

حرفه علمی^۱ (دانشگاهی)

Academic Career

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۰۱/۲۹

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۰۹/۱۱

Jurgen Enders
Gholamreza Yadegarzade
Koroush Fathi Vajargah

تألیف: یورگن اندرس *

ترجمه: غلامرضا یادگارزاده **

کوروش فتنی واجارگاه ***

Higher education can be characterized by a relatively open set of multiple goals; by loose mechanisms of coercion, control and steering from above by a high degree of fragmentation; and by a strong influence of the principal workers—the academic professionals—on the determination of goals, the management and administration of institutions, and the daily routines of work. Some have argued that the concept of a single academic profession might be an illusion, and that the academic profession can hardly cope with the tensions it has to live with, and that the academic profession is endangered. The concern about the academic profession is obviously entangled with the massification of higher education and the long-standing secular trend towards a “knowledge” society, a society of “lifelong learning”, or an “information” society. Whatever the short-hand title might be, the changing nature and role of knowledge in society seem to be accompanied by changes in higher education (and its interrelationship with society) which are a mixed blessing to the academic profession. There have been raised many discussions on the nature of the academic profession in the past two decades. With the change of attitude to science and technology, scientific profession has changed. In this paper, we review the academic formation of a professional crisis the challenges ahead are analyzed.

Keyword: Professional academic, Higher education, Faculty Higher education development, Professional universities

چکیده: آموزش عالی با توجه به ویژگی‌هایی مانند گستردگی اهداف؛ عدم وجود مکانیسم‌های اعمال فشار و کنترل از بالا، اثر قوی بر تعیین اهداف سایر حرفه‌های علمی، مدیریت و هدایت مؤسسات شناخته می‌شود. برخی معتقدند که مفهوم مفرد حرفه دانشگاهی (علمی) ممکن است یک تصور غلط باشد و حرفه آکادمیک به سختی می‌تواند با تنش‌های زندگی دست و پنجه نرم کند، و از این رو در معرض خطر است؛ در مقابل بعضی بر پویایی آن تأکید می‌کنند. بحث‌ها در خصوص حرفه علمی به صورت روشن با توده‌ای شدن آموزش عالی و گرایش به جامعه "یادگیرنده مادام‌العمر" یا جامعه اطلاعاتی گره خورده است. تغییر ماهیت و نقش دانش در جامعه به نظر می‌رسد که با تغییر در آموزش عالی (و تعامل با جامعه) و حرفه علمی همراه بوده است. بحث‌های بسیاری در خصوص ماهیت حرفه دانشگاهی مطرح است و در دو دهه گذشته با تغییر نگاه به علم و فناوری، حرفه علمی نیز دچار تحول شده است. در مقاله‌ای که پیش رو دارید، ضمن مرور شکل‌گیری حرفه دانشگاهی، بحران‌ها و چالش‌های پیش رو مورد تحلیل قرار گرفته است.

واژگان کلیدی: حرفه علمی، آموزش عالی، هیات علمی، تحول آموزش عالی، دانشگاه حرفه‌ای

۱. این مقاله از منبع زیر انتخاب و ترجمه شده است:

International Handbook of Higher Education, Edited by James J.F. Forest and Philip G. Altbach, First published 2006, reprinted 2007, Published by Springer

* Jurgen Enders دانشگاه توونته هلند

** عضو هیئت علمی سازمان سنجش آموزش کشور (مسئول مکاتبات: yadegarzadeh@gmail.com)

*** استاد دانشگاه شهید بهشتی

مشاهده فعالیت‌ها در بخش‌های تولید و خدمات در جوامع و مؤسسات مختلف، حاکی از خاص بودن آموزش عالی و بخش‌های پژوهشی است. آموزش عالی با توجه به ویژگی‌هایی از قبیل گستردگی اهداف متعدد، رها بودن از مکانیسم‌های اعمال فشار و کنترل از بالا، درجه بالایی از عدم تمرکز و اثر قوی بر تعیین اهداف سایر حرفه‌های علمی^۱، مدیریت و هدایت مؤسسات و کارهای روزانه شناخته می‌شود؛ علاوه بر این، اگر نگاهی به روابط درونی بین بخش‌های مختلف تولید و خدمات داشته باشیم، پی خواهیم برد که حرفه علمی در شکل‌دهی به سایر حوزه‌ها اثرگذارترین است؛ برای مثال، تاریخ‌دان اجتماعی انگلیسی هارولد پرکین^۲ در توصیف حرفه علمی می‌گوید "حرفه‌ای کلیدی که سایر حرفه‌ها را تربیت می‌کند" (پرکین، ۱۹۶۹).

به هر حال، بحث‌های عمومی و علمی در خصوص حرفه دانشگاهی، قانع کننده و رضایت‌بخش نیست. برخی بحث می‌کنند که مفهوم حرفه دانشگاهی (علمی) به صورت منفرد ممکن است یک تصور غلط باشد و حرفه آکادمیک به سختی می‌تواند با تنش‌های زندگی دست و پنجه نرم کند، و از این رو، در معرض خطر است. در طول دو دهه گذشته، این فرض به صورت وسیع مطرح شده است که حرفه علمی به طور فزاینده‌ای تثبیت شده است؛ البته ادبیات موجود رشد نوعی احساس بحران در این حوزه را نشان می‌دهد (نگاه کنید به آلتباخ^۳، ۲۰۰۰؛ اندرس، ۲۰۰۱ الف؛ فارنهام^۴، ۱۹۹۹؛ کوغان^۵، مؤسسز^۶ و ال‌خاواس^۷، ۱۹۹۴). نگرانی در خصوص حرفه علمی به صورت روشن با توده‌ای شدن^۸ آموزش عالی و روند طولانی‌گرایش‌ها به سمت جامعه "دانش"، جامعه "یادگیرنده مادام‌العمر"^۹ یا جامعه اطلاعاتی گره خورده است. کوتاه سخن اینکه تغییر ماهیت و نقش دانش در جامعه به نظر می‌رسد همراه با تغییر در آموزش عالی (و تعامل با جامعه) بوده و موهبتی مضاعف برای حرفه علمی فراهم کرده است (اندرس و تیچلر^{۱۰}، ۱۹۹۷). نمی‌توان انکار کرد که ناتوانی حرفه دانشگاهی در شناخت اثرات تلویحی این تحولات، به اندازه ناتوانی اعضای هیئت علمی در برخورد با دنیای امروز بوده است.

-
1. Academic professionals
 2. Harold Perkin
 3. Altbach
 4. Farnham
 5. Kogan
 6. Moses
 7. El-Khawas
 8. Massification
 9. Lifelong learning
 10. Teichler

به وجود آمدن دانشگاه‌های مدرن و تغییر حرفه دانشگاهی

در چشم‌انداز عقلایی، ویژگی متمایز کننده دانشگاه‌ها دور بودن از یکنواختی است. نظام‌های آموزش عالی، مأموریت‌ها، ساختارها و مؤسسات مربوطه، بر اساس توسعه تاریخی و ویژگی‌های سستی و جاری و تلاش برای مواجهه با روندهای جاری و پاسخ به چالش‌های جدید متمایز می‌شوند. این تنوع و روندها در حرفه علمی نیز مصداق دارد. بخشی از دورنمای حرفه علمی می‌تواند از طریق بافت تاریخی که در آن شکل گرفته و نیروهایی که بر آنها اثرگذار بوده‌اند فهمیده شود.

دانشگاه اختراع اروپایی‌ها است، و شروع آن به ایده یک جامعه منحصر به فرد-جامعه‌ای از دانشجویان و اساتید- باز می‌گردد. قرن ۱۲ میلادی شاهد شکل‌گیری دانشگاه بولونیا^۱، سالرنو^۲ و پاریس^۳ بود. حدود سال‌های ۱۳۰۰ میلادی نیز تعداد ۱۶ دانشگاه در انگلیس، فرانسه، ایتالیا و اسپانیا تأسیس شد. درون این مؤسسات آموزش عالی، دانشگاهیان انجمن‌های صنفی دوره قرون وسطی را با احساس رو به رشد به اشتراک گذاشتن عقاید و تعامل با یکدیگر ایجاد کردند؛ این موضوع را می‌توان تولد مقام علمی دانست. در پایان قرون وسطی ۸۰ دانشگاه تأسیس شده بود و رشد قابل توجهی در تعداد و اندازه آنها با شروع رنسانس پیش‌بینی می‌شد و جنبش‌های ضد اصلاحات، به همراه پیوستن تعدادی از دانشجویان به طبقه مرفه و اشراف در این زمینه، بی‌تأثیر نبودند. در قرن‌های ۱۷ و ۱۸ میلادی، دانشگاهیان مقام تدریس و مدرسی را ایجاد کردند و تا حدودی به اقشار بالای جامعه راه یافتند و در کنترل و باز تولید روابط اجتماعی وارد شدند.

جنبش اصلاح و تولد دانشگاه مدرن در قرن هجدهم از اسکاتلند و در قرن نوزدهم از آلمان شروع شد (بن‌دیوید^۴، ۱۹۷۷). به عنوان بخشی از عصر روشنگری، دانشمندان اسکاتلندی راه‌گزینی یافتند و از آن طریق رشته‌های جدید را تأسیس کردند و به تخصص‌گرایی و گروه‌بندی حوزه‌های دانش روی آوردند - فرآیندی که تا به امروز ادامه داشته و اثر زیادی روی حرفه‌های علمی گذاشته است. اصلاح دانشگاه‌ها در آلمان به ظهور مفهوم آزادی علمی، آزادی آموختن و تدریس، و آرمان

1. Bologna
2. Salerno
3. Paris
4. Ben-David

"علم"^۱ و "دانش خالص"^۲ منجر شد (*wissenschaft*) در زبان آلمانی به عنوان مفهومی برای تمامی حوزه‌های علمی و تخصص‌های دانشگاهی است (رینگر^۳، ۱۹۶۹). ایجاد رابطه بین تدریس و پژوهش، پروژه حرفه‌ای‌گری را در دانشگاه تقویت کرد. این امر، یک نوع مشروعیت متقابل اساسی بین پژوهش بنیادی و تدریس دانشگاهی ایجاد کرد تا هر دو بتوانند از آن بهره ببرند؛ در عین حال، به علت تبعات ظهور دانشگاه مدرن، تنش حرفه علمی را نیز فرا گرفت (اسچیمانک^۴ و وینز^۵، ۲۰۰۰). چنین مفاهیم و فعالیت‌هایی خیلی زود در کشورهای اروپایی و ایالات متحده آمریکا نفوذ کرد. دانشجویان و محققانی که در آلمان تحصیل کرده بودند دیدگاه‌ها و ایده‌آل‌های خود را به جاهای دیگر منتقل کردند (روتبلات^۶ و ویت‌راک^۷، ۱۹۹۳). دانشگاه‌های در حال رشد آمریکایی عناصر دانشگاه پژوهشی هومبولتین^۸ را با عناصر تحصیل سنتی دانشگاه‌های انگلستان (کمبریج و آکسفورد) ترکیب کردند. این ایده به شکل‌گیری دانشگاهی مانند جان هاپکینز منجر شد، و برداشتی ناقص از مدل دانشگاه‌های پروسیا^۹ بود. این جریان به ایجاد نهادها و مراکز تحقیقاتی، مدارس عالی، بازنگری در حرفه تعلیم و تربیت، ساختار دپارتمان‌های آموزشی و ظهور مجلات و منابع چاپی دانشگاهی منجر شد. بعدها از طریق ایجاد محل‌های اقامت، اتحادیه‌های دانشجویی، کتابخانه و مراکز مشاوره دانشجویی تأکید مضاعفی بر دوره‌های تحصیل کارشناسی شد (مورای^{۱۰}، ۱۹۹۲). موضوع با اهمیت این است که دانشگاه‌های آمریکایی از ابتدای کار بر این موضوع تأکید داشتند که اعضای هیئت علمی، باید دانش، مهارت و آموخته‌های خود را از طریق خدمات مشاوره‌ای، خدمات اجتماعی و کار در جامعه در خدمت مردم قرار دهند (ترو^{۱۱}، ۱۹۹۹).

1. Science
2. Pure knowledge
3. Ringer
4. Schimank
5. Winnes
6. Rothblatt
7. Wittrock
8. Humboldtian

۹. دانشگاه‌های پروسیا (Prussia) توسط فردریش ویلهلم سوم در سال ۱۸۱۵ تأسیس شدند.

10. Moray
11. Trow

شکی وجود ندارد که دانشگاه‌های آمریکایی امروزه دانشگاه‌هایی ایده‌آل محسوب می‌شوند؛ اما هنوز سنت‌ها در آموزش عالی نقش اصلی را بازی می‌کنند؛ یعنی در اروپا و سایر کشورها، هنوز تحت تأثیر برداشت سنتی از آموزش عالی، دانشگاه و پژوهش هستند. در بعضی از کشورها، مدل‌های اروپایی در دوره استعمار مورد استفاده قرار گرفت، و در برخی از موارد زبان کشور استعمارگر به عنوان زبان علمی به کار رفت. بعد از استقلال، ویژگی‌های آموزش عالی زمان استعمار حفظ و همین امر باعث رشد برخی از این نظام‌ها شد (آلتباخ، ۲۰۰۲). در کشورهایی مانند ایتالیایی، تایلند یا ژاپن که مستعمره نبودند، مدل‌های اروپایی نقش برجسته‌ای در شکل‌گیری نظام آموزش عالی داشت.

در بسیاری از جوامع صنعتی بعد از جنگ دوم جهانی، اتفاقات متعددی در جهان سیاست رخ داد که به افزایش زیاد کمک هزینه‌های آموزش عالی و پژوهش منجر شد به عنوان مثال، این دیدگاه که علوم و تکنولوژی برای هر جامعه‌ای مهم است، به توسعه پژوهش‌های بنیادی^۱ منجر شد، و یا باورهایی مانند سرمایه‌گذاری روی نیروی انسانی برای توسعه اقتصادی ضروری است و کاهش نابرابری دسترسی به آموزش به قوت گرفتن اقتصاد آموزش و پرورش منجر شد، و افزایش اعتراضات دانشجویی در اواخر سال‌های ۱۹۶۰ در این زمینه مؤثر بوده است.

با این حال، نگاهی به گذشته، حاکی از این است که در دوره زمانی فوق، نیروهای سیاسی در کشورهای صنعتی غالب و آموزش عالی به عنوان یک بخش مهم در آینده جامعه مطرح بوده است. در این روزها، بین اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌های مدرن این اتفاق نظر به وجود آمده که تفکر حرفه‌ای در آموزش عالی برای ارتقا ضروری است. پژوهش شکل غالب فعالیت علمی است، و دانش خود به خود دارای ارزش است؛ جست‌وجو در آخرین مرزهای دانش، بهترین راه سازمان‌دهی رشته‌های تحصیلی دانشگاهی است. شهرت در شکل‌گیری گروه‌های خاص از دانشمندان در بعد ملی و بین‌المللی تأثیر دارد، و تضمین کیفیت با کمک هیئت همگنان و آزادی علمی میسر می‌شود (گاپا^۲، ۲۰۰۱). تجارب اخیر در دانشگاه‌ها نشان می‌دهد که این نوع تعریف از حرفه علمی، پایدار نیست؛ اما به احتمال زیاد محل مناقشه بسیار است؛ علاوه بر این، برخی از محققان اخیراً اظهار کرده‌اند که حرفه علمی به نظر می‌رسد که برخی از پایگاه‌های سیاسی و قدرت چانه‌زنی را در جامعه از دست داده است.

1. Blue-sky research

2. Gappa

توده‌ای شدن آموزش عالی به رشد اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها منجر شد، این رشد در برخی مواقع کنترل نشده بوده و پرسش‌هایی را در خصوص کیفیت حرفه دانشگاهی به وجود آورد. در همان زمان، امتیازات و ویژگی‌هایی که حرفه دانشگاهی در نظام آموزش عالی نخبه‌پرور داشت، با ظهور آموزش عالی توده‌ای به مقدار زیادی در تنگنا قرار گرفت (ترو، ۱۹۷۲). بسیاری از اعضای هیئت علمی با واقعیتی به نام "استانداردهای طلایی" مواجه شدند که حداقل‌های حرفه دانشگاهی را نشان می‌داد. رشد و گوناگونی آموزش عالی بخوبی رشد و تنوع حرفه دانشگاهی را به دنبال داشت. در یک دورنمای جهانی، حرفه دانشگاهی در قرن ۲۱ میلادی صرفاً حرفه تدریس است و نقش اصلی پژوهش، مشارکت در آموزش و گسترش و تنوع بخشیدن به دانشجویان است.

محدودیت منابع مالی در آموزش عالی و برخورد و درگیری بین کشورهای فقیر و غنی، حرفه دانشگاهی را نیز تحت تأثیر قرار داد. پایان رفاه ابدی در آموزش عالی به معنای تغییرات غم‌انگیزی برای بسیاری از کسانی بود که به کار کردن در صنعت در حال رشد دانشگاه عادت کرده بودند. با منابع مالی در حال کاهش یا ثابت، انتظار می‌رفت که تغییر با جایگزینی و تمرکز رخ دهد. این تحول اندازه کلی و مشخصات حرفه دانشگاهی و موضوعاتی مانند حجم کار و استفاده از زمان، مولد بودن و بروندادهای علمی را تحت تأثیر قرار داده است. توجه دانشگاه‌ها به مسائل مالی افزایش یافته و در تلاش برای صرف زمان و هزینه در راستای فعالیت‌های تدریس و پژوهش موفق بوده‌اند. در اغلب موارد، منابع مالی متعدد به سختی وصول می‌شد و هر یک از آنها به دنبال سهم خودشان از تولیدات علمی بودند. نگرانی‌های مربوط به توسعه به قطع ارتباط بودجه و تدریس و تحقیق منجر شد؛ آن چنان که منابع مالی برای تدریس به دانشجویان کلاس‌های پایه کاهش یافت و منابع پژوهشی بیشتر تحت تأثیر بازار تجارت بود. در چنین شرایطی، گذار از کنترل‌های بوروکراتیک و حرکت به سمت بازار تجارت، انتخابی دشوار در مقابل مؤسسات بود- چه چیزی باید حفظ و چه چیزی باید کنار گذاشته شود، اعتقادات، هنجارها و شیوه‌های سنتی و چه چیزهایی برای رویارویی با مدرنیته ضرورت دارد وجود داشته باشد (چن^۱، ۲۰۰۲).

بازتعریف تکالیف سنتی و تعریف تکالیف جدید برای دانشگاه‌ها و آموزش عالی به سادگی جذب فعالیت‌ها و نقش‌های موجود حرفه دانشگاهی نمی‌شود. تلاش برای مرتبط کردن اجتماع و اقتصاد به تدریس و تحقیق، هنجارهای سنتی را به چالش می‌کشد و بودجه منحصراً بر اساس اصول عقلانیت شناختی و تعالی علمی تعلق می‌گیرد. فناوری انتقال یافته از دانشگاه به صنعت و سایر استفاده‌کنندگان از نتایج پژوهش‌ها، مانند مراکز نظامی و بهداشتی، از جمله مواردی است که باعث افزایش توجه به آموزش عالی در سال‌های ۱۹۶۰ میلادی شد و تا امروز هم ادامه یافته است. ارتقای فناوری برای ترویج توسعه علمی، تلاش‌ها برای پیشرفت علمی با ظرفیت بالای کاربرد و تأکید بر ارتباط و پژوهش راهبردی، امروزه پدیده‌هایی آشنا هستند (اروین^۱ و مارتین^۲، ۱۳۸۴ و رایپ^۳، ۲۰۰۴). بسیاری از دانشگاهیان با موقعیت‌هایی روبرو شدند که به حرکت از دنیای محدود علمی و دعوت از آنها به پروژه‌های علمی مرتبط با کار منجر شد؛ زندگی در دنیایی پیچیده با مرزهایی محدود که در آن بر رشد نقش شبه کارآفرین دانشگاهیان تأکید زیادی می‌شد (هنکل^۴، ۲۰۰۱؛ اوون-اسمیت^۵ و پاول^۶، ۲۰۰۱).

در تدریس، از دانشگاه‌ها نه تنها انتظار می‌رود که با توجه به سابقه علمی خود به فعالیتشان ادامه دهند، بلکه چشمداشت تلاش بیشتری برای تربیت نیروی کار است. همچنین انتظار می‌رود که دانشگاه‌ها به سمت تنوع در ساختار، تنوع دوره‌ها و شرایط تحصیل روی آورند، توجه بیشتری به صلاحیت‌های عمومی و مهارت‌های اجتماعی داشته باشند، کارکردهای خود را برای تحقق جامعه یادگیرنده تغییر دهند، دانشجویان را با نگاه بین‌المللی آموزش دهند، و تجارب یادگیری عملی خارج از کلاس درس را برای دانشجویان فراهم کنند؛ به عبارت دیگر، انتظار می‌رود که دانشگاه‌ها از مدل "جمع‌آوری درون‌داد"^۷ به مدل "طول عمر"^۸ در تعلیم و تربیت و کارآموزی روی آورند- حرکت از برنامه‌های درسی به یادگیری (جان‌بلاد^۹، ۲۰۰۲).

-
1. Irvine
 2. Martin
 3. Rip
 4. Henkel
 5. Owen-Smith
 6. Powell
 7. Front end
 8. Life span
 9. Jongbloed

فناوری اطلاعات و ارتباطات راه‌ها و رویکردهای جدیدی را در استفاده از ابزارها و روش‌های پداگوژیکی ایجاد کرده است و طراحی محیط‌های یادگیری و دوره‌های آموزشی و تعامل با دانشجویان و بین آنها تسهیل شده است. همه اینها پرسش‌های جدیدی را در خصوص اعتبارسنجی و کنترل کیفیت، مالکیت معنوی و استفاده تجاری از بسته‌های آموزشی و نقش اعضای هیئت علمی در فرآیند تدریس و یادگیری پیش آورده‌اند (ترو، ۱۹۹۷). فناوری اطلاعات و ارتباطات، انقلابی را در توسعه علمی و ارتباط دانشمندان در سراسر دنیا به وجود آورده است. تلاش برای به دست آوردن اطلاعات به روز و آخرین یافته‌های علمی، حداقل‌هایی است که وجود آنها برای رقابت در جامعه جهانی ضروری است. همه اینها در گام نخست، آموزش عالی و حرفه دانشگاهی را در سراسر دنیا تحت تأثیر قرار داده‌اند. در دنیای توسعه یافته، دسترسی به منابع اطلاعاتی و تنوع مسیرهای دسترسی تسهیل شده، هرچند که برای برخی هنوز مشکلی حل نشده است. در اینجا مسأله دسترسی به اطلاعات، موضوعی اساسی است اگر فناوری‌های نوین برای غلبه بر انزوای سنتی به جای افزایش کارهای جنبی دانشگاهیان در دنیای توسعه یافته مورد استفاده قرار گیرد (آلتباخ، ۲۰۰۲).

یک حرفه از حرفه‌ها

اعضای هیئت علمی، قلب و روح آموزش عالی هستند؛ اما آنها یک قلب و یک روح نیستند؛ البته مفهوم همکار دانشگاهی در بعد صنفی - دارای هدف و باور مشترک - ریشه‌های عمیقی دارد؛ اما ایده حرفه دانشگاهی به تنهایی بیش از همه چیز رقابتی است. در این زمینه، چهار محور مهم قابل تمایز و نامگذاری است: تخصص دانشگاهی در یک رشته، خط تقسیم نهادی یا بخشی، نظام رتبه‌بندی داخلی و تمایزهای ملی - همه اینها ساختار، اعمال و فرهنگ را در دانشگاه تحت تأثیر قرار می‌دهند (کلارک^۱، ۱۹۸۷؛ فولتون^۲، ۱۹۹۶؛ تیچلر، ۱۹۹۶).

تا آنجا که به رشته‌های تحصیلی مربوط می‌شود، خط و خطوط بین رشته‌های تحصیلی درون حرفه دانشگاهی مشخص است. به صورت سنتی، نقش‌های شغلی در دانشگاه عمدتاً حول دو محور کلان تدریس و پژوهش (اگرچه با تأکید متفاوت) می‌چرخد: مدیریت و خدمات، تقسیم کار درون این حرفه عمدتاً با افزایش حوزه‌های

1. Clark
2. Fulton

تخصصی دانش مرتبط شده است. ناظران تأکید می‌کنند که حرفه دانشگاهی از طریق پویایی درونی و تقسیم‌بندی‌های داخلی حالت قبیله و نواحی به خود گرفته است (بچر^۱، ۱۹۸۹)؛ البته در این زمینه باید گفت که جنس پژوهش متفاوت است، و خودپنداره یک فرد دانشگاهی، ایفای نقش پژوهش و تدریس به عنوان یک کار روزمره، شقوق ارتباط با مؤسسات مختلف و تعامل با دنیای بیرونی نیز شرایط خاص خود را دارد. برداشت معروف از دانشگاه به عنوان جایی که مجموعه‌ای از افراد دارای دغدغه مشترک هستند (کر، ۱۹۸۲)، ممکن است اغراق‌آمیز باشد؛ با این همه، مشخصه‌های مناسب بخش بخش شدن رشته‌های تحصیلی درون دانشگاه ارزش‌ها و فعالیت‌ها را تحت فشار قرار داده است. تحولات اخیر در توسعه علوم بین‌رشته‌ای، خطوط سنتی بین رشته‌ها را به چالش کشیده است و شکل‌های نوین تعامل بین رشته‌ها را مطرح کرده است؛ به عنوان مثال، می‌توان به تکنولوژی زیستی، نانو فناوری و علوم شناختی اشاره کرد. در هر حال چنین فرآیندهایی نوعی یکپارچه‌سازی را در فعالیت‌های دانشگاه به وجود آورده است.

تجزیه و تحلیل سیستم آموزش عالی آمریکا نشان می‌دهد که از ابتدا و به صورت چشمگیری تنوع سازمانی و نهادی درون دانشگاه مد نظر بوده است (ینکس^۲ و رایزمن^۳، ۱۹۸۶؛ لایت^۴، ۱۹۷۴؛ پارسونز^۵ و پلات^۶، ۱۹۶۸). این تنوع در شرایط ساختاری، مأموریت‌های نهادی و فعالیت‌های علمی نمود پیدا کرده است. چنین مؤسساتی ممکن است بر اساس نام‌های متداول در ملیت‌های مختلف طبقه‌بندی شوند. (مانند دانشگاه‌های پژوهشی دکتری، دانشگاه‌های علوم کاربردی^۷ یا کالج‌های چهارساله). یکی از زمینه‌های بحث در مورد تنوع مؤسسات، پاسخ به الزامات آموزش عالی فراگیر است، و اینکه تا چه حد تنوع نهادی به قوانین و مقررات دولتی و نیازهای بازار کار پاسخ می‌دهد (اسکات، ۱۹۹۵). به صورت سنتی تنوع به معنی خوشه‌بندی کارها با توجه به کارکردهای یک مؤسسه در پژوهش یا آموزش، و یا ترکیب آنها از طریق شکل‌هایی از سرمایه‌گذاری دولتی است و این کار با هدف ایجاد

1. Becher
2. Jencks
3. Reisman
4. Light
5. Parsons
6. Platt

۷. در آلمان Fachhochschulen نامیده می‌شوند.

"تحرك علمى" و "تحرك حرفه‌اى" انجام مى‌گيرد. در دانشگاه و شرايط كارى آن، يكى از روش‌هاى رايج تخصصى كردن يا تعيين مأموريت‌هاى مؤسسات، فراهم كردن، يا محدود كردن زمان و منابع تدريس و تحقيق است. به هر حال فشارهاى اخير - مانند جهانى و منطقه‌اى شدن - تنوع بخشى به آموزشعالى و مؤسسات دانشگاهى را تسهيل كرده و همچنين به بروز ناپايدارى و فزاي شدن در سيستم‌هاى آموزشعالى منجر شده است (ميبك^۱، گئوگدبور^۲، كيوين^۳ و رايين^۴، ۱۹۹۶؛ نوتنى^۵، اسكات و گيبونز^۶، ۲۰۰۱).

دو بعدى كه اكنون مورد بحث است - رشته و بخش - دو محور كلاسيك در ادبيات حرفه علمى هستند. از ديگر مواردى كه نقش مهمى در اين زمينه دارند، مى‌توان به نظام‌هاى رتبه‌بندى علمى و ساختار و شرايط كار در شغل اشاره كرد. هنوز عناصر يك مجموعه افراد در قالب انجمن‌ها هستند كه مشاركت برابر افراد را در حرفه تحت تأثير قرار مى‌دهند. با وجود اينكه همه ما به برابرى اعتقاد داريم، هنوز هم مواردى از نابرابرى وجود دارد. به استثنای موارد محدود، مدل‌هاى دانشگاهى، امروزه با يك سلسله مراتب مبتنى بر پاداش و قدرت اداره مى‌شوند. در چنين شرايطى پرسنل جوان‌تر بايد زمان و انرژى زيادى را براى رسيدن به سطح مطلوب حرفه‌اى صرف كنند، بنا بر اين، جايگاه و پرستيژ كاركنان علمى به عنوان يك عنصر كليدى، عدم تجانس در حرفه علمى محسوب مى‌شود. در برخى از سيستم‌ها - بويژه آنهابى كه تحت تأثير سنت آلمانى‌ها قرار دارند - استاد تمام، تنها عضو واقعى حرفه شناخته مى‌شود؛ در حالى كه ساير مراتب علمى دستيار يا كارآموز شناخته مى‌شوند. در سنت انگلوساكسون - به صورت متناوب در آمريكا و انگلستان - سلسله مراتب و عضويت در حرفه علمى كمتر رعايت مى‌شود (اندرس، ۲۰۰۱ب، ناو^۷ و رودز^۸، ۱۹۸۷) و سلسله مراتب شغلى و گروه‌هاى كاركنان نخبه براى آنها كمتر شناخته شده است؛ اما آموزش كاركنان سطوح پايين، مدرسان صرف و پرسنل پژوهشى در حرفه علمى مورد توجه هستند و اهميت خاص خود را دارند (گاىا، ۲۰۰۱).

1. Meek
2. Goedegebuure
3. Kivinen
4. Rinne
5. Nowotny
6. Gibbons
7. Neave
8. Rhoades

بالاخره، حرفه دانشگاهی با توجه به نوع کشورها متفاوت است (کلارک، ۱۹۸۳). سنت‌ها همچنان نقش پر رنگی دارند؛ به عنوان مثال، سنت دانشگاه‌های هومبولتین^۱ پیوندی قوی بین پژوهش و تدریس و ارتباطی محکم بین حرفه دانشگاهی و سیستم آموزش عالی قائل است. سنت ناپلئونی^۲ تأکید روی تعالیم حرفه‌ای در دانشگاه دارد؛ در حالی که تربیت نخبگان و پژوهش را کار مؤسسات تخصصی می‌داند، سنت آکسبریجی^۳ که جان هنری کاردینال نیومن^۴ آن را گسترش داد، نقش دانشگاه را افزایش توان فکری جامعه می‌داند و پرورش ذهن افراد و توسعه فرهنگ عمومی را مورد تأکید قرار می‌دهد (نیومن، ۱۸۵۲). اصول و قوانین هر کشور، روی شکل گرفتن حرفه دانشگاهی تأثیر دارد و هر جامعه‌ای فرهنگ، اقتصاد و اصول اجتماعی خود را دارد و اینها همگی در حرفه دانشگاهی نقش دارند. برخی استدلال می‌کنند همه اینها از سوی نیروهای جهانی هدایت می‌شود و دانشگاه خود یکی از عوامل اثرگذار در این فرآیند است؛ اما چه بسا ممکن است که فرضیه خلاف نیز در مورد نقش متغیرهای ملیت یا دخالت نیروهای همگن و هم‌افزایی آنها مطرح شود.

استقلال و پاسخگویی

با وجود تفاوت در سنت و چشم‌انداز، برخی از ویژگی‌های اساسی (و همچنین اخیراً چالش‌های ممکن) شناسایی شده‌اند؛ در عین حال، به رسمیت شناختن موجودیت "حرفه دانشگاهی" با در کنار هم نگه‌داشتن باورهای متعارض محقق می‌شود. دانشگاهیان به طور سنتی ارزش استقلال و آزادی علمی را به عنوان ارزش‌های اولیه حرفه خود پذیرفته‌اند. در سنت اروپایی، آزادی علمی به صورت عمده عبارت از آزادی در تدریس و تحقیق - آزادی در انتخاب موضوع، مفاهیم، روش‌ها و منابع - و حق مشارکت در جامعه علمی بر اساس استانداردها و قواعد روابط علمی در سطح دنیاست. این تعریف از آزادی علمی، صرفاً با استقلال علمی در دانشگاه‌ها و مجامع علمی مربوط است. در سنت امریکایی، ایده آزادی علمی عبارت است از آزادی‌های مدنی دانشگاهیان، و آزادی سیاسی و نوشتن و صحبت کردن، خارج از حیطه تجارب علمی است (شیلز^۵، ۱۹۹۱).

1. Humboldtian
 2. Napoleonic
 3. Oxbridge
 4. John Henry Cardinal Newman
 5. Shils

آزادی علمی هرگز بلامنازع نبوده و در طول اعصار مختلف استقلال علمی به چالش کشیده شده است. در قرون وسطی کلیسا همواره از اعتقادات مذهبی دانشمندان بیمناک بوده و آنها نیز همواره با قدرت کلیسا در امور علمی مبارزه کرده‌اند (راشال^۱، ۱۹۸۵). نظام‌های دیکتاتور و نظامی، در گذشته و حال، تلاش کرده‌اند که آموزش و پژوهش را در اختیار گیرند. در چنین محیط‌هایی، انتشار آثار علمی در حد امکان تحت نظارت مقامات سیاسی بوده و تحت فشار قرار دادن دانشگاهیان برای وارد کردن آنها به بحث‌های سیاسی و تنبیه افرادی که در جهت عکس جریان سیاسی فعالیت می‌کنند، به یک عرف تبدیل می‌شود.

با توجه به واقعیت‌های کنونی، خیلی شگفت‌آور نیست که بدانیم آزادی علمی امروزه در فهرست اولویت‌های کشورهای در حال توسعه نیست. قدرت‌های استعماری و دولت‌های پسااستعماری، به طور مداوم به کنترل بوروکراتیک سیاسی و نظارت بر آموزش عالی و دانشگاهیان تمایل دارند. در چنین شرایطی، دانشگاه‌ها ممکن است بشدت سیاسی شده و عملکرد علمی آنها نیز تحت تأثیر آن قرار گیرد، و مزیت‌های نهادینه شده مراکز دانشگاهی در کشورهای شمال - مانند استخدام، عضویت در خدمات شهری یا حمایت از طرف نهادهای حفاظت محیط زیست - در کشورهای جنوب قابل حصول نخواهد بود (آلتباخ، ۲۰۰۲).

در عین حال، اعضای هیئت علمی در سراسر جهان بیش از پیش درک می‌کنند که آزادی علمی لزوماً حفظ روندهای اقتصادی و اجتماعی مؤثر بر بقیه جامعه نیست. رشد گرایش به تقویت پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری آموزش عالی در جامعه، بخشی از واقعیت‌های دانشگاه در قرن ۲۱ میلادی است. همچنان که اقتدار سنتی تضعیف می‌شود اعتماد به نخبگان سنتی نیز تضعیف می‌شود، و حسابرسی‌ها و قضاوت‌هایی که از ناحیه بخش‌های مختلف که ادعای اعلام نظر در خصوص عملکرد مؤسسات و حرفه‌ها را دارند باز و رسمی‌تر شده است (ناو^۲، ۱۹۹۸؛ ترو^۳، ۱۹۹۶)؛ البته روش‌ها ممکن است متفاوت باشد، اما نمای کلی نشان می‌دهد که حرفه علمی تحت فشار است. در برخی از کشورها بحث‌های عمومی در قالب کاریکاتوری از فردی علمی نمایان می‌شود که در آن استادی تنبل وقت خود را با بیان حرف‌های تکراری و از نظر خودش با اهمیت تلف می‌کند. از زاویه‌ای دیگر دانشگاهیان تلاش دارند که به عنوان

1. Rashdall

2. Neave

3. Trow

افرادی اثرگذار در اقتصاد دیده شوند که از طریق مدیریت هزینه، رعایت قوانین و مقررات و استفاده از ابزارها، خروجی قابل قبولی ارائه می‌کنند. در نسخه‌ای پیچیده‌تر، تأکید بر تفاوت‌های درونی اعضای هیئت علمی و نقش رهبری نهادی به عنوان ناظران نرم است که هدفشان طراحی موقعیت و تکالیف علمی بر اساس نقاط قوت و ضعف است. در هر حال، کاهش اعتماد در هدایت ظرفیت‌های علمی به عنوان ثبات طولانی و عمیقاً اجتماعی شده حرفه‌ها خود را نشان داده و به تنهایی و به صورت نمادین در هدایت مؤسسات آموزش عالی نمود پیدا کرده است (بوئر، ۲۰۰۲؛ ترو، ۱۹۹۶). دولت‌ها تلاش کرده‌اند (و هنوز هم تلاش می‌کنند) تا برونادهای به دست آمده را به بودجه وصل کنند، و این ارتباط به نظر می‌رسد که نیازمند ارزشیابی مقدار و کیفیت خروجی نهاد آموزش عالی است. پاسخگویی به این معناست که اعتماد، دائمی نیست، اما قابل حصول است؛ هر چند که باید مدام در فکر به دست آوردن آن بود. بین این دو موضوع که کسی شما را مورد حمله قرار دهد و با شواهدی به بی‌اعتمادی متهم کند یا اینکه شما با ارائه شواهدی نشان دهید که قابل اعتماد هستید تفاوت وجود دارد. این همچنین بدان معنی است که ارتباط خاصی بین پاسخگویی و قدرت وجود دارد. کسانی که فرآیندها و معیارهای اندازه‌گیری پاسخگویی تعریف می‌کنند، باید عملکرد و موفقیت در حد معینی را از پیش تعریف نمایند. ارزشیابی و سنجش کیفیت یک مجموعه و استفاده‌های درونی و بیرونی از آن یکی، از عرصه‌های بازی قدرت در نهادهای آموزش عالی است (مورلی^۱، ۲۰۰۳).

یکی از نقاط توسعه آموزش عالی، به رسمیت شناختن رشد نظام‌های آموزش عالی، هم در بعد اندازه و هم در بعد پیچیدگی، است. تقویت و افزایش توان آموزش عالی، نیازمند اعطای استقلال به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی همراه با مدیریت فرآیندهای کاری و بروندهاست. این امر، اساساً به معنای آزادی علمی و استقلال نهادی آموزش عالی - یکی کمتر یکی بیشتر- است. چنین تحولاتی لزوماً برای حرفه دانشگاهی و نهاد آموزش عالی زیان‌آور نیست؛ اما دارای تأثیر بر برخی از جنبه‌های حرفه دانشگاهی و ماهیت کار علمی است. برای برخی از دانشگاهیان، تحت تأثیر نگاه سنتی، پذیرش استقلال همراه با پاسخگویی فزاینده خواهد بود.

شرایط استخدام و کار

حرفه دانشگاهی اساساً با رضایت بالای شغلی شناخته می‌شود، تفکر عنصر ذاتی این حرفه محسوب می‌شود و افراد درون این حرفه از مشوق‌های درونی و بیرونی برخوردارند. اگرچه عنوان قابل مقایسه‌ای در جامعه برای حرفه دانشگاهی وجود ندارد، اما آنها از راه‌های گوناگونی در جامعه تشویق می‌شوند، علاوه بر این، مشوق‌های درونی این شغل - مانند آزادی و اختیار در استفاده از وقت، درجه محدود کنترل بیرونی، امکان به چالش کشیدن مسائل، رضایت نسبت به نوع کار و شهرت علمی - در مقایسه با میزان پرداخت و حقوق، اهمیت بیشتری دارند؛ اما به طور کلی در این پیش‌فرض، تغییرات بیرونی در شرایط خدمات و رشد تفاوت‌ها درون حرفه ممکن است که چهره کار را عوض کند.

به صورت سنتی، ما دو نوع ساختار متفاوت کارکنان داریم: مدل کرسی یا مقام استادی و مدل گروه آموزشی (نیو و رودز، ۱۹۸۷). مدل کرسی یا مقام استادی - که در روش هومبولتین و ناپلئونی رایج است - از طریق تمایز نسبتاً تند بین بخش اصلی سنت استادی به عنوان یک جایگاه شغلی تصرف شده و طبقه‌ای نسبتاً بزرگ از کارکنان سطوح پایین که هدفشان رسیدن به جایگاه استادی در یک زمان طولانی دو یا سه دوره‌ای ارتقای شغلی است، شناخته می‌شود. تحت این شرایط، دستیابی به مقام استادی، یک جهش بزرگ در پرستیژ، استقلال کاری و دستیابی به منابع است؛ در مقابل، در مدل گروه آموزشی، شکل سنتی بیشتر بر همکاری مبتنی است تا فرد سازمان یافته در قالب ساختار دانشگاه. کارکنان علمی از سطوح پایین تا استاد (تمام) کارکردهای بنیادی یکسانی دارند و موقعیت افراد وابسته به مدرک و تخصص است. دوره کارآموزی یا استخدام آزمایشی برای افراد جذب نشده کوتاه است، و جذب افراد به عنوان هیئت علمی در دوره کوتاهی صورت می‌گیرد، و طی گام‌های ارتقای شغلی در ساختار سازمانی تعریف شده است؛ به عنوان مثال، می‌توان به سیستم تصدی شغل در دانشگاه‌های آمریکایی و سیستم استادیار، دانشیار و استاد در سنت آکسبریج اشاره کرد (هالسی^۱، ۱۹۹۲). امروزه نقش‌ها و مشاغل دانشگاهی به دلایل متعدد پیچیده و متنوع شده و حتی ممکن است که در حالت بحرانی قرار گیرد.

1. Halsey

دلایل زیادی برای باز تفسیر ساختار نیروی انسانی دانشگاه‌ها وجود دارد؛ به عنوان مثال، در حالی که ساختار نیروی انسانی در آلمان به نام مدل کرسی استاد شناخته می‌شود، تلاش‌ها برای تقویت جایگاه و استقلال افراد در دوره‌های پس از دکتری متمرکز است که تحت تأثیر مدل آمریکایی است. در سایر کشورهای اروپایی مانند اتریش، فرانسه و ایتالیا، دستیاران آموزشی در قالب قراردادهای طولانی مدت کار می‌کنند. در انگلستان به نظر می‌رسد این انتظارات در حال رشد باشد که کارکنان رده‌های میانی برای رسیدن به جایگاه استادی تلاش می‌کنند و عدم تلاش برای ارتقا، یک شکست تلقی می‌شود (اندرس، ۲۰۰۱ الف).

یکی از تغییراتی که به احتمال زیاد اثر مهمی بر حرفه دانشگاهی دارد، رشد تعداد اعضای هیئت علمی است که از ساختار رایج کارکنان خارج می‌شوند. گسترش و سازمان‌دهی مجدد سیاست‌های منابع و پرسنل به سمت پست‌های غیراستادی تغییر کرده است. ظهور طبقه‌ای از معلمان غیراستاد، در پاسخ به رشد تعداد دانشجویان و ظهور گروهی از کارکنان با قراردادهای پژوهشی، پدیده‌ای کم و بیش بین‌المللی است. آنها تمایل به جا انداختن ارزش‌ها و انتظارات متضاد (با توجه به کارکردهای آموزش عالی و کارکنان آن) در دانشگاه هستند (کلارک، ۱۹۹۷). رضایت شغلی، رشد فردی و تشویق برای داشتن شغل دانشگاهی، رشد تعداد کارکنان معمولی را با خطر مواجه کرده است؛ به عنوان مثال، اکثر اعضای هیئت علمی در آمریکا مدت زیادی در یک موقعیت شغلی باقی نمی‌مانند و حدود دو سوم آنها، یا اعضای هیئت علمی تمام وقت در انتظار استخدام هستند و یا به صورت نیمه وقت کار می‌کنند. در آمریکای لاتین، تعداد نسبتاً اندکی از دانشگاهیان به عنوان کارمند تمام وقت دانشگاه کار می‌کنند، و بسیاری از اعضای هیئت علمی یا در مؤسسات آموزشی مختلف کار می‌کنند و یا به صورت پاره وقت در دانشگاه تدریس می‌کنند و تعهدات خود را در قبال دانشگاه انجام می‌دهند. در بسیاری از موارد، اعضای هیئت علمی به صورت ساعتی و پاره وقت و با حقوق ناچیز کار می‌کنند و بیشتر وقت خود را صرف ادامه تحصیل یا دوره‌های پس از دکتری می‌کنند (بالباچوسکی^۱ و کونتیرو^۲، ۲۰۰۲؛ مارکوویز^۳، ۲۰۰۲). در کشورهایی مانند روسیه و لهستان، کارکنان تمام وقت حقوق کمی دریافت می‌کنند

1. Balbachevsky

2. Quinteiro

3. Marquis

و برای به دست آوردن درآمدی معقول به انجام کارهای پاره‌وقت و مکمل اقدام می‌کنند. بدیهی است که وجود یک گروه از افراد دارای مدرک کارشناسی ارشد و دکتری در بین اعضای هیئت علمی تمام‌وقت، یکی از روش‌های افزایش کیفیت و قرار گرفتن در گردونه رقابت است؛ اما در بسیاری از موارد، شرایط بیرونی اجازه به روز شدن کارکنان علمی دانشگاه را نمی‌دهد، و این یک مانع بزرگ است، و شرایط درونی مؤسسات آموزش عالی (با دیدگاه‌های سنتی و کم‌بینی‌های رایج) احتمالاً مانع بزرگتری در این زمینه به حساب می‌آید.

در تعدادی از کشورها، نهادهای خصوصی در تمایل به مشارکت در به کار گماردن اعضای هیئت علمی رو به افزایش است. مؤسسات و نهادهای خصوصی گاهی با دانشگاه‌های جامع در جذب دانشجو رقابت می‌کنند، اما به نوعی به همزیستی و همکاری با دانشگاه‌های جامع و استفاده از کارکنان علمی آنها عادت کرده‌اند. مؤسسات و نهادهای خصوصی تلاش می‌کنند تا کارکنان علمی خود را بین اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های جامع انتخاب کنند و در قالب قراردادهای کار مشخص کوتاه و بلندمدت از ظرفیت آنها استفاده کنند و این یک فرصت برای مؤسسات خصوصی محسوب می‌شود. همکاری در قالب قراردادهای کوتاه‌مدت عمده‌تاً ساعتی است و فاقد مزایای استخدامی و اجتماعی برای افراد است.

سومین مورد آن است که مفهوم تصدی شغل در برخی از کشورها تغییر کرده است. در کشورهای هلند، سوئد و انگلستان، تصدی شغل در معنای سخت و سنتی آن (اعضای هیئت علمی فقط در شرایط استثنایی اخراج می‌شوند) به پایان رسیده است. در این کشورها، اعضای هیئت علمی در مواردی مانند تعطیلی مؤسسه می‌توانند اخراج شوند. به نظر می‌رسد که این امر، تأثیر اندکی بر تصدی مشاغل علمی داشته باشد، اما این نیز قابل تأمل است که در این کشورها حتی از دست دادن نمادین یک حرفه دانشگاهی مهم تلقی می‌شود. در فنلاند برای اساتید یک موقعیت موقت تعریف شده و در اتریش موقعیت کاری اساتید دانشگاه و کارکنان خبره تحت قراردادهای موقت یک مسأله جدی به حساب می‌آید. در دیگر کشورها هم بحث در خصوص تصدی حرفه دانشگاهی، که می‌تواند به کاهش تصدی‌گری منجر شود، ادامه دارد. معرفی شیوه‌های نوین استفاده از خدمات افراد بدون تصدی شغل ثابت، روند سنتی را به خطر انداخته و مباحث جدیدی را در ارتباط با کار و بازنشستگی پیش کشیده است (اندرس، ۲۰۰۱ الف).

سطح حقوق و مسائل دیگر مربوط به پاداش، بر حال دانشگاهیان نیز تأثیرگذار است. شغل دانشگاهی هرگز به عنوان اولین انتخاب برای کسانی که در درجه اول به دنبال پاداش‌های مالی هستند مطرح نیست، اما حقوق مشاغل آکادمیک برای قرار گرفتن اعضای هیئت علمی در قشرهای اجتماعی میانی یا متوسط رو به بالای جامعه، به نظر کافی است. به طور کلی، این امر هنوز هم برای استرالیا، اروپا و شمال آمریکا، که در آن حقوق نسبت به اکثر نقاط دیگر جهان (به جز کشورهایی مانند هنگ کنگ، سنگاپور و برخی از کشورهای خلیج فارس) بالاتر است مصداق دارد. در سراسر اروپا، مقیاس پرداخت برای افراد دارای درجه استادی به صورت قابل ملاحظه‌ای با بقیه کشورها متفاوت است. در حالت مطلق، بدون در نظر گرفتن هزینه‌های نسبی زندگی، می‌توانیم تخمین بزنیم که بالاترین حقوق برای درجه استادی در بلژیک، ایتالیا و هلند و به دنبال آن، در فرانسه، آلمان و ایرلند پرداخت می‌شود. تجزیه و تحلیل بیشتر تفاوت پرداخت در دوره زمانی نسبی نشان می‌دهد که در هر حال، حقوق مشاغل دانشگاهی در کشورهایی مانند فنلاند، نروژ، سوئد، و انگلستان نسبتاً کم و یا رو به کاهش است. در این کشورها، نارضایتی نسبت به حقوق به وضوح در میان اعضای هیئت علمی دیده می‌شود و به فرسایش تدریجی کار آنها در طی یک دوره طولانی‌تر منجر می‌شود (اندرس و تیچلر، ۱۹۹۷). این امر بخصوص برای آن دسته از رشته‌های آموزش عالی مصداق دارد که به صورت جدی با بازار کار و بخش خصوصی در رقابت‌اند و درآمد کار در این حوزه‌ها بیشتر از دانشگاه است، و به همین علت، حرفه دانشگاهی فاقد جذابیت برای آنهاست. پرستیژ حرفه‌ای و آزادی علمی ممکن است نقص پایین بودن درآمد را برای جوانانی که به دنبال شغل دانشگاهی هستند جبران کند. در مناطق اروپای مرکزی و شرقی در مقایسه با اروپای غربی و شمالی، حقوق استادان به وضوح کمتر از هزینه‌های زندگی است. به طور معمول، دانشگاهیان برای کسب درآمد اضافی باید به مشاغل غیرآکادمیک روی آورند؛ به همین خاطر، به طور فزاینده‌ای، فارغ‌التحصیلان از این کشورها برای دوره دکتری، کشورهای اروپای غربی را که شرایط آنها بهتر است ترجیح می‌دهند. کمبود عرضه در آموزش داخلی دکترا در برخی از کشورهای غرب اروپا - بویژه در زمینه‌های علم و تکنولوژی - نیاز به فارغ‌التحصیلان بین‌المللی فعال را افزایش داده است.

مقایسه‌های بین‌المللی نشان می‌دهد که حقوق اعضای هیئت علمی در شمال آمریکا و استرالیا (حداقل در دانشگاه‌های رتبه بالا) به وضوح بالاتر از اروپاست. در میان دیگر عوامل - مانند دسترسی به تسهیلات پژوهشی و ضوابط و شرایط کسب شغل و شهرت علمی و بین‌المللی - حقوق اعضای هیئت علمی در هجوم افراد باهوش و مستعد اروپا (و بخصوص از انگلستان) به شمال آمریکا و استرالیا نقش کلیدی دارد. الگوهای مهاجرت از جنوب در حال توسعه به شمال صنعتی مشهود است، و حقوق پایین استادان ممکن است که به مهاجرت دسته جمعی بهترین و مشتاق‌ترین دانشمندان منجر شود. به عنوان یک قاعده کلی، حقوق افراد دانشگاهی در کشورهای در حال توسعه، بسیار پایین است، و پاداشی که به استادان داده می‌شود، در مقایسه با استانداردهای بین‌المللی، هرگز کافی نیست. در برخی از کشورها، مانند هند و چین مقررات دیگری از جمله ارائه مسکن و سایر مزایا ممکن است که دستمزد کم را تا حدی جبران کند؛ اما پرداخت مناسب به افراد دانشگاهی به جز در کشورهای توسعه یافته حاکی از وجود نشانه‌هایی از وخامت اوضاع در سایر نقاط جهان است؛ در عین حال، نشانه‌هایی از انعطاف‌پذیری و گسترش مقیاس پرداخت هزینه برای هیئت علمی وجود دارد. در حالی که دولت‌ها و مؤسسات به طور فزاینده‌ای اعضای هیئت علمی را به جست‌وجو برای درآمد اضافی از طریق تحقیقات کاربردی تشویق می‌کنند، تدریس اضافی و مشاوره، چشم‌اندازهایی هستند که اعضای هیئت علمی برای موفقیت در چنین بازارهایی می‌شناسند کاملاً با رشته تحصیلی آنها متفاوت است؛ همان‌طور که در مؤسسات بسیاری ممکن است جریان درآمد نابرابر باشد. آنها ممکن است که پرداخت حقوق را براساس عملکرد افراد قرار داده و در این زمینه، بسیار متفاوت باشند. برخی از کشورها روندی تدریجی را از کاهش تمرکز در سطح وزارتخانه مرکزی به سمت سطوح پایین‌تر تجربه کرده‌اند. ایده اصلی عدم تمرکز این است که وجود یک نظام دولتی هماهنگ در سراسر کشور، با توجه به پیچیدگی‌های آموزش عالی، دیگر مناسب نیست. همراه با این عدم تمرکز، در برخی از کشورها تغییر وضعیت از کارمند دولتی به قراردادی (خصوصی) را دنبال کرده‌اند. دولت در چنین شرایطی مجموعه‌ای از چارچوب‌های کلی و دستورالعمل‌های مرکزی را تدوین می‌کند، و دانشگاه از درجه بالایی از خودمختاری در تأمین منابع مالی و نیروی انسانی برخوردار است. این تغییر مشخص در هلند به وضوح و اخیراً در اتریش اجرا شده است. در برخی از کشورها، عدم تمرکز بیشتر بر روی سطح نهادی مشهود است و این ایده‌ها مطرح شده است که هر یک از کارمندان، خود حقوق و دستمزد فردی داشته باشند.

مراکز و پیرامون‌ها: جامعه دانشگاهی بین‌المللی

در درون کشورها و در سطح بین‌المللی، تغییرات بسیاری در آموزش عالی و وضعیت هیئت علمی آنها رخ داده است. سنت‌های ملی هنوز نقش خاص خود را بازی می‌کنند، و شرایط اجتماعی و اقتصادی در داخل محیط داده تأثیر عمده‌ای در وضعیت اساتید ایجاد کرده است؛ با این حال، همواره عناصر بین‌المللی مشخصی در دانشگاه به عنوان خانه علم دخیل بوده است. امروزه، روند جهانی، نقش مهم و فزاینده‌ای بازی می‌کند، و فشار زیادی برای حرکت به سمت بین‌المللی شدن آموزش عالی وجود دارد (سینز^۱، ۱۹۹۶؛ اسکات^۲، ۱۹۹۸). تحرک و فعالیت‌های بین‌المللی دانشجویان و کارکنان دانشگاهی رشد زیادی کرده است، فناوری‌های جدید شرایط ارتباط جوامع علمی در سراسر جهان به طرق جدید فراهم کرده، و زبان انگلیسی به زبان علمی بین‌المللی شناخته شده است. مقررات جدید مربوط به ارزشیابی مدارک دانشگاهی و به رسمیت شناختن متقابل آنها (مانند اتحادیه اروپا) و همچنین رشد دانشگاه مجازی، ارائه برنامه‌های آموزشی و پژوهشی خارج از دانشگاه و برنامه‌های پژوهش بین‌المللی به گسترش آموزش و یادگیری بین‌المللی منجر شده است (تیچلر، ۱۹۹۹؛ ون‌در‌وند^۳، ۲۰۰۱). یک فرصت دوباره در بازار بین‌الملل برای دانشگاهیان، اعضای هیئت علمی و همچنین کارکنان تازه وارد فراهم شده است. از قرون وسطی، دانشگاه احتمالاً هرگز تا این حد به عنوان یک تلاش بین‌المللی مطرح نشده است. دانشگاه‌هایی که وجهه بین‌المللی به خود می‌گیرند، در عین حال از سوی انترناسیونالیسم و جهانی شدن در درون و فراسوی آموزش عالی تحت تأثیر قرار می‌گیرند.

با این حال، واضح است که جهان آکادمیک، خود سلسله مراتبی دارد و دانشگاه‌های پژوهشی در شمال مجموعه‌ای از استانداردهای بین‌المللی برای نظام علمی دارند. تحرک بین‌المللی عمدتاً یک پدیده جنوب به شمال است؛ حتی اگر برخی از فعالیت‌ها به تغییر در هر دو سو منجر شود. اکثریت قریب به اتفاق دانشجویان بین‌المللی از کشورهای با درآمد کم و متوسط می‌آیند، و مقصد آنها کشورهای پیشرفته جهان است. ایالات متحده به عنوان میزبان اصلی و پس از آن، استرالیا، کانادا، انگلستان و اروپای غربی مد نظر قرار دارند. جریان فزاینده‌ای از

1. Sassen

2. Scott

3. Van der Wende

مهاجرت دانشگاهیان در سراسر جهان مطرح است که از جنوب تحت سلطه الگو به شمال جریان دارد، و ضمن اینکه تحرکات قابل توجهی بین کشورهای صنعتی وجود دارد، تحرکاتی نیز از جنوب به جنوب دیده می‌شود.

قدرت اقتصادی و سیاسی یک کشور، اندازه و موقعیت جغرافیایی آن، فرهنگ غالب، کیفیت نظام آموزشی و نقش زبان، ملاک‌هایی هستند که به منظور گنجاندن یا ردّ یک کشور در جامعه علمی بین‌المللی باید در نظر گرفته شود. تجزیه و تحلیل نتایج حاصل از بررسی بین‌المللی در حرفه آکادمیک، چهار نوع رویکرد به بین‌المللی کردن آموزش عالی را نشان می‌دهد که می‌تواند مجموعه‌ای از عوامل بالا را در بر گیرد (بویر، آلتباخ و ویتلو، ۱۹۹۴). یکی از این رویکردها که می‌تواند "بین‌المللی شدن جهان" نامیده شود، این است که در آن دانشگاهیان می‌خواهند ارتباطات و مشارکت بین‌المللی داشته باشند؛ اما مشکلی که پیش می‌آید این است که آنها تمایل ندارند در شرایط مساوی کار کنند. این نکته قطعاً یک مشکل اصلی برای بسیاری از دانشگاهیان و در رده بالاتر برای مؤسسات آموزش عالی در کشورهای توسعه یافته است که در اطراف علم زندگی می‌کنند. فقدان فرصت‌ها برای دخالت در جوامع بین‌المللی تا حدی در بخش‌هایی از آمریکای لاتین و اروپای مرکزی و شرقی نیز قابل مشاهده است؛ علاوه بر این، بسیاری از اعضای هیئت علمی حرفه‌ای خود را در مؤسساتی که فارغ‌التحصیل شده‌اند می‌گذرانند. دلایل اجتماعی و اقتصادی مشهودی که برای "هم‌نوعی نهادی"^۱ وجود دارد، پدیده‌ای است که بعید است به ارتقای کیفیت استانداردها و انتقال دانش از طریق تحرک شناختی هیئت علمی منجر شود؛ به این ترتیب، جریان بین‌المللی از دانشجویان و کارکنان که قطعاً بر ارتقاء و رشد جهت‌گیری‌های بین‌المللی کمک می‌کنند اما تأثیر مثبتی بر کشورشان ندارند به راه می‌افتد. این افراد به کشور خودشان باز نمی‌گردند و به عنوان مهاجر ممکن است که کشورهای زادگاه خود را در برخی از برهه‌ها حمایت کنند؛ اما هنوز راه طولانی برای غلبه بر نابرابری وجود دارد و فرصت‌ها برای قطع وابستگی به مراکز اصلی علمی، حتی در کشورهای مانند چین و هند، که به عنوان غول‌های آتی مطرحند هنوز فراهم نیست.

یکی دیگر از الگوها را شاید بتوان به نام "باید بین‌المللی بود" نامید. در برخی از کشورها، ارتباطات بین‌المللی، همکاری، و به رسمیت شناختن دیگران، یک ضرورت است. به جز تعداد بسیار کمی از رشته‌های تحصیلی، یک نفر نمی‌تواند دانشگاهی تصور شود و در کشور خود مورد احترام باشد، مگر اینکه در سطح بین‌المللی قابل مشاهده باشد. در مورد بحث بالا، مطالعه ۱۳ کشور نشان می‌دهد که این امر بخصوص برای کشور سوئد مهم است که اعضای هیئت علمی درون کشورهای اروپایی دیده شوند، و همچنین برای هلند مهم است که اعضای هیئت علمی در خارج از اروپا فعالیت داشته باشند. کشورهای دیگری مانند هنگ کنگ و اسرائیل نیز چنین دیدگاهی دارند. دانشگاهیان در چنین کشورهایی براحتی به شبکه‌های بین‌المللی دسترسی پیدا می‌کنند و این در حالی است که سیستم ملی به نظر آنها یا خیلی کوچک یا خیلی محدود تلقی می‌شود. الگوهای سنتی جهت‌گیری‌های بین‌المللی در بین دانشمندان، ایجاد تعهد قوی به فعالیت‌های بین‌المللی اعضای هیئت علمی را پشتیبانی می‌کند.

در برخی از کشورها مانند آلمان، فعالیت دانشگاهیان در خارج از اروپا و در کشوری مانند ژاپن، در دو عرصه ملی و بین‌المللی صورت می‌گیرد. دانشگاهیان در بسیاری از زمینه‌ها می‌توانند تلاش خود را در دو بعد ملی یا بین‌المللی متمرکز کنند. اکثر دانشگاهیان روابط و همکاری‌های بین‌المللی را بشدت دارای ارزش می‌دانند، اما بر اساس سنت درون دانشگاهی خود - درون شبکه علمی داخلی - ارتباطات با جامعه علمی و انتشار نتایج تحقیقات به زبان کشور هنوز هم نقش عمده‌ای در پر کردن زمان فعالیت اعضای هیئت علمی بازی می‌کند.

در نهایت، الگوی موجود در ایالات متحده، و تا حدی بریتانیا، را ممکن است که "راحت طلبانه" یا بین‌المللی وارداتی نامید. برای سال‌ها بین‌المللی شدن عمدتاً به معنای میزبانی دانشجویان خارجی و اعضای هیئت علمی و تحقیقاتی که به زبان انگلیسی و در نشریات بین‌المللی این دو کشور منتشر شده است، تلقی می‌شد. بررسی‌ها نشان می‌دهد که روابط بین‌الملل، روابطی دوسوگراست. عضو هیئت علمی که فکر می‌کند زبان او زبان غالب در جامعه علمی است، علاقه‌ای به روابط متقابل ندارد و خود را در کانون حس می‌کند. این افراد که خود را در مرکز نظام علمی دنیا حس می‌کنند جایگاهی قدرتمند و در موقعیت خود، نوحی راحتی خیال دارند و به نوعی بین‌المللی شدن را تفسیر به رأی می‌کنند؛ با این حال، این رویکرد به مقدار قابل ملاحظه‌ای منزوی شده و این تسلط در معرض خطر قرار گرفته است.

چشم‌انداز: نور در انتهای تونل

امروز، حرفه دانشگاهی دوره جالبی را می‌گذرانند. در حالی که هر سیستم دانشگاهی به سنت‌های ملی خود، ویژگی‌ها و مسائل مربوط به آن وفادار است، برخی از واقعیت‌های مشترک، بخصوص در قلمرو محدودیت‌های در حال رشد مالی، فرآیندهای متفاوت توده‌ای شدن نظام‌های آموزش عالی و مؤسسات وابسته، تقاضا برای پاسخگویی و پاسخ به نیازهای اجتماعی، و بازار رویکردهای غالب برای آموزش عالی هستند. آموزش عالی تبدیل به خادم صنعت شده و حرفه دانشگاهی به یک حرفه بزرگ و پیچیده همراه با جنبه‌های متنوع تبدیل شده است. بدیهی است که بسیاری از سئوالات در مورد آینده این حرفه، بدون پاسخ باقی مانده است. ما در دوره‌ای از ابهامات در مورد توسعه آینده آموزش عالی و جایگاه آن در جامعه زندگی می‌کنیم، و بنابراین، تعجب‌آور نیست که بگوییم آینده حرفه دانشگاهی نیز نامشخص است. به همین خاطر، نگاهی نهایی به سناریوهای احتمالی آینده حرفه دانشگاهی ارزشمند به نظر می‌رسد و به ارائه برخی از راهکارهای ممکن منجر خواهد شد. در انجام این کار، باید به طور کامل آگاه بود که این مسئله به معنای تمرکز و نگاه یکسو به بحث فعلی نیست و گزینه‌های دیگر و تغییرات احتمالی قابل فکر کردن است، و نگاه ما در پرتو تحولات نوظهور باید در این زمینه انعطاف‌پذیر باشد.

بر اساس یک سناریو، ممکن است امیدوار بود که جامعه دانش در حال ظهور حرفه دانشگاهی را تقویت کند یا به لبه پرتگاه ببرد، به یکی از حرفه‌ها تبدیل کند، و یا تبدیل به حرفه‌ای کلیدی کند. دانشگاه، تنها فراهم کننده دانش و مهارت مورد نیاز جوامع پیشرفته نیست، بلکه تصویری را که از جامعه آینده مورد نظر است ارائه می‌کند. خدمت در اینجا به عنوان یک نوع ایفای نقش منطقی و گفتمان بی‌غرض برای توسعه تخصص و تربیت افراد مجرب است. در این زمینه، حرفه دانشگاهی ممکن است به عنوان حرفه محوری شناخته شود که آموزش، اجتماعی کردن و انتخاب حرفه‌های دیگر، انتخاب کارشناسان و پژوهشگران و همچنین راهنمایی آنها به تحقیق و پژوهش بر اساس شغل را هدایت کند؛ با این حال، این موضوع به معنی آینده بدون مشکلات برای حرفه دانشگاهی نیست؛ اما دانشگاه‌ها همیشه در حال تغییرند، همیشه در حال انطباق با شرایط جدید به سر می‌برند و معقول و منطقی به نظر می‌رسد که پاسخ‌های انعطاف‌پذیر برای تغییرات در تداوم تغییر در سنت‌ها داشته باشند، حداقل برای حرفه دانشگاهی چنین است.

با توجه به دیدگاه دوم، حرفه علمی، در معرض خطر از دست دادن جایگاه کلیدی و نقش رهبری در آموزش عالی و همچنین توسعه جامعه است. فرض بر این است که خطر از دست دادن بخش قابل توجهی از امتیازات و قدرت‌های صنفی دانشگاهی برای حرفه دانشگاهی وجود دارد، برداشت‌های سستی از کنترل اجتماعی حرفه دانشگاهی را تضعیف خواهد کرد، و مدیران، مؤسسات و دولت‌ها نقش خود را در اثرگذاری بر آموزش عالی و خروجی‌های آن تقویت خواهند کرد. غیرحرفه‌ای‌گری^۱، بوروکراسی اداری، و به حاشیه راندن^۲، عباراتی هستند که برای تحلیل عواقب منفی حاصل از این تغییرات مداوم در شرایط بیرونی حرفه دانشگاهی به کار می‌روند؛ علاوه بر این، از مهم‌ترین موارد کاهش روحیه اعضای هیئت علمی، ناامید کردن دانشگاهیان از مأموریت خود، ایجاد این تلقی که آنها افرادی در خدمت دانش هستند که دارای کار روتین و مشخص هستند، و این موضوع است که آنها بشدت متعهد به هنجارهای سستی و ارزش‌های حرفه دانشگاهی هستند. از این منظر، کاهش ارزش مقام استادی سستی و تخریب جایگاه حرفه‌ای دانشگاهیان و نگاه به عنوان افرادی که فقط هزینه بر سیستم تحمیل می‌کنند، خطراتی است که کم و بیش آینده حرفه دانشگاهی را به خطر می‌اندازد.

بر اساس دیدگاه سوم، دانشگاه می‌تواند تبدیل به یک نهاد حاشیه‌ای شود، و حتی در جامعه دانش‌بنیان، حرفه دانشگاهی ممکن است که در بهترین حالت تبدیل به جایی باستانی شود که در آن بر ویژگی‌های سستی و نگاه ثابت به شغل و حرفه تأکید می‌شود. در این دیدگاه، مقاومت در برابر تغییر ممکن است که تبدیل به مانع اصلی در یک سناریوی منفی برای آینده حرفه دانشگاهی شود - مانند تأکید روی ایده جامعه دانشگاهی، فرهنگ سستی رشته‌های دانشگاهی بر اساس بازار کار، و دانش به عنوان یک منبع ممتاز و منحصر به فرد. در واقع، نیاز "جوامع مابعد صنعتی" ممکن است از سوی مؤسسات دیگر، بهتر از آموزش عالی و دانشگاهیان برآورده شود و حرفه دانشگاهی ممکن است که جایگاه کانونی خود را به عنوان عامل اصلی تولید فرهنگی، ایجاد دانش جدید و آموزش نسل جوان و کسانی که جوامع آینده را می‌سازند از دست بدهد.

-
1. Deprofessionalization
 2. Marginalization

در نهایت، بر اساس دیدگاه چهارم، دانشگاه به عنوان یک حرفه‌ای به سبک قدیمی و سازمان پویا توانایی انتقال به فضای پست مدرن یا مابعد صنعتی را دارد و سناریوهای حرفه دانشگاهی به عنوان یک "نقش کلیدی" و یا به عنوان "خدمت‌گذاران علمی" قدیمی شده و از مد افتاده است. نسخه خوش‌بینانه از این دیدگاه، آن است که فرض کلاس قدیمی‌تر، و شغل و کارکرد مبتنی بر طبقه‌بندی آموزش عالی، با انواع کارکردهای واسطه بین سیستم‌های تجربه در حال رشد و فردی‌سازی آموزش جایگزین شده است، بنابراین، کارکردهای اصلی حرفه دانشگاهی بر این اساس بازسازی می‌شود: تدریس ممکن است که تأکید را بر رشد مهارت‌های زندگی اجتماعی قرار دهد، و دانشگاهیان بیشتر به عنوان یک مفسر حقیقت به عنوان مفهومی نسبی عمل خواند کرد تا اینکه قانونگذار سنتی فرهنگ‌های دانشگاهی و دانش باشند. تحقیقات نشان می‌دهد که دانشگاه به عنوان یک سازمان غیرسلسله مراتبی، کثرت‌گرا، فرارشته‌ای، سرعت در حال تغییر و پاسخگو به جامعه، سازماندهی شده است. نسبت، تفکر چندگانه و آزاد یا حرفه‌ای‌گری متکثر، پاسخگویی انعطاف‌پذیر و دوری از سنت‌های بازدارنده، مجموعه‌ای از کلمات کلیدی در این سناریو است. به طور کلی، سرنوشت حرفه دانشگاهی صرفاً ممکن است در پاسخ به تغییراتی که در دانشگاه رخ می‌دهد و آموزش عالی را در سراسر جهان تحت تأثیر قرار می‌دهد، در سال‌های آینده دچار تغییرات زیادی شود.

منابع

- Altbach, P. G. (Ed.). (2000). *The changing academic workplace: Comparative perspectives*. Chestnut Hill, MA: Center for International Higher Education.
- Altbach, P. G. (Ed.). (2002). *The decline of the guru: The academic profession in developing and middle-income countries*. Chestnut Hill, MA: Center for International Higher Education.
- Balbachevsky, E. & Quinteiro, M. (2002). The changing academic workplace in Brazil. In P. G. Altbach (Ed.), *The decline of the guru: The academic profession in developing and middle-income countries*. Chestnut Hill, MA: Center for International Higher Education.
- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Milton Keynes, Bristol, UK: Open University Press.
- Ben-David, J. (1977). *Centers of learning: Britain, France, Germany, United States*. New York: McGraw Hill.
- Boer, H. (2002). Trust, the essence of governance? In A. Amaral, G. A. Johns & B. Karseth (Eds.), *Governing higher education: National perspectives on institutional governance*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Boyer, E. L., Altbach, P. G. & Whitelaw, M. J. (1994). *The academic profession: An international perspective*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Chen, X. (2002). The academic profession in China. In P. G. Altbach (Ed.), *The decline of the guru: The academic profession in developing and middle-income countries*. Chestnut Hill, MA: Center for International Higher Education.
- Clark, B. R. (1983). *The higher education systems*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Clark, B. R. (1987). *The academic life: Small worlds, different worlds*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Clark, B. R. (1997). Smallworlds, differentworlds: The uniqueness and troubles of American academic professions. *Daedalus* 126(4), 21-42.
- Enders, J. (2001a). *Academic staff in Europe. Changing contexts and conditions*. Westport, CT: Greenwood.
- Enders, J. (2001b). A chair system in transition: Appointments, promotions, and gate-keeping in German higher education. *Higher Education* 41(1), 3-25.
- Enders, J., & Teichler, U. (1997). A victim of their own success? Employment and working conditions of academic staff in comparative perspectives. *Higher Education Policy* 34(1), 347-372.

- Farnham, D. (Ed.). (1999). *Managing academic staff in changing university systems. International trends and comparisons*. Buckingham, UK: Society for Research in Higher Education and Open University Press.
- Fulton, O. (1996). Which academic profession are you in? In R. Cuthbert (Ed.), *Working in higher education*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Gappa, J. M. (2001). Academic careers for the 21st century: More options for new faculty. In J. C. Smart & W. G. Tierney (Eds.), *Higher education: Handbook of theory and research*, (Vol. 17). New York: Agathon Press.
- Halsey, A. H. (1992). *Decline of the donnish dominion*. Oxford, UK: Clarendon.
- Henkel, M. (2001). *Academic identities and policy change in higher education*. London, UK: Jessica Kingsley.
- Irvine, J., & Martin, B. (1984). *Foresight in science: Picking the winners*. London, UK: Frances Pinter.
- Jongbloed, B. (2002). Lifelong learning: Implications for institutions. *Higher Education* 44, 413–431.
- Jencks, C. & Riesman, D. (1968). *The academic revolution*. New York, NY: Doubleday.
- Kerr, C. (1982). *The uses of the university*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kogan, M., Moses, I., & El-Khawas, E. (1994). *Staffing higher education: Meeting new challenges*. London and Bristol: J. Kingsley.
- Light, D. (1974). Introduction: The structure of the academic profession. *Sociology of Education* 47(1), 2–28.
- Maassen, P. M., & van Vught, F. A. (Eds.). (1996). *Inside academia: New challenges for the academic profession*. Utrecht, The Netherlands: De Tijdstroom.
- Marquis, C. (2002). Universities and professors in Argentina: Changes and challenges. In P. G. Altbach (Ed.), *The decline of the guru: The academic profession in developing and middle-income countries*. Chestnut Hill, MA: Center for International Higher Education.
- Meek, L., Goedegebuure, L., Kivinen, O., & Rinne, R. (1996). *The mockers and mocked: Comparative perspectives on diversity, differentiation and convergence in higher education*. Oxford, UK: Pergamon.
- Moray, A. (1992). Faculty and students: Teaching, learning and research. In B. R. Clark & G. Neave (Eds.), *The encyclopedia of higher education*, (Vol. 3). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Morley, L. (2003). *Quality and power in higher education*. Maidenhead: Open University Press.

- Neave, G. (1998). The evaluative state revisited. *European Journal of Education* 33(3), 265–284.
- Neave, G. & Rhoades, G. (1987). The academic estate in Western Europe. In B. R. Clark (ed.), *The academic profession: National, disciplinary, and institutional settings*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Newman, J. (1852). *The Idea of a University*. Online at: <http://www.newmanreader.org/works/idea>
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science: Knowledge and the public in an age of uncertainty*. London, UK: Polity Press.
- Owen-Smith, J., & Powell, W. (2001). Careers and contradictions: Faculty responses to the transformation of knowledge and its uses in the life sciences. In S. Vallas (Ed.), *The transformation of work: Research into the sociology of work*, (Vol. 10). Greenwich, CT: JAI Press.
- Parsons, T., & Platt, G. M. (1968). Considerations on the American academic system. *Minerva* 4(4), 497–523.
- Perkin, H. (1969). *Key profession: A history of the Association of University Teachers*. London, UK: Routledge and Palmer.
- Rashdall, H. (1895). *The universities of Europe in the Middle Ages*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ringer, F. (1969). *The decline of the German mandarins: The German academic community, 1890– 1933*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rip, A. (2004). Strategic research, post-modern universities and research training. *Higher Education Policy* 17, 153–166.
- Rothblatt, S., & Wittrock, B. (Eds.). (1993). *The European and American university since 1800*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sassen, S. (1996). *Losing control? Sovereignty in an age of globalization*. New York, NY: Columbia University Press.
- Schimank, U. & Winnes, M. (2000). Beyond Humboldt? The relationship between teaching and research in European university systems. *Science and Public Policy* 27(6), 397–408.
- Scott, P. (1995). *The meanings of mass higher education*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Scott, P. (Ed.). (1998). *The globalization of higher education*. Buckingham, UK: The Society for Research in Higher Education & Open University Press.
- Shils, E. (1991). Academic freedom. In P. G. Altbach (Ed.), *International higher education. An encyclopedia*, (Vol. 1). New York and London: Garland.

- Teichler, U. (1996). The conditions of the academic profession: An international, comparative analysis of the academic profession in Western Europe, Japan and the U.S. In P. M. Maassen & F. A. van Vught (Eds.), *Inside academia: New challenges for the academic profession*. Utrecht, The Netherlands: De Tijdstroom.
- Teichler, U. (1999). Internationalization as a challenge for higher education in Europe. *Tertiary Education and Management* 5(1), 5–23.
- Trow, M. (1972). The expansion and transformation of higher education. *International Review of Education* 18, 61–82.
- Trow, M. (1996). On the accountability of higher education in the United States. In P. M. Maassen & F. A. van Vught (Eds.), *Inside academia: New challenges for the academic profession*. Utrecht, The Netherlands: De Tijdstroom.
- Trow, M. (1997). The development of information technology in American higher education. *Daedalus* 126(4), 293–293.
- Trow, M. (1999). Lifelong learning through the new information technologies. In A. Tuijnman & T. Schuller (Eds.), *Lifelong learning policy and research*. London, UK: Portland Press.
- Van der Wende, M. C. (2001). Internationalization policies: About new trends and contrasting paradigms. *Higher Education Policy* 14(3), 249–259.