach programów studiów doktoranckich. Liczba takich programów oraz liczba doktorantów w ostatniej dekadzie stale rośnie.

Jak można się spodziewać po rynku o rosnącej podaży i malejącym popycie, wśród potencjalnych naukowców funkcjonujących w ramach studiów doktoranc-

kich istnieje poczucie rosnącej konkurencji. Choć pula doktorantów rośnie w sposób znaczący, liczba dostępnych posad akademickich nie nadąża za tempem tego wzrostu. Tylko kilka procent studiujących doktorantów w większości systemów europejskich ma szansę na etat. Widzimy dziesiątki tysięcy doktorantów w poszczególnych krajach – i najczęściej setki, czasami tysiące, nowych miejsc pracy na uniwersytetach. Zestawienie tych dwóch liczb jest jednoznaczne: przytłaczający odsetek młodych doktorów nigdy nie będzie pracował w sektorze szkolnictwa wyższego (w Polsce sytuacja jest równie trudna, a pogarsza ją wciąż malejąca liczba studentów, która pośrednio musi doprowadzić do zmniejszania liczby kadry). Wprawdzie niektóre programy są przygotowane do kształcenia absolwentów dla sektora biznesowego, jednak w większości przypadków na tradycyjnych uniwersytetach doktoranci uważają karierę akademicką za podstawową opcję zawodową. Podczas gdy liczba kadry akademickiej w większości krajów jest stała, w związku z ekspansją studiów doktoranckich pula potencjalnych kandydatów do zasilenia jej szeregów rośnie często – jak choćby w Polsce – w sposób niekontrolowany. W wyniku tego w umasowionych systemach edukacji doktoranckiej jedynie wybrani posiadacze dyplomów mają szansę na to, by kiedykolwiek wstąpić w szeregi kadry akademickiej.

Zgodnie z logiką stojącą za kształceniem doktorantów, zarówno w Europie, jak i w USA, można powiedzieć, że „coraz więcej wykształconych badaczy będzie poszukiwać, i będzie musiało poszukiwać, pracy poza akademią i poza instytucjami badawczymi” (Kehm 2009: 155). Tym samym tradycyjne formy kształcenia i edukacji doktoranckiej wydają się nie odpowiadać nowym oczekiwaniom polityki edukacyjnej w Europie. W efekcie, opierając się na prostym modelu popytu i podaży, rośnie konkurencja na zatrudnienie akademickie, ponieważ liczba posad dostępnych dla posiadaczy doktoratów poza sektorem akademickim nie nadąża za ich liczbą. Sektor biznesowy nie wykazuje zapotrzebowania na nowych doktorów w takiej skali, w jakiej proponują ją uczelnie europejskie za namową swoich rządów (i z rządowymi subsydiami przeznaczonymi na ten cel). Zatrudnienie tymczasowe, projektowe, zewnętrznym finansowane czy zatrudnienie częściowe na czas określony wydaje się wkraczać na arenę europejskiego rynku pracy akademickiej dla młodych doktorów w większym stopniu niż kiedykolwiek wcześniej (w sposób podobny, jednak wciąż w znacznie mniejszej skali niż w USA; por. Schuster i Finkelstein 2006; Schuster 2011; odnośnie do powiązanych zjawisk prowadzących do wytworzenia w obrębie kadry akademickiej nowej stratyfikacji, w ramach której większość zaczynają stanowić pracownicy nieetatowi, a tradycyjna kadra pełnoetatowa jest już w mniejszości; por. Kezar i Sam 2010a; 2010b).

W związku z tym na konkurencyjnym rynku pracy dla młodych kandydatów do akademii rola mentorów naukowych, oprócz roli ich własnych osiągnięć badawczych, staje się zatem coraz istotniejsza. Oprócz statusu prawnego i instytucjonalnego młodzi badacze potrzebują mentora naukowego, który zapewni im

intelektualne wsparcie w trakcie procesu badawczego prowadzącego do napisania doktoratu. Podobnie potrzebują oni mentorów po ukończeniu studiów doktoranckich, w trudnym okresie przejściowym potencjalnie prowadzącym do zatrudnienia w sektorze szkolnictwa wyższego.

Wywiady wskazują, że kamieniem milowym kariery akademickiej jest bycie „odkrytym” czy „zaproszonym” do pracy z właściwym naukowcem [instytucjonalnie będącym profesorem, a intelektualnie mentorem; zachodzi w tym przypadku również często proces, który Harriet Zuckerman (1996: 107) nazwała „umotywowanymi poszukiwaniami” angażującymi zarazem tradycyjnego mistrza, jak i jego uczniów]. Innymi słowy, owo „spotkanie właściwego naukowca” nie musi być tak przypadkowym zdarzeniem, jak można by to sobie wyobrażać. Dla najzdolniejszych doktorantów może to być intelektualne odkrywanie potencjału naukowego – oparte na społecznych interakcjach odbywających się w otoczeniu akademickim – stopniowo prowadzące do budowania partnerstwa w badaniach naukowych między starszymi naukowcami a najbardziej utalentowanymi i ambitnymi studentami czy doktorantami, cechującymi się dodatkowo szczególną wiedzą, umiejętnościami i postawami społecznymi. Dobrze dopasowanie pod względem norm, wartości i postaw (które można określić mianem Mertonowskiego „etosu akademickiego”) między mentorami a ich protegowanymi jest z perspektywy młodych naukowców czymś równie ważnym jak publikacje w najbardziej prestiżowych czasopismach naukowych z perspektywy tradycyjnych osiągnięć naukowych. Uczestnik jednego z wywiadów, pochodzący z Austrii, deklaruje: „po ukończeniu studiów zostałem zaproszony przez mojego profesora do pełnoetatowej pracy w projekcie badawczym w charakterze doktoranta” (AT23_AC), a młody naukowiec ze Szwajcarii tak określił swoją drogę do sektora uniwersyteckiego: „mój pierwszy kontrakt był wynikiem tego, że zostałem wybrany spośród wielu innych, dobrze mi szło i miałem duże osiągnięcia; było to również konsekwencją moich dobrych stosunków z profesorem” (CH11_AC).

Tak samo ważne jest zaproszenie do podjęcia akademickiego zatrudnienia. Młody naukowiec z Rumunii stwierdził: „profesor koordynujący moją pracę licencyjną zapytał mnie, czy nie chciałbym zająć się karierą akademicką” (RO55_AC). Z kolei młody naukowiec z Chorwacji wskazał, że „podczas procesu zatrudnienia, oprócz warunków formalnych (średnia ocen) niezbędne było to, żeby naukowiec zatrudniający asystenta lub młodszego badacza znał wcześniej osobę, którą zatrudnia, jako swojego studenta, ponieważ w ten sposób osoba ta miała większe szanse na zatrudnienie niż ktoś, kto aplikował na to samo stanowisko z »zewnątrz«”. Najistotniejszym kryterium dalszego awansu jest jednak liczba opublikowanych prac” (CR2_AC). Według zgromadzonych danych system chorwacki jest pod tym względem „bardzo zamknięty, ponieważ rzadko – niemal nigdy – nie pozwala się jednostce z zewnątrz systemu na wkroczenie do niego” (CR3_AC). Zatem zdolność społecznego networkingu oraz długofalowa, oparta na zaufaniu relacja z mento-

rem naukowym są bardzo ważne dla osiągnięcia powodzenia na początku drogi na konkurencyjnych rynkach akademickich dla młodych doktorów [co nie różni się znacznie od sytuacji z bardziej odległej przeszłości, jak donosił Logan Wilson (1995; 1979) w kontekście najlepszych amerykańskich uniwersytetów okresu powojennego]. Mówiąc najogólniej, niewiele zmieniło się od wydania w latach 40. pracy Wilsona *The Academic Man* (1995: 15):

[...] wkraczanie do pracy na uniwersytecie jako ścieżkę życiowej kariery jest jak wchodzenie w związek małżeński: wszyscy zgadzają się, że jest to ważne wydarzenie, jednak zaangażowanych jest w to tak wiele nieuchwytnych czynników, że nikt nie wie dokładnie, jak to się dzieje. Kandydat musi wybrać i zostać wybrany, a mimo wszystkich indeterministycznych przekonań demokratycznego społeczeństwa szanse oraz naciski okoliczności są dokładnie tak samo decydujące, jak uczucie i racjonalny wybór.

Nie ma więc nic dziwnego w fakcie, że wielu ankietowanych naukowców wiąże swoje kariery naukowe ze „szczęściem” czy „okazją”: „u podstaw mojej kariery naukowej leży ciężka praca, ale nie sposób również nie wspomnieć o okazji” (RO59_AC); „myślę, że również szczęście odgrywa istotną rolę, ponieważ nigdy nie wiadomo, ilu naukowców może zostać wypromowanych w danym roku, w zależności od dostępnych środków” (IE55_AC).

Zaproszenie do współpracy w badaniach z właściwym naukowcem we właściwym momencie kariery akademickiej otwiera przed młodymi naukowcami nowe możliwości. Profesorowie zawsze zwracali się do obiecujących studentów z zaproszeniem do swoich grup badawczych. Kryteria wyboru, oprócz naukowych kompetencji, mogły być trywialne, ale istotne dla stosunków interpersonalnych. Jak podkreśliła w wywiadzie jedna z austriackich badaczek, jej profesor wybrał właśnie ją, „ponieważ byli do siebie dobrze dopasowani na poziomie emocjonalnym” (AT55_AC). Ankietowani naukowcy (głównie młodszy) podkreślali ten szczególnie moment bycia obiektem intelektualnego zainteresowania akademickiego mentora jako punkt zwrotny w karierze zawodowej. To często właśnie ten moment rozbudzał ich dalsze zainteresowanie badaniami oraz sprawiał, że zaczynali poważnie myśleć o pracy w szkolnictwie wyższym: jak powiedział polski naukowiec, „punktem krytycznym w mojej karierze akademickiej było spotkanie z właściwym profesorem, moim mentorem, który prowadził mnie we właściwy sposób, jak również pomagał mi wyrazić moje plany badawcze i moje ambicje” (PL2_AC).

Profesorowie wydają się posiadać moc, która pozwala im inspirować, angażować oraz prowadzić młodszych naukowców przez wczesne etapy kariery akademickiej. Mogą również, szczególnie na początku, kierować ich silniej w stronę badań naukowych, ku takim a nie innym problemom badawczym oraz określać ogólne sposoby myślenia w obrębie reprezentowanych przez nich dyscyplin. Według osób, które udzieliły nam wywiadów, wpływu mentorów naukowych na rozpoczęcie, a potem tempo rozwoju kariery akademickiej nie sposób przecenić. Ich intelektualne pięć-

no odciska się przede wszystkim przez nieformalne, pośrednie, często nawet intuicyjnie udzielane i również intuicyjnie przyswajane uwagi, porady czy wskazówki. Profesorowie będący mentorami naukowymi często służą młodym naukowcom za naukowe i akademickie wzorce². Istnienie tych niewidzialnych, ale silnych wpływów zostało w większości potwierdzone przez młodych naukowców, którzy często deklarowali, że ich osobisty sukces w badaniach nie byłby możliwy bez bezcennego i często trudnego do zmierzenia, bezpośredniego i pośredniego wkładu ich mentorów. Twierdzili oni, że w karierze akademickiej „najważniejszy jest mentor, który dba o wszystko. On lub ona nadzoruje i otacza mentorską opieką karierę młodego naukowca, wytyczając drogę do grantów, publikacji, stypendiów”, jak ujął to inny polski naukowiec (PL1_MAN).

Spotkanie dobrego naukowego mentora jest zatem powszechnie w całej Europie uważane za kamień milowy w karierze akademickiej. Bycie naukowym mentorem stanowi zadanie trudne i wymaga szczególnych osobistych i zawodowych umiejętności oraz predyspozycji. Nie bez znaczenia jest tu też wzajemne zrozumienie i silna wola współpracy po obu stronach rodzących się relacji akademickich. Bez wątplenia to bezcenne doświadczenie dla doktorantów, którzy wymagają intelektualnej inspiracji, a później często niepisanego, bezpośredniego i pośredniego wsparcia lub interwencji w trakcie poszukiwania dobrej, najlepiej pełnoetatowej pracy na uniwersytecie lub w publicznym sektorze badawczym.

Wiele ankietowanych osób skarżyło się na niesprawiedliwe procedury prowadzenia doktorantów po ścieżce naukowej przez potężnych profesorów mentorów. W odniesieniu do wczesnych etapów kariery akademickiej respondenci podkreślali, że znalezienie dobrego mentora akademickiego było punktem zwrotnym w ich karierach zawodowych, ale mogło oznaczać również jej koniec, gdyby współpraca miała się okazać się na tym etapie nieudana. Oprócz służenia młodym naukowcom swoim akademickim i badawczym doświadczeniem oraz sieciami naukowymi profesorowie często są w stanie zagwarantować im zewnętrzne finansowanie. W niektórych krajach istnieje silne uzależnienie młodych naukowców od starszych badaczy, oparte na finansowaniu projektowym zapewnianym przez tych ostatnich. Mentorzy mogą zapewniać dostęp do swoich sieci naukowych, a młodzi badacze mogą na nich polegać, tworząc własne sieci. Przynosi im to korzyści w przyszłości, chociaż, jak wskazują respondenci, poważne usieciowienie młodych badaczy jest trudne bez wsparcia dobrze osadzonego w naukowych sieciach badacza mentora. Dobry mentor skraca dystans do dobrych sieci naukowych, umożliwia dostęp do członków swoich sieci – i funkcjonujących w nich młodszych naukowców. Dokto-

² Harriet Zuckerman (1996: 125) pisała o amerykańskiej ultraelicie laureatów Nagrody Nobla, że „będąc wzorami dla młodszych badaczy, mistrzowie niekiedy wprowadzali ich na takie poziomy osiągnięć, których ci nie byłoby sobie w stanie wyobrazić. [...] Po części elitarni mistrzowie wywoływali ponadprzeciętne osiągnięcia, przekazując przez swoje zachowania poczucie tego, jak wiele można osiągnąć w badaniach naukowych, oraz co to znaczy robić takie badania naukowe, które mają znaczenie”.

ranci wiedzą, że aby odnosić sukcesy w nauce, muszą należeć do większych, najlepiej międzynarodowych grup badawczych. Jak podkreślał młody naukowiec z Rumunii, „muszę należeć do mocnego zespołu badawczego, ponieważ jestem świadomy, że to jedyny sposób na osiągnięcie wyników w badaniach [...]. Bycie częścią zgranego zespołu badawczego sprzyja publikowaniu oraz oddziałuje pozytywnie na prestiż naukowca i na jego zdolność szkolenia nowych badaczy” (RO19_AC). Nie zaskakuje zatem konkluzja innego badacza z Rumunii, że „kariera naukowa jest oparta na profesjonalizmie, indywidualnych studiach, badaniu, motywacji oraz na przynależności do zespołu badawczego o najwyższym możliwym prestiżu naukowym” (RO20_AC).

Podsumowując: najzdolniejsi młodzi ludzie nie mogą pracować w izolacji, a najbardziej skuteczną drogą do osiągnięć naukowych jest gwarantowanie im dostępu do sieci badawczych i zasobów finansowych przez opiekujących się nimi profesorów. I nawet na tym wstępnym etapie pojawiają się silne elementy konkurencji, choćby o czas, uwagę i intelektualne zainteresowanie mentora. Przy rosnącej liczbie doktorantów, zwłaszcza w ramach rozwijającego się w Europie systemu wydzielonych *doctoral schools*, czas, uwaga i zainteresowanie najlepszych profesorów są dla potencjalnych naukowców dobrem bezcennym. Wreszcie zaś, jak wynika z przeprowadzonych wywiadów, oczekiwania doktorantów zwiększają się wraz z ukończeniem rozprawy doktorskiej. Nadejście okresu przejściowego następującego po etapie studiów doktoranckich weryfikuje zarazem instytucjonalną i akademicką pozycję mentorów oraz ich intencje co do przyszłości zawodowej młodych badaczy. Ogólnie rzecz biorąc, młodzi badacze oczekują wsparcia w okresie przejściowym, przede wszystkim pomocy w znalezieniu zatrudnienia w sektorze akademickim. Młoda badaczka ze Szwajcarii wskazywała, że została asystentką „ze względu na dobrą relację z profesorem, który zaoferował, [...] abym kontynuowała studia magisterskie (przez 50% czasu) oraz pracowała na uniwersytecie przez pozostałe 50% czasu. Otrzymałam duże wsparcie od profesora, który wcześniej prowadził mój licencjat oraz specjalizację” (CH_7_AC). W ramach ścieżki awansu naukowego początkowy okres studiów doktoranckich prowadzi do okresu przejściowego, okresu zawieszenia, który dla chcących pozostać w akademii oznacza poszukiwanie tymczasowego lub pełnowymiarowego zatrudnienia w dowolnej części krajowego (czy międzynarodowego) systemu szkolnictwa wyższego.

2. Wkraczanie w szeregi kadry akademickiej w czasach rosnącej zawodowej niepewności i niestabilności

Kolejnym – po spotkaniu właściwego mentora – kamieniem milowym w karierze akademickiej jest decyzja o pozostaniu w akademii po obronie rozprawy doktorskiej. Według ankietowanych młodzi naukowcy pozostają w stanie zawieszenia

i muszą być wysoce konkurencyjni pod względem osiągnięć badawczych, by mieć jakiegokolwiek szanse na wstąpienie w szeregi kadry akademickiej. Masowy model kształcenia doktorantów prowadzi do istotnego zwiększenia liczby wypromowanych doktorów, z których większość nie ma innego wyboru, jak tylko poszukiwanie zatrudnienia poza szkolnictwem wyższym. W umasowionych systemach tradycyjne zasady dotyczące wysokiej selektywności kadry akademickiej pozostają w mocy, przynajmniej w najbardziej prestiżowych ośrodkach; a przecież tradycyjnie „zdolności naukowe są bardzo nierówno rozdzielone” (Ziman 1994: 258-259).

Większość nowych doktorów w Europie chciałaby pracować w sektorze akademickim. W efekcie często słyszymy opinie, takie jak ta wygłoszona przez młodą badaczkę z Niemiec: „zdecydowanie uważam, że mamy do czynienia z ogromną konkurencją wśród doktorantów”. W tych warunkach przejście od statusu doktoranta do jakiegokolwiek formy zatrudnienia badawczego czy dydaktycznego stanowi moment krytyczny w rozwoju kariery. Liczba nowych posad we wszystkich badanych systemach europejskich jest znacznie mniejsza niż liczba absolwentów studiów doktoranckich, którzy chcieliby pozostać w akademii. Wśród doktorantów dominuje zatem poczucie niepewności i niestabilności, jak wskazują młodzi badacze w całej Europie: „uniwersytety w Finlandii kształcą w tym momencie niesamowicie dużą liczbę doktorantów. Prowadzi to oczywiście do niepewności, szczególnie wśród tych, którzy chcą pozostać w akademii” (FI72_AC). O dużej niepewności wspominają również młodzi irlandzcy naukowcy zatrudnieni na tymczasowych kontraktach (IE1_AC).

Mimo stopniowego pogarszania się warunków zatrudnienia profesja akademicka wciąż pozostaje atrakcyjną ścieżką kariery zawodowej (Enders i de Weert 2009; Enders i Musselin 2008; Musselin 2007). Wbrew rosnącym i zróżnicowanym oczekiwaniom związanym z pracą, często rosnącym obciążeniom dydaktycznym (szczególnie dla osób wkraczających do akademii), wbrew relatywnie malejącym zarobkom (w porównaniu z klasą profesjonalistów, a zwłaszcza z jej najlepiej wykształconymi segmentami) i wreszcie wbrew zmieniającym się formom zatrudnienia, ciężącym stopniowo w stronę mniejszego bezpieczeństwa pracy, mniej stabilnym i często zawiązywanym na czas określony stosunkom pracy, szkolnictwo wyższe wciąż przyciąga utalentowanych młodych ludzi (o zmieniającej się atrakcyjności profesji akademickiej w Europie: Kwiek 2010: 80-139). Dzisiejsze szkolnictwo wyższe jest wciąż atrakcyjne jako miejsce pracy, nawet jeśli nie ma już wiele wspólnego z tym, co w połowie lat 40. XX wieku Logan Wilson (1995: 21) określił jako „godziwą, bezpieczną, etatową, cieszącą się publicznym szacunkiem [...] miłą pracę w miłym otoczeniu, z wystarczającą ilością wolnego czasu pozwalającego na rozwijanie osobistych zainteresowań”. Jak pokazują wyniki naszych badań, praca w szkolnictwie wyższym wciąż może oferować interesujące perspektywy zawodowej ścieżki rozwoju, a poziom satysfakcji na uniwersytetach europejskich jest względnie wysoki niemal na całym kontynencie (Kwiek i Antonowicz 2013).

Ponieważ istnieje nadmierna podaż dobrych kandydatów chcących wstąpić w szeregi kadry akademickiej i niewystarczająca podaż posad akademickich w systemach, które w Europie przeżywają stagnację, mamy do czynienia z rosnącymi kontrowersjami wokół procesów rekrutacji, co widać w przykładzie z Austrii: „na uniwersytecie występuje »mentalność lokalnych cesarzy«, ponieważ dziekani i profesorowie mają władzę decydowania o etatowych posadach we względnie autonomiczny sposób. Ogłoszenie o konkursie na wolną posadę jest oficjalnie ogłoszone, ale tekst oferty pracy jest przykrawany pod konkretnych kandydatów” (AT44_AC). Podobnie dzieje się w Niemczech, co opisuje młody naukowiec: „było kilku kandydatów na to miejsce, ale po konsultacji z profesorem stało się dla mnie jasne, że jeśli będę aplikował o tę pracę, to ją dostanę” (D208_AC). Respondenci opowiadają o zmianach mających na celu zwiększanie przejrzystości procesów zatrudniania młodych naukowców, ale zmiany te są powolne.

Znaczenie przy wyborze młodej kadry w Europie mają zarówno nadzieje związane z potencjałem badawczym kandydata, jego udokumentowane wyniki badawcze, jak i procesy interpersonalne, które w uproszczeniu nazywamy tutaj „wybieraniem i byciem wybranym”, czyli poziom mentorskiej opieki naukowej, jaką otrzymywał (lub nie) kandydat do uczelnianego etatu. Jedynie w kilku systemach (np. w niemieckich landach) obowiązuje sztywna zasada zabraniająca podejmowania pracy w instytucji, w której otrzymało się stopień doktorski, oraz zasada wiążąca awans ze zmianą miejsca pracy (czyli z przyjęciem konkurencyjnej oferty pracy). Pytanie o potencjalne niebezpieczeństwa akademickiego „chowu wsobnego” (*academic inbreeding*) przybiera różne formy w zależności od wielkości systemu i stopnia jego zróżnicowania i stratyfikacji. Małe systemy są zmuszone do chowu wsobnego w swoich najlepszych uczelniach; duże systemy, które nie są zorganizowane na zasadzie silnej stratyfikacji pionowej, z reguły wymagają większej mobilności akademickiej. Jednakże systemy o silnej stratyfikacji w dużym stopniu zatrudniają własnych doktorów, zgodnie z zasadą: wybieramy najlepszych doktorów spośród naszych (najlepszych w kraju) doktorantów, ponieważ jesteśmy najlepszą czy najbardziej prestiżową instytucją w kraju. Liczba najbardziej prestiżowych uczelni jest w Europie, tak jak wszędzie, bardzo ograniczona. Najnowsze międzynarodowe badania porównawcze zjawiska akademickiego chowu wsobnego (Yudkevich, Altbach i Rumbley 2015) nie prowadzą do jednoznacznych wniosków dla wszystkich systemów. Podkreśla się w nich raczej znaczenie różnych narodowych kontekstów, w tym poziomu zróżnicowania systemu oraz dystrybucji prestiżu, czyli liczby najlepszych instytucji w kraju.

Szkolnictwo wyższe nie może być uważane za rozwijający się sektor w tak automatyczny sposób, jak działo się to jeszcze trzy czy cztery dekady temu. To, co brano za pewnik podczas poszukiwania zatrudnienia w nauce w długim powojennym okresie ekspansji szkolnictwa wyższego, nie jest już dziś aktualne. John Ziman twierdził, że odkąd nauka stała się regularnym zawodem pod koniec XIX wieku,

była „prężnym, otwartym przedsięwzięciem, gdzie chętnie witano utalentowanych przybyszy i gdzie mogli oni spokojnie patrzeć w przyszłość, widząc w nim okazję do osobistego rozwoju przez całe swoje życie zawodowe”. Nieustannie rozszerzający się system szkolnictwa wyższego i badań naukowych przez trzy ostatnie stulecia był „rozwijającym się przemysłem” – cecha ta jednak nie musi mieć w przyszłości istotnego znaczenia. Kraje takie jak Polska i niektóre gospodarki Europy Środkowej mierzą się ze znacznie mniejszą liczbą studentów, co prowadzi nieuchronnie do kurczenia się szeregów kadry akademickiej zatrudnionej na uniwersytetach (Antonowicz 2012a). Można oczekiwać, że zasady gry dotyczące wkraczania w szeregi kadry akademickiej i awansu w ramach kariery naukowej będą się fundamentalnie różnić w czasach stagnacji (czy implozji systemu) od tych dominujących jeszcze do niedawna w rozszerzających się systemach europejskich.

Kariery akademickie w Europie są powiązane z uniwersytetami publicznymi, a co za tym idzie – z trwałym finansowaniem publicznym. Uzasadnienie tego finansowania szkolnictwa wyższego zmieniało się w ostatnich trzech dekadach, podobnie jak rewizji ulegał powojenny „społeczny kontrakt” obowiązujący między rządami a uniwersytetami, najlepiej wyrażony w raporcie Vannevara Busha (1945; por. Kwiek 2015d). Ben Martin i Henry Etzkowitz (2000: 7) podsumowali ów nowy, wyłaniający się dopiero kontrakt w następujący sposób: „w ramach nowego kontraktu społecznego istnieje wyraźne oczekiwanie, że w zamian za finansowanie ze środków publicznych naukowcy i uniwersytety muszą uwzględniać potrzeby »użytkowników« funkcjonujących w gospodarce i społeczeństwie”.

Zasady nowego kontraktu mogą się coraz bardziej różnić dla odmiennych obszarów badawczych, ponieważ w ostatnich kilku dekadach w coraz większym stopniu „jedynymi argumentami, które obecnie mają jakiegokolwiek znaczenie dla rozwoju nauki, są te, które odwołują się do składanej przez nią obietnicy przyszłego bogactwa i innych namacalnych korzyści” (Ziman 1994: 85). Gospodarka wiedzy sprawia, że niektóre typy produkowanej przez uniwersytet wiedzy (np. to, co Gareth Williams określa mianem „wiedzy gospodarczo użytecznej” czy „gospodarczo wartościowej wiedzy skodyfikowanej”; Williams 2012: 20, 34; por. Brown, Lauder i Ashton 2011) okazują się istotniejsze – i łatwiejsze do sfinansowania – niż inne. Rozwój nauki, a co za tym idzie – możliwości zatrudniania młodej kadry mogą wyglądać różnie w odmiennych obszarach badań i częściach uniwersytetów. Ekspansji w niektórych obszarach szkolnictwa wyższego i uniwersyteckiej produkcji wiedzy może towarzyszyć kurczenie się innych obszarów szkolnictwa wyższego i uniwersyteckiej produkcji wiedzy. Geografia obszarów badań, a w konsekwencji również geografia dostępnych posad akademickich systematycznie ewoluje. W niektórych krajach ewolucja ta jest coraz silniej ukierunkowywana przez krajowe strategie rozwoju szkolnictwa wyższego i innowacji oraz przez nowe, bardziej „konkurencyjne” systemy finansowania badań, którym towarzyszy nowa, bardziej selektywna, polityka naukowa (Geuna 1999, 2001).

Gospodarka wiedzy zmienia również profil wyborów studenckich w szkolnictwie wyższym, ponieważ premia płacowa za wyższe wykształcenie w coraz większym stopniu jest powiązana z dziedzinami nauki i z kierunkami ukończonych studiów. Wpływ rosnących dowodów na to, że „nie wszyscy absolwenci są w równym stopniu chętnie poszukiwani przez pracodawców po to, by wnieść swój wkład w gospodarkę wiedzy” (Williams 2012: 33), na przyszłość różnicowania się profesji akademickiej (według dyscyplin naukowych) jest wciąż niejasny. Natomiast wpływ krajowej polityki na finansowanie badań jest już odczuwalny, chociaż często bywa postrzegany jako zagrożenie dla przyszłego finansowania badań, szczególnie w naukach społecznych i humanistycznych. Finansowanie badań naukowych wykorzystuje się zarówno do badań prowadzonych przez tych, którzy już są zatrudnieni w akademii, jak i do tworzenia stanowisk na czas określony dla nowych kandydatów do pracy akademickiej.

Ujmowana w bardzo szerokich kategoriach historia nauki była do tej pory historią intensywnego i miarowego wzrostu:

Odkąd tylko nowoczesna nauka wystartowała w XVII wieku, była przemysłem wzrostu. Wiedza i zdolności techniczne nie tylko akumulowały się miarowo: z czasem przyspieszyła również stopa akumulacji. Skala wszystkich działań naukowych i technologicznych nieustannie się rozszerzała. Każda miara uchwytna te działania – liczba zaangażowanych ludzi, ilość wykorzystywanych zasobów, liczba opublikowanych artykułów i zgłoszonych patentów, wpływ komercyjny i przemysłowy itd. – wydawała się rosnać w postępie geometrycznym przez najlepszą część ostatnich trzech stuleci (Ziman 1994: 67).

Taka historia rozwoju nauki może okazać się jednak zjawiskiem zupełnie wyjątkowym. Rozwój nauki był powiązany z liczbową ekspansją uniwersytetów oraz dostępnych etatów akademickich na uniwersytetach w całej Europie. Długofalowe ogromne zmiany w uzasadnieniu publicznego finansowania badań mogą mieć odśunięty w czasie wpływ na szanse kariery naukowej w przyszłości.

Podobnie jak w poprzednich dekadach, pozostanie w sektorze szkolnictwa wyższego po obronie doktoratu to nadal zasadniczy cel tych, którzy myślą o karierze naukowej. Zatrudnienie na etacie jest kuszącym, pierwszym elementem kariery, a okres przejściowy następujący po studiach doktoranckich decyduje o tym, czy dana osoba zostanie w akademii oraz w jakiej części jej struktur. Niektórzy spośród ankietowanych wydają się przekonani (lub sami tego doświadczyli), że prawdziwa selekcja w akademii dokonuje się krótko po ukończeniu rozprawy doktorskiej. „Najbardziej istotne jest szybkie zdobycie etatu bezpośrednio po doktoracie, nawet jeśli nie jest to etat stały. Pozwala to na ustanawianie sieci kontaktów w ramach regularnego zatrudnienia” (AT50_AC). Dla niektórych naukowców to rozstrzygający moment w karierze, okres decydujący o przetrwaniu. Dotarcie do tego kamienia milowego kariery akademickiej wymaga poczynienia uprzednich przygotowań.

Dobre publikacje naukowe w obecnym, konkurencyjnym otoczeniu mogą nie wystarczyć jako przepustka do szeregów kadry akademickiej. Bardzo przydatne okazują się również osobiste atuty, takie jak dobrze rozwinięte umiejętności społeczne oraz sieci społeczne zbudowane w trakcie studiów doktoranckich. Młody badacz ze Szwajcarii stwierdził: „potrzebujesz indywidualnego, osobistego »wypromowania«, twoja praca musi być widzialna” (CH17_AC). Dziś większość szans związanych z wczesnymi etapami kariery w szkolnictwie wyższym wymaga zewnętrznego finansowania projektowego lub innych zewnętrznych nakładów finansowych, a zatem młodzi badacze są przekonani o potrzebie funkcjonowania w symbiozie z uznanymi profesorami, którzy mają dostęp do finansowych zasobów na badania oraz władzę ich dystrybuowania. Uważa się, że społeczny networking, szczególnie networking międzynarodowy, ma istotne znaczenie dla pomyślnego ubiegania się o finansowanie badań. Starszy naukowiec z Irlandii zauważył:

[...] istnieje dzisiaj ogromny nacisk na badania i pozyskiwanie finansowania na badania. Jednakże naukowcy w obecnie panującym klimacie nie mogą otrzymywać finansowania, jeśli aplikują o nie sami bądź z grupą współpracowników ze swojego wydziału. Zamiast tego musisz dzisiaj skupić wokół siebie wszystkich znanych ci badaczy z Europy czy świata, z różnych dyscyplin, z różnych krajów i dopiero w taki sposób możesz liczyć na otrzymanie finansowania (IE7_AC).

Mobilność między sektorem szkolnictwa wyższego a sektorem gospodarki często jest niezwykle trudna. Szczególnie ciężko rozpoczyna się karierę naukową w trakcie kariery zawodowej, czyli przechodząc na uczelnię z sektora biznesowego. Wejście w szeregi kadry naukowej odbywa się dziś przede wszystkim zaraz po studiach doktoranckich bądź tuż po stażu podoktorskim, bez wcześniejszych doświadczeń w sektorze biznesowym. W niektórych krajach (np. w Polsce czy Rumunii) przypadki pomyślnego powrotu do akademii z wczesnego wejścia w świat biznesu są bardzo rzadkie. Wynika to z faktu, że ścieżka rozwoju uniwersyteckiej kariery zawodowej jest oparta na kumulatywnym awansie i kumulatywnych osiągnięciach, a zostawanie w tyle pod względem mierzalnych wyników badawczych może być trudne do przezwyciężenia. Dodatkowo osiągnięcia naukowe są ważnym kryterium w konkursach na fundusze badawcze i o stypendia badawcze. Szansa otrzymania finansowania na badania w coraz bardziej konkurencyjnym otoczeniu, bez zakułowanych wcześniej osiągnięć badawczych, jest naprawdę niewielka. Niektóre systemy szkolnictwa wyższego są bardziej otwarte na mobilność międzysektorową niż inne; inne są niemal całkowicie zamknięte dla osób z zewnątrz, a przejście do sektora szkolnictwa wyższego dla spóźnialskich czy praktyków ze świata biznesu jest w Europie zjawiskiem marginalnym.

Na tych uniwersytetach europejskich, gdzie występuje bardziej hierarchiczne otoczenie instytucjonalne z ograniczonymi szansami na rozwój kariery dla młodych badaczy czy z ograniczonymi (a w niektórych krajach wręcz zanikającymi) etatami

dla starszych badaczy, w tym z malejącą liczbą dostępnych pełnych profesur czy dostępnych katedr, mobilność międzysektorowa niemal zawsze ma tylko jeden kierunek: od uniwersytetów do sektora przedsiębiorstw. Chociaż powroty ze świata biznesu do świata akademickiego w pełnym wymiarze są najczęściej bardzo trudne, możliwe są powroty w mniejszym wymiarze (np. w formie okazjonalnego – a nie pełnoetatowego – dzielenia się wiedzą praktyczną płynącą z doświadczeń wyniesionych w danej spółce czy sektorze gospodarki). Są one jednak wciąż uważane za rzadkość. Większość instytucji europejskich w swoich procedurach rekrutacyjnych na stanowiska akademickie nie traktuje doświadczenia poza akademią jako znaczącego czynnika zawodowego. Instytucjonalne normy i wartości oraz powiązane z nimi praktyki instytucjonalne nie wspierają napływu nowej kadry z sektora biznesowego.

Sygnal wysyłany zatem do doktorantów i uczestników staży podoktorskich w całej Europie jest jednakowy: karierę akademicką należy zaczynać jak najwcześniej, bez opóźnień z powodu aktywności zawodowej podejmowanej w innych sektorach. Doświadczenie zdobyte poza akademią nie jest dzisiaj w Europie wysoko cenione przez instytucje akademickie. Powszechne, bezpośrednie przejście między okresami doktoranckim i podoktorskim a zatrudnieniem w sektorze szkolnictwa wyższego sprawia, że konkurencja o pracę staje się coraz większa. Nie musiałoby tak być, gdyby mobilność między sektorem biznesowym a sektorem szkolnictwa wyższego była bardziej akceptowana instytucjonalnie.

Przejście od statusu doktoranta lub uczestnika stażu podoktorskiego do statusu naukowca oznacza zakończone sukcesem przebrnięcie przez rygorystyczne procesy selekcji. Wkroczenie w szeregi kadry akademickiej – w jakimkolwiek charakterze, coraz częściej w ramach ograniczonych w czasie kontraktów – staje się ostatecznym celem, który tak oto podsumował młody badacz z Austrii: „włożenie stopy w drzwi uniwersytetu było ważniejsze niż cokolwiek innego” (AT46_AC). Nie powinno zatem dziwić, że ankietowani naukowcy deklarowali, iż obrona doktoratu i podjęcie pierwszego zatrudnienia akademickiego są ważniejsze od procedur habilitacyjnych w tych systemach, w których habilitacja funkcjonuje: „w mojej karierze decydującą fazą był etap obronienia doktoratu, a etap habilitacji nie był już tak bardzo istotny” (AT25_AC).

3. Kroki w stronę pełnoetatowego zatrudnienia

Kolejnym punktem zwrotnym w karierze akademickiej jest zatem otrzymanie pełnoetatowego, bezpiecznego zatrudnienia w sektorze szkolnictwa wyższego lub sektorze badań i rozwoju. Istnieją znaczące różnice między przebadanymi krajami europejskimi, ponieważ osiągnięcie pełnoetatowej posady w szkolnictwie wyższym wymaga spełnienia różnych kryteriów formalnych w odmiennych systemach.

W kilku krajach (np. w Polsce) zawodowa stabilność i bezpieczne zatrudnienie przychodzi niemal automatycznie wraz z uzyskaniem habilitacji. Stabilność i bezpieczeństwo były tradycyjnie przez cały okres powojennej ekspansji europejskiego szkolnictwa wyższego podstawowymi czynnikami przyciągającymi zdolne jednostki do sektora uniwersyteckiego. Jak w odniesieniu do systemu amerykańskiego wiele lat temu zauważyli Howard R. Bowen i Jack H. Schuster (1986: 3), instytucja uniwersytetu to ludzie uniwersytetu: „doskonałość w szkolnictwie wyższym jest funkcją tego, jakiego rodzaju ludzi jest ono w stanie zatrudnić i utrzymać na swoich wydziałach”. W związku z tym habilitacja w naturalny sposób staje się kamieniem milowym kariery akademickiej w tych systemach, w których wciąż istnieje zarówno w teorii, jak i w praktyce. Na przykład w Polsce „istniejąca hierarchia przypomina hierarchię feudalną i każdy zna swoje w niej miejsce. Na publicznych uniwersytetach ta hierarchia jest nadmiernie podkreślana, a otrzymanie habilitacji oznacza uzyskanie odmiennego statusu” (PL25_AC) (por. Kwiek 2015a).

Jak zauważył młody naukowiec z Polski:

[...] tak zwana wspólnota naukowa w istocie składa się z dwóch kompletnie odmiennych od siebie grup: starszych i młodszych badaczy. Różnica wynika nie tylko ze statusu w hierarchii, jest czymś więcej. Habilitacja jest punktem zwrotnym w każdej naukowej karierze zawodowej, zmienia zachowania związane z pracą, styl życia, a czasem również przyjaciół. Między młodszymi i starszymi naukowcami w polskim szkolnictwie wyższym zachodzi ogromna różnica (PL8_AC).

Podobnie ujął to inny respondent: „feudalizm w szkolnictwie wyższym jest powszechną formą stosunku. Wykorzystywanie młodszych naukowców przez starszych jest dobrze zakorzoną praktyką w niektórych dyscyplinach, takich jak medycyna” (PL15_AC; o roli kolegalności akademickiej w Europie i w Polsce: Kwiek 2012b). Niemniej europejscy naukowcy wciąż żyją w ramach tego, co Wilson (1979: 206) określił mianem „społeczeństwa otwartych klas”: „wejście do tej profesji jest bardziej dostępne niż w większości innych zawodów, a awans w jej ramach jest ściśle powiązany z indywidualnymi zdolnościami i jednostkowym wysiłkiem”. Mimo trudnego i wysoce konkurencyjnego środowiska pracy w szkolnictwie wyższym jest ono we wszystkich systemach europejskich ściśle związane z osiągnięciami naukowymi i w tym sensie merytokratyczne (a zarazem *fair*, czyli uczciwe). W 480 analizowanych przez nas wywiadach z europejską kadrą badawczą nie pojawił się postulat poprawienia systemów selekcji czy awansowych na uniwersytetach w stronę mniej merytokratycznych. Badacze, jak się wydaje, zgodnie zresztą z powojenną tradycją akademicką, nie wyobrażają sobie uniwersytetów, w których o powodzeniu lub niepowodzeniu nie decydowałyby osiągnięcia naukowe, które nie byłyby w tym sensie otwarte i nie opierały się na wspólnych dla wszystkich kryteriach. Inaczej można sobie wyobrażać selekcję kadry i jej awans zawodowy w sektorze pozauniwersyteckim, np. w wyższym szkolnictwie zawodowym. Warto zauważyć,

że w najbardziej zróżnicowanych systemach szkolnictwa wyższego (np. systemie amerykańskim) wymagania w jego najbardziej prestiżowej części (Ivy League) i w części najmniej prestiżowej (*community colleges*) nie mają ze sobą nic wspólnego. Również charakter zatrudnianej kadry, sposób jej pracy, warunki zatrudnienia i warunki płacowe obu części systemu nie mają ze sobą nic wspólnego.

W Polsce – reprezentującej stosunkowo sztywną hierarchię akademicką z utrzymaną habilitacją i profesurą tytułarną, nieśmiało nadgryzaną przez system prestiżowego finansowania badań przez NCN – istnieje znacząca różnica w statusie między naukowcami ze stopniem doktora habilitowanego a tymi bez niego. Jak wspominaliśmy, w tej hierarchicznej wspólnotce habilitacja jest linią podziału biegnącą między dwiema jasno odróżnionymi od siebie, a często niewchodzącymi ze sobą w interakcję grupami naukowców. W naszych wywiadach naukowcy (szczególnie młodszy) często odnosili się do tego rozwarstwienia, posługując się kategoriami „społeczeństwa dwuklasowego”, „systemu kastowego”, „piramidy feudalnej” czy nawet „feudalnego społeczeństwa”: „stosunki mogą być bardzo feudalne – młodzi naukowcy zmuszani są do pisania rozpraw doktorskich na tematy, które ich nie interesują albo o których nie mają wiedzy. Jeśli ktoś nie posiada wiedzy w danym zakresie, będzie musiał ciężko pracować, by ją zdobyć” (PL7_AC). Czy też, jak podkreślił inny rozmówca, relacja między starszymi i młodszymi naukowcami „wzmacniana jest przez doświadczenia starego systemu. Być może nie trzeba już profesorom »gotować obiadów czy piec ciast«, ale wciąż powracają pewne elementy z przeszłości” (PL29_AC).

Niezależnie od tego, który opis potraktujemy jako ilustrację stosunków panujących we wspólnotce naukowej, znaczenie habilitacji dla sektora szkolnictwa wyższego w Polsce pozostaje zasadnicze. W mocno rozwarstwionej wspólnotce akademickiej otrzymanie habilitacji jest kamieniem milowym kariery akademickiej. Gwarantuje ona radykalne podniesienie zarówno społecznego, jak i akademickiego statusu, ale także (niemal automatycznie) zapewnia stałą, pełnoetatową posadę uniwersytecką. Dla wielu badaczy habilitacja to kres długiej zawodowej niepewności. W wielu przypadkach habilitacja stanowi wysiłek życia, podejmowany po kilkunastu latach od uzyskania doktoratu; wysiłek służący formalnemu zapobieżeniu zwolnieniu z uczelni. Pod względem naukowym habilitacja po kilkunastu latach kariery akademickiej, wymuszona przez otoczenie i napisana w ogromnym stresie, najczęściej nie ma większego znaczenia. Staje się kamieniem milowym w karierze akademickiej w takich przypadkach tylko w tym sensie, że zapobiega zwolnieniu z pracy, nie otwiera natomiast tej sporej części polskiej kadry żadnych nowych dróg naukowych. Chwilowa ulga życiowa, sztuczne podtrzymanie akademickiego zatrudnienia, nie prowadzi do ulgi zawodowej, ponieważ kumulacyjny charakter kariery (a więc jej stopniowe, trwające latami, osiągnięcia naukowe) i tak uniemożliwia najstarszym doktorom habilitowanym dostęp do zasobów materialnych i prestiżowych w nauce. Polski typ kariery naukowej jest zupełnie nieznanym w analizowanych

dziesięciu systemach zachodnioeuropejskich: tam proces selekcji odbywa się szybko i sprawnie, nie ma możliwości, by naukowiec męczył się do 45.-50. roku życia ze swoją habilitacją, ponieważ najpóźniej 10 lat wcześniej znajduje się w naturalny sposób poza systemem instytucjonalnej nauki (lub poza jej najbardziej prestiżowymi miejscami). Przy dzisiejszych wymaganiach związanych ze statusem doktoranta, postdoka i młodego naukowca jego szanse na wejście do systemu i utrzymanie się w nim na stałe radykalnie maleją. To jeden z wymiarów analizowanej gdzie indziej różnicy pokoleniowej w nauce (Kwiek 2015a; 2015f).

Systemy Europy Zachodniej przypominają pod tym względem ten obowiązujący na uniwersytetach amerykańskich, na których okres niepewności jest tradycyjnie krótki ze względu na politykę „pnij się w górę lub odpadaj” (czyli regułę *up or out*). W tym duchu o sytuacji nauczycieli akademickich najniższych rangą w akademickiej hierarchii pisał w latach 40. poprzedniego wieku Logan Wilson (1995: 61):

[...] stała posada jest przelotna lub niepewna, rotacja intensywna, kryteria awansu niejasne lub pomieszane, obowiązki liczne, a przyszłość pełna wątpliwości. [...] Uczucie lęku może zostać pogłębione przez powtarzające się krótkoterminowe zatrudnienia i zagrożenie ostateczną porażką w przedłużeniu kontraktu wiszące nad nauczycielem akademickim po siedmiu lub ośmiu latach pracy.

W niektórych krajach (np. Finlandia, Austria czy Szwajcaria) habilitacja nadal nie gwarantuje wyższego statusu akademickiego ani bezpieczeństwa zatrudnienia. Otwiera jedynie pewne szanse przed aplikującymi o pełnoetatowe, stałe posady w instytucjach szkolnictwa wyższego, ale pozostaje duża niepewność co do tego, jak długą drogę trzeba będzie jeszcze pokonać po jej zdobyciu, by osiągnąć bezpieczne zatrudnienie. Trójstopniowa bolońska struktura studiów sprawia, że studia doktoranckie są coraz bardziej dostępne dla najzdolniejszych studentów. Powstawanie wydzielonych szkół doktorskich, nastawionych wyłącznie na pracę z doktorantami, oraz coraz bardziej masowy model kształcenia doktorantów w znacznej mierze wyeliminowały ideę terminowania w akademii, a selekcja dotycząca tego, kto stanie się członkiem kadry, została przesunięta na poziom postdoków. Procesy selekcyjne dla systemu obowiązującego we francuskojęzycznej części Szwajcarii jedna z ankietowanych osób opisała w następujący sposób: „ewaluacja i selekcja oparte na konkurencji są zorganizowanymi procesami, począwszy od posady adiunkta wwyż: sprawdzamy jakość publikacji i badań, a także jakość dydaktyki. Prosimy też o cztery do sześciu listów polecających” (CH19_MAN).

We współczesnym świecie akademickim nikt nie kwestionuje znaczenia uzyskania bezpiecznego zatrudnienia jako kamienia milowego kariery akademickiej. Europejskich naukowców pracujących na podstawie kontraktów zawieranych na czas określony i naukowców zatrudnionych bezterminowo dzieli przepaść. Jak to ujmuje przedstawiciel austriackiej administracji uczelnianej, „na uniwersytecie istnieje system dwuklasowy dzielący ludzi na tych, którzy mają stałe posady, oraz tych, któ-

rzy wiedzą, że będą musieli ostatecznie opuścić uniwersytet” (AT39_HEP). Proces urynkowania szkolnictwa wyższego pociąga za sobą również transformację akademickich stosunków zatrudnienia.

Kierunek zmian zachodzących w ostatnich dwóch dekadach najczęściej prowadził do mniej stabilnych, mniej bezpiecznych i mniej atrakcyjnych warunków pracy w szkolnictwie wyższym. Jak to ujął badacz fiński, „kariera akademicka była niegdyś bardzo przewidywalna, obecnie jest bardzo niepewna” (FI15_AC). Naukowcy zatrudnieni przez dłuższy czas na podstawie zewnętrznie sfinansowanych etatów starają się aplikować o pełnoetatowe posady na uniwersytecie i „nie są szczęśliwi. Muszą finansować swoją pracę ze środków zewnętrznych, a nie jest to łatwe. Niewiedza, czy zostaną zatrudnieni w kolejnym roku, wisi nad nimi jak miecz Damoklesa” (AT10_AC). Rosnąca liczba badaczy w Europie pracuje na umowach zawieranych na czas określony i to oni mogą być łatwo zwolnieni przez zatrudniające ich instytucje bez ponoszenia przez nie kosztów społecznych czy finansowych, jeśli tylko zajdzie taka potrzeba. Egbert de Weert (2001: 78) nazywa to podejście polityką „zerowych stanowisk”, prowadzącą do powstawania „niewidzialnej kadry”. Tym samym przejście od zatrudnienia na czas określony do stałych, pełnych etatów staje się kolejnym kamieniem milowym kariery akademickiej, a także ostatecznym celem naukowców. „Nawet w Niemczech, wśród osób z habilitacją, liczba umów na czas określony wzrosła” (D201_AC). Umowy takie mogą również skutecznie ograniczać dostęp do finansowania na badania, nad czym zastanawiał się młody badacz z Irlandii:

Obecne kontrakty naukowe są podpisywane na okres pięciu lat, co ma duży wpływ na zdolność naukowca we wczesnym stadium kariery do aplikowania o finansowanie na badania, ponieważ większość finansowania wymaga stałego zatrudnienia lub co najmniej tego, że dany naukowiec pozostanie na swoim stanowisku przez okres realizacji grantu. Co więcej, zatrudnianiu uczestników staży podoktorskich zapobiega też obecne moratorium na zatrudnianie. W ten sposób profesja akademicka znajduje się dziś w stanie zawieszenia. Nowi członkowie wchodzący w jej szereg funkcjonują w zdecydowanie odmiennych rolach (istnieje zatem coś w rodzaju systemu dwupoziomowego) i ciężko nazywać mi ją nadal jedną profesją (IE39_AC).

W większości krajów europejskich naukowcy uskarżają się na obecne zmiany polityki zatrudnienia w szkolnictwie wyższym, które coraz silniej ograniczają dostęp do stałych etatów. Jak stwierdził starszy badacz z Austrii, zdobywanie dobrze finansowanych projektów badawczych sprawia, że wśród młodej kadry pojawiają się „marzenia o stałym etacie”. Bezpieczny etat w instytucji szkolnictwa wyższego staje się osobistym celem, do którego prowadzą kolejne projekty badawcze. Powszechnie oczekuje się, że dostępność stałych etatów będzie się z czasem zmniejszać. Będą też one stawały się coraz bardziej konkurencyjne – cała Europa mówi o rosnącej konkurencyjności, jak to ujęto w fińskim kontekście, „o dostępne miejsca zatrudnie-

nia toczy się zacięta konkurencja. Trzeba coraz więcej i więcej, by zdobyć posadę” (FI25_AC). Wprowadzane w niektórych krajach europejskich plany oszczędnościowe oraz cięcia w publicznych wydatkach na szkolnictwo wyższe mogą jeszcze bardziej wzmocnić konkurencyjność akademickiego środowiska pracy i sprawiać, że osiągnięcie bezpiecznej pełnoetatowej posady będzie jeszcze trudniejsze. Z jednej strony, potężnie rośnie akademicka podaż młodych doktorów, z których część zostaje postdokami, z drugiej strony, nie rośnie, a w niektórych krajach wręcz maleje, liczba dostępnych uczelnianych etatów, a więc akademicki popyt. Jak w każdym nierównoważonym układzie, rośnie konkurencja i rosną wymagania wobec młodych ludzi starających się o wejście do profesji akademickiej.

Zmiany ustawodawcze stawiają wielu naukowców w bardzo trudnej sytuacji zawodowej, dlatego niektórzy z nich – jak jeden z ankietowanych fińskich starszych naukowców – „posiadają stałą posadę poza uniwersytetem i zachowują ją, ponieważ uniwersytet nie może im zaofiarować [...] stałej posady”. Badacz ten „osiągnął już to, co chciał, choć nadal chciałby stać się któregoś dnia docentem” (FI14_AC). Zdecydowanie rosną wymagania oraz maleją szanse na szybkie zdobycie pełnoetatowego zatrudnienia, co w powiązaniu z coraz mniejszą finansową atrakcyjnością akademickiego miejsca pracy może powodować, że część najzdolniejszych młodych ludzi może w ogóle nie brać pod uwagę kariery akademickiej. W polskim przypadku kilka powiązanych ze sobą punktów może od niej odstręczać: długa i niepewna droga awansu zawodowego; bardzo niskie zarobki na pierwszych etapach kariery i niskie zarobki na jej kolejnych etapach (pensje profesorów zwyczajnych relatywnie spadają od wielu lat, a ich poziom jest nie do przyjęcia dla młodych ludzi, którzy rozważają potencjalne zalety kariery naukowej); przesylenie pracy akademickiej dydaktyką w stopniu nieznanym w badanych systemach europejskich, co skutkuje brakiem czasu na prowadzenie badań naukowych; brak dostępności niekonkurencyjnych i mały dostęp do konkurencyjnych środków na badania oraz panujący chaos normatywny – brak trwałego, tradycyjnego etosu uniwersyteckiego, którego rdzeniem są badania naukowe i merytokratyczny system oceny ich wyników, prowadzący do naturalnej stratyfikacji społecznej w nauce. O ile funkcjonujący już w nauce są na nią niejako skazani (oprócz demoralizujących przypadków pozorowania zaangażowania w naukę, w których eliminacji, przynajmniej teoretycznie, powinny pomóc nowe regulacje prawne), o tyle młodzi ludzie mogą uczestnictwa w nieatrakcyjnym systemie w ogóle nie brać pod uwagę.

4. Nowe napięcia w zmieniających się organizacjach i reformujących się systemach akademickich

Kariery akademickie stają się coraz bardziej wielowymiarowe, a ich swobodny rozwój wymaga spełniania wielu różnych kryteriów. Jednakże naukowe uznanie,

wyrażające się szczególnie w międzynarodowych, dobrze widzialnych w świecie publikacjach, jest wciąż rdzeniem kariery naukowej, który definiuje akademickie trajektorie zawodowe. Rozmówcy wskazują na upowszechniający się trend, który może implikować stopniowe odchodzenie od modelu kariery opartej na ograniczonej liczbie kamieni milowych (często powiązanych z różnymi akademickimi „rytuałami przejścia”, typu doktorat, stały etat, habilitacja, profesura) do modelu wiążącego się z „awansem kumulatywnym”. Jak to ujęto w kontekście austriackim, „kryterium karier akademickich w latach 70. i 80. XX wieku było »pozostawanie w łaskach jednego lub dwóch profesorów, którzy wspierali cię jako młodego badacza«, natomiast dziś (w ciągu ostatnich pięciu lat) wymagane są mierzalne naukowe kompetencje oraz międzynarodowe doświadczenie” (AT33_AC).

Narastająca niestabilność zatrudnienia wywołuje w akademii rosnące kontrowersje („Kariera akademicka jest oparta na dobrze wykonywanej pracy i ambicji, jednak dziś jest ona bardzo niestabilna i nieprzewidywalna”, FI4_AC). W kontekście rozwoju kariery akademickiej mamy do czynienia z rosnącą presją na tworzenie wysoko cytowanych publikacji w najlepszych międzynarodowych czasopiśmie naukowych oraz na uzyskiwanie międzynarodowego doświadczenia badawczego. Powszechnie jednak jest wyrażane odczucie, że dobre publikacje umieszczane w dobrych miejscach nieodmiennie wymagają stałego pozyskiwania zewnętrznego finansowania na badania i budowania sieci relacji we wspólnocie akademickiej. Jak to ujęto w kontekście irlandzkim:

[...] istnieje zewnętrzna presja na prowadzenie badań, przyciąganie finansowania zewnętrznego, uaktualnianie profilu badawczego oraz przeprowadzanie ankiet wśród studentów w celu zapewniania jakości dydaktyki. Jednakże wewnętrzna presja wynikająca z własnej motywacji jest jeszcze większa. Główne wyzwanie to posiadanie wielu piłek, którymi można żonglować jednocześnie – w zakresie kształcenia, badań naukowych, administracji, pracy dla instytucji zewnętrznych oraz pomocy w popychaniu uniwersytetu do przodu (IE53_AC).

Wywiady wskazują jednak na pewne niedowierzanie nowoczesnym wskaźnikom produktywności naukowej i związane z nimi obawy: „merytokracja krzyczy: ciągle za mało! Również za mało w nauce. Publikacje wydają się być bardziej merytokratyczne, jednak również i tu mamy do czynienia z prawdziwą dżunglą. Jak to mierzyć? Publikacje, wskaźniki wpływu... jakość powiązana jest przecież wyłącznie z recenzjami” – tak te obawy wyraża szwajcarski badacz (CH12_AC).

Według tych, którzy z radością powitali nowy system (system międzynarodowo porównywalnej, nieustannie mierzalnej produkcji wiedzy, wykorzystywany zarówno w awansach zawodowych, jak i przy przyznawaniu finansowania na badania), naukowcy ze starego systemu, np. austriaccy adiunkci na stałych posadach ze statusem urzędników państwowych czy starsza polska kadra, wciąż „nie mają się o co martwić” (AT01_AC). Nowy system w dużej mierze ich nie dotyczy, z racji nie tyle

naukowych, ile ogólnoludzkich czy humanitarnych. W wielu miejscach Europy, podobnie jak w Polsce, nowy model odnosi się przede wszystkim do młodego pokolenia; starsze i najstarsze pokolenia mogą czuć się spokojnie – oni w grze toczącej się na zmieniających się zasadach mogą uczestniczyć, i bardzo wielu w niej istotnie uczestniczy, ale uczestniczyć nie muszą. Nowe restrykcje nie powinny ich dotyczyć, a jedynym mankamentem może okazać się utrudniony dostęp do środków na badania w porównaniu z młodymi pokoleniami naukowymi. Tę atmosferę podwójnych kryteriów i podwójnych, nierównych wymagań wyczuwa młoda polska kadra. Nasi rozmówcy doskonale wiedzą, że nowy system jest nastawiony przede wszystkim na nich, i jeśli ma on doprowadzić do powrotu normalności (czyli naukowej merytokracji), to się z nim godzą, a nawet widzą w nich ogromną szansę na przywrócenie otwartości systemu na promocję nowych talentów naukowych.

W Europie nowy model kariery akademickiej oparty na zwiększonej niepewności zawodowej jest próbą aktywizacji naukowców w zakresie badań, publikacji i pozyskiwania finansowania ze źródeł zewnętrznych. Rośnie motywacja do zabezpieczenia środków finansowych na badania: „nacisk na to, by uzyskać zewnętrzne finansowanie, bierze się przede wszystkim z osobistych ambicji, chociaż pochodzi również z uczelni; presja bierze się z uniwersytetu, ale stamtąd pochodzi również wsparcie” (IE54_AC). „Kariery uniwersyteckie były do tej pory bardziej linearne niż obecnie. W dzisiejszych czasach wymagane jest szersze pozycjonowanie się (takie jak znajomość języków obcych, orientacja interdyscyplinarna, zewnętrzne finansowanie)” (D120_AC). Istotnie, jak ujmują to Jack H. Schuster i Martin J. Finkelstein (2006: 188) w kontekście amerykańskim, „oczekiwania związane z karierą, na które naukowiec wkraczający do akademii mógłby przystać jeszcze w poprzednim pokoleniu, różnią się uderzająco od dzisiejszych realistycznych oczekiwań. Ścieżka kariery stała się bardziej wyboista”.

Jednocześnie nie pojawiają się one z zaskoczenia – ewolucja oczekiwań wobec europejskich naukowców postępuje przez ostatnich 10-30 lat (w zależności od kraju), przy czym najdłuższe doświadczenia reform ma za sobą kadra brytyjska. Zmieniające się społeczne, gospodarcze, kulturowe i prawne otoczenie europejskich instytucji szkolnictwa wyższego coraz bardziej wymusza na badaczach funkcjonowanie w stanie permanentnej adaptacji, a indywidualne adaptacje akademickie są wymagane w odpowiedzi na zmiany zarówno w finansowaniu, jak i w sposobach rządzenia. Reformowanie uniwersytetów nie prowadzi jednak do zreformowanych uniwersytetów, co pokazują przykłady, zwłaszcza z dużych postkomunistycznych systemów szkolnictwa wyższego (w szczególności w odniesieniu do Polski, Węgier, Czech i Rumunii). W kategoriach najbardziej ogólnych ustawodawcy, podążając za wytycznymi Nowego Zarządzania Publicznego, mają tendencję do postrzegania uniwersytetów, podobnie jak innych instytucji publicznych, jako „niekompletnych”, a reformy mają na celu uczynienie z nich „kompletnych” instytucji (Brunsson 2009). Reformowanie prowadzi zatem do kolejnych fal reform (Maassen

i Olsen 2007)³. Naukowcy muszą się nieustannie dostosowywać do zmieniających się instytucji, które z kolei przystosowują się do ciągle zmieniającego się instytucjonalnego otoczenia zewnętrznego (Kwiek 2015e). Zmiany w dyskursie globalnym i europejskim zmieniają punkty odniesienia w dyskursach krajowych (w Polsce było to widać po inspirującej dla ostatniej fali reform roli raportu OECD z 2007 r.), a zmieniające się otoczenie zewnętrzne zmienia funkcjonowanie uczelni na mikro-poziomie – kadry akademickiej.

Nowym kontekstem, w którym funkcjonują uniwersytety europejskie, jest również niestabilne zaufanie społeczne do większości instytucji publicznych. Zaufanie to nie ma (jeszcze dwie czy trzy dekady temu niejako automatycznej) gwarancji, co oznacza poważną zmianę przeważających w powojennej Europie nastrojów społecznych, z hojnym finansowaniem publicznym oraz uważanym za oczywisty wysokim prestiżem społecznym uniwersytetów oraz kadry akademickiej, a przynajmniej jej najwyższych segmentów, czyli profesury. Tradycyjne wartości akademickie, ściśle powiązane z odpowiedzialnością za usługi publiczne świadczone przez uniwersytety i system nauki, jak twierdzi Peter Scott (2003: 299), funkcjonują w „nowym kontekście moralnym, w którym wyższość tego, co publiczne nad tym, co prywatne nie może być brana za pewnik”⁴. Ten nowy „kontekst moralny” był istotnie wspierany przez pojawiające się nowe polityki społeczne UE, szczególnie polityki zalecane w krajach Europy Środkowej i Wschodniej, w ramach których w ostatnim ćwierćwieczu szeroko eksperymentowano z różnymi formami prywatyzacji usług społecznych (Kwiek 2015d; 2015f). Instytucje europejskie muszą jednak nadal opierać swoje działanie na tradycyjnych wartościach akademickich (a szczególnie na wolności akademickiej i instytucjonalnej autonomii), aby być atrakcyjne dla swojej kadry. Jak podsumowują ten problem Ivar Bleiklie, Roar Høstaker i Agnete Vabø (2000: 307):

[...] zawsze oczekiwano od uniwersytetów pewnego rodzaju wkładu do społeczeństwa w zamian za pewien stopień autonomii i pewien poziom finansowania publicznego. Stawką jest dzisiaj to, że niejasno określona definicja tego, czym jest wkład uniwersytetów do społeczeństwa, stanowi potencjalne zagrożenie dla ich autonomii. [...] Jedną z przyczyn trwałości instytucji uniwersytetu jest fakt, że uniwersytety są w stanie jed-

³ Badania nad organizacjami pokazują, że reformy oparte na „modelach bazujących na prostych perspektywach” rzadko osiągają swoje cele: „takie reformy często zwiększają raczej niż zmniejszają odczuwaną potrzebę i szansę nowych reform. [...] obserwuje się często, że organizacje pracują dobrze przede wszystkim dlatego, że naiwne reformy nie zostały wprowadzone w życie” (Brunsson i Olsen 1998: 30). Innymi słowy, „wielkie oczekiwania” reformatorów często prowadzą do tego, co Ladislav Cerych i Paul Sabatier (1986) nazwali „mieszanyimi efektami”.

⁴ Z perspektywy badań nad organizacjami Kezar (2001: 9) słusznie twierdzi, że to „co należy zachować, może być dokładnie tak samo ważne, jak to, co musi zostać zmienione”, a „równowaga między wezwaniem do zmiany a tradycją może być pożądana”.

nocześnie podtrzymać radykalną zmianę i chronić swoje podstawowe funkcje. Jednakże przeszła trwałość nie jest gwarancją chroniącą przed przyszłym upadkiem.

Status quo – czyli obecne społeczne i ekonomiczne *modi operandi* uniwersytetów w społeczeństwach zachodnich – jest niezwykle kruche: wielorakie wpływy, tendencje i zmiany są daleko idące, długofalowe i strukturalnie podobne w swojej istocie. Trwałość i stabilność instytucji, nawet w okresie dużych reform, polega jednak na tym, że

[...] instytucje nie są prostym odbiciem obecnych zewnętrznych sił lub zachowań i motywacji z poziomu mikro. Wcielają one historyczne doświadczenia do swoich reguł, procedur i form, które dłużej niż dany moment historyczny i dłużej niż historyczne warunki (March i Olsen 1989: 167-168).

Kruchość akademickiego *status quo* jest powszechnie diagnozowana we wszystkich badanych systemach europejskich. Dominuje poczucie nadciągających, kolejnych zmian, mimo że aktualne zmiany już są odczuwane jako silnie wpływające na reguły akademickiej gry.

Badania nad organizacjami pokazują, że bez względu na to, jak silne są zewnętrzne dyskursy otaczające instytucje (w naszym przypadku: dyskursy globalne, transnarodowe i dyskursy z poziomu UE), potencjał zmiany oraz zakres możliwych do przeprowadzenia reform jest zawsze względnie ograniczony, a okres instytucjonalnej adaptacji – względnie długi. Trudno zatem przyjmować, że zakładane kierunki zmian w sektorze akademickim jako całości będą się dokładnie pokrywać z faktycznymi kierunkami zmian. Często w historii uniwersytetu (jak pokazuje jego historia, por. Rüegg 2004) istotny zakres zmian pozostaje określony, z jednej strony, przez zredefiniowaną tradycję, z drugiej – przez czystą przypadkowość. Na mikropoziomie (czyli poziomie funkcjonowania poszczególnych naukowców) reformy, szczególnie w krajach postkomunistycznych, są postrzegane jako krok w kierunku serii kolejnych reform.

W sytuacji aktualnie wprowadzanych w życie reform w Europie mamy do czynienia z dynamiką zmian zachodzących w stosunkach między państwem (tradycyjnie głównym sponsorem procesów kształcenia i badań naukowych) a naukowcami zatrudnionymi w sektorze szkolnictwa wyższego (tradycyjnie głównymi beneficjentami państwowego sponsorowania całości narodowego przedsięwzięcia akademickiego). Kadra akademicka miała do odegrania rolę powierniczą. Konstytutywne zasady i praktyki akademickie nie dają się łatwo zmieniać i aby je zakorzenić w akademickich strukturach, potrzeba czasu, podobnie jak potrzeba czasu, by je zmienić.

Szczególnie starsza kadra akademicka często postrzega siebie jako depozytariuszy tradycyjnych akademickich reguł, norm i wartości; młodsza kadra, chociaż zna tradycyjne reguły, normy i wartości w formie przekazu od swoich starszych kolegów, a często mentorów, musi jednak grać według zredefiniowanych zasad,

jeśli chce z powodzeniem rozwijać własne kariery naukowe. Rozmówcy wskazują na możliwość rozchodzenia się świata tradycyjnej akademii, w którym funkcjonują starsze i najstarsze pokolenia naukowców (przynajmniej do pewnego stopnia i jeszcze przez pewien czas) i od nowa projektowanego świata akademii, którym rządzą adaptowane do lokalnych warunków i do sektora akademickiego zasady znane z całego sektora publicznego, czyli Nowe Zarządzanie Publiczne. Rozszczepianie się akademii na dwa światy, i w dużej mierze dwa pokolenia, powoduje rosnącą niepewność normatywną i jest źródłem dużych frustracji zawodowych. Młodzi naukowcy w całej Europie byli socjalizowani przez swoich mentorów do innego świata niż ten, w którym muszą dzisiaj funkcjonować; do owego nowego świata starsze pokolenia nie potrafiły (a może również nie chciały) ich w żaden sposób przygotować.

Tradycyjne techniki oporu i strategii przetrwania w nowej akademii – od zawsze stosowane w różnych częściach Europy, również w Polsce (w tym tzw. bierny opór) – nie sprawdzają się w przypadku młodej kadry (bodaj najlepszym przykładem nieskuteczności strategii przetrwania starszego pokolenia w kontekście nowego pokolenia naukowców są polskie nauki humanistyczne i społeczne: niezależnie od głosu swoich mentorów młoda kadra zdaje sobie coraz bardziej sprawę, że nie przetrwa w nauce, nawet w nauce polskiej, bez międzynarodowego obiegu naukowego i badawczego, bez zewnętrznego finansowania na badania i bez koncentracji na publikacjach w prestiżowych czasopismach międzynarodowych (dokładnie tak, jak to się dzieje w przypadku ich europejskich kolegów). O ile starsze pokolenia mogą nowy – dla Polski – system uprawiania nauki, jej finansowania i awansowania w jej ramach, instytucjonalnego i prestiżowego, bezkarnie kontestować, o tyle młode i najmłodsze pokolenia na taki luksus nie mogą już sobie pozwolić z prostego powodu: grozi im wypadnięcie z coraz bardziej konkurencyjnego systemu lub postępująca marginalizacja prestiżowa w jego ramach.

Młode pokolenie jest świadome, że brak środków na badania oznacza brak publikacji, a to z kolei oznacza w najlepszym razie funkcjonowanie na obrzeżach nauki. O ile w Polsce nadal są podejmowane dyskusje z konkurencyjnym ujęciem uprawiania nauki z bezpiecznej pozycji mało wymagających miejsc akademickiej pracy, o tyle w badanych krajach europejskich stała konkurencja między badaczami, zespołami badawczymi, katedrami, instytutami (i wreszcie, w wybranych krajach, między instytucjami) jest uważana za rzecz oczywistą. Silnie wzmacniają tę tendencje duże indywidualne granty badawcze przyznawane od 2008 r. przez European Research Council (ERC).

Badani przez nas europejscy naukowcy wskazują, że przechodzą regularne oceny, które dotyczą różnych aspektów pracy akademickiej, jednak skupiają się przede wszystkim na trzech obszarach: badań naukowych, kształcenia i zadań administracyjnych (oraz zaangażowania we współpracę z otoczeniem gospodarczym i społecznym uniwersytetu). Indywidualnie przeprowadzane oceny kadry stają się często procesem niemal permanentnym i opierają się coraz częściej na przejrzystych, ilo-

ściowych, mierzalnych i porównywalnych w różnych częściach Europy, kryteriach. Oczywiście, kryteria oceny są najbardziej spójne w skali systemów europejskich w przypadku uczelni najbardziej prestiżowych. Jak w przypadku Niemiec, „proces oceny staje się integralną częścią naukowego rozwoju zawodowego od początku do (niemal) samego końca, a presja permanentnej ewaluacji wciąż rośnie” (D901_AC). Oznacza to, że procesy ewaluacji są powiązane zarówno ze strukturą stopni naukowych, jak i z instytucjonalną pozycją uniwersytetów.

Nasilenie poddawania pracy akademickiej (wewnątrzinstytucjonalnej) ocenie, oprócz negatywnych konsekwencji, czyli np. pewnego stałego braku stabilności instytucjonalnej, zwłaszcza w przypadku młodszej kadry, ma też pozytywne strony. Niesie ze sobą bardzo konkretne korzyści: pojawienie się i umacnianie realistycznych, dających się przewidzieć ścieżek kariery akademickiej ze zdefiniowanymi uprzednio procedurami i wymaganiami. Z jednej strony, określona liczba publikacji w prestiżowych czasopismach może rodzić stres, z drugiej – jest to jasno określone oczekiwanie. Dokładnie wiadomo, co jest ważne dla młodych ludzi w sensie instytucjonalnym; jak również wiadomo, że jeżeli tak sformułowane powszechnie w Europie oczekiwania naukowe są dla pewnego typu młodej kadry nie do spełnienia, to poszukuje ona pracy akademickiej w innych, mniej prestiżowych segmentach systemu. W segmentach najmniej prestiżowych, które funkcjonują w każdym kraju, oczekiwań naukowych może nie być niemal wcale. Spełnienie stawianych warunków (np. publikacja 4-5 tekstów w uznanym obiegu naukowym, zastępująca napisanie tradycyjnej dysertacji doktorskiej w formie monografii) gwarantuje sukces na danym etapie rozwoju kariery – w tym wypadku znane z góry wymagania są jasno zdefiniowane. Jednak w niektórych krajach portfolio publikacji może coraz mniej wystarczać, jak w każdej grze, w której pula nagród jest ograniczona, a liczba chętnych wielokrotnie przekracza proponowane przez system możliwości. Jak to ujął fiński badacz w odniesieniu do pracującej już młodej kadry:

[...] obecnie nawet duża liczba publikacji w wysoko punktowanych czasopismach może nie wystarczać. Trzeba również wykazywać się zdolnością zdobywania dużych funduszy projektowych na badania. Trzeba popularyzować swoją pracę badawczą i mieć dużo kontaktów z przyszłymi pracodawcami swoich obecnych studentów. Niekiedy wydaje się, że mierzenie tych czynności stało się ważniejsze niż one same (FI62_AC).

Rozmówcy krytykują także to, co określają mianem „amerykańskiego modelu” rozwoju kariery zawodowej w szkolnictwie wyższym. Krytykują jego oparcie na silnej konkurencji, osobistej niepewności, zawodowej niestabilności oraz stałej ewaluacji indywidualnych wyników badawczych (w najbardziej prestiżowych segmentach systemu). Jednakże każda dyscyplina czy specyficzne pole badawcze może rozwijać swoją unikalną listę kamieni milowych kariery akademickiej. Innymi słowy, w ramach linearnego modelu naukowego rozwoju zawodowego kamienie milowe nie są centralnie zdefiniowane na poziomie państwa czy na poziomie wspól-

nym wszystkim dyscyplinom naukowym. Zamiast tych definicji możemy mieć do czynienia w Europie, do pewnego stopnia, z całym zakresem szans, które badacz może wykorzystać (lub nie) i uczynić (lub nie) kamieniem milowym własnej kariery zawodowej. Niemniej najważniejsza ich lista w sensie generycznym pozostaje w większości przypadków stała.

Tradycyjnym kamieniom milowym w rozwoju kariery naukowej coraz częściej towarzyszy duża liczba małych kroków, które trzeba regularnie wykonywać i które są systematycznie oceniane. Częstotliwość i regularność ewaluacji sprawiają, że kariera akademicka staje się coraz bardziej linearnym i w dużej mierze przewidywalnym procesem. Kamienie milowe rozwoju zawodowego są rozproszone na wszystkich etapach kariery akademickiej; w ten sposób małe, indywidualne kroki niekoniecznie mają istotne znaczenie, a wagi nabiera ich kumulacja (i w tym sensie dorobek publikacyjny młodej polskiej kadry może nie mieć większego znaczenia w ujęciu rok do roku – ale już kumulacja dorobku z poprzednich 10 lat pracy determinuje szanse na otrzymanie funduszy na badania z NCN).

Przypuszczalnie najważniejszym elementem kariery akademickiej w kontynentalnej Europie jest stała posada. Stopniowo staje się ona jednak ostatnim etapem rozwoju zawodowego, dostępnym coraz częściej tylko dla wybranych. W szczególności dotyczy to pokoleń kadry wstępującej właśnie w mury europejskich uniwersytetów. Otrzymanie stałej posady (o ile takowe istnieją w danym systemie czy w jego poszczególnych segmentach) jest naturalną kulminacją zawodowej ścieżki publikacyjnej, a niekiedy również uprzednich osiągnięć dydaktycznych. Rozmówcy wskazują, że wśród europejskich naukowców rodzi się krytyka przyjmowanej, zbyt wąskiej perspektywy związanej z awansem naukowym. Perspektywa ta, zgodnie z tradycją europejską, skupia się na dorobku naukowym, zwłaszcza w odniesieniu do stałych posad. Na przykład w Finlandii wprowadzono kilka lat temu szersze podejście do kryteriów zatrudniania profesorów, uwzględniające również inne aspekty pracy akademickiej (np. kształcenie), jednak i ten kierunek jest poddawany krytyce.

Profesja akademicka staje się coraz bardziej konkurencyjna nie tylko dla nowo przyjętych, lecz także – w dużej mierze w Europie i w o wiele mniejszej w Polsce – dla naukowców na wyższych szczeblach hierarchii instytucjonalnej. Konkurowanie o finansowanie badań i o prestiż naukowy systematycznie się zaostrza: jak podsumowuje swoje rozważania na temat konkurencyjności w nauce badacz ze Szwajcarii, „ze względu na kurczącą się podstawę finansową profesja akademicka stanie się, przynajmniej w pewnych dziedzinach, wręcz skrajnie konkurencyjna” (CH29_MAN). W niektórych krajach nawet stałe posady nie zmniejszają presji wywieranej na kadre, by wydawała dużo dobrych publikacji i zdobywała fundusze na badania dla siebie i swojej grupy badawczej. W związku z tym stopniowo:

[...] konkurencja staje się normalnym zjawiskiem nawet dla najmłodszych kolegów, jest częścią życia codziennego: dzięki przejrzystym procedurom każdy ma możliwość

zrozumieć, gdzie się obecnie znajduje, dlaczego nie został zatrudniony itd. To musi być jasne. Następnie pojawia się konkurencja o środki ze źródeł zewnętrznych, takich jak SNF [Szwajcarska Narodowa Fundacja na rzecz Nauki] czy z różnych innych fundacji (CH26_MAN).

Nawet w krajach z tradycyjnie silnym systemem katedr (np. w Austrii i Niemczech), w których profesury zwykle były dobrze ulokowanymi stanowiskami uniwersyteckimi, zachodzą obecnie radykalne zmiany. Jak podkreślił jeden z niemieckich profesorów, „ci, którzy otrzymali habilitację, znajdują się pod silną presją, ponieważ muszą na własną rękę zdobywać zewnętrzne finansowanie i jednocześnie kształcić studentów” (D118_AC). Nacisk na poszukiwanie zewnętrznych źródeł finansowania badań naukowych rośnie w całej Europie. Zmienia się model finansowania, ale nie zmieniają się źródła finansowania nauki: jej zewnętrzne źródła i tak są w ogromnej (80-90%) mierze źródłami państwowymi. Nowy model polega na bardziej konkurencyjnym sposobie alokacji środków publicznych, a nie na rosnącym udziale środków prywatnych.

5. Nowe wymagania i nadmiar misji

Konkurencji między kandydatami o wejście w szeregi kadry akademickiej oraz pozostanie w niej (szczególnie na najniższych szczeblach kariery akademickiej) towarzyszą rosnące oczekiwania ze strony uczelni w obszarze produktywności badawczej, pozyskiwania zewnętrznych środków na badania, poziomu kształcenia oraz trzeciej misji. Politycy i ustawodawcy coraz częściej oczekują, że uniwersytety w warunkach umasowienia w całej Europie będą wychodzić naprzeciw nie tylko zmieniającym się potrzebom państwa, lecz także zmieniającym się potrzebom studentów, pracodawców, rynku pracy i przemysłu oraz regionów, w których są ulokowane (Pinheiro, Benneworth i Jones 2012; Benneworth i Jongbloed 2010).

Wymagania stawiane naukowcom pozostają ze sobą w coraz większym konflikcie, a uniwersytety wpadają w to, co określa się mianem „nadmiaru misji” czy jej „przeładowania” (*mission overload*; por. Jongbloed, Enders i Salerno 2008). W skali globalnej dla znacznej części naukowców tradycyjne powiązanie kształcenia, badań i służby publicznej okazuje się coraz częściej poza zasięgiem – w ujęciu całościowym profesja akademicka w świecie zajmuje się przede wszystkim kształceniem studentów. Ciężenie w stronę większego nacisku na kształcenie staje się również udziałem, w różnym stopniu, zarówno Europy, jak i Stanów Zjednoczonych (Schuster 2011), a więc globalnych centrów akademickich. Pod względem kryteriów awansowych w systemach europejskich produktywność badawcza jest nadal czynnikiem podstawowym. Jednakże istnieją systemy (takie jak Irlandia, Wielka Brytania i Holandia), w których wszystkie trzy misje mają duże znaczenie i gdzie kształcenie oraz służba publiczna mogą mieć razem nawet większą wagę niż bada-

nia, przynajmniej teoretycznie. Jest tak wyłącznie w przypadku awansu instytucjonalnego młodej kadry. W Irlandii kryteria awansowe

[...] obejmują badania naukowe, kształcenie i wkład w rozwój (wydziału, kadry, uniwersytetu oraz szerzej rozumianej wspólnoty lokalnej). W kontekście każdego awansu jesteś oceniany pod kątem tych trzech kategorii. Przy awansie z poziomu wykładowcy na poziom starszego wykładowcy, waga tych poszczególnych kategorii jest następująca: 40% (badania) – 30% (kształcenie) – 30% (wkład w rozwój). Przy awansie z poziomu starszego wykładowcy na poziom adiunkta, większy nacisk kładzie się na badania, a wagi wynoszą odpowiednio 60–20–20 (IE7_AC).

Uniwersytety europejskie muszą posiadać zdolność zaspokajania niekiedy zróżnicowanych i będących w naturalnym konflikcie potrzeb. Potrzeby te czasami wydają się jednak pozostawać w niezgodzie z tradycyjnymi XX-wiecznymi oczekiwaniami społecznymi względem kadry akademickiej w kontynentalnej Europie. Nowe oczekiwania wobec uniwersytetów formułowane przez decydentów politycznych narzucają im coraz częściej „obce i być może niedające się realizować role i obowiązki”. Jak zauważa Michael Shattock (2009: 1):

Uniwersytety – choć dysponujące długą historią i odgrywające ważną rolę w wytwarzaniu nauki i nowych idei oraz w kształceniu elit – nie były do niedawna postrzegane jako tak konkretne narzędzia służące postępowi gospodarstwu. Podobnie jak przed wieloma innymi instytucjami, również przed nimi stoi mimo to dzisiaj konieczność mierzenia się z presją skierowaną na zmiany. W przeciwieństwie jednak do większości innych instytucji, które w przeszłości były uzależnione od państwowych zasobów, historia uniwersytetów podpowiada, że działają one najefektywniej, jeśli dysponują wysoką akademicką i kierowniczą autonomią.

Naukowcy europejscy pracują w zmieniających się instytucjach, cechujących się przeładowaniem wymagań i przeładowaniem misji. To, co poddaje się teoretyzacji na poziomie krajowych polityk w całej Europie, naukowcy odczuwają na poziomie codziennego doświadczenia, gdyż to oni w istocie realizują misję dydaktyczną, badawczą i związaną ze służbą publiczną (czy trzecią misję we wszystkich postaciach). Najczęściej nie są w stanie – ani nie jest im to do niczego potrzebne – konceptualizować i definiować procesów zmian, ale odnoszą się do nich w codziennej praktyce akademickiej, ponieważ zmieniają się ich zachowania związane z pracą, ich styl życia oraz poziom satysfakcji związany z pracą zawodową. Dzisiejsza misja uniwersytetu znajduje się pod przemożnym wpływem dwóch dekad przeformułowań (zarówno w teorii, jak i w praktyce) roli sektora usług publicznych w społeczeństwach zachodnich. Mówiąc ogólniej, uniwersytet, podobnie jak inne instytucje sektora publicznego, coraz częściej jest postrzegany w kontekście gospodarczej konkurencyjności narodów, globalnej presji na krajowe gospodarki oraz na państwo dobrobytu (Kwiek 2015d).

Dla uniwersytetów jako instytucji publicznych są to fundamentalnie nowe konteksty działania; są one także nowe dla naukowców. Nigdy dotąd funkcjonowanie uniwersytetu nie było tak istotne dla gospodarki ani ogromnej (historycznie bezprecedensowej) liczby absolwentów; nie przyciągał on też nigdy dotąd tak ogromnej ilości (publicznych i prywatnych) zasobów finansowych. Podobnie społeczne i gospodarcze oczekiwania wysuwane w stosunku do uniwersytetów (czy ich społeczna i ekonomiczna waga, czyli *relevance*; por. Geiger i Sá 2008; Skolnik 2005; Välimaa 2008) nigdy dotąd nie były tak wysokie i tak szeroko formułowane w sferze publicznej. Jak wskazują Andrea Bonaccorsi, Cinzia Daraio i Aldo Geuna (2010: 1-2):

[...] można powiedzieć, że społeczne wymagania nakładane na uniwersytety w istotny sposób wzrosły. Są to wielkie oczekiwania dotyczące ich zdolności do szerszego kształcenia, produkowania większej liczby wyników badań naukowych oraz wchodzenia w większą liczbę bezpośrednich interakcji ze społeczeństwem i z gospodarką. [...] Ustawodawcy w wielu krajach poświęcają pracy uniwersytetów coraz większą uwagę i wprowadzają istotne zmiany instytucjonalne.

Obecne oczekiwania ekonomiczne formułowane wobec uniwersytetów nie mogą jednak zostać spełnione, a z perspektywy historycznej, jak twierdzi Michael L. Skolnik (2005: 120):

[...] tak silne i kategoryczne przekonanie rządów i opinii publicznej o żywotnym znaczeniu szkolnictwa wyższego dla dobrostanu gospodarczego kraju występuje już od lat sześćdziesiątych XX wieku. Jednak w odróżnieniu od sytuacji z lat sześćdziesiątych obecnie zdolność uniwersytetów do odpowiedzi na te gospodarcze wyzwania przy jednoczesnym utrzymaniu zdrowej równowagi między gospodarczymi i niegospodarczymi aspektami ich natury jest poważnie zagrożona.

Na uniwersytetach europejskich mamy do czynienia z „ogromnym przeładowaniem wymagań”. Jak twierdzi Burton R. Clark (1998: 129):

Krajowe systemy szkolnictwa wyższego nie mogą liczyć ani na powrót do jakiegokolwiek wcześniejszego stanu stabilności, ani na osiągnięcie stanu równowagi. Jako istotni aktorzy w obrębie tych systemów, publiczne i prywatne uniwersytety wkroczyły w epokę chaosu, z którego nie rysuje się na horyzoncie żadne wyjście. Problem bierze się z prostego faktu: „żądania wysuwane pod adresem uniwersytetów przewyższają możliwości ich zaspokojenia”. Ze wszystkich stron system szkolnictwa wyższego (a pośrednio konkretne uniwersytety w jego obrębie) atakują nowe żądania.

Oczekiwania wobec uniwersytetów w sensie praktycznym odnoszą się również do oczekiwań wobec naukowców, co stopniowo i w sposób nieunikniony prowadzi do rosnącej intensywności i wielowymiarowości życia akademickiego. Naukowcy są coraz bardziej zajęci, a stres związany z wykonywaniem pracy akademickiej jest znaczny (Kwiek i Antonowicz 2013). Coraz częściej pracują oni pod presją, ale jed-

nocześnie presja ta wydaje się do opanowania. Naukowiec z Irlandii tak oto wyraża swoje odczucia:

Mówiąc ogólnie, nie wiem, czy jakkolwiek naukowiec jest w stanie mieć wszystko pod kontrolą. Zawsze masz do wykonania wiele zadań, takich jak choćby sprawdzanie egzaminów. Ogólnie rzecz biorąc, naukowiec kontroluje sytuację, ale nie na co dzień. [...] W pierwszej kolejności znajduje się pod własną presją w kontekście badań naukowych; [to presja, by] prowadzić badania, publikować artykuły, otrzymywać granty, być postrzeganym jako część aktywnej grupy badawczej. Później pojawia się presja ze strony administracyjnej. Nie jest ona tak intensywna, że rozpadam się pod jej wpływem; jak do tej pory jestem w stanie sobie z nią radzić i ma ona swoje momenty szczytowe i momenty niskowe (IE51_AC).

Naukowcy radzą sobie z presją, ponieważ – choć stabilność zawodowa w szkolnictwie wyższym jest zdecydowanie mniejsza niż w poprzednich dekadach – wymogi stawiane na poszczególnych etapach kariery naukowej są dziś bardziej przejrzyste i bardziej mierzalne. Tym samym wydaje się, że łatwiej jest planować karierę naukową – w tym karierę międzynarodową – na podstawie podobnych (w ramach tych samych dyscyplin i różnych krajowych systemach szkolnictwa wyższego) wskaźników postępu naukowego. Być może nowe zasady gry akademickiej są twardsze niż zasady do niedawna dominujące, być może są również mniej podatne na zawsze w nauce niezbędne i często niezwykle pożyteczne wyjątki, ale przynajmniej większości młodej kadry są one znane z dużym wyprzedzeniem.

Młoda kadra w Europie wie, co powinna robić – nawet jeśli tego nie robi albo robi z połowicznym sukcesem. Krajowe systemy awansowe i krajowe kanały dystrybucji środków na badania zmieniają się systematycznie, ale nie radykalnie. Zmieniają się raczej skokowo, drobnymi krokami, ale w tym samym kierunku. Nagromadzenie drobnych zmian prowadzi do dużej, systemowej zmiany instytucjonalnej, a jej rozłożenie w czasie pozwala – w bardziej elastycznych systemach – na dokonywanie drobnych korekt na bieżąco. Ponadto ogromną rolę odgrywa międzynarodowa porównywalność zmian w Europie. Jeśli kraje europejskie stawiają przed nauką i szkolnictwem wyższym podobne cele, to można porównywać oddawane do dyspozycji uczelniom publiczne środki finansowe, zmieniające się procedury zatrudniania i wreszcie efekty – przede wszystkim produktywność akademicką (o roli najbardziej produktywnej kadry w Europie: Kwiek 2015b, a o korelacjach produktywności i umiędzynarodowienia w badaniach w Europie: Kwiek 2015e). Wymiana międzynarodowych doświadczeń w reformowanym sektorze staje się normą, a nie wyjątkiem.

W procedurach awansowych pojawia się wyraźna różnica względem przeszłości, na co zwraca uwagę irlandzki naukowiec:

[...] w celu uzyskania awansu trzeba ukierunkować się na bardzo jasne kryteria dotyczące kształcenia, badań/publikacji i pracy na rzecz wspólnoty. W przeszłości sposób

interpretacji tych kryteriów był znacznie bardziej niejasny, natomiast obecnie kryteria te są dobrze ułożone i przejrzyste (IE48_AC).

W niektórych krajach zachodzące zmiany są powolne, ale nieuchronne. Jak podsumowuje to młody badacz z Polski:

[...] ścieżka naukowego rozwoju zawodowego jest bardzo konserwatywna. Brakuje w niej przejrzystości i wyraźnych kryteriów dotyczących awansu naukowego. Zamiast tego mamy do czynienia z nieformalnymi porozumieniami między starszymi badaczami odnośnie do tego, jakie warunki młodszy badacz musi spełnić, by uzyskać habilitację. Jest zrozumiałe, że nie wszystkie kryteria mogą w wyraźny sposób zostać zmierzone i porównane, ale istniejący system nie wzmacnia zaufania dotyczącego ścieżki rozwoju zawodowego naukowca (PL31_AC).

Inny polski badacz zauważa, że „nieformalne kryteria ustanowione zostały przez kliki profesorów utrzymujących proces nadawania stopni akademickich w stanie nieprzejrzystości” (PL32_AC). Od października 2013 r. zaszły jednak istotne zmiany zarówno pod względem procedur, jak i kryteriów dotyczących przyznawania habilitacji i tytułów profesorskich. Zmiany idą coraz dalej (przynajmniej teoretycznie, na ile można proces zmian na dzisiejszym etapie oceniać) w kierunku spełniania przez kandydatów konkretnych mierzalnych i policzalnych kryteriów. Ma to pozwolić na unikanie blokowania kariery akademickiej przez wzmiankowane wcześniej „nieformalne kliki” decydujące o tym, kto zasługuje na habilitację i profesurę, a kto nie, oraz osadzenia jej na mocnej podstawie wcześniejszych osiągnięć (przede wszystkim) badawczych. Słusznie jednak młodzi polscy naukowcy zwracają uwagę na to, że rzeczywiste zmiany w dużej skali wymagają zmiany w akademickiej mentalności. W praktyce nie da się tego dokonać, dopóki nowe pokolenia naukowe nie osiągną naukowej dojrzałości i nie podejmą się ról recenzowania w procedurach awansowych oraz w procedurach przyznawania środków na badania zarezerwowanych dotąd głównie dla starszego i najstarszego pokolenia, które tylko w niewielkiej części uznaje nowe reguły za niezbędne, a nowe kryteria – za zasadne. Trudno zresztą, by było inaczej, jeśli – wracając do silnej opozycji pokoleniowej – starsze i najstarsze pokolenia nowych warunków często, z różnych przyczyn, w tym z powodów historycznych, nie są w stanie spełnić.

Tradycyjnie jedynie badania naukowe i naukowe publikacje są bezpośrednio związane z prestiżem w nauce, a poszukiwanie akademickiego prestiżu i uznania jest rdzeniem przedsięwzięcia akademickiego⁵. Uznanie w nauce stanowi przecież

⁵ Istnieją zarazem wewnętrzne napięcia między jednostkowym prestiżem akademickim a prestiżem instytucjonalnym. Na poziomie instytucjonalnym o wiele bardziej niż na poziomie pojedynczych naukowców – jak wskazali Dominic J. Brewer, Susan M. Gates i Charles A. Goldman (2002: 147), analizując swoje typologie instytucji: „prestiżowych”, „poszukujących prestiżu” oraz „opartych na reputacji”, dostrzegalny paradoks polega na tym, że „poszukiwanie prestiżu z jednej strony promuje doskonałość, z drugiej – prowadzi do licznych wydatków i powstawania niewrażliwych uczelni, które

„główną walutę wymienną akademika” (Becher i Kogan 1992: 103), „zatem wiele z tego, co napędza działania naukowców, dotyczy budowania lub utrzymywania uznania zawodowego” lub też „pogoni za dobrym imieniem w swojej profesji”. Prestiż w nauce pochodzi wyłącznie z osiągnięć naukowych, a nie z osiągnięć dydaktycznych czy administracyjnych (Clark 1983; Altbach 2007). Między innymi tym różni się świat wysoko rozwinięty od świata rozwijającego się oraz globalne centra akademickie od akademickich peryferii. W krajach rozwijających się badania i kształcenie zawsze były od siebie oddzielone, z wyjątkiem flagowych instytucji krajowych, często jednej instytucji zlokalizowanej w stolicy kraju. Można się spodziewać, że proces zróżnicowania profesji akademickiej w Europie będzie się pogłębiał i że mniejsze niż w poprzednich dekadach grupy naukowców zaangażują się w – zazwyczaj prowadzone w sektorze publicznym szkolnictwa wyższego i finansowane przez państwo – badania naukowe.

W sytuacji transformacji i adaptacji do zmieniających się warunków zewnętrznych, a także w celu dalszego rozwoju (co oznacza zarówno bycie atrakcyjnym, jak i bycie konkurencyjnym) uniwersytety muszą starać się sprostać potrzebom naukowców (zarówno tradycyjnym, jak i tym o redefiniowanych dzisiaj misjach) – szczególnie odkąd różnica w dochodach między specjalistami zatrudnionymi w sektorze prywatnym a naukowcami zatrudnionymi na europejskich uniwersytetach coraz wyraźniej się powiększa. Najlepiej radzące sobie segmenty klasy średniej (klasa kreatywna w wydaniu Richarda Floridy czy analitycy symboliczni Richarda B. Reicha) mają coraz mniej wspólnego z uniwersyteckimi profesorami, co dziś w wielu obszarach nauki tworzy ogromny problem z zastępowalnością akademickich pokoleń o podobnych aspiracjach, ambicjach i kompetencjach. Najlepsze umysły wcale nie muszą już tak często wybierać pracy akademickiej jak jeszcze dwie czy trzy dekady temu. Inne są punkty odniesienia dla kreatywnej klasy średniej i inne są jej oczekiwania. Praca akademicka staje się bardziej podobna do pracy korporacyjnej, a zarazem oddala się od niej pod względem poziomu wynagrodzeń. Jeśli rosną wymagania, rośnie presja na wyniki, a zarazem relatywnie maleją wynagrodzenia i obszar indywidualnej wolności, to atrakcyjność akademickiego miejsca pracy siłą rzeczy musi spadać (por. rozdział w Kwiek 2010).

Wydarzenia związane ze spodziewanym głębszym różnicowaniem kadry akademickiej (a zarazem jej stratyfikacją na malejący segment posiadaczy i rosnący segment wykluczonych, czyli *academic haves* i *academic have-nots*, w różnym stopniu w różnych krajach) mogą fundamentalnie zmienić charakter profesji akademickiej jako takiej, zwiększyć jej heterogeniczność oraz wywierać silny wpływ

zaniebując potrzeby niektórych studentów oraz tych klientów, którzy nie wnoszą wkładu w instytucjonalny prestiż”. Podobne napięcia pojawiają się przy okazji umiędzynarodowienia badań naukowych: indywidualne zyski z ich internacjonalizacji mogą w niektórych przypadkach wyraźnie przewyższać jej instytucjonalne koszty. Jednakże, jak się wydaje, napięcia te są nieuniknione, a uniwersytety zawsze były poddane działaniu sił odśrodkowych skierowanych w różne strony (Kwiek 2015f).

na tradycyjne relacje między kształceniem a badaniami na europejskich uniwersytetach. Analogiczne procesy po drugiej stronie Atlantyku, w modelu anglosaskim w wersji amerykańskiej (ale nie kanadyjskiej), są już mocno zaawansowane i dokładnie przeanalizowane zarówno w literaturze badawczej, jak i w literaturze z obszaru polityki publicznej. Rosnąca konkurencyjność akademickiego miejsca pracy w powiązaniu z jego rosnącą, coraz bardziej systemową niestabilnością oraz malejącą atrakcyjnością finansową, jakiej tradycyjnie oczekiwała klasa średnia, powoduje spadek atrakcyjności całej profesji.

Tradycyjny kontrakt społeczny państwa z akademią, upraszczając, oznaczał spory zakres wolności akademickiej, dużą wolność dysponowania własnym czasem, dużą stabilność zawodową i – z coraz większym trudem, ale jednak możliwy do utrzymania – materialny status klasy średniej. Nowy kontrakt oznacza wycofywanie się państwa ze wszystkich gwarantowanych dotąd, głównie w niepisany sposób (choćby profesurze), wymiarów pracy akademickiej: malejącą wolność akademicką (w sensie rosnącego nacisku na stosowalny, a nie podstawowy charakter badań, a więc na naturę relacji przedmiot badań – jego publiczne finansowanie), mniejszą stabilność zawodową, malejącą władzę dysponowania własnym czasem i spadający status materialny. Tradycyjne motywy prowadzenia badań – triada *curiosity*, *ribbon* i *gold*, czyli naukowa ciekawość, akademickie zaszczyty i sfera materialna (Stephan i Levin 1992; Stephan 2012; Lam 2011) – odgrywają taką samą rolę jak w poprzednich dekadach, ale wszystkie, a zwłaszcza pierwszy i trzeci, podlegają zarazem systematycznym ograniczeniom.

Wnioski

Najważniejsze kamienie milowe kariery akademickiej na uniwersytetach w Europie, mimo trwających transformacji i wdrażanych pakietów reform we wszystkich europejskich systemach szkolnictwa wyższego, pozostają niezmiennie. Są nimi: podjęcie studiów doktoranckich i ukończenie ich obroną rozprawy doktorskiej; znalezienie pełnoetatowej bądź tymczasowej pracy na akademii; zmiana statusu z młodszego badacza na badacza starszego; oraz, ostatecznie, pozostanie w systemie na etacie starszego naukowca (w różnej wersji w różnych krajach). W niektórych systemach dodatkowym kamieniem milowym jest uzyskanie habilitacji, co najczęściej daje możliwość samodzielności naukowej, chociaż jej nie gwarantuje. W polskim systemie awansowym dopiero zdobycie habilitacji powoduje stopniowe i obwarowane wieloma dodatkowymi warunkami przemieszczanie się do kategorii starszej kadry naukowej. Podziały istniejące w Polsce – konceptualizowane w prawnych kategoriach samodzielnych i niesamodzielnych pracowników naukowych – nie są dużo silniejsze niż w innych częściach Europy. Wszędzie kariera naukowa jest długa, a dochodzenie do naukowej dojrzałości (i instytucjonalnej samodzielności) – po-

twierdzonej najczęściej w społeczności naukowej statusem profesorskim – rozłożone w czasie. Wśród młodzi w nauce (*juniors* w naszym najszerszym ujęciu) są wiekowo młodszy, a doświadczeni w nauce (*seniors*) – wiekowo starszy; wszystkie badane przez nas systemy są pod tym względem do siebie podobne i w żadnym nie istnieją „szybkie ścieżki” w nauce.

Tradycyjnym kamieniom milowym coraz częściej towarzyszą stałe, małe kroki, niemal nieustannie oceniane zarówno przez ciała złożone z przedstawicieli wspólnoty akademickiej, jak i przez uczelnianą administrację. Akademicki rynek pracy staje się coraz bardziej konkurencyjny na wszystkich poziomach, inaczej niż dawniej, gdy do konkurencji dochodziło przede wszystkim w szeregach młodszych pracowników akademickich, pnących się po szczeblach kariery akademickiej. Drabina kariery naukowej jest dziś często ściślej związana ze zdolnościami do pozyskiwania funduszy na badania (bez których badań najczęściej prowadzić się nie da) oraz dostępnością finansowania na badania. W efekcie tych procesów rola tradycyjnych mentorów i patronów naukowych – zdolnych do zapewniania finansowania na badania swoim protegowanym w okresie doktoranckim i podoktorskim – wydaje się tak samo ważna jak kilkadziesiąt lat temu. Mentorzy akademicy w całej Europie okazują się ważnym, choć nie wystarczającym, kluczem do naukowego sukcesu w pierwszym okresie pracy naukowej.

Jednocześnie badania naukowe stają się bardziej interdyscyplinarne i bardziej zbiorowe (a mniej tradycyjnie monodyscyplinarne i indywidualne): młodszy badacze coraz częściej są zatrudniani i prowadzą badania w dużych, zespołowych projektach badawczych, którym przewodzą albo ich bezpośredni naukowcy mentorzy, albo inni profesorowie, często pozostający z nimi w bliskim kontakcie naukowym. Z jednej strony, kariera akademicka jest dziś znacznie mniej stabilna i bezpieczna; nie sposób brać dziś w Europie za pewnik akademickiego zatrudnienia przez całe życie (a często nawet zatrudnienia długoterminowego), szczególnie w przypadku nowo przyjętych w szeregi kadry akademickiej. Z drugiej strony staje się ona trochę bardziej przewidywalna dzięki coraz silniejszym i bardziej sformalizowanym procesom oceniania, którym są poddawane poniekąd jednak policzalne, porównywalne (zarówno w ramach dyscyplin naukowych w kraju, jak i między krajowymi systemami szkolnictwa wyższego) i międzynarodowo widzialne wyniki badawcze.

Dobre publikacje liczyły się zawsze, ale dzisiaj liczą się jeszcze bardziej, a ponadto formalizuje się i zawęża lista najlepszych czasopism, zwłaszcza w związku z koncentracją analiz cytowalności prac naukowych przez duże konglomeraty międzynarodowe oraz lawinowym wzrostem znaczenia języka angielskiego w nauce. Dzięki rosnącej liczbie drobnych procedur oceniania, podejmowanych w czasie rozciągającym się między głównymi kamieniami milowymi kariery akademickiej, awans naukowy jest lepiej osadzony w wynikach pracy badawczej, a przez to mniej przypadkowy. W konkurencyjnym, mniej stabilnym otoczeniu akademickim zarówno drobne kroki, jak i wymagania dotyczące wspinania się po drabinie hierarchii

akademickiej mogą stać się z czasem bardziej jednolite na poziomie europejskim. Wszystkie dyscypliny naukowe mają swoje standardy oczekiwań, zwłaszcza wobec młodej kadry. Jako że kanały dystrybucji wiedzy w Europie są wspólne, wspólne są też kanały dystrybucji prestiżu. Dobre publikacje umieszczone w dobrych miejscach to gwarancja powodzenia nie tylko w kraju, lecz także na międzynarodowym rynku akademickim. Rozmówcy ze wszystkich systemów europejskich zgodnie podkreślają, że międzynarodowo widzialne osiągnięcia badawcze oraz umiejętność pozyskiwania środków na badania stają się najważniejszym składnikiem powodzenia w karierze akademickiej.

Jeśli spojrzeć na reformy w Europie z perspektywy historycznej, to trzeba pamiętać, że kadra akademicka musi być świadoma procesów zewnętrznych względem szkolnictwa wyższego, jednak ściśle związanych z jego przyszłością. Należą do nich m.in.:

- zmieniające się w czasie uzasadnienia dla publicznego finansowania badań naukowych oraz ich priorytetowych obszarów (bio-info-techno vs. wszystkie pozostałe) i priorytetowych typów (stosowane vs. podstawowe);
- rosnąca konkurencja międzysektorowa o publiczne finansowanie, zwłaszcza w gwałtownie starzejących się społeczeństwach;
- rewizja umowy społecznej między uniwersytetami a rządami, powiązanej z powojenną ekspansją nauki w Europie, w tym reformy państwa dobrobytu i wszystkich usług sektora publicznego;
- zmieniające się priorytety polityki naukowej (nauka korporacyjna vs. nauka akademicka);
- zmieniająca się społeczna percepcja użyteczności badań naukowych w gospodarce opartej na wiedzy; globalizacja i internacjonalizacja sektora badań akademickich oraz idei leżących u podstaw ich reformowania;
- zróżnicowana premia płacowa za wyższe wykształcenie (według obszarów studiów) we współczesnym świecie.

Wszystkie te czynniki wywierają potężny wpływ na obecny, a szczególnie przyszły rynek pracy akademickiej, konkretnie zaś na jego ekspansję w niektórych obszarach i kurczenie się w innych. Bardziej gwałtowne i bardziej nieprzewidywalne zmiany w naturalnym otoczeniu europejskich uczelni, czyli w gospodarce, oznaczają z pewnością jeszcze mniej stabilny i jeszcze bardziej konkurencyjny rynek akademicki.

Sytuacja kadry akademickiej i jej perspektywy na przyszłość zmieniają się w Europie radykalnie – ale mamy nadzieję, że coraz silniejsza będzie również powszechna świadomość, że za sukcesami systemów nauki i poszczególnych instytucji stoją konkretni ludzie, że naukowcy są w samym centrum przedsięwzięcia akademickiego. Kształcenie naukowca do etapu samodzielności jest potężną społeczną inwestycją – którą mogą jednak łatwo zmarnować niesprzyjające warunki pracy czy przekonanie o niskiej atrakcyjności przyszłej kariery zawodowej. Kształcenie

naukowca do poziomu doskonałości w skali europejskiej kosztuje najczęściej wiele milionów euro (i wystarczy pod kątem sumy przeszłych grantów krajowych przejrzeć życiorysy naukowe europejskich laureatów konkursów grantowych z ERC). Pozytywne (lub nie) nastawienie kadry akademickiej na przyszłość, jej optymizm lub pesymizm, jej odnalezienie się (lub zagubienie) w wyłaniającym się, nowym systemie reguł gry akademickiej, wreszcie jej ocena możliwości, jakie otwiera (lub zamyka) profesja akademicka dzisiaj, są kluczem do powodzenia instytucji uniwersytetu w przyszłości – zarówno w Europie, jak i w Polsce.

Podziękowania

Autor wyraża podziękowanie za wsparcie Narodowemu Centrum Nauki, które otrzymał w ramach projektu Maestro (DEC-2011/02/A/HS6/00183). Jest również bardzo wdzięczny za tłumaczenie wykonane przez dr. Krystiana Szadkowskiego z UAM w Poznaniu pierwszej, krótszej wersji tego tekstu – napisanej razem z dr. hab. Dominikiem Antowiczem z UMK, która ukazała się jako „The Changing Paths in Academic Careers in European Universities: Minor Steps and Major Milestones” w książce: Tatiana Fumasoli, Gaelle Goastellec, Barbara M. Kehm (red.), *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*. Dordrecht: Springer, 2015, ss. 41-68.

Literatura

- Altbach, P.G. (2007). *Tradition and Transition: The International Imperative in Higher Education*. Chestnut Hill: CIHE.
- Altbach, P.G. (red.) (2000). *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*. Chestnut Hill: CIHE Boston College.
- Altbach, P.G. (red.) (2002). *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*. Chestnut Hill: CIHE Boston College.
- Altbach, P.G., Reisberg, L., Rumbley, L.E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Paris: UNESCO.
- Antonowicz, D. (2012a). External Influences and Local Responses. Changes in Polish Higher Education 1990-2005. W: M. Kwiek, P. Maassen (red.). *National Higher Education Reforms in a European Context: Comparative Reflections on Poland and Norway* (87-110). Frankfurt – New York: Peter Lang.
- Antonowicz, D. (2012b). Europe 2050. New Europeans and Higher Education. W: M. Kwiek, A. Kurkiewicz (red.), *The Modernisation of European Universities. Cross-National Academic Perspectives* (113-126). Frankfurt – New York: Peter Lang.
- Becher, T., Kogan, M. (1980). *Process and Structure in Higher Education*. London: Heinemann.
- Benneworth, P., Jongbloed, B.W. (2010). Who Matters to Universities? A Stakeholder Perspective on Humanities, Arts and Social Sciences Valorization. *Higher Education*. 59: 567-588.

- Blackburn R., Chapman, D., Cameron, S. (1981). „Cloning” in academe: Mentorship and academic careers. *Research in Higher Education*. 15(4): 315-327.
- Bleiklie, I., Høstaker, R., Vabø, A. (2000). Policy and Practice in Higher Education: Reforming Norwegian Universities. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bonaccorsi, A., Daraio, C., Geuna, A. (2010). Universities in the New Knowledge Landscape: Tensions, Challenges, Change – An Introduction. *Minerva*. 48: 1-4.
- Bowen, H.R., Schuster, J.H. (1986). *American Professors. A National Resource Imperiled*. New York – Oxford: Oxford University Press.
- Brennan, J. (2007). The Academic Profession and Increasing Expectations of Relevance. W: M. Kogan, U. Teichler (red.). *Key Challenges to the Academic Profession (19-28)*. Paris – Kassel: INCHER.
- Brewer, D.J., Gates, S.M., Goldman, Ch.A. (2002). *In Pursuit of Prestige: Strategy and Competition in U.S. Higher Education*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Brown, Ph., Lauder, H., Ashton, D. (2011). *The Global Auction. The Broken Promises of Education, Jobs, and Incomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Brunsson, N. (2009). *Reform as Routine: Organizational Change and Stability in the Modern World*. New York: Oxford University Press.
- Brunsson, N., Olsen, J.P. (1998). Organizational Theory: Thirty Years of Dismantling, and then...? W: N. Brunsson, J.P. Olsen (red.). *Organizing Organizations (13-43)*. Copenhagen: Fagbokforlaget.
- Bush, V. (1945). *Science: The Endless Frontier. A Report to the President on a Program for Postwar Scientific Research*. Reprinted July 1960, Washington DC: National Science Foundation.
- Cerych, L., Sabatier, P. (1986). *Great Expectations and Mixed Performance: The Implementation of Higher Education Reforms in Europe*. Trentham: European Institute of Education and Social Policy.
- Clark, B. (1983). The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B.R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. New York: Pergamon Press.
- Dill, D.D. (2014). Public Policy Design and University Reform: Insights into Academic Change. W: Ch. Musselin, P.N. Teixeira (red.). *Reforming Higher Education. Public Policy Design and Implementation (21-38)*. Dordrecht: Springer.
- Enders, J., Weert, E. de (2009). Towards a T-shaped Profession: Academic Work and Career in the Knowledge Society. W: J. Enders, E. de Weert (red.). *The Changing Face of Academic Life. Analytical and Comparative Perspectives (251-272)*. New York: Palgrave.
- Enders, J., Musselin, Ch. (2008). Back to the Future? The Academic Professions in the 21st Century. W: OECD, *Higher Education to 2030*. T. 1: *Demography (125-150)*. Paris: OECD.
- Farnham, D. (2009). Employment Relations in Europe: A Comparative and Critical Review. W: J. Enders, E. de Weert (red.). *The Changing Face of Academic Life. Analytical and Comparative Perspectives (195-217)*. New York: Palgrave.
- Frank, R.H. (1985). *Choosing the Right Pond. Human Behaviour and the Quest for Status*. New York: Oxford University Press.

- Frank, R.H., Cook, Ph.J. (1995). *The Winner-Take-All Society. Why the Few at the Top Get so Much More Than the Rest of Us*. New York: Virgin Books.
- Geiger, R.L., Sá, C.M. (2008). *Tapping the Riches of Science. Universities and the Promise of Economic Growth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Geuna, A. (1999). *The Economics of Knowledge Production. Funding and the Structure of University Research*. Cheltenham: Edward Elgar
- Geuna, A. (2001). The Changing Rationale for European University Research Funding: Are There Negative Unintended Consequences? *Journal of Economic Issues*. 35(3): 607-632.
- Hacker, J.S., Pierson, P. (2010). *Winner-Take-All Politics. How Washington Made the Rich Richer – And Turned Its Back on the Middle Class*. New York: Simon and Schuster.
- Jongbloed, B. (2003). Marketisation in higher education. Clark's triangle and the essential ingredients. *Higher Education Quarterly*. 57(2): 110-135.
- Jongbloed, B., Enders, J., Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*. 56: 303-324.
- Kehm, B. (2009). Doctoral Education: Pressures for Change and Modernisation. W: J. Enders, E. de Weert (red.). *The Changing Face of Academic Life. Analytical and Comparative Perspectives* (155-170). New York: Palgrave.
- Kezar, A.J. (2001). *Understanding and Facilitating Organizational Change in the 21st Century: recent Research and Conceptualizations*. ASHE-ERIC Higher Education Report. 28(4). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kezar, A.J., Sam, C. (2010a). *Understanding the New Majority of Non-Tenure-Track Faculty in Higher Education*. ASHE Higher Education Report. 36(4). Hoboken: Wiley and Son.
- Kezar, A.J., Sam, C. (2010b). *Non-Tenure-Track Faculty in Higher Education*. ASHE Higher Education Report. 36(5). Hoboken: Wiley and Son.
- Kogan, M., Teichler, U. (2007). Key Challenges to the Academic Profession and Its Interface with Management: Some Introductory Thoughts. W: M. Kogan, U. Teichler (red.). *Key Challenges to the Academic Profession* (9-18). Paris – Kassel: INCHER.
- Kwiek, M. (2010). *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Kwiek, M. (2012a). *Knowledge Production in European Universities. States, Markets, and Academic Entrepreneurialism*. Frankfurt – New York: Peter Lang.
- Kwiek, M. (2012b). Uniwersytet jako wspólnota badaczy? Polska z europejskiej perspektywy porównawczej i ilościowej. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(40): 71-101.
- Kwiek, M. (2015a). Młoda kadra: różnice międzypokoleniowe w pracy naukowej i produktywności badawczej. Czym Polska różni się od Europy Zachodniej? *Nauka*. 3: 51-88.
- Kwiek, M. (2015b). Nierówności w produkcji wiedzy naukowej – rola najbardziej produktywnych naukowców w 11 krajach europejskich. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 269-308.
- Kwiek, M. (2015c). Podzielony uniwersytet. Od deinstytucjonalizacji do reinstytucjonalizacji misji badawczej polskich uczelni. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(46): 3-34.
- Kwiek, M. (2015d). Reformy uniwersytetów europejskich: państwo dobrobytu jako brakujący kontekst badań i polityki publicznej. *Człowiek i Społeczeństwo*. 39: 165-196.

- Kwiek, M. (2015e). Umiędzynarodowienie badań naukowych. Polska kadra akademicka z perspektywy europejskiej. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 39-74.
- Kwiek, M. (2015f). *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Kwiek, M., Antonowicz, D. (2015). The Changing Paths in Academic Careers in European Universities: Minor Steps and Major Milestones. W: T. Fumasoli, G. Goastellec, B.M. Kehm (red.). *Academic Careers in Europe – Trends, Challenges, Perspectives* (41-68). Dordrecht: Springer.
- Kwiek, M., Antonowicz, D. (2013). Academic Work, Working Conditions and Job Satisfaction. W: U. Teichler, E.A. Höhle (red.). *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve European Countries* (37-54). Dordrecht: Springer.
- Lam, A. (2011). What motivates academic scientists to engage in research commercialization: 'Gold', 'ribbon' or 'puzzle'? *Research Policy*. 40(10): 1354-1368.
- Maassen, P., Van Vught F.A. (red.) (1996). *Inside Academia. New Challenges for the Academic Profession*. Enschede: CHEPS.
- Maassen, P., Olsen, J.P. (red.) (2007). *University Dynamics and European Integration*. Dordrecht: Springer.
- March, J.G., Olsen, J.P. (1989). *Rediscovering Institutions. The Organizational Basis of Politics*. New York: The Free Press.
- Martin, B., Etkowitz, H. (2000). The Origin and Evolution of the University System. *SPRU Electronic Working Paper Series*. 59. December.
- Musselin, Ch. (2010). *The Market for Academics*. New York: Routledge.
- Musselin, Ch. (2007). Transformation of Academic Work: Facts and Analysis. W: M. Kogan, U. Teichler (red.) (2007). *Key Challenges to the Academic Profession* (175-190). Paris – Kassel: INCHER.
- Pinheiro, R., Bennenworth, P., Jones, G.A. (red.) (2012). *Universities and Regional Development: A Critical Assessment of Tensions and Contradictions*. London: Routledge.
- Rüegg, W. (red.) (2004). *A History of the University in Europe*. T. III: *Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schuster, J.H. (2011). The Professoriate's Perilous Path. W: J.C. Hermanowicz (red.). *The American Academic Profession. Transformations in Contemporary Higher Education* (21-43). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Schuster, J.H., Finkelstein, M.J. (2006). *The American Faculty. The Restructuring of Academic Work and Careers*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Scott, P. (2003). Challenges to Academic Values and the Organization of Academic Work in a Time of Globalization. *Higher Education in Europe*. XXVIII (3): 295-306.
- Shattock, M. (2009). Entrepreneurialism and Organizational Change in Higher Education. W: M. Shattock (red.). *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy: Diversification and Organizational Change in European Higher Education* (1-8). Berkshire: SRHE & Open University Press.
- Skolnik, M.L. (2005). Reflections on the Difficulty of Balancing the University's Economic and Non-economic Objectives in Periods When Its Economic Role Is Highly Valued. W:

- G.A. Jones, P.L. McCarney, M.L. Skolnik (red.). *Creating Knowledge, Strengthening Nations: The Changing Role of Higher Education* (106-126). Toronto: University of Toronto Press.
- Stephan, P. (2012). *How Economics Shapes Science*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Stephan, P., Levin, S. (1992). *Striking the Mother Lode in Science: The Importance of Age, Place, and Time*. Oxford: Oxford University Press.
- Teichler, U. (2007). The Changing Nature of Higher Education in Western Europe. W: Idem, *Higher Education Systems. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings* (55-68). Rotterdam: Sense.
- Teichler, U., Yagci, Y. (2009). Changing Challenges of Academic Work: Concepts and Observations. W: V.L. Meek, U. Teichler, M.-L. Kearney (red.). *Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics* (83-146). Kassel: INCHER.
- Välilmaa, J. (2008). Cultural Studies in Higher Education Research. W: J. Välilmaa, O.-H. Ylijoki (red.). *Cultural Perspectives on Higher Education* (9-25). Dordrecht: Springer.
- Williams, G. (2012). Some Wicked Questions from the Dismal Science. W: P. Temple (red.). *Universities in the Knowledge Economy: Higher Education Organisation and Global Change* (19-37). London – New York: Routledge.
- Williams, G., Blackstone, T., Metcalf, D. (1974). *The Academic Labour Market. Economic and Social Aspects of a Profession*. Amsterdam: Elsevier.
- Wilson, L. (1979). *American Academics. Then and Now*. New York: Oxford University Press.
- Wilson, L. (1995). *The Academic Man. A Study in the Sociology of a Profession*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Yudkevich, M., Altbach, Ph.G., Rumbley, L.E. (red.) (2015). *Young Faculty in the Twenty-First Century. International Perspectives*. Albany: State University of New York Press.
- Ziman, J. (1994). *Prometheus Bound. Science in a dynamic steady-state*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zuckerman, H. (1996). *Scientific Elite. Nobel Laureates in the United States*. New York: Transaction Publishers.

The Academic Career in Europe: Instability under Conditions of Systemic Competition

ABSTRACT. The academic labor market is becoming highly competitive, at all levels, rather than as traditionally, in lower academic ranks only. While successive milestones need to be reached, they result more often than ever before from a steady accumulation of research (and also teaching and service) achievements. The academic career ladder seems ever stronger linked to fundraising abilities and research funds made available; consequently, the role of academic mentors or patrons seems crucial. Viewed from a longer historical perspective, academics need to be more aware of processes exogenous to higher education but closely linked to its future, such as changing rationales for public research funding, a revision of a social contract between universities and governments closely linked to the postwar expansion of science in Europe, changing science policies guiding national research priorities, changing perceptions of the utility of research in knowledge economy, and diversified

premium for higher education in contemporary economy across different study. Above factors have powerful impact on the current, and especially future, academic labor market, and particularly on its expansion in some areas and contraction in other areas. More volatile, rapidly changing economies certainly mean a less stable and more competitive academic world.

KEYWORDS: academic careers, stages of academic development, competition, academic employment, young academics

CYTOWANIE: Kwiek, M. (2016). Kariera akademicka w Europie: niestabilność w warunkach systemowej konkurencji. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(47): 203-245. DOI: 10.14746/nisw.2016.1.8.