

Aneta Pieniędz

---

## Model kariery akademickiej – pokolenie niepewności między nauką a dydaktyką

**STRESZCZENIE.** Zmiany systemowe w polskiej nauce doprowadziły do powstania nowego modelu kariery i zmiany preferowanych strategii zawodowych młodych naukowców. Zmuszeni do ciągłej rywalizacji w warunkach niestabilności zatrudnienia i sprzecznych wymagań ze strony instytucji oceniających (nauka *versus* dydaktyka), młodzi badacze są coraz mniej zaangażowani w działalność inną niż naukowa. Zmniejsza się także ich zainteresowanie aktywnością dydaktyczną i grozi zachwianiem równowagi między wysokiej jakości badaniami a dydaktyką, stanowiącej fundament uniwersytetu, a także utratą przez uniwersytet jego funkcji krytycznej. Jednym ze środków zaradczych może być dowartościowanie ścieżki dydaktycznej na uczelniach.

**SŁOWA KLUCZOWE:** kariera akademicka, dydaktyka akademicka, młodzi w nauce

Śledząc przebieg dyskusji wokół założeń do nowej ustawy o szkolnictwie wyższym z perspektywy ruchu społecznego Obywatele Nauki, trudno o optymizm. Nie chodzi tu bynajmniej o kształt samej ustawy – jaki ostatecznie on będzie, ocenimy dopiero wtedy, gdy zakończy się procedura legislacyjna. Z całą pewnością już dziś można powiedzieć, że w wielkim stopniu zmieni warunki, w jakich przyjdzie nam pracować w następnej dekadzie. Pesymizm wynika z obserwacji zaangażowania (a raczej braku zaangażowania) w dyskusję wokół ustawy tego pokolenia naukowców, których ustawa dotknie w największym stopniu – doktorantów, postdoków, asystentów, adiunktów z doktoratem i tuż po habilitacji. Młodszy (niesamodzielni) pracownicy nauki to jednocześnie grupa, której głos słychać najslabiej w debatach wokół założeń do ustawy, grupa niemal nieobecna na panelach dyskusyjnych kolejnych konferencji przygotowujących Narodowy Kongres Nauki, niechętnie uczestnicząca

w lokalnych spotkaniach poświęconych najważniejszym i często kontrowersyjnym zagadnieniom związanym z reformą, z rzadka wypowiadająca się w mediach

Można byłoby ten stan rzeczy skwitować stwierdzeniem, że bierność i niechęć do publicznego angażowania się jest cechą łączącą wszystkie grupy społeczne w Polsce. Byłoby to jednak wyjaśnienie dalece upraszczające. Przyczyny wydają się leżeć głębiej i być znacznie poważniejsze. Z rozmów i obserwacji prowadzonych w ramach działań podejmowanych przez Obywateli Nauki wynika, że młodszy pracownicy nauki są głęboko przekonani o braku jakiegokolwiek siły sprawczej: niby trybiki w wielkiej uniwersyteckiej maszynie, które łatwo się wymienia i których zgrzytu nikt nie słucha. Nakłada się na to rozgoryczenie wynikające z przeświadczenia o systemowej niesprawiedliwości: starsze pokolenie uczonych – realizujące swoją drogę naukową w innych niż dzisiejsze warunkach – projektuje młodym taki uniwersytet, w którym samo nie chciałoby zaczynać kariery. Obojętność jest także pochodną frustracji wynikającej z rozdźwięku między szeroko deklarowaną potrzebą obiektywizacji i transparentności procedur i zasad awansu a doświadczeniem klientelizmu, nadużywania hierarchicznych zależności władzy, nieprzejrzystości kryteriów ocen, z jaką spotykają się na uczelniach. Dominuje przeświadczenie, że zmiany – nawet jeśli teoretycznie potrzebne – w praktyce i tak nie poprawią sytuacji młodszych pracowników, a raczej zwiększą jeszcze ich poczucie niestabilności i niepewności, dorzucając kolejne biurokratyczne obciążenia. Taka postawa nie jest jednak zaskakująca.

W dyskusji wokół Ustawy 2.0 problem młodszych pracowników nauki pojawia się przede wszystkim w kontekście poprawy jakości, do której kluczem miałyby być zwiększenie konkurencyjności. W polskich warunkach realizacja idei konkurowania najlepszych naukowców o rzadkie dobra, jakimi są uczelniane etaty, sprawdza się jednak w ograniczonym stopniu. To, co ma być przedmiotem pożądanego, okazuje się ostatecznie niezbyt atrakcyjne. Skazani na walkę o marną pensję, duże pensum i krótki kontrakt w kraju, najlepsi z młodych badaczy decydują się raczej na ryzyko podjęcia rywalizacji o miejsce na uczelniach poza granicami Polski – gdzie i wynagrodzenie, i możliwości naukowego rozwoju okazują się warte poniesionego wysiłku, nawet jeśli nie dają gwarancji stałego zatrudnienia. W dyscyplinach atrakcyjnych rynkowo pensja adiunkta w połączeniu z krótkoterminowym kontraktem bez gwarancji jego kontynuowania stawia uniwersytet na przegranej pozycji w stosunku do gospodarki, gdzie specjalista może dostać od ręki kilkukrotność kwoty, jaką oferuje uczelnia, i przy okazji liczyć na szybką stabilizację zawodową. Negatywna selekcja do zawodu i drenaż mózgow widoczne są już dzisiaj w wielu dyscyplinach, choć rzadko mówi się o tym głośno. Co ciekawe, problem ten zaczyna dotyczyć także humanistyki, która w powszechnym myśleniu cierpi na nadprodukcję doktorów. Skutkiem tego jest stopniowe odwracanie piramidy wieku, a nierzadkie są już przypadki dobrych instytutów, w których adiunkt z doktoratem jest wyjątkiem wśród rzeszy samodzielnych pracowników naukowych. Jednocześnie to, że relatywnie

łatwo jest dziś młodym pozyskiwać granty na projekty naukowe i nawiązywać międzynarodowe kontakty, nie ma wpływu na trwałość stereotypów zakorzenionych w świadomości od pokoleń, według których młody pracownik powinien znać swoje miejsce w akademickiej hierarchii i za bardzo się nie wychylać.

Przeświadczenie o bezwzględnej słuszności zasady nieustannego konkurowania ze wszystkimi i o wszystko, co w systemie akademickim uznawane jest za wartość, prowadzi do wykształcenia skrajnie indywidualistycznej postawy wśród części młodszego pokolenia badaczy. Całość decyzji i działań podporządkowywana jest własnej karierze i rozpatrywana w kategoriach indywidualnych zysków i strat, mierzonych w punktach za publikacje i skuteczności pozyskiwania grantów. W logice systemu taka postawa jest jak najbardziej uzasadniona, przynosi wymierne korzyści („efekt św. Mateusza”) i zasługuje na promowanie, jako że naukowiec taki jest – przynajmniej teoretycznie – najbardziej produktywny naukowo (dostarczy punktów i sobie, i jednostce zatrudniającej). Problem w tym, że choć uzasadniona w logice systemu, postawa taka nie do końca służy uniwersytetowi. Skutkuje ona bowiem zanikiem poczucia identyfikacji młodych pracowników z instytucją.

Trudno się zresztą dziwić, że postawa taka się upowszechnia, skoro młody pracownik na krótkim kontrakcie ledwo rozpoczyna pracę w jednym miejscu, a już zmuszony jest rozglądać się za nową posadą na przyszłość, którą musi sobie wywalczyć, nieustannie rywalizując na osiągnięcia. Tymczasowość staje się stanem permanentnym, a nomadyczność – formą życia. W konsekwencji młodzi pracownicy nie tylko nie są zainteresowani aktywnym włączaniem się w procesy decyzyjne na uczelni, choćby poprzez udział w ciałach kolegialnych, ale są też obojętni wobec losów uniwersytetu jako całości, o ile nie należy to do ich obowiązków wynikających z umowy o pracę. Dotyczy to także tak, wydawałoby się, podstawowych kwestii, jak wyrażenie i skuteczna obrona interesów swojej kurii w strukturze uniwersytetu i poza nią. Młody pracownik nie czuje się częścią wspólnoty uniwersyteckiej, bo nie ma czasu, by stać się jego częścią. Nie ma też żadnego interesu w tym, by przyjmować na siebie jakąkolwiek odpowiedzialność za przeszłość zatrudniającego uczelni, ta bowiem nie daje mu żadnych gwarancji na przyszłość. Nietrudno sobie wyobrazić czarny scenariusz, w którym za parę dekad podobna do dzisiejszej debata na temat kolejnej reformy polskich uniwersytetów (czy jakiegokolwiek innej istotnej społecznie kwestii) w ogóle nie będzie się mogła odbyć – z powodu braku zainteresowania ze strony tych, którzy dzisiaj zaczynają swoje naukowe kariery na uczelniach, a już za kilkanaście lat zajmą etaty profesorskie.

Powolywanie się na etos akademicki jako motywację do działania na rzecz wspólnoty jest w sprekaryzowanym środowisku młodych pracowników nauki traktowane jako nietakt, a przynajmniej jako oderwane od realiów pięknoduchostwo. Trudno się dziwić takiej postawie. Młodzi naukowcy już od progu kariery uczą się, że etos kończy się często przed drzwiami sali, za którą obraduje komisja konkursowa, rozstrzygająca o zatrudnieniach („ustawianie” konkursów jest praktyką bar-

dzo częstą, a procedury konkursowe nieprzejrzyste – wystarczy wspomnieć historię zmagania dr Miłostawy Stępień, która poprosiła o tak oczywistą na pozór rzecz, jak udostępnienie dokumentacji konkursowej – musiała sobie to prawo wywalczyć w Naczelnym Sądzie Administracyjnym; Obywatele Nauki od dawna rejestrują podobne przypadki w ramach akcji monitoringu konkursów). Młodzi nie są ani ślepi, ani głusi na praktykę lekceważenia, a nawet tuszowania plagiatów, popełnianych także przez osoby stojące najwyżej w hierarchii akademickiej (znaną, niekończącą się kronikę takich przypadków od lat prowadzi dr Marek Wroński na łamach *Forum Akademickiego*). Młody badacz, pełen (jeszcze) wiary w działanie mechanizmów samooczyszczania środowiska, może próbę ujawnienia takich patologii przypłacić jeśli nie złamaniem kariery, to przynajmniej wieloma nieprzyjemnościami (Obywatele Nauki śledzili taką bulwersującą sprawę w 2014 r.<sup>1</sup>). Istnienie uczelnianego mobbingu jest tajemnicą poliszynela [choć zjawisko to jest przedmiotem badań (Wyleżalek 2012), w ostatnich dyskusjach o reformie szkół wyższych problem ten się w ogóle nie pojawia]. Nic dziwnego, że hasło „etos akademicki” wielu młodych badaczy kwituje sarkastycznym uśmiechem i wzruszeniem ramion.

Dla uniwersytetu najbardziej dotkliwe mogą okazać się te następstwa zmiany strategii budowania własnej kariery i związanych z tym postaw badaczy, które przekładają się na ich stosunek do przekazywania wiedzy. Nacisk kładziony na indywidualne sukcesy naukowe, najlepiej owocujące od razu wdrożeniami, powoduje spadek zainteresowania aktywnością dydaktyczną. Dydaktyka akademicka zaczyna być traktowana jako dodatek do badań. Sygnały płynące dziś od rozpoczynających kariery naukowców są jednoznaczne – liczy się tylko to, co mierzalne, osiągalne w konkretnym czasie (najlepiej jak najkrótszym), kryterium jakości (a raczej „doskonałości”, jak niezbyt zręcznie przełożono na język polski angielski termin *excellence*) pracownika uniwersytetu ma być wydajność naukowa. „Współzawodnictwo pracy”, liczone w punktach i indeksach H, które jeszcze do niedawna był przedmiotem żartów, jest już dla młodego pokolenia codzienną rzeczywistością. Dydaktyka przeszkadza w zwiększeniu tej wydajności – jest trudno mierzalna, nie liczy się znacząco w ocenie indywidualnego dorobku, wiąże się z „marnowaniem czasu” na pracę z przypadkowymi studentami, którzy często postrzegani są jako zbyt słabi, leniwi i źle przygotowani. Nie warto również inwestować w doskonalenie umiejętności dydaktycznych, tym bardziej że zatrudnienia krótkookresowe nie dają szansy na to, by zobaczyć efekty własnej pracy. Logika wyścigu nakazuje zatem, by ograniczać do minimum zaangażowanie w pracę nauczycielską – wcale niemała grupa młodszych (i nie tylko) pracowników uniwersyteckich traktuje ją jak rodzaj pańszczyzny, z którą należy uporać się szybko i przy najmniejszym nakładzie sił i środków.

---

<sup>1</sup> <http://obywatelenauki.pl/2014/10/ryba-psuje-sie-od-glowy-czyli-kolejny-plagiat/> [7.07.2017]; <http://obywatelenauki.pl/2014/10/zakonczenie-sprawy-oskarzenia-o-plagiat/> [7.07.2017].

Nie można też pominąć jeszcze jednego istotnego aspektu dokonujących się zmian w modelu kariery – o ile kilkanaście lat temu młody pracownik przez kilka lat „terminował” w zawodzie nauczyciela akademickiego jako asystent czy doktorant, teraz często takiej szansy nie ma (likwidacja lub ograniczenie asystentur, brak godzin dydaktycznych dla doktorantów). Świeżo wypromowany doktor, który szczęśliwie zdoła wygrać konkurs zatrudnieniowy, jest od razu i często bez wcześniejszego przygotowania wrzucany w wir pracy dydaktycznej w wymiarze 210 lub 240 godzin (albo i więcej – zgodnie z zasadą, że młody musi swoje odcierpieć)<sup>2</sup>. Najczęściej zmuszony jest uczyć się wszystkiego od podstaw metodą prób i błędów, nie zawsze może liczyć na pomoc ze strony bardziej doświadczonych kolegów. Nie można też zapominać, że nie zawsze wybitny talent naukowy idzie w parze z równie wybitnymi kompetencjami do nauczania, czego przy rekrutacji na stanowiska naukowo-dydaktyczne najczęściej nie bierze się pod uwagę (nie ma zwyczaju wymagania od kandydatów stających do konkursów zatrudnieniowych w szkołach wyższych publicznych wykładów, odpowiednika anglosaskich *job talks*, pozwalających komisji oceniającej nie tyle poznać poziom ich wiedzy, ile zorientować się predyspozycjach psychospołecznych do pracy ze studentami). Przyzwyczajony do zachowań skrajnie indywidualistycznych i zacieklej rywalizacji na zasadach dyktowanych przez kurczący się rynek naukowy, początkujący pracownik raczej nie stanie się dla studenta nauczycielem tak istotnych dziś kompetencji miękkich, jak umiejętności z zakresu komunikacji interpersonalnej, pracy zespołowej itd., nie będzie mentorem, nie mówiąc już o budowaniu przez tak uformowanego nauczyciela akademickiego krytyczno-emancypacyjnej postawy wśród studentów<sup>3</sup>. Dbłość o jakość kształcenia młodzi (i nie tylko młodzi) pracownicy uniwersytetów postrzegają zaś coraz częściej jedynie przez pryzmat Krajowych Ram Kwalifikacji (Polskiej Ramy Kwalifikacji) i związanych z nimi narzędzi ewaluacyjnych służących do oceny efektów, kojarzonych głównie z obowiązkiem generowania czasochłonnej i nieprzydatnej w praktyce dydaktycznej dokumentacji.

Uniwersytety nie próbują systemowo rozwiązywać tego problemu – poza przypadkami prowadzenia ogólnych kursów dydaktyki akademickiej dla młodych pracowników i doktorantów brakuje organizacyjnego wsparcia w zakresie metodyki nauczania, programów mentoringu i tutoringu dydaktycznego, systemów hospitalacji i superwizji, zindywidualizowanych programów pracy z nauczycielami poszczególnych dyscyplin, brakuje też spójnych strategii inwestowania w podnoszenie kompetencji dydaktycznej kadry. Nieliczne uczelnie mają spójny i efektywny system oceny dorobku dydaktycznego w ramach oceny okresowej (niewiele zresztą on waży w porównaniu z dorobkiem naukowym). Nie jest to szczególnie zaskakujące,

<sup>2</sup> Konsekwencje przeciążenia dydaktyką w karierze akademickiej analizuje Marek Kwiek (2015).

<sup>3</sup> Na ten aspekt edukacji akademickiej jako kluczowy dla wytwarzania potencjału zmiany społecznej zwraca uwagę Maria Czerepaniak-Walczak (2016).

zważywszy, że badania nad dydaktyką akademicką należą w Polsce do najbardziej zaniedbanych dziedzin nauk pedagogicznych, mimo że ostatnie ćwierćwiecze przyniosło w naszym kraju prawdziwą rewolucję zarówno w zakresie masowości, jak i form akademickiego kształcenia (Sajdak 2013). W dyskusjach o przyszłości szkolnictwa wyższego pojawia się co najwyżej krytyka odwołującego się do relacji mistrz – uczeń modelu edukacji wyższej, rozumianego zresztą raczej w uproszczony sposób; jest on dyskredytowany jako źródło zła utożsamianego z „chowem wsobnym”. Krytyka ta jednak rzadko ma konstruktywny charakter i nie wiąże się z prezentacją i analizą alternatywnych propozycji form i metod kształcenia. Interdyscyplinarne centra dydaktyki akademickiej (funkcjonujące czy to w ramach struktur poszczególnych uniwersytetów, czy poza nimi; por. rozwiązania niemieckie i amerykańskie), zajmujące się badaniami i opracowywaniem nowych rozwiązań dydaktycznych oraz wdrażaniem ich w praktyce, a także na bieżąco służące doskonaleniu dydaktycznemu kadr uniwersyteckich, na świecie będące nieodzowną częścią systemu akademickiego, w Polsce w zasadzie nie istnieją<sup>4</sup>.

Wszystkie te czynniki składają się na niewielkie zainteresowanie młodej kadry poszukiwaniem nowatorskich form kształcenia, angażowaniem się w tworzenie i wdrażanie nowych programów czy wreszcie w opracowywanie ambitnych projektów, które miałyby szanse na sukces w konkursach grantowych na innowacje dydaktyczne. Ponownie trzeba zaznaczyć, że niemalą rolę odgrywa tu niestabilność zatrudnienia: wiarygodna ocena efektów uzyskanych dzięki wdrożeniu nowych programów kształcenia może nastąpić dopiero po zakończeniu pełnego cyklu dydaktycznego, a więc w perspektywie przekraczającej czas zatrudnienia młodego pracownika. Pochodną tego jest brak motywacji najmłodszego pokolenia badaczy do dzielenia się wiedzą w sposób wykraczający poza podstawowe obowiązki naukowo-dydaktyczne – zarówno w murach uniwersytetu (uniwersytety otwarte, uniwersytety trzeciego wieku, uniwersytety dziecięce), jak i poza nimi (szeroko rozumiana działalność popularyzatorska).

Traktowanie dydaktyki jako dodatku do badań jest niepokojącym zjawiskiem. Wbrew dominującej dziś narracji uważam, że nadrzędnym celem istnienia uniwersytetu nie jest prowadzenie badań i transfer wiedzy do gospodarki bezpośrednio lub za pośrednictwem absolwentów modelowanych na potrzeby rynku. Celem istnienia uniwersytetu jest uczenie i uczenie się poprzez krytyczne poznawanie, a dopiero naturalną konsekwencją tego procesu jest produkcja wiedzy, którą można spożytkować poza uniwersytetem. Uniwersytet opierał się i opiera na dwóch filarach: dydaktyce i badaniach, które wzajemnie się uzupełniają. Proces przekazywania wiedzy jest ściśle związany z procesem jej tworzenia. I dotyczy to wszystkich

<sup>4</sup> Jednym z nielicznych pozytywnych przykładów jest Centrum Doskonalenia Dydaktyki Akademickiej Ars Docendi UJ, powołane do życia w 2014 r. Jeśli jednak przyjrzymy się ofercie Centrum (np. liczba miejsc na poszczególnych kursach), trudno nie zauważyć, że zasięg jego działalności jest bardzo ograniczony.

rodzajów uniwersytetów, także uniwersytetów badawczych. Koncepcja uniwersytetu bez dydaktyki (albo z dydaktyką okrojona do minimum), mająca gdzieś w tle dyskusji o uniwersytetach badawczych, jest z wielu powodów ryzykowna i każe stawiać sobie pytanie o to, czy taka strategia rozwoju szkolnictwa rzeczywiście służy społecznemu interesowi.

Czy jest jednak alternatywa pozwalająca zrównoważyć dwa cele działalności uniwersytetu? Zapewne tak, ale wymagałoby to odejścia od wszechobecnego dzisiaj w dyskusjach o reformie wyobrażenia o roli uniwersytetu przede wszystkim jako producenta osiągnięć naukowych, o wartości szacowanej na zasadach analogicznych do wyceny rynkowej towaru. Wymagałoby większego upodmiotowienia pracowników, a także studentów. Przewartościowanie takie jest mało realne, choćby z powodu wewnętrznej presji neoliberalnej ortodoksji, jak również z powodu zrozumiałego w kraju peryferyjnym zapatrzenia w obce wzorce, które chętnie przeszczepia się na polski grunt, bez głębszej refleksji nad tym, czy są one optymalne na tym etapie cywilizacyjnego rozwoju i przy takich środkach, jakimi Polska dziś dysponuje. Dotyczy to także modelu kariery i indywidualnych strategii, które dostosowuje się – *nolens volens* – do międzynarodowego otoczenia, w którym młode pokolenie musi funkcjonować, aby odnieść sukces. Możliwe jest jednak złagodzenie negatywnych zjawisk związanych ze spadkiem zainteresowania aktywnością dydaktyczną wśród pracowników uniwersytetu w oparciu o istniejące rozwiązania.

Jednym ze sposobów jest uelastycznienie modelu kariery naukowej, a jednocześnie zwiększenie poczucia stabilizacji dzięki respektowaniu zasad zatrudniania pracownika zapisanych w Europejskiej Karcie Naukowca. Dotychczasowy system, w którym jedyną pełnoprawną formą realizacji drogi akademickiej było zajmowanie stanowiska naukowo-dydaktycznego, powiązanego z jednakowym zakresem praw i obowiązków bez względu na dziedzinę wiedzy, rodzaj uczelni, preferencje pracodawcy i predyspozycje pracownika, jest niewydolny i nieefektywny w warunkach różnicowania się typów uczelni i potrzeb społecznych związanych z działalnością szkół wyższych. Podstawowa zmiana powinna dotyczyć sposobu traktowania stanowisk dydaktycznych. W dotychczasowej praktyce stanowisko wykładowcy czy starszego wykładowcy oceniane jest jako podrzędne wobec stanowisk asystenta czy adiunkta. Przejście na stanowisko dydaktyczne uważa się powszechnie za rodzaj koła ratunkowego dla tych, którym powinęła się noga np. na drodze do uzyskania habilitacji, i jest to postrzegane jako degradacja w akademickiej hierarchii. Doprowadziło to do deprecjonowania ścieżki dydaktycznej na uczelniach jako takiej i wyraźnego przeciwstawienia jej „prawdziwej” karierze akademickiej.

Tymczasem ustabilizowanie i dowartościowanie ścieżki dydaktycznej pozwoliłoby osiągnąć dwie korzyści: odciążenie od nauczania pracowników ukierunkowanych na badania (rezygnacja z ustawowo narzucanego pensum) i ukształtowania wysoko wyspecjalizowanej grupy dydaktyków akademickich, zainteresowanych unowocześnianiem i rozwijaniem oferty edukacyjnej uczelni adresowanej do róż-

nych grup społecznych, także z myślą o zbliżeniu z gospodarką, włączaniem się w projekty służące wypracowywaniu dobrych praktyk w zakresie nauczania, tworzących zaplecze dla powstania wewnątrzuczelnianego systemu doskonalenia kompetencji dydaktycznych kadry i oceny jakości kształcenia oraz – *last but not least* – gotowych do aplikowania o środki grantowe na doskonalenie dydaktyki. Wymaga to jednak zarówno wyznaczenia jasnych i atrakcyjnych dróg awansu, poprawy warunków zatrudnienia (płace), jak i zwiększenia wymagań stawianych pracownikom wybierającym taką drogę. Warunkiem *sine qua non* musiałoby być powiązanie zatrudnienia na stanowisku dydaktycznym z doświadczeniem naukowym, co oznaczałoby wprowadzenie wymogu doktoratu dla wyższych stanowisk dydaktycznych (przy pozostawieniu jednocześnie stanowisk wykładowcy bez takiego wymogu, przeznaczonych np. dla lektorów czy praktyków zawodu). Korzystne byłoby także wprowadzenie najwyższego akademickiego stanowiska dydaktycznego, analogicznego do istniejącej w przeszłości, ale źle się dzisiaj kojarzącej docentury. Wybór ścieżki dydaktycznej nie może, rzecz jasna, zamykać drogi do realizacji badań w swojej dyscyplinie, choć mogłyby one przebiegać w innym (wolniejszym) rytmie niż w przypadku pracowników naukowych czy naukowo-dydaktycznych, a także dawać możliwość przejścia na ścieżkę naukową po spełnieniu określonych warunków (i *vice versa*). Wymagania jakościowe powinny być zaś jednakowo wysokie dla wszystkich pracowników, oczywiście przy uwzględnieniu różnic w zakresie obowiązków.

Pozwoliłoby to na powstanie w środowisku uniwersyteckim zróżnicowanej pod względem wieku i doświadczenia kadry dydaktycznej. Nie rezygnując z działalności naukowej, byłaby ona w stanie poświęcić się tym aktywnościom w zakresie dydaktyki, na które w dzisiejszym systemie nawet utalentowanym nauczycielom akademickim po prostu brakuje czasu i motywacji. W dłuższej perspektywie być może pozwoliłoby to na stworzenie analogicznych jak w systemach zachodnioeuropejskich i amerykańskich interdyscyplinarnych centrów dydaktycznych (wewnątrzuczelnianych lub pozauczelnianych), skupiających zarówno dydaktyków przedmiotowych, jak i pedagogów, socjologów czy psychologów, zajmujących się badaniami nad dydaktyką szkoły wyższej. Z jednej strony mogłyby one zapewnić specjalistyczne wsparcie dla nauczycieli akademickich na wszystkich etapach ich kariery, z drugiej zaś – dostarczyć profesjonalnych kadr dla ciał zajmujących się oceną jakości kształcenia na poziomie centralnym (jak Polska Komisja Akredytacyjna). Można by także mieć nadzieję, że poprzez dowartościowanie dydaktyki uniwersyteckiej i pojawienie się dzięki temu na wielu wydziałach (nie tylko pedagogicznych) licznej i dobrze przygotowanej merytorycznie grupy specjalistów, rozumiejących złożoność i wielowymiarowość procesu kształcenia, środowiska akademickie uświadomiłyby sobie w większym stopniu niż dzisiaj swoją odpowiedzialność za jakość dydaktyki w szkołach niższego szczebla, a co za tym idzie – za przygotowanie kandydatów na studia: ci nauczyciele akademicy, którzy narzekają na poziom przychodzących na uczel-



nie studentów, często zapominają, że to szkoły wyższe odpowiadają za kształcenie nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Aby to wszystko mogło się spełnić, konieczne byłoby uznanie dydaktycznej formy aktywności zawodowej na uczelniach za równorzędną i równoważną aktywności naukowej, co nie będzie łatwe przede wszystkim z powodu barier świadomościowych, ale i presji różnych czynników, zewnętrznych wobec uniwersyteckiego świata.

## Literatura

- Czerepaniak-Walczak, M. (2016). Szanse i zagrożenia emancypacji poprzez edukację w szkole wyższej. *Pedagogika Szkoły Wyższej*. 20(2): 11-22.
- Kwiek, M. (2015). *Uniwersytet w dobie przemian: instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Impuls.
- Wyleżalek, J. (2012). *Mobbing uczelniany jako problem społeczny. Specyfika, uwarunkowania organizacyjne oraz konsekwencje przemocy w miejscu pracy na przykładzie szkół wyższych*. Warszawa: Wyd. SGGW.

## Model of academic career: The generation of uncertainty between research and didactics

**ABSTRACT.** In the last years system transformation of the university led to the emergence of a new career model and the change of professional strategy of young academics. Forced to the competition in a context of professional instability and contradictorial requirements, young scholars are less and less interested in other forms of activities than research itself. First of all, the interest in teaching gradually diminishes, consequently it threatens the imbalance between high quality of research and teaching, which is the essence of University. The development of didactic model of academic career, attractive for young scholars may be the a kind of remedy.

**KEYWORDS:** academic careers, academic didactic, young academics

**CYTOWANIE:** Pieniądz, A. (2017). Model kariery akademickiej – pokolenie niepewności między nauką a dydaktyką. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(50): 305-313. DOI: 10.14746/nisw.2017.2.17.

**ANETA PIENIĄDZ** – dr hab., adiunkt w Instytucie Historycznym Uniwersytetu Warszawskiego. Specjalizuje się w historii średniowiecza – doktorat poświęciła historii wczesnośredniowiecznych Włoch, w rozprawie habilitacyjnej zajmowała się dziejami więzi braterskich w epoce karolińskiej. Jest aktywistką ruchu społecznego Obywatele Nauki, angażuje się w działania na rzecz otwartej nauki. E-mail: aneta.pieniadz@uw.edu.pl.