



Krzysztof Wasielewski 

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Dominik Antonowicz 

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, University of Toronto



PROCES BOLOŃSKI A SOCJALIZACJA STUDENTÓW DO AKADEMICKICH WSPÓLNOT PLEMIENNYCH. ANALIZA WZORÓW MOBILNOŚCI POMIĘDZY I I II STOPNIEM KSZTAŁCENIA

Zasadniczym celem artykułu jest ukazanie napięć pomiędzy tradycyjnym kształceniem akademickim a wymogami procesu bolońskiego oraz konsekwencji, jakie one wywołują dla funkcjonowania poszczególnych dyscyplin. Koncentrujemy się na jednym z aspektów tego problemu – mobilności studentów pomiędzy I i II stopniem kształcenia – na przykładzie nauk socjologicznych. Odwołujemy się w nim do klasycznej już koncepcji plemion akademickich T. Becher i P. Trowlera. Próbuje w nim odpowiedzieć na pytania, które z akademickich wspólnot plemiennych wpisały się w postulat procesu bolońskiego, a które zdołały się im oprzeć kładąc nacisk na utrzymanie studentów w gronie danej dyscypliny naukowej oraz czy w uczelniach o najwyższym akademickim prestiżu siła socjalizacji do wspólnot plemiennych będzie silniejsza aniżeli w uczelniach o mniejszym prestiżu. Dołączamy tym tekstem do dyskusji na temat kształcenia socjologów w Polsce.

Słowa kluczowe: plemiona akademickie; kształcenie socjologiczne; mobilność studentka; dyscypliny wiedzy; proces boloński

Bologna Process and Students' Socialization to Academic Tribes. Analysis of Mobility Patterns Between the 1st and 2nd Cycles

The major aim of this article is to shed light on the growing tensions between traditional academic education and Bologna process. It examines what implications these tensions have for academic disciplines, sociology in particular. The study focuses on the transition between bachelor and master studies in sociology invoking the T. Becher's and P. Trowler's seminal concept of 'academic tribes and territories'. In the article, we address two questions: (a) which of the academic tribes in the field of social sciences have adopted the two-cycle study structure required by the Bologna process – and which ones have

Krzysztof Wasielewski, Instytut Socjologii UMK, krzwas@umk.pl, ORCID 0000-0003-1775-0011; Dominik Antonowicz, Instytut Socjologii UMK, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, dominik.antonowicz@umk.pl, ORCID 0000-0002-9115-2987.

Artykuł powstał w ramach projektu „Social diversity of universities and spatial and educational mobility of students in the context of the Bologna”, finansowanego ze środków I DUB UMK Debiuty 2. 2. Analizy niezbędne do przygotowania niniejszej publikacji przeprowadzono dzięki wsparciu finansowemu MNiSW w ramach grantu „Dialog” nr 0022/DLG/2019/10.)

managed to block it; (b) do universities of higher academic prestige socialize stronger to academic tribes than those with lower academic prestige?

Key words: student mobility; academic tribes; sociological education; academic discipline; Bologna process

Wprowadzenie

Od początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku polskie szkolnictwo wyższe jest przedmiotem ciągłych przemian i turbulencji wywołanych przede wszystkim dynamiką otoczenia zewnętrznego, które ma istotny wpływ na jego kształt i strukturę (Antonowicz 2015). Ich źródła, przebieg, a także konsekwencje stały się przedmiotem wielu studiów naukowych, dotyczących przede wszystkim ekspansji szkolnictwa wyższego (Kwiek 2014; Simonová, Antonowicz 2006), rozwoju sektora niepublicznego (Duczmal, Jongbloed 2007; Kwiek 2009), polityki publicznej wobec szkolnictwa wyższego (Antonowicz, Machnikowska, Szot 2017; Dziedziczak-Foltyn 2017), nierówności w dostępie do kształcenia (Wasielewski 2013) czy zwłaszcza w ostatnim czasie wzorów publikacyjnych (Kulczycki, Rozkosz, Drabek 2019). Jednak największym, a zarazem (paradoksalnie) najslabiej eksplorowanym źródłem zmian strukturalnych w szkolnictwie wyższym jest *proces boloński* (Kraśniewski 2009), który nieco po cichu dokonał rewolucji w kształceniu akademickim.

Głównym politycznym celem procesu bolońskiego było ujednoczenie krajowych systemów szkolnictwa wyższego. Proces ten – poprzez wprowadzenie międzynarodowej porównywalności struktur studiów wyższych – wpłynąć miał, w założeniu, na zwiększenie mobilności studentów i pracowników naukowych, a w szerszym planie na konkurencyjność uczelni europejskich na arenie globalnej (zob. Buchner-Jeziorska, Dziedziczak-Foltyn 2010; Schomburg, Teichler 2011). Tak definiowana harmonizacja szkolnictwa wyższego prowadzić miała do utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (ang. European Higher Education Area). Rdzeniem procesu bolońskiego było wprowadzenie (i upowszechnienie) trójstopniowego systemu studiów, których przebieg został opisany w formie „efektów kształcenia”. W wymiarze dydaktycznym jego celem było wzmocnienie mobilności studentów przez uelastycznienie kształcenia umożliwiające im przemieszczanie się między poszczególnymi kierunkami studiów, uczelniami czy krajami. Miało to służyć poprawieniu „zatrudnialności” (Schomburg, Teichler 2011) absolwentów szkół wyższych i uczynienia z nich motoru napędowego europejskiej gospodarki opartej na wiedzy (Chou, Gornitzka 2014). Mimo bogactwa studiów i badań dotyczących strukturalnych uwarunkowań procesu bolońskiego stosunkowo niewielką uwagę badaczy przyciągnęła

analiza konsekwencji procesu bolońskiego dla społeczności akademickiej. Nie zmienia to faktu, że wprowadzenie trójstopniowego podziału studiów, opisanie go za pomocą biurokratycznego języka efektów kształcenia oraz podporządkowanie wymogom rynku pracy spowodowało radykalne przedefiniowanie formuły studiowania. Proces boloński znacząco osłabił socjalizację do naukowych wspólnot plemiennych skupionych wokół dyscyplin (Becher, Trowler 2001; Trowler, Saunders, Bamber 2012) i tym samym podważył logikę tradycyjnego kształcenia akademickiego.

W niniejszym artykule próbujemy odpowiedzieć na dwa zasadnicze pytania. Po pierwsze, czy nauki socjologiczne (socjologia) wpisały się w postulaty procesu bolońskiego, kładąc – intencjonalnie lub nie – nacisk na utrzymanie studentów w toku kształcenia. Zakładamy bowiem, że istotą procesu bolońskiego jest zwiększenie mobilności studentów, w przeciwieństwie do tradycyjnego trybu, który zakłada utrzymanie studentów w obrębie określonej dyscypliny. Interesuje nas, czy socjologia socjalizuje studentów studiów I stopnia do wspólnoty plemiennych, czy tworzy słabszą więź (plemienną), umożliwiając studentom mobilność do innych wspólnot na studiach II stopnia? Po drugie, interesuje nas, czy w uczelniach o najwyższym akademickim prestiżu siła socjalizacji do wspólnot plemiennych będzie silniejsza aniżeli w mniej prestiżowych uczelniach, w których badania mają charakter komplementarny. Zakładamy, że uczelnie o najwyższym prestiżu i potencjale naukowym będą najsilniej socjalizować studentów I stopnia do wspólnot plemiennych, a uczelnie charakteryzujące się niższym prestiżem będą mniej ukierunkowane na tradycyjne kształcenie wspólnotowe kierując się przede wszystkim wymogami procesu bolońskiego. Wynikać to może z logiki kształcenia akademickiego ukierunkowanej na reprodukcję kadry naukowej. Odbywa się to nie tylko poprzez realizację programów kształcenia, ale również szeroko rozumiane życie naukowe, a więc uczestnictwo w studenckich kołach naukowych, projektach badawczych, gościnnych seminariach czy spotkaniach towarzyskich organizowanych na terenie uczelni. Sprzyjają temu fizyczna bliskość uczonych ważnych dla dyscypliny, zajmujących znaczące pozycje w plemiennych hierarchii, których badania i osobowość stanowią o obliczu danej dyscypliny. Wpływa to na pewno na lepszą internalizację środowiskowo zdefiniowanych reguł, a także pozytywnie oddziałuje na siłę plemiennych więzi. Dużą rolę w tym odgrywają doktoranci wzmacniając akademicką socjalizację przez nieformalne kanały komunikacji. Pod tym względem różnią się one od ośrodków o mniejszym prestiżu i potencjale, gdzie zjawiska te zachodzą rzadziej i z mniejszą intensywnością.

Plemienne wspólnoty akademickie

Uniwersytety w tradycji humboldtowskiej zorganizowane są wokół dziedzin lub dyscyplin naukowych, których perspektywy, praktyki i zwyczaje publikacyjne mogą się wydatnie różnić (Clark 1989; Kekäle 1999). W polskich warunkach podział ten jest dodatkowo petryfikowany przez biurokratyczny system uprawnień do nadawania stopni akademickich, a także ustawę Prawo o Szkolnictwie Wyższym i Nauce (2018) nakładającą obowiązek przypisania się pracownika do określonej dyscypliny (lub dyscyplin). W wymiarze administracyjnym wynika to z określonych przez ustawodawcę kryteriów ewaluacyjnych oraz specyfiki awansu zawodowego, a w wymiarze subiektywnym wiąże się to z autoidentyfikacją dyscyplinową pracowników opartą na ukształtowanej tożsamości naukowej wynikającej z przynależności do określonych wspólnot naukowych. Jest to szczególnie istotne, bowiem w ramach wytworzonych podziałów dyscyplinowych (i organizacyjnych) zwyczajowo realizowany jest proces awansów akademickich, kształcenia studentów¹, a także duża część badań podstawowych. Tym samym pomimo wspólnych ram ustrojowych oraz izomorficznych tendencji w wymiarze regulacji statutowych (por. Antonowicz, Machnikowska, Szot 2020) dyscypliny znacząco różnią się od siebie pod wieloma względami, między innymi: rodzajem podejmowanych badań, stosowaną metodologią, wzorami publikacyjnymi, kulturą organizacyjną, wzorami karier akademickich, zakresem obciążeń dydaktycznych, programem kształcenia, relacjami między nauczycielami akademickimi a studentami, relacjami pomiędzy nauczycielami akademickimi, stylem komunikacji, celami kształcenia, społecznym prestiżem, stylami sprawowania władzy, orientacją polityczną, źródłami finansowania, mechanizmami kooptacji kadry itd. (Clark 1989; Huber 1990; Kekäle 1999; Kwiek 2017; Sułkowski 2012).

Odwołując się do fundamentalnych prac Charlesa P. Snowa (1959), Thomasa Kuhna (1970), czy wreszcie Simona Marginsona i Gary'ego Rhoadesa (2002) można powiedzieć, że dyscypliny istnieją jako w dużej mierze autonomiczne księstwa z wykształconymi przez siebie przez dekady odrębnymi subkulturami (Clark 1963). W optyce Tony'ego Bechera i Paula Trowlera (2001: 54) dyscypliny naukowe określane są mianem plemion, które mają własną wewnętrzną strukturę władzy, hierarchię statusu i środowiskową specyfikę. Odwołujemy się do perspektywy upowszechnionej w latach osiemdziesiątych XX wieku głównie przez Bechera (Becher 1987, 1989, 1994), a w pełni skonceptualizowanej w klasycznej już dziś książce *Academic Tribes and Territories* (Becher, Trowler 2001; Becher 1981). Stanowi ona dla nas punkt wyjścia i zarazem określa ramę

¹ Pomimo nacisku na interdyscyplinarność kierunków studiów, to studia międzywydziałowe, bądź międzykierunkowe wciąż są rzadkością w polskim szkolnictwie wyższym.

analizy oraz interpretacji wzorów mobilności studentów pomiędzy studiami licencjackimi oraz magisterskimi. Nasza uwaga będzie koncentrować się na kierunkach studiów w dziedzinie nauk społecznych i w tym polu będziemy starali się pokazać napięcia między logiką kierującą kształceniem akademickim a wymogami procesu bolońskiego oraz konsekwencje, jakie on wywołuje dla funkcjonowania socjologii jako odrębnej zbiorowości o naturze plemiennej.

Zdaniem Bechera i Trowlera (2001: 42) dyscypliny tworzą akademickie wspólnoty (ang. *academic tribes*), których „postawy, działania i style poznawcze grup naukowców reprezentujących określoną dyscyplinę są powiązane z charakterystyką i strukturą dziedzin wiedzy, w których takie grupy są zaangażowane zawodowo”. Określane są one jako swoiste wspólnoty epistemiczne czy akademickie plemiona. Istotą plemion akademickich są odrębne terytoria (dyscypliny), których granice nie są sztywno ustalone, a ich przebieg jest przedmiotem ścierania się sąsiadujących ze sobą (często konkurencyjnych) środowisk. Mają one własne historie, tradycje i tabu, pola rywalizacji wewnętrznej i zewnętrznej (z innymi plemionami), własne hierarchie i porządek, utarte ścieżki awansów oparte na formalnych i nieformalnych regułach, specyficznych kanałach komunikacji, wzorcach publikacyjnych czy nawet własnych światach wydawniczych (Becher 1981: 109). Plemiona akademickie dysponują władzą na polu własnych dyscyplin, których symbolicznym uosobieniem jest prawo do nadawania stopni naukowych w określonych dyscyplinach, kształtowania programów studiów czy ocenę znaczenia kanałów komunikacji wyników badań naukowych w postaci przypisywania punktów czasopismom w określonej dyscyplinie.

Tworzenie się akademickich plemion jest efektem socjalizacji w obrębie (i do) określonej dyscypliny, która odbywa się głównie w instytucjach naukowych. W wymiarze dydaktycznym i naukowo-badawczym polega ona na przekazaniu określonego sposobu rozumienia i badania otaczającego świata społecznego, w tym towarzyszących mu paradygmatów. Wkraczanie do wspólnot akademickich odbywa się przez socjalizację zaszytą w kształcenie studentów (ukryta funkcja) do określonych narracji o świecie społecznym, towarzyszącym im zestawie klasyków i praktyk badawczych. W ten sposób wybory edukacyjne i zawodowe określają naszą sieć poznawczą, czy jakby określił to Pierre Bourdieu (1986), kapitał społeczny w ramach których funkcjonują określone wzory „naukowości” (zob. Sułkowski 2016: 188). W skład kanonu dyscyplin wchodzi zagadnienia epistemologiczne, ale również, a może przede wszystkim, kulturowe aspekty funkcjonowania wspólnot akademickich, w tym wartości, normy społeczne (np. wzory publikacyjne, nieformalne kryteria awansu), mitologia związana z kształtowaniem się dyscypliny czy też towarzyszące jej anegdoty związane z życiem i twórczością klasyków. Kluczową rolę w procesie socjalizacji odgrywa interakcja (profesor – młodszy pracownik, pracownik – student/doktorant), co sprawia, że nacisk położony jest na jej procesualny charakter. Nie

jest to zatem prosta transmisja kodu kulturowego dyscypliny, lecz wieloaspektowy proces zakorzeniony w historii, ukształtowany przez lata tradycji, a za pośrednictwem przez edukację akademicką. Obejmuje on również wprowadzenie do pewnego określonego sposobu wyjaśniania świata przy wykorzystaniu optyki dominującej w danej dyscyplinie, terminologii, kanonu obowiązkowych lektur (np. *Spoleczeństwo i gospodarka* M. Webera, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości* P. Bergera i T. Luckmanna, *Historia myśli socjologicznej* J. Szackiego), znaczących postaci, których twórczość istotnie przyczyniła się do rozwoju dyscypliny zarówno na gruncie lokalnym (np. F. Znaniecki, S. Ossowski czy S. Nowak), jak i międzynarodowym (np. R. Merton, P. Bourdieu) czy periodyków naukowych wyznaczających główny nurt dyskursu w danej dyscyplinie (w Polsce to między innymi *Studia Socjologiczne*, *Przegląd Socjologiczny*). Tworzy to rodzaj naukowego *habitusu*, którego częścią jest zdefiniowanie wyższości jednej dyscypliny (niejawna funkcja) – w tym przypadku socjologii i myślenia socjologicznego – nad innymi.

Można w tym dostrzec formę budowania plemiennej ideologii określonej dyscypliny rozumianej jako pewien zestaw wewnętrznie spójnych i uporządkowanych poglądów służących do objaśniania otaczającego świata (zob. Fanghanel 2009). Obejmuje ona również legendy oraz mity dotyczące powstawania poszczególnych wspólnot plemiennych, w tym rekonstruowanie wybranych elementów ich historii, które uważa się za przełomowe dla ich instytucjonalizacji i rozwoju. Stanowią one element kapitału kulturowego, który można odziedziczyć wstępując do określonej wspólnoty plemiennej. W przypadku nauk społecznych wiąże się to z przejściem zdefiniowanych już pól badawczych czy sposobów rozwiązywania problemów społecznych, uznając ich centralną rolę dla poznania (i ulepszenia) współczesnego społeczeństwa (Becher, Trowler 2001: 48).

Socjalizacja do wspólnot kognitywnych rozpoczyna się na studiach licencjackich i trwa nieprzerwanie aż do uzyskania stopnia doktora nauk w określonej dyscyplinie (Kolb 1981). Socjalizacja studentów w obrębie dyscypliny odbywa się przede wszystkim przez tradycyjne formy nauczania akademickiego (wykłady czy ćwiczenia) i uczestnictwo w życiu naukowym danej dyscypliny. Wzmacniana jest przez wplecione w kształcenie praktyki środowiskowe: prelekcje, spotkania, kongresy, konferencje, warsztaty, szkoły letnie itd., budujące poczucie plemiennej tożsamości i więzi między członkami danej wspólnoty akademickiej. Szczególną rolę w Polsce pełnił i pełni studencki ruch naukowy, który zwyczajowo organizuje imprezy studenckie (np. otrzęsiny) mające charakter ważnych rytuałów inicjacji czy przejścia, obozy terenowe dla studentów (np. w Chacie Socjologa w Bieszczadach), Dni Socjologa/Badacza (np. UMCS, UMK, UG), na których przyznawane są nagrody dla najlepszych studentów czy wyróżnienia dla lubianych akademików (np. `Floriany` przyznawane są m.in. w Toruniu i w Gdańsku). Wszystkie te inicjatywy próbują budować więzi

zarówno między kadrami a studentami, ale również integrować studentów budując świadomość przynależności do pewnej wspólnoty. Ta nieformalna środowiskowa socjalizacja szczególnie efektywnie odbywała się na studiach 5-letnich, które nadawały jej pewną trwałość i otwierały realne perspektywy zaangażowania. Z badań Marceliny Smużewskiej (2015: 223) wynika, iż podział studiów na dwa stopnie w konsekwencji wprowadzenia procesu bolońskiego znacząco wpłynął na osłabienie studenckiego ruchu naukowego, a tym samym na socjalizację do dyscyplin.

Istotnym elementem kształtowania i podtrzymywania wspólnoty plemion akademickich jest również jej samoorganizacja w formie krajowych profesjonalnych stowarzyszeń, a także regionalnych czy terenowych oddziałów, które tworzą ramy organizacyjne plemiennej społeczności. Zazwyczaj przybiera ona formę krajowego towarzystwa naukowego (np. Polskie Towarzystwo Socjologiczne oraz oddziały regionalne i sekcje tematyczne), które skupia osoby związane emocjonalnie z dyscypliną lub aktywnie ją uprawiające. Zwyczajowo towarzystwo naukowe organizuje cykliczne spotkania (między innymi zjazdy socjologiczne), których celem formalnym jest wymiana myśli i idei, prezentacja najnowszych wyników badań, a celem nieformalnym utrwalenie tożsamości dyscypliny, a także przekazanie obowiązujących wartości i norm młodszym jej adeptom.

Tożsamość wspólnoty i granice własnego plemienia buduje się i odtwarza poprzez wyraźne wskazanie plemion „konkurencyjnych”, z którymi toczą się spory o pole dominacji w subdyscyplinach pogranicznych (przykład sporu socjologii oraz pedagogiki o socjologię wychowania) (Leszniewski, Wasielewski 2013). Gra zazwyczaj idzie o dominację w polu badawczym przez „właściwe” definiowanie problemów społecznych, a przede wszystkim dobór stosowanych do ich wyjaśniania teoretycznych paradygmatów, metod badawczych, a także sposób wyjaśniania uzyskanych rezultatów. W wymiarze organizacyjnym chodzi o możliwość przydziału zajęć, akredytacji programów kształcenia, wyznaczania ekspertów, recenzentów, przyznawania grantów, nagród, które przede wszystkim pozwalają kontrolować określone pole naukowe, ale również są źródłem różnych profitów i przywilejów nie tylko prestiżowych (Becher, Trowler 2001: 37–39). Plemiona akademickie formalnie i nieformalnie bronią swoich terytoriów przed kolonizacją ze strony innych dyscyplin, ale również przed ruchami separatystycznymi, np. uzyskiwaniem statusu samodzielnej dyscypliny przez silniejsze subdyscypliny. Przykładem formalnych mechanizmów obronnych są uprawnienia do wykonywania określonego zawodu, końcowy egzamin, który jest formą rytuału przejścia do określonej grupy zawodowej bądź stopień naukowy nadawany w określonej dyscyplinie (dziedzinie). Jednocześnie wspólnoty akademickie starają się poszerzać swoje wpływy przez ekspansję, bowiem w „naturalny” sposób wzrost liczby członków jednego plemienia powoduje (nie

zawsze intencjonalną) ekspansję na pola innych dyscyplin akademickich, co generuje nieuniknione napięcia, a nawet otwarte konflikty. Ponadto, wewnątrz środowiska dochodzi również do konfliktów o przywództwo, o władzę nad polem określonej dyscypliny, a linie wewnętrznych podziałów związane są nie tylko ze sposobem uprawiania nauki, ale często również bywają odzwierciedleniem towarzyskich klik oraz środowiskowych koterii. Gra o władzę dotyczy tak kluczowych dla dyscypliny kwestii jak: prawo do ustalania kryteriów awansu naukowego, kształtowanie wzorów publikacyjnych, wpływ na ocenę czasopism, a także wyznaczanie przedstawicieli do gremiów eksperckich wskazujących kandydatów do stypendiów i nagród (ministra).

Proces boloński

Tradycja kształcenia akademickiego jako formy socjalizacji do akademickich wspólnot plemiennych została osłabiona wraz z umasowieniem szkolnictwa wyższego i pojawieniem się wyższego szkolnictwa zawodowego w Europie w latach siedemdziesiątych, a w Polsce w latach dziewięćdziesiątych XX wieku (Kowalska 2013; Teichler 1998). Wpływ na to miały dwa czynniki. Po pierwsze, społeczna heterogenizacja środowiska studentów, która zwiększyła dystans między tradycyjnie inteligentką profesurą a coraz częściej wywodzącymi się z rodzin o niskim kapitale kulturowym studentami. I po drugie, osłabienie relacji mistrz–uczeń na rzecz anonimowego kształcenia masowego. W ich wyniku wspólnoty akademickie stały się wprawdzie bardziej liczne, bowiem kształcenie wzrastającej liczby studentów wymagało zatrudnienia nowej kadry, ale kosztem osłabienia wspólnotowych więzi. Jednak prawdziwym wyzwaniem dla kształcenia akademickiego jako formy socjalizacji do wspólnot akademickich stał się proces boloński zainicjowany w 1999 roku podpisaniem przez 29 ministrów europejskich krajów porozumienia określanego mianem Deklaracji Bolońskiej². Miała ona poprawić zatrudnianie absolwentów europejskich uczelni, zintensyfikować mobilność obywateli oraz podnieść pozycję uczelni na globalnym rynku edukacyjnym (Pachociński 2004). Realizacji tych celów miały służyć następujące kroki (a) przyjęcie systemu łatwo rozpoznawalnej i porównywalnej równoważności stopni naukowych i dyplomów, (b) wdrożenie stopniowego systemu studiów, (c) wdrożenie systemu punktów zaliczeniowych ECTS (European Credit Transfer System) jako narzędzia wspierania mobilności studentów, (d) promowanie mobilności studentów, kadry dydaktycznej oraz pracowników administracji przez zachęcanie do udziału w programach wymiany.

² Treść Deklaracji Bolońskiej jest dostępna na stronach Komisji Europejskiej https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_en

Proces boloński odmienił logikę kształcenia na poziomie wyższym instrumentalizując je dla potrzeb rozwoju gospodarczego (Wiepcke 2009). Wiązało się to z bardzo krytyczną oceną tradycyjnego modelu kształcenia w szkolnictwie wyższym, który obwiniano o *niską mobilność zasobów pracy, małą konkurencyjność absolwentów szkół wyższych na rynku pracy, wzrost poziomu bezrobocia związany przede wszystkim z brakiem przejrzystości i różnorodności kwalifikacji oferowanych przez europejskie uczelnie* (Jeż 2013: 93). Z tego powodu centralną kategorią w organizacji myślenia o kształceniu stała się ‘zatrudnialność absolwentów’ (Schomburg, Teichler 2011). Pragmatyczne, ale przede wszystkim instrumentalne podejście do edukacji podważało istotnie tradycyjną koncepcję kształcenia akademickiego. W sposób szczególny przyczyniało się do tego rozbitcie studiów akademickich na dwa poziomy (licencjacki i magisterski) zrywając z ciągłością kształcenia, a tym samym osłabiając znacząco proces socjalizacji do wspólnot akademickich. Przyświecała temu idea szybszego transferu studentów na rynek pracy, a także – w przypadku kontynuacji kształcenia – większej mobilności, zarówno pomiędzy poziomami kształcenia, jak i kierunkami, uczelniami, miastami czy nawet państwami. Z tego powodu drugim celem procesu bolońskiego – obok zatrudnialności – stała się właśnie szeroko rozumiana mobilność (Papatsiba 2006; Teichler 2012). Cele procesu bolońskiego stały się wielkim wyzwaniem dla tradycyjnych wzorów kształcenia i utrzymania spójności wspólnot akademickich. W Polsce proces boloński został przyjęty bez znaczących politycznych protestów, ale rozbitcie jednolitego cyklu studiów na dwa poziomy nie spotkało się ze środowiskowym entuzjazmem, a wręcz jak pisze Andrzej Krasńewski (2009: 75) przywołując przeprowadzony przez KRASP raport na ten temat (patrz: Cichocki, Cynalewska 2006), „w środowisku niektórych uczelni – zwłaszcza renomowanych uczelni akademickich – można było zauważyć znaczny opór przeciw wprowadzaniu studiów dwustopniowych”. W konsekwencji niektóre wspólnoty akademickie zdołały zmobilizować własne zasoby, aby przeciwstawić się odgórnej dyrektywie wprowadzenia studiów dwustopniowych.

Metodologia

Problemem badawczym podejmowanym w tekście jest wpływ procesu bolońskiego na funkcjonowanie plemion akademickich, ale nasza praca koncentruje się wyłącznie na jednym z aspektów tego zagadnienia – mobilności studentów pomiędzy I i II stopniem kształcenia. Jest to na pewno uproszczenie, ale uznaliśmy ten aspekt za absolutnie krytyczny dla rozwoju plemiennych wspólnot akademickich, a jednocześnie możliwy do empirycznego zbadania. Wprawdzie wspólnoty akademickie, o których pisali Becher i Trowler, obejmują wszystkie dyscypliny, ale na potrzeby klarowności naszych analiz zdecydowaliśmy się

zawęzić ich zakres do dziedziny nauk społecznych. Z analiz wyłączyliśmy ‘prawo kanoniczne’, które jest nową dyscypliną i nie udało się przyporządkować do niej żadnego kierunku studiów; geografię społeczno-ekonomiczną i gospodarke przestrzenną, która w bazie funkcjonowała jako geografia, i trudno było ją odróżnić od kierunków geograficznych przypisanych do dyscypliny nauki o Ziemi i środowisku. Z analizy zostały również wyłączone ‘nauki prawne’ i ‘psychologia’, które prowadzą kształcenie głównie w trybie studiów jednolitych magisterskich. Mimo tych wyłączeń wybór nauk społecznych wydawał się nam możliwie najlepszy, a przemawiały za nim następujące racje.

Po pierwsze, nauki społeczne mają nie tylko wspólny obiekt badań, ale również kształtowały się w podobnym okresie na przełomie XIX i XX wieku. Można powiedzieć, że są one sobie bliskie, a przez to konkurencyjne. Po drugie, wstępne analizy wskazywały, że swoboda – mierzona liczbą dodatkowych warunków, jakie należy spełnić przy kontynuowaniu studiów magisterskich na innym kierunku – jest w naukach społecznych zdecydowanie największa. Oznacza to, że zjawisko mobilności pomiędzy poszczególnymi kierunkami występuje tutaj z największą intensywnością. Po trzecie, polskie uczelnie oferują dużą liczbę kierunków, z których wiele trudno jest przypisać do jednej określonej dyscypliny szczególnie w obszarze STEM, który z natury rzeczy ma charakter interdyscyplinarny.

Uznaliśmy jednocześnie, że prezentacja wzorów mobilności studentów jest dalece niewystarczająca i warto na przykładzie wybranej dyscypliny – socjologii – dokonać bardziej pogłębionej analizy i zastanowić się nad długoterminowymi konsekwencjami wprowadzenia procesu bolońskiego korzystając z koncepcji plemion akademickich.

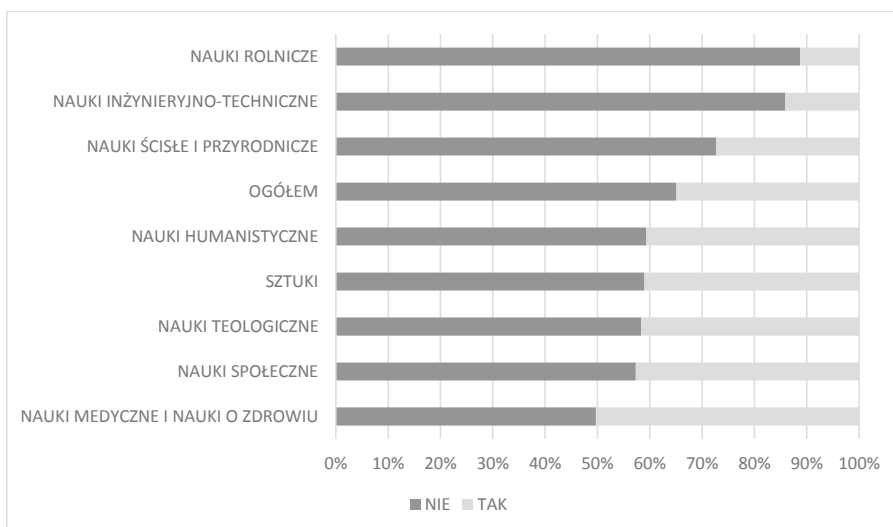
Prezentowane studium ma zasadniczo charakter koncepcyjny i ma zwrócić uwagę na wpływ procesu bolońskiego na kształtowanie się plemiennych wspólnot akademickich, ale jego podstawą są dane empiryczne studentów przemieszczających się pomiędzy I a II stopniem studiów w Polsce. Zamieszczone analizy opierają się na danych zawartych w bazie danych wszystkich studentów III roku studiów stacjonarnych zarówno uczelni publicznych, jak i niepublicznych. Zawarte w niej informacje pozwoliły zidentyfikować studentów kontynuujących studia na II stopniu. I to właśnie ta grupa studentów jest przedmiotem naszego zainteresowania. Baza danych została pozyskana za pośrednictwem Ośrodka Przetwarzania Informacji z systemu POLON. Zakres analiz ograniczony jest przez dane zawarte w tym systemie. Prezentowane wyniki stanowią naszym zdaniem istotną przesłankę do podjęcia dyskusji (zapoczątkowanej przez Kazimierza M. Słomczyńskiego [2020a, b]) na temat współczesnego kształcenia socjologów w dobie istotnych zmian w polskiej nauce i szkolnictwie wyższym. Analizowane dane obejmują absolwentów III roku studiów licencjackich z roku akademickim 2017/2018 oraz tych spośród nich, którzy kontynuowali studia magisterskie w roku następnym 2018/2019. Wybór akurat tego rocznika jest wypadkową (a)

możliwie najbardziej aktualnego i zarazem (b) najbardziej kompletnego zbioru danych. Dla celów kontrolnych sprawdziliśmy wyniki z rocznika 2013/2014 i zasadniczo się one nie różniły, co pozwala nam domniemywać z dużą dozą prawdopodobieństwa, że analizowane przez nas dane ilustrują pewien szerszy fenomen.

Wzory mobilności studentów pomiędzy I a II stopniem kształcenia

Socjalizacja do wspólnoty akademickiej rozpoczyna się już w trakcie studiów licencjackich, a następnie jest kontynuowana na studiach magisterskich. Kontynuowanie przez studentów edukacji akademickiej na studiach II stopnia jest oczywiście uzależnione od wielu czynników, zarówno merytorycznych, społeczno-ekonomicznych (np. mechanizmy selekcji, możliwości finansowe itd.), jak i osobowościowych, takich jak indywidualne zdolności studentów czy motywacja do nauki. Jednak odsetek kontynuujących kształcenie stanowić może nie tylko informację o wartości dyplomu magisterskiego dla studentów, mechanizmach selekcji pomiędzy I a II stopniem studiów, ale również – patrząc przez pryzmat koncepcji plemion akademickich – wskaźnik skuteczności socjalizacji w obrębie plemion akademickich skupionych wokół dyscyplin. Dotyczy to zwłaszcza odsetka studentów, którzy kontynuują kształcenie na tym samym kierunku lub innym przypisanym do tej samej dyscypliny.

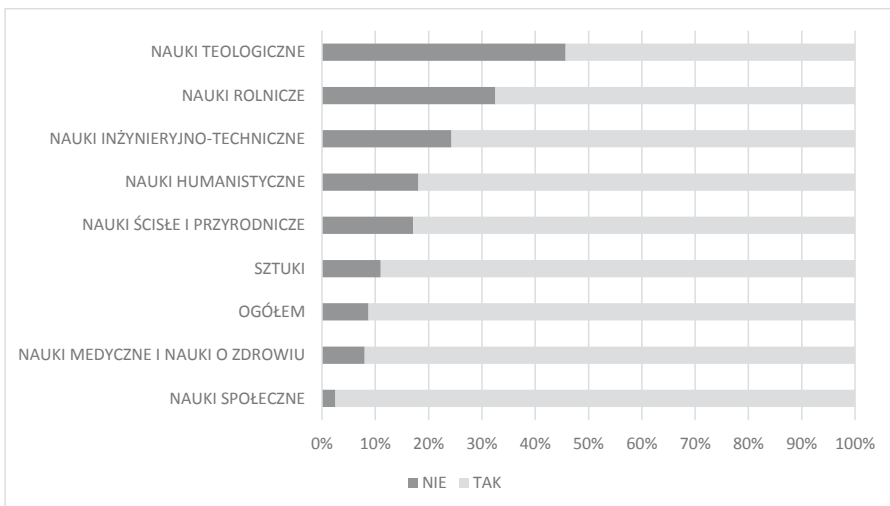
Wykres 1. Liczba osób kontynuujących i niekontynuujących kształcenia na II stopniu wśród absolwentów studiów I stopnia w roku akademickim 2017/2018 według dziedzin nauki (w %), N=237364



Z danych zawartych w systemie POLON wynika, że spośród ogółu absolwentów studiów I stopnia z roku akademickiego 2017/18 ($N=237364$) studia na II stopniu kontynuuje 34,9% ($N=82748$). Najwyższą wartość wskaźnik kontynuacji kształcenia przyjmuje wśród dyscyplin z obszaru dziedziny nauki medyczne i nauki o zdrowiu – 50,3%, a najniższy w dyscyplinach z obszaru dziedzin nauk rolniczych – zaledwie 11,3% oraz nauk inżynieryjno-technicznych – 14,1% (zob. wykres 1). Bardzo wysoki (w polskich realiach) współczynnik kontynuacji studiów na II stopniu widoczny jest również wśród studentów studiujących na kierunkach w grupie nauk społecznych, sięgając poziomu 42,7%. Wydaje się, że w dziedzinach nauk rolniczych, inżynieryjno-technicznych oraz ścisłych i przyrodniczych dyplom licencjata lub inżyniera wystarczy do skutecznego wejścia na rynek pracy, a czynnik prestiżu towarzyszący kształceniu na poziomie magisterskim jest w tych dziedzinach relatywnie mniejszy.

W dalszej kolejności nasza uwaga zostanie skupiona na studentach II stopnia studiów, którzy kontynuują dziedzinę nauki z I stopnia studiów (wykres 2). Przytłaczająca większość spośród nich (91,3%) kontynuuje kształcenie na kierunku studiów w ramach tej samej dziedziny nauki. Najwyższy współczynnik kontynuacji studiów na II stopniu w ramach tej samej dziedziny wskazują studenci w naukach społecznych (97,5%), co nie jest zaskoczeniem biorąc pod uwagę specyfikę dziedziny i liczbę oferowanych w jej ramach kierunków.

Wykres 2. Liczba studentów II stopnia, którzy kontynuują dziedzinę nauki z I stopnia studiów według dziedzin (w %), $N=82748$.



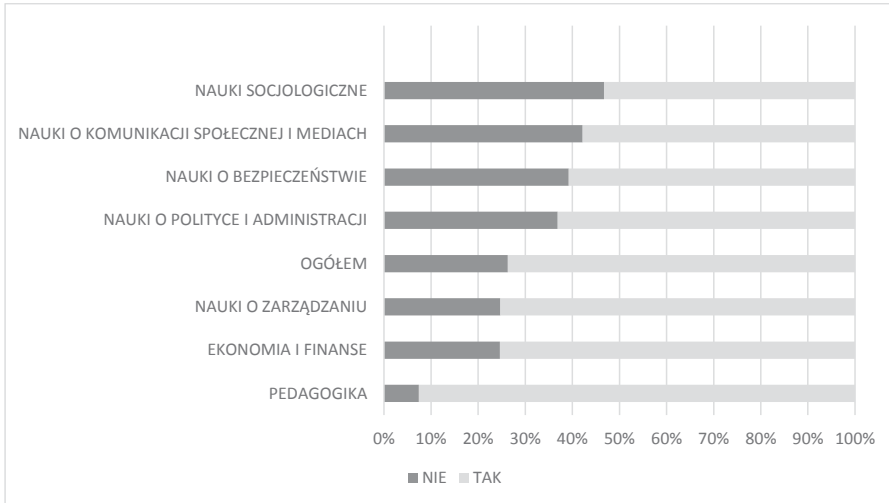
Wysoki odsetek kontynuujących naukę w obrębie tej samej dziedziny obserwujemy również w przypadku dziedziny nauki medyczne i nauki o zdrowiu (92,0%) oraz w dziedzinie sztuki (89,0%). Na drugim biegunie znajdują się dziedziny, w których kontynuacja studiów na II poziomie relatywnie najczęściej wiąże się z kształceniem na kierunku przypisanym do innej dziedziny – nauki teologiczne (54,3%) oraz dziedziny nauki rolnicze (67,5%) (wykres 2).

Kontynuacja studiów w obrębie nauk społecznych

Z wcześniejszych danych (wykres 1) wynika, że studenci podejmujący studia I stopnia w obrębie dziedziny nauki społeczne relatywnie częściej aniżeli inni studenci kontynuują kształcenie na kierunkach w obrębie tej samej dziedziny. Można wręcz powiedzieć, że mamy tu do czynienia ze swoistą monodzielnością w przypadku kontynuujących kształcenie na II poziomie, a jednocześnie największą studencką mobilnością pomiędzy poszczególnymi stopniami. Wychodząc z założenia opartego na koncepcji Trowlera i Bechera, że to wokół dyscyplin naukowych gromadzą się plemiona akademickie i pomiędzy nimi dochodzi do największej rywalizacji o kluczowe zasoby dla ich funkcjonowania oraz rozwoju, to wydaje się uzasadnionym zawężenie analiz i skupienie się wyłącznie na dyscyplinach w obrębie nauk społecznych.

Liczba studentów (zwłaszcza magisterskich) jest jednym z zasobów kluczowych dla rozwoju plemion akademickich, dlatego tak istotnym jest sprawa kontynuacji kształcenia na poziomie magisterskim. Wykres 3 pokazuje, że poszczególne dyscypliny różnią się w stopniu znaczącym siłą przywiązania studentów do dyscypliny (*wskaźnik lojalności dyscyplinowej*), która w naszym rozumieniu jest wynikiem ich socjalizacji. Spośród wszystkich analizowanych dyscyplin najbardziej wyróżnia się pedagogika – aż 92,6% studentów kontynuujących studia na II stopniu robi to w ramach tej samej dyscypliny (pedagogika). Wyraźnie niższe, choć nadal wysokie wskaźniki, charakteryzują następujące dyscypliny: ekonomia i finanse – 75,4% oraz nauki o zarządzaniu – 75,3%. Najniższe wskaźniki *lojalności dyscyplinowej* cechują nauki socjologiczne (wraz z naukami o rodzinie). Zaledwie co drugi (53,3%) absolwent studiów I stopnia w dyscyplinie nauki socjologiczne kontynuuje kształcenie w tej samej dyscyplinie na studiach II stopnia (zob. wykres 3). Co ciekawe, jeżeli wyłączymy z dyscypliny nauki socjologiczne kierunek ‘nauki o rodzinie’ – o co apelował Słomczyński (2020a) – wówczas odsetek kontynuujących studia socjologiczne będzie jeszcze niższy.

Wykres 3. Liczba studentów II stopnia kontynuujących dyscyplinę w ramach dziedziny nauki społeczne (w %), N=41674



Odwołując się do koncepcji plemion akademickich uznaliśmy, że wpływ na siłę socjalizacji do plemion akademickich może odgrywać prestiż i akademickość uczelni. Wydaje się racjonalnym założenie (które chcemy empirycznie zweryfikować), że środowiska naukowe o większym prestiżu instytucjonalnym i silniejszej orientacji na badania naukowe będą stawiały silniejszy opór wobec politycznej presji ‘bolonizacji procesu kształcenia’ i mimo wprowadzenia strukturalnych zmian sposób nauczania pozostanie tam mocno akademicki. W celu weryfikacji naszych założeń wyodrębniliśmy cztery kategorie takich uczelni: (a) flagowe (UW i UJ), (b) badawcze, czyli uczelnie, które złożyły swoją aplikację w ramach programu Inicjatywa Doskonałości – Uniwersytet Badawczy (za wyjątkiem UW i UJ) oraz Uniwersytet SPWS (c) akademickie, czyli uczelnie posiadające co najmniej dwa uprawnienia habilitacyjne, (d) pozostałe uczelnie wyższe. Uznając pewne ograniczenia tego podziału chcieliśmy sprawdzić przypuszczenie, że uczelnie flagowe będą kształciły jednak w sposób bardziej tradycyjny (socjalizacja do akademickich wspólnot plemiennych) zatrzymując w swoich murach własnych studentów, a uczelnie o mniejszym prestiżu w znacznie większym stopniu w ‘sposób boloński’, czyli kształcąc studentów podejmujących studia II stopnia w innych jednostkach, bądź w innych dyscyplinach.

Z danych POLON wynika, że w roku akademickim 2017/18 było 2702 absolwentów socjologii studiów I stopnia, spośród których aż 1670 studentów (61,8%) nie kontynuowało studiów po uzyskaniu stopnia licencjata. Zapewne

trafilili oni na rynek pracy i/lub decyzję o dalszym kontynuowaniu kształcenia na II stopniu przenieśli na późniejszy okres³. Z kolei jedynie 523 studentów (19,4%) spośród ogółu absolwentów studiów socjologicznych I stopnia kontynuuje kształcenie socjologiczne na drugim stopniu, a 509 studentów (18,6%) kontynuuje studia na II stopniu na innych kierunkach, wśród których prym wiodą: pedagogika 29,9%, nauki o polityce i administracji 24,6% oraz nauki o zarządzaniu i jakości 15,1%. Łącznie zatem kształcenie na II stopniu studiów socjologicznych podjęło 38,2% absolwentów socjologii studiów I stopnia. Ów proces niekontynuowania kształcenia (lub kontynuowania studiów na innych kierunkach) przez absolwentów studiów socjologicznych I stopnia wydaje się niezwykle ciekawym zjawiskiem, które bez wątpienia zasługuje na głębsze badania o charakterze jakościowym, ale jednocześnie może być ono (choć wcale nie musi) niepokojącym sygnałem dla środowiska socjologów w Polsce.

Tabela 1. Liczba absolwentów socjologii I stopnia, którzy kontynuują lub nie kontynuują studiów na II stopniu a kategoria uczelni (w %, N=2702)

Kontynuacja studiów na II stopniu	Kategoria uczelni				Ogółem
	Flagowe	Badawcze	Akademickie	Pozostałe szkoły wyższe	
Brak kontynuacji studiów	70,8	60,8	45,4	72,0	61,8
Kontynuacja studiów innych niż socjologia	11,6	20,7	22,7	18,3	18,8
Kontynuacja studiów socjologicznych	17,6	18,5	31,9	9,7	19,4
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Najniższy odsetek kontynuujących studia na II stopniu spośród studentów ogółu absolwentów studiów socjologicznych I stopnia występuje w kategorii pozostałe szkoły wyższe (umownie określane jako uczelnie zawodowe (72,0%) oraz uczelniach flagowych (70,8%) (zob. tabela 1). O ile brak kontynuacji kształcenia na II stopniu absolwentów socjologii uczelni zawodowych (w większości niepublicznych) niespecjalnie zaskakuje, o tyle w przypadku uczelni flagowych ten wskaźnik może jednak dziwić. W przypadku szkół zawodowych niski odsetek kontynuujących studia na II stopniu najprawdopodobniej wynika ze specyfiki tego typu uczelni, które sprofilowane są na rynek pracy, po drugie,

³ Jesteśmy świadomi, że grupa absolwentów, która odłożyła studia na przyszłość wymyka się z naszych analiz, podobnie jak absolwenci, którzy kontynuują studia na II stopniu poza granicami Polski. Nasza pobieżna analiza wskazuje, że migracja po I stopniu studiów ma charakter incydentalny.

z niższych aspiracji edukacyjnych studentów mających swoje źródło w niższym poziomie kapitału kulturowego rodziny pochodzenia. Z kolei w przypadku uczelni flagowych niski odsetek kontynuujących dalsze kształcenie jest zapewne konsekwencją chłonności lokalnego (czytaj: metropolitalnego) rynku pracy i/lub odwlekania decyzji o dalszych studiach na przyszłość. Hipoteza ta może też mieć również uzasadnienie w odniesieniu do uczelni badawczych, które poza UMK zlokalizowane są w dużych ośrodkach miejskich. Pewną zagadką są dla nas uczelnie określane jako akademickie. Absolwenci studiów I stopnia z socjologii tych uczelni wyraźnie częściej (54,6%), aniżeli w przypadku innych kategorii uczelni, kontynuują kształcenie na II stopniu, i co ciekawe czynią to przede wszystkim ponownie na studiach socjologicznych (zob. tabela 1). Być może kluczem do wyjaśnienia zaprezentowanych wskaźników jest względna peryferyjność (znaczące oddalenie od ośrodków wielkomiejskich) uczelni akademickich i odmienne wartościowanie przez studentów dyplomu magisterskiego. Na peryferiach prestiż związany z magisterium jest wyraźnie większy aniżeli w ośrodkach metropolitalnych. W ośrodkach wielkomiejskich studia służą do pozyskania uwierzytelnienia w postaci dyplomu (do czego często wystarcza uzyskanie licencjata) i tranzycji na rynek pracy, w ośrodkach peryferyjnych do pozyskania wiedzy, kompetencji i prestiżu, które nadaje dopiero tytuł magistra. Funkcją ukrytą takiej strategii jest chęć maksymalnie opóźnionego wejścia na rynek pracy, który jest wyraźnie uboższy aniżeli w przypadku ośrodków wielkomiejskich.

Tabela 2. Droga edukacyjna absolwentów socjologii studiów I stopnia a kategoria uczelni (w %, N=1032)

Droga edukacyjna	Kategoria uczelni				Ogółem
	Flagowe	Badawcze	Akademickie	Pozostałe szkoły wyższe	
Kontynuacja studiów socjologicznych	60,4	47,2	58,5	34,7	50,7
Kontynuacja studiów innych niż socjologia	39,6	52,8	41,5	65,3	49,3
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Przyjrzyjmy się teraz grupie studentów, która kontynuuje kształcenie na studiach II stopnia (tabela 2). Najwyższy odsetek kontynuujących kształcenie na studiach socjologicznych (spośród ogółu studentów, którzy kontynuują kształcenie) odnotować można na uczelniach flagowych (60,4%) i akademickich (58,5%). Tak wysoki odsetek absolwentów studiów socjologicznych I stopnia, którzy kontynuują kształcenie socjologiczne na II stopniu w uczelniach

flagowych zdaje się dowodzić naszej tezy o szczególnym znaczeniu socjalizacji do dyscypliny (socjalizacji plemiennej) na najlepszych polskich uniwersytetach. Z kolei niski odsetek (34,7%) absolwentów socjologii kontynuujących kształcenie socjologiczne w szkołach o profilu zawodowym wynika zapewne z nieprzewodzenia przez znaczną ich część studiów socjologicznych na II stopniu (zob. tabela 2).

Kontynuując analizę wpływu procesu bolońskiego na funkcjonowanie wspólnot akademickich założyliśmy, że prestiż uczelni będzie przekładał się na silniejszą socjalizację do dyscypliny. Nasze założenie oparte było na przekonaniu, że na obu flagowych uniwersytetach (UJ i UW) akademickość kształcenia będzie najwyższa, co wynika między innymi z faktu, że wykłada tam najwięcej uznanych badaczy, uczonych mających wysoki status w socjologii, autorów znanych podręczników i lektur obowiązkowych w procesie kształcenia socjologów, odsetek kontynuujących będzie najwyższy. Nasze wstępne założenia oparte zostały na przeświadczeniu, że moc socjalizacyjna będzie słabła wraz ze zmniejszającym się akademickim profilem uczelni. Z kolei im ten prestiż jest wyższy, tym socjalizacja do dyscypliny będzie silniejsza i w konsekwencji bardziej skuteczna.

Tabela 3. Rozkład studentów socjologii studiów II stopnia według kategorii ukończonej uczelni pierwszego stopnia (w %, N=992)

Kategoria uczelni II stopnia	Kategoria uczelni I stopnia				Ogółem
	Flagowe	Badawcze	Akademickie	Pozostałe szkoły wyższe	
Flagowe	82,6	11,5	16,4	20,0	28,5
Badawcze	1,1	83,1	2,7	5,3	13,6
Akademickie	3,9	0,8	76,8	9,0	37,0
Pozostałe szkoły wyższe	12,4	4,6	4,1	65,7	20,9
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Z danych zawartych w systemie POLON wynika, że studia na I roku socjologii II stopnia rozpoczęło 992 studentów, z których 523 osoby (52,7%) to absolwenci studiów socjologicznych I stopnia, a 469 osób (47,3%) to absolwenci innych kierunków, którzy podjęli studia socjologiczne. Wśród nich znaleźli się w głównej mierze absolwenci: nauk o polityce i administracji (15,4%), pedagogiki (15,1%), nauk o bezpieczeństwie (12,2%), nauk o komunikacji społecznej i mediach (10,4%), ekonomii i finansów (8,5%), nauk o zarządzaniu (6,8%), językoznawstwa (6,2%) i filozofii (5,5%). Studia magisterskie z socjologii są mocno sfeminizowane: kobiety stanowią aż 78,5% ogółu studiujących. Z kolei dwie trzecie (66,2%) spośród ogółu studentów to mieszkańcy miast. Wśród

studentów II stopnia studiów socjologicznych dominującą grupę stanowią studenci uczelni akademickich (37%) oraz flagowych (28,5%). Warto zwrócić uwagę na szczególną pozycję uczelni flagowych. Pomimo że zaliczyliśmy do nich zaledwie dwie uczelnie, to ich studenci stanowią ponad jedną czwartą (28,5%) ogółu studentów socjologii. To zapewne efekt ich prestiżu, jak i wielkomiejskiego rynku pracy, które przyciągają studentów spoza tych ośrodków. Wybór przez studentów kategorii uczelni II stopnia jest związany z kategorią ukończonej uczelni na studiach I stopnia. Absolwenci uczelni flagowych i badawczych znacznie częściej (83%) aniżeli studenci uczelni akademickich (76,8%) i pozostałych uczelni (65,7%) podejmują studia na uczelniach z tej samej kategorii, na której ukończyli studia I stopnia (tabela 3). Wskaźniki te zdają się potwierdzać przypuszczenia o efektywności socjalizacji do dyscypliny w obrębie poszczególnych kategorii uczelni. Zaprezentowane w tabeli 3 dane uwzględniają jednak zarówno absolwentów studiów socjologicznych, jak i studiów na innych kierunkach. Aby sprawdzić rzeczywisty efekt socjalizacyjny w obrębie dyscypliny zawężaliśmy analizy do absolwentów licencjackich studiów socjologicznych, którzy następnie podjęli studia magisterskie z socjologii. Takie analizy zawiera tabela 4, w której znajduje się rozkład absolwentów studiów socjologicznych, którzy kontynuują kształcenie na studiach drugiego stopnia również na kierunku socjologia z podziałem na kategorie prestiżu uczelni. Zamieszczone w niej dane potwierdzają nasze wcześniejsze przypuszczenia. Przede wszystkim dostrzec można silną homogenizację mobilności studenckich w obrębie poszczególnych kategorii uczelni, w której rozpoczęto kształcenie socjologiczne. Studenci rozpoczynający kształcenie na studiach socjologicznych I stopnia i kontynuujących kształcenie socjologiczne na studiach II stopnia w zdecydowanej większości robią to w kategorii uczelni, która została wybrana przez nich na początku ich drogi edukacyjnej. Z przeprowadzonych przez nas analiz wynika, że w uczelniach flagowych (UW oraz UJ) poziom współczynnika kontynuowania kształcenia w socjologii po socjologii jest najwyższy, a najniższy w pozostałych szkołach wyższych. W przypadku uczelni flagowych właściwie każdy (98,8%) absolwent socjologii kontynuujący naukę na tym kierunku czyni to na uczelni flagowej, *de facto* na uczelni macierzystej, którą ukończył na studiach I stopnia. W przypadku uczelni zawodowych (pozostałe szkoły wyższe) analogiczny wskaźnik jest wyraźnie niższy i wynosi 81,1% (tabela 4). Porównując dane z tabeli 3 i 4 zwraca uwagę niższy współczynnik kontynuacji kształcenia w tej samej kategorii uczelni w przypadku absolwentów studiów I stopnia podejmujących kształcenie na studiach socjologicznych II stopnia (absolwenci studiów socjologicznych oraz wszystkich innych kierunków studiów). Oznacza on, że absolwenci studiów I stopnia innych aniżeli socjologia podejmujący kształcenie na studiach II stopnia znacznie częściej decydują się na kształcenie w uczelniach z innych kategorii statusu naukowego. Ta grupa studentów (z innych kierunków) wykazuje się

większą mobilnością międzyuczelnianą, aniżeli absolwenci studiów socjologicznych I stopnia kontynuujący kształcenie socjologiczne na II stopniu (tabela 4).

Tabela 4. Rozkład absolwentów socjologii studiów I stopnia kontynuujących studia socjologiczne na II stopniu według kategorii ukończonej uczelni pierwszego stopnia (w %, N=523)

Kategoria uczelni II stopnia	Kategoria uczelni I stopnia				Ogółem
	Flagowe	Badawcze	Akademickie	Pozostałe szkoły wyższe	
Flagowe	98,8	2,2	7,4	6,7	21,0
Badawcze	-	94,5	0,8	2,2	17,2
Akademickie	-	1,1	89,1	10,0	45,9
szkoły wyższe	1,2	2,2	2,7	81,1	15,9
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Zaprezentowane dane w wyraźny sposób potwierdzają tezę o socjalizacji do dyscypliny. Jednocześnie wskazują na silny związek pomiędzy kategorią uczelni a procesem mobilności edukacyjnej. Warto tutaj zwrócić uwagę, że proces socjalizacji do dyscypliny (plemienna) odbywa się w dwóch odsłonach. Pierwszy etap to próba przekonania studenta I stopnia do dalszej edukacji na studiach II stopnia. Jak pokazują wyniki naszych badań, socjalizacja do dyscypliny zdaje się w tym momencie przegrywać z ofertą rynku pracy, który w ewidentny sposób zasysa absolwentów studiów socjologicznych I stopnia, szczególnie z uczelni flagowych (szerzej patrząc wielkomiejskich). Drugi etap to przekonanie tych, którzy zdecydowali się kontynuować studia na II stopniu do studiów socjologicznych (najlepiej na dotychczasowej uczelni). Wówczas dopiero uwiadczenia się siła socjalizacji do akademickich wspólnot plemiennych, szczególnie w uczelniach o najwyższym prestiżu – uczelniach flagowych i badawczych.

Socjologiczne rozterki, czyli między Humboldtem i Bolonią

Naszej analizie przyświecają dwa cele: poznawczy i refleksyjno-środowiskowy. W wymiarze poznawczym nasze studium wpisuje się w szerszą i prowadzoną na wielu polach dyskusję na temat konsekwencji wpływu procesu bolońskiego na funkcjonowanie plemiennych wspólnot akademickich zwłaszcza w kontekście Humboldtowskiego modelu uniwersytetu, którego są organizacyjnym fundamentem. Intensywna debata w tej materii trwa od lat (Ash 2008; Frambach 2015) i jej konkluzje wskazują, że proces boloński na wielu płaszczyznach podmywa fundamenty Humboldtowskiej koncepcji (w zasadzie mitu)

uniwersytetu. Dotyczy to przede wszystkim sposobu organizacji społeczności akademickiej wokół dyscyplin naukowych, ale również jego instrumentalizacji prowadzącej do odejścia od jego klasycznej formuły w dyscyplinach na rzecz elastycznych, specjalistycznych programów kształcenia zaprojektowanych pod potrzeby rynku pracy (Michelsen 2010; Nybom 2003). Zjawisko to nie jest wyłącznie pochodną procesu bolońskiego, ale osłabienie roli dyscyplin naukowych prowadzące do dezintegracji plemion akademickich wynika również z przemian w organizacji badań naukowych i towarzyszącej im produkcji wiedzy. Wzrasta znaczenie badań o charakterze interdyscyplinarnym, ukierunkowanych pragmatycznie na rozwiązywanie konkretnych problemów społecznych (Gibbons, Limoges, Nowotny, Scott, Trowe 1994; Shinn 2002).

Proces ten, z jednej strony, sprzyja rozpraszaniu się plemion akademickich, a z drugiej, pogłębia fragmentaryzację pola ich badań. Proces boloński jest więc częścią znacznie szerszych przemian w obszarze nauki i szkolnictwa wyższego w Europie, ale jednocześnie dotychczasowe badania wskazują na znaczące różnice w jego implementacji w poszczególnych krajach. Głównym czynnikiem dywersyfikującym jest podłoże instytucjonalne w postaci odmiennych uwarunkowań organizacyjnych oraz akademickiej tradycji, prowadzące do zjawiska określanego mianem *path dependency* (Krücken 2003). Nasze studium idzie o krok dalej i stara się pokazać, że w obrębie jednego kraju adaptacja wymogów procesu bolońskiego może przybierać znacząco odmienne formy nawet w obrębie bliskich sobie dyscyplin. Poza uwarunkowaniami instytucjonalnymi istotna jest również rola środowiska adaptującego (zwraca na to uwagę np. Czarniawska, Jorges 1995) innowacje sformułowane językiem politycznych deklaracji i pozostawiające szeroką swobodę interpretacyjną. Zidentyfikowane przez nas różnice we wzorach przechodzenia studentów między studiami licencjackimi i magisterskimi naszym zdaniem dobrze ilustrują, że plemiona skupione wokół poszczególnych dyscyplin dokonały (twórczej i rozbieżnej) translacji, a zarazem adaptacji procesu bolońskiego przez pryzmat swoich plemiennych interesów. Najbardziej spójne wewnętrznie plemiona (prawo i psychologia) zdołały skutecznie odrzucić kluczowe jego aspekty (dwustopniowość studiów) widząc w nich zagrożenie dla plemiennych interesów, inne wprowadziły pozorną dwustopniowość wiążąc uprawnienia zawodowe z ukończeniem studiów drugiego stopnia, aż wreszcie jest trzecia grupa plemion akademickich, która wdrożyła dość otwarcie wymogi procesu bolońskiego narażając się przy tym na niebezpieczeństwo osłabienia dyscyplinowej wspólnoty.

Druga hipoteza dotyczyła siły socjalizacji do plemion akademickich, która powinna być silniejsza w uczelniach flagowych i tylko częściowo się potwierdziła, bowiem zdecydowana większość absolwentów studiów socjologicznych I stopnia na tych uczelniach przechodzi bezpośrednio na rynek pracy. Wiele wskazuje na to, że akademicka (socjalizacyjna) formuła kształcenia ustępuje

poła gospodarce, a atrakcyjność rynku pracy w obszarach metropolitarnych jest znacznie większa niż magisterium z socjologii. Jednocześnie największy odsetek spośród tych, którzy kontynuują kształcenie na studiach drugiego stopnia pozostaje wierny socjologii. Potwierdzałoby to nasze przypuszczenia co do siły socjalizacji środowiskowej w ośrodkach flagowych, zwłaszcza na tle uczelni badawczych, które funkcjonują w bardzo podobnym otoczeniu zewnętrznym.

Odwołując się do wcześniejszych badań nad mechanizmami adaptacji procesu bolońskiego (Dobbins, Knill 2009; Dunkel 2009) można założyć, że środowisko naukowe w największych i najbardziej prestiżowych ośrodkach jest w stanie siłą autorytetu instytucjonalnego (i naukowego) skutecznie marginalizować wymogi procesu bolońskiego i zachowując odpowiedni porządek strukturalny realizować tradycyjne kształcenie akademickie. Jednakże na podstawie zgromadzonego materiału empirycznego nie sposób określić, które z tych czynników odgrywają dominującą rolę, ale niewątpliwie wśród kontynuujących kształcenie na II poziomie studiów odsetek studentów związanych z socjologią jest w przypadku flagowych uczelni zdecydowanie najwyższy.

Bolońska socjologia – refleksje środowiskowe

Socjologia, zarówno jako dyscyplina, jak i kierunek studiów, aż do końca XX wieku była w Polsce kierunkiem raczej niszowym, można powiedzieć elitarnym, który nie był obiektem jakiejś szczególnej uwagi ze strony młodzieży (Szafraniec, Winclawski 2003; Szczepański, Szafraniec, Śliz 2015). Podobnie jak i inne dyscypliny funkcjonowała w postaci względnie homogenicznej wspólnoty środowiskowej dość skutecznie skrytej za nimbem etosu akademii. Socjologom skupionym w głównych ośrodkach akademickich udało się wytworzyć plemienną tożsamość, przede wszystkim opartą na wyodrębnionych polach naukowych i związanych z nim problemach badawczych, poczuciu akademickiej elitarności, wspólnym kanonie kształcenia studentów czy silnych więziach w obrębie nielicznej jeszcze wspólnoty. Sytuacja socjologii i środowiska akademickiego zaczęła się dość szybko zmieniać po transformacji ustrojowej wraz z umasowieniem i prywatyzacją szkolnictwa wyższego. W konsekwencji tych procesów socjologia stała się kierunkiem masowym, tracącym wyraźnie nie tylko na jakości kształcenia, ale również przyczyniając się do rozmycia wspólnoty, osłabienia środowiskowych reguł i naukowych standardów. Efektem tego była rosnąca amorficzność środowiska. Socjologia jako kierunek kształcenia zyskała też niechlubną (i niesprawiedliwą) medialną „gębę” kierunku bezużytecznego na rynku pracy i produkującego bezrobotnych. Środowisko socjologiczne w tym czasie stało się rekordowo liczne i wpływowe biorąc pod uwagę obecność socjologów w mediach i ich aktywność polityczną, co jednak nie przełożyło się na

pozycję dyscypliny i proces kształcenia. Zmiany przyniósł dopiero niż demograficzny i spadające aspiracje edukacyjne młodzieży, które – wraz z niekorzystnym wizerunkiem medialnym dyscypliny – przyniosły spadek zainteresowania kierunkiem, problemy rekrutacyjne w mniejszych ośrodkach oraz szereg niekorzystnych trendów związanych z jakością kształcenia.

Kluczowe jednak – z naszej perspektywy – zmiany dla socjologii jako dyscypliny i kierunku studiów przyniósł proces boloński, który dodatkowo pogłębił procesy amorficzne dezintegrując akademickie kształcenie socjologiczne. W jego konsekwencji socjologia jako kierunek studiów uległa podzieleniu na dwa niezależne od siebie stopnie studiów (licencjat i magisterium). Sytuacja ta wpłynęła znacząco na zasadniczy kształt programu studiów: konieczne okazało się redefiniowanie klasycznego kanonu socjologicznego, który po zmianie musiał się „zmieścić” w 3-letnim programie studiów. W wielu ośrodkach w wyniku problemów rekrutacyjnych dopuszczono również do mobilności międzykierunkowej studentów – na II stopień zaczęto przyjmować studentów z innych kierunków studiów, w tym również i tych spoza dziedziny nauk społecznych. Spowodowało to problemy z jakością kształcenia i koniecznością wymyślenia „nowej formuły” studiów magisterskich. W sytuacji, gdy co drugi student socjologii na II stopniu studiów jest absolwentem licencjatu na innym kierunku studiów, zasadne wydaje się pytanie o tożsamość socjologii magisterskiej i ‘zawartość socjologii w studiach socjologicznych’. W wymiarze czysto praktycznym wiąże się to z pytaniem o możliwość ukończenia studiów magisterskich z socjologii bez znajomości historii myśli socjologicznej i lektury klasycznych dla dyscypliny książek, czyli w naszym rozumieniu bycia socjologiem bez socjologicznego habitusu. W tym sensie podział studiów na dwa stopnie wpłynął na kłopoty z zachowaniem ciągłości socjalizacji do dyscypliny.

Głębokie zmiany w szkolnictwie wyższym i nauce przeformułowały priorytety szkół wyższych. Do niedawna aktywność uczelni i pracowników naukowych orientowała się w znacznej mierze wokół dydaktyki, ale w wyniku reinstytucjonalizacji badawczej misji (Kwiek 2012) uczelni centralną rolę zaczęła odgrywać działalność naukowa, zwłaszcza publikacje w czasopiśmie o wysokim wskaźniku wpływu. Dydaktyka – i to tylko w ograniczonym stopniu – pełni obecnie co najwyżej funkcję legitymizacji zatrudnienia pracowników i finansowania uczelni z budżetu państwa. Niemniej liczebność plemion akademickich zależy przede wszystkim od możliwości zatrudnienia w instytucjach szkolnictwa wyższego, a ta z kolei jest pochodną zapotrzebowania na kształcenie. Z tego powodu wspólnoty dyscyplinowe są zainteresowane liczną rekrutacją, bowiem dzięki niej tworzy się szansa na nowe etaty i tym samym ilościowy rozwój wspólnoty. Tym samym – paradoksalnie pomimo zorientowania badawczego – rozwój danej dyscypliny mierzony jest (przynajmniej w Polsce) liczbą studentów, bowiem ich popyt na studia daje pracę

socjologom akademickim. Brak popytu na socjologiczne kształcenie powoduje, że wspólnota się kurczy.

Obserwujemy również coraz większe napięcie między dydaktyką a badaniami naukowymi. Dydaktyka związana jest przede wszystkim z tradycyjnym podziałem dyscyplin (tzw. Mode 1), które niezbędne są do nadawania dyplomów i awansów zawodowych, prowadzenia kierunków studiów. Z kolei nauka i badania są coraz bardziej interdyscyplinarne, kontekstowe, problemowe (tzw. Mode 2). Dzieje się to zazwyczaj w poprzek tradycji akademickiej i podziałów dyscyplinowych (Gibbons i in. 1994). W naturalny zatem sposób interdyscyplinarność i międzyplemienna (międzydyscyplinowa) mobilność pracowników (i studentów) skutkuje osłabieniem więzi wspólnoty plemiennej. Zauważyć można – niejako wbrew interesom wspólnoty plemiennej – że coraz większą grupę pracowników stanowią osoby spoza rodzimego plemienia (z wykształceniem niesocjologicznym), a tryb zatrudniania pracowników ma coraz częściej charakter pozaplemienny – do badania określonego problemu, a nie do realizacji dydaktyki.

Procesowi temu sprzyja postępująca atomizacja życia społecznego oraz indywidualizacja wzorów karier akademickich, co skutkuje słabszym zaangażowaniem środowiskowym i wspólnotowym zarówno na poziomie lokalnej wspólnoty plemiennej, jak i plemienia dyscyplinowego. W awansach naukowych większą rolę odgrywają kwantyfikowane osiągnięcia naukowe, a mniejszą ulokowanie środowiskowe i kapitał wspólnotowy charakterystyczny dla plemion feudalnych, w których sztywna hierarchia oparta była na systemie stopni i tytułów naukowych. Mniejsza rola stopni i tytułów powoduje również osłabienie towarzyszących im rytuałów przejścia, które odgrywały istotną rolę w budowaniu wspólnoty plemiennej. Nakłada się na to postępująca fragmentaryzacja dyscypliny, coraz bardziej zróżnicowane zainteresowania badawcze polskich socjologów, wielość kanałów komunikacji wyników badań, obecność w polu publikacyjnym nowych tematów, wielość specjalizacji/specjalności oferowanych na studiach, zarówno na I, jak i II stopniu⁴, brak wspólnego kanonu socjologicznego, wielość sekcji PTS oraz grup tematycznych (efekt subdyscyplinizacji socjologii) na kolejnych zjazdach socjologicznych.

Wciąż nie ma również zdefiniowanej profesji socjologa. Z perspektywy kształcenia akademickiego i w dobie urynkowienia wartości dyplomu wyższych uczelni oznacza to ograniczoną legitymację kierunku studiów. Współczesna młodzież coraz częściej patrzy na kształcenie akademickie przez pryzmat szansy na sukces na rynku pracy. Brak uzawodowienia staje się w tym kontekście coraz większym obciążeniem wizerunkowym wspólnoty, która w czytelny sposób nie jest w stanie wskazać potencjalnych miejsc pracy po ukończeniu

⁴ Istnieje wyraźna niespójność/niezgodność środowiskowa w odniesieniu do tego, który stopień studiów ma charakter „zawodowy”.

studiów. To też wątpliwy bodziec dla maturzystów/studentów chcących podjąć studia, mający wpływ na proces rekrutacyjny i liczebność plebenu. Liczne konfuzje, wywołane poprzez dyskutowane powyżej przemiany szkolnictwa wyższego i socjologii jako dyscypliny w istotny sposób – naszym zdaniem – wpłynęły na amorficzność wspólnoty plebenu socjologów zakłócając proces socjalizacji w dyscyplinie, zamazując jej historycznie formowaną tożsamość. Szczególną rolę odgrywa w tym procesie dezintegracja kształcenia studentów socjologii. Nie mamy właściwie wątpliwości, że socjologowie obecnie jawią się jako wspólnota diasporyczna – rozproszona zarówno wewnątrz, jak i zewnątrz (w dyscyplinach pokrewnych), a proces ten jest petryfikowany przez niski odsetek kontynuujących kształcenie socjologiczne na poziomie magisterskim.

Konkluzje

Prezentowane przez nas wyniki analiz empirycznych pokazują wyraźnie, że studenci socjologii są najbardziej mobilni spośród ogółu studentów nauk społecznych. Niewątpliwie wysoka mobilność studentów znacząco utrudnia (jeśli nie uniemożliwia) socjalizację do wspólnot akademickich i tym samym osłabia wobec nich lojalność. Znaczącą rolę w tym procesie odegrał proces boloński, który ograniczył potencjał socjalizacyjny kształcenia akademickiego, a tym samym wpłynął na osłabienie więzi plebennych. Jakkolwiek jest to tylko jeden z czynników wpływających na coraz mniejsze znaczenie socjalizacji do dyscypliny, to jednak, naszym zdaniem, jeden z najbardziej istotnych. Dostrzegamy bowiem istotne problemy w kształceniu socjologicznym wynikające z procesu międzyuczelnianej i międzykierunkowej mobilności studentów socjologii I stopnia. Naszym zdaniem ortodoksyjna realizacja wymogów procesu bolońskiego przy nieco bardziej tradycyjnym podejściu do kształcenia w innych dyscyplinach w obszarze nauk społecznych może w dłuższej perspektywie doprowadzić do zmniejszającej się liczby akademickich socjologów w Polsce. Warto zauważyć, że – nie bez przyczyny – zarówno wspólnoty psychologów, a także prawników okazały się na tyle skuteczne, że zdołały oprzeć się presji wprowadzenia studiów dwustopniowych. Zachowanie jednolitych pięcioletnich studiów magisterskich (jako normy) dodatkowo wzmocniło te wspólnoty zarówno liczebnie, jak i tożsamościowo, zwiększając ich poczucie odrębności, a nawet pewnej wyższości. Nie przesadzamy, jaki efekt przyniosłoby ponowne wprowadzenie 5-letnich studiów socjologicznych. Dla ich powodzenia zapewne kluczowe znaczenie miałyby takie czynniki jak: siła naukowa ośrodka akademickiego, potencjał rynku pracy, ale też moda czy trendy demograficzne. Jedno jest pewne, cele procesu bolońskiego zmierzają w przeciwnym kierunku aniżeli tradycyjne

kształcenie akademickie, a dbałość o zwiększenie mobilności zasobów pracy osłabia socjalizacyjny wymiar kształcenia.

Prezentowane wyniki dowodzą, że socjologia stała się dyscypliną najbardziej bolońską spośród analizowanych w naukach społecznych, bowiem najłatwiej socjalizuje do wspólnoty socjologicznej. Można to interpretować na dwa sposoby. W wariancie optymistycznym socjologia wpisuje się w nowoczesny trend kształcenia studentów i jest zarazem forpcztą zmian zachodzących w całym szkolnictwie wyższym i polskiej nauce, które zbliżają ją do modelu zachodnioeuropejskiego. W wariancie pesymistycznym, jakkolwiek paradoksalnie by to brzmiało, kształcenie socjologiczne otwierające studentom na poziomie licencjackim bogactwo ścieżek kształcenia magisterskiego i zachęcające ich do edukacyjnej mobilności służy bardziej innym plemionom akademickim. Siła wspólnot akademickich jest bowiem wypadkową kilku czynników, wśród których kluczowym jest ich liczebność. Na tle innych dyscyplin w obrębie nauk społecznych, które silnie socjalizują do swoich plemion akademickich, rozwój socjologii może napotkać spore problemy. W dłuższej perspektywie – przy obecnej formule finansowania nauki – brak studentów oznaczać może stopniowe ograniczenie liczby socjologów pracujących w szkolnictwie wyższym.

Celem naszego studium nie jest bynajmniej krytyka procesu bolońskiego czy nawoływanie do buntu przeciwko studiom dwustopniowym, ale jedynie zwrócenie uwagi na ich konsekwencje dla funkcjonowania plemion skupionych wokół poszczególnych dyscyplin naukowych. Niewątpliwie w obrębie szkolnictwa wyższego i nauki trwają wciąż fundamentalne spory o kierunek zachodzących w nich zmian. Dyskusja wokół peryferyjności nauk politycznych w Polsce wywołana przez Tomasza Warczoka i Tomasza Zaryckiego (2016) pokazała, że może ona przybierać niekiedy dość emocjonalną formułę. Nasze studium zwraca uwagę, że różne strategie plemienne w obrębie nauk społecznych służą głównie ochronie środowiskowych interesów, jednak jeśli zachodzące zmiany oznaczają – co jest prawdopodobne – że epoka plemion akademickich odchodzi stopniowo do lamusa, to wówczas socjologia się ich liderem, nie pierwszy raz w swojej historii.

Podziękowania

Chcielibyśmy podziękować dr. Jarosławowi Domalewskiemu za wsparcie analityczne przy pisaniu niniejszego artykułu, a Ośrodkowi Przetwarzania Informacji za udostępnienie danych z systemu POLON.

Bibliografia

- Antonowicz, Dominik. 2015. *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

- Antonowicz, Dominik, Anna Machnikowska, Adam Szot, red. 2020. *Innowacje i konserwatyzm 2.0. Polskie uczelnie w procesie zmian*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Antonowicz, Dominik, Marek Kwiek, Don F. Westerheijden. 2017. The Government Response to the Private Sector Expansion in Poland. In: H.Boer, J.File, J. Huisman, M. Seeber, M.Vukasovic, D.F. Westerheijden. *Policy Analysis of Structural Reforms in Higher Education. Palgrave Studies in Global Higher Education*. Palgrave Macmillan, 119–138.
- Ash, Mitchell, G. 2008. From „Humboldt” to „Bologna”: History as discourse in higher education reform debates in German-speaking Europe. In: B. Jessop, N. Fairclough, R. Wodak, eds. *Education and the knowledge-based economy in Europe*. Rotterdam/Taipei: Sense publishers, 41–62.
- Becher, Tony. 1981. Towards a definition of disciplinary cultures. *Studies in Higher Education*, 6, 2: 109–122. DOI: 10.1080/03075078112331379362.
- Becher, Tony. 1987. Disciplinary discourse. *Studies in Higher Education*, 12, 3: 261–274. DOI: 10.1080/03075078712331378052.
- Becher, Tony. 1989. *Academic Tribes and Territories – Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Milton Keynes: Open University Press (first edition).
- Becher, Tony. 1994. The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19, 2: 151–161. DOI: 10.1080/03075079412331382007.
- Becher, Tony, Paul, Trowler. 2001. *Academic Tribes and Territories — Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Buckingham: The Society for Research Into Higher Education and Open University Press (second edition).
- Bourdieu, Pierre. 1986. The Forms of Capital. In: J. G. Richardson, ed. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 241–258.
- Buchner-Jeziorska, Anna, Agnieszka Dziedziczak-Foltyn, red. 2010. *Proces Boloński. Ideologia i praktyka edukacyjna*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Chou, Meng-Hsuan, Åse Gornitzka. 2014. *Building the Knowledge Economy in Europe*. Edward Elgar Publishing. <http://www.elgaronline.com/view/9781782545286.xml> (September 28, 2019).
- Cichocki, Ryszard, Joanna Cynalewska. 2006. *Proces tworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego a działalność polskich uczelni wyższych*. Poznań: Humaniora.
- Clark, Burton R. 1989. The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds. *Educational Researcher*, 18, 5: 4–8.
- Clark, Burton R. 1963. Faculty Cultures. In: T.F. Lunsford, ed. *The Study of Campus Cultures*. Western Interstate Commission for Higher Education. Boulder, Colorado, 39–54.
- Czarniawska, Barbara, Bernward Joerges. 1995. Winds of organizational change: How ideas translate into objects and actions. In: S. B. Bacharach, P. Gagliardi, B. Mundell, eds. *Research in the sociology of organizations*, vol. 13, Publisher: JAI Press, 171–209.
- Dobbins, Michael, Christoph Knill. 2009. Higher Education Policies in Central and Eastern Europe: Convergence toward a Common Model? *Governance*, 22, 3: 397–430.

- Duczmal, Wojciech, Ben Jongbloed. 2007. Private Higher Education in Poland: A Case of Public-Private Dynamics. In: J. Enders, B. Jongbloed, eds. *Public-Private Dynamics in Higher Education. Expectations, Developments and Outcomes*. Bielefeld: Transcript-Verlag, 415–442.
- Dunkel, Thorsten. 2009. The Bologna process between structural convergence and institutional diversity. *European Journal of Vocational Training*, 46, 1: 174–195.
- Dziedziczak-Foltyn, Agnieszka. 2017. *Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce w dekadzie publicznej. Bilans dyskusji o uniwersytetach (1990–2015)*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Fanghanel, Joëlle. 2009. The role of ideology in shaping academics' conceptions of their discipline. *Teaching in Higher Education*, 14: 565–577. DOI: 10.1080/13562510903186790.
- Frambach, Hans, A. 2015. What Remains of Humboldt at Times of the Bologna Reform? In: J. Backhaus, eds. *The University According to Humboldt*. SpringerBriefs in Economics, 89. Springer, Cham, 39–51. https://doi.org/10.1007/978-3-319-13856-5_4.
- Gibbons, Michael, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott, Martin Trowe. 1994. *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. SAGE Publications.
- Huber, Ludwig. 1990. Disciplinary Cultures and Social Reproduction. *European Journal of Education*, 25, 3: 241–261.
- Jeż, Radosław. 2013. Proces boloński a system szkolnictwa wyższego w Polsce. *Studia Ekonomiczne*, 131: 91–99.
- Kekäle, Jouni. 1999. ‚Preferred’ patterns of academic leadership in different disciplinary (sub)cultures. *Higher Education*, 37: 217–238. DOI: 10.1023/A:1003584731452.
- Kolb, David. A. 1981. Learning Styles and Disciplinary Differences. In: A. W. Chickering, ed. *The Modern American College: Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society*. San Francisco: Jossey-Bass, 232–255.
- Kowalska, Ewa. 2013. *Zmiana w szkolnictwie wyższym. Studium przypadków*. Kraków: Impuls.
- Kraśniewski, Andrzej. 2009. *Proces Boloński to już 10 lat*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Krücken, Georg. 2003. Learning the ‚New, New Thing’: On the role of path dependency in university structures. *Higher Education*, 46: 315–339. DOI: 10.1023/A:1025344413682.
- Kuhn, Thomas, S. 1970. *The Structure of Scientific*. Chicago: University of Chicago Press (second edition).
- Kulczycki, Emanuel, Ewa Aleksandra Rozkosz, Aneta Drabek. 2019. Internationalization of Polish Journals in the Social Sciences and Humanities: Transformative Role of The Research Evaluation System. *Canadian Journal of Sociology*, 44, 1: 9–38. <https://journals.library.ualberta.ca/cjs/index.php/CJS/article/view/28794> (July 24, 2019).
- Kwiek, Marek. 2009. The Two Decades of Privatization in Polish Higher Education. Cost-Sharing, Equity, and Access. In: J. Knight, ed. *Financing Access and Equity in Higher Education*. Rotterdam–Boston–Taipei: Sense Publishers, 149–168.

- Kwiek, Marek. 2012. Changing higher education policies: From the deinstitutionalization to the reinstitutionalization of the research mission in Polish universities. *Science and Public Policy*, 39, 5: 641–654. DOI: 10.1093/scipol/scs042.
- Kwiek, Marek. 2014. Structural Changes in the Polish Higher Education System (1990–2010): A Synthetic View. *European Journal of Higher Education*, 4: 266–280.
- Kwiek, Marek. 2017. A Generational Divide in the Academic Profession: A Mixed Quantitative and Qualitative Approach to the Polish Case. *European Educational Research Journal*, 16, 5: 645–669.
- Leszniewski, Tomasz, Krzysztof Wasielewski. 2013. Socjologia wychowania w Polsce – pytania o wymiar tożsamościowy subdyscypliny. *Studia Socjologiczne*, 2: 9–28.
- Marginson, Simon, Gary Rhoades. 2002. Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. *Higher Education*, 43, 10: 281–309.
- Michelsen, Svein. 2010. Humboldt Meets Bologna. *Higher Education Policy*, 23: 151–172. DOI: 10.1057/hep.2010.8.
- MNiSW, 2018. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Warszawa: MNiSW.
- Nybom, Thorsten. 2003. The Humboldt Legacy: Reflections on the Past, Present, and Future of the European University. *Higher Education Policy*, 16, 2: 141–159. <http://link.springer.com/10.1057/palgrave.hep.8300013> (July 24, 2019).
- Pachociński, Ryszard. 2004. *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Papatsiba, Vassiliki. 2006. Making Higher Education More European through Student Mobility? Revisiting EU Initiatives in the Context of the Bologna Process. *Comparative Education*, 42, 1: 93–111. DOI: 10.1080/03050060500515785.
- Schomburg, Harald, Ulrich Teichler, eds. 2006. *Higher Education and Graduate Employment in Europe*. Dordrecht: Springer Netherlands. <http://link.springer.com/10.1007/978-1-4020-5154-8>.
- Schomburg, Harald, Ulrich Teichler, eds. 2011. *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe*. Rotterdam–Taipei: Sense Publishers.
- Shinn, Terry. 2002. The Triple Helix and New Production of Knowledge: Prepackaged Thinking on Science and Technology. *Social Studies of Science*, 32, 4: 599–614. <http://www.ingentaselect.com/rpsv/cgi-bin/cgi?ini=xref&body=linker&reqdoi=10.1177/030631202128967271>.
- Simonová, Natalie, Dominik Antonowicz. 2006. Czech and Polish Higher Education – from Bureaucracy to Market Competition. *Czech Sociological Review*, 42, 3: 517–536.
- Słomczyński, Kazimierz, M. 2020a. Co to są 'nauki socjologiczne' w polskiej klasyfikacji dziedzin i dyscyplin naukowych? Analiza konsekwencji decyzji biurokratycznych. *Studia Socjologiczne*, 3: 187–205. DOI: 10.24425/sts.2020.132475.
- Słomczyński, Kazimierz, M. 2020b. O nauczaniu przedmiotu „wielkie struktury społeczne” dawniej i obecnie: zaproszenie do dyskusji. *Studia Socjologiczne*, 1: 5–36. DOI: 10.24425/sts.2020.132449.
- Smużewska, Marcelina. 2015. Studencki ruch naukowy w polskich uniwersytetach z perspektywy zmian zachodzących we współczesnym szkolnictwie wyższym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1, 45: 215–233.

- Snow, Charles P. 1959. *The Two Cultures*. London: Cambridge University Press.
- Sułkowski, Łukasz. 2012. Elements of Organizational Culture – Theoretical and Methodological Problems. *Management*, 16, 2: 63–71.
- Sułkowski, Łukasz. 2016. *Kultura akademicka. Koniec utopii?* Warszawa: WN PWN.
- Szafraniec, Krystyna, Włodzimierz Winclawski, red. 2003. *Socjologia w szkołach wyższych w Polsce. Kształcenie socjologów i nauczanie socjologii po 1989*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Szczepański, Marek, Krystyna Szafraniec, Anna Śliz, red. 2015. *Szkolnictwo wyższe, uniwersytet, kształcenie akademickie w obliczu koniecznej zmiany*. Ekspertyza Komitetu Socjologii Polskiej Akademii Nauk. Warszawa: PAN.
- Teichler, Ulrich. 1998. The Changing Roles of the University and Non-University Sectors of Higher Education in Europe. *European Review*, 6, 4: 475–487. https://www.cambridge.org/core/product/identifier/S1062798700003628/type/journal_article.
- Teichler, Ulrich. 2012. International Student Mobility and the Bologna Process. *Research in Comparative and International Education*, 7, 1: 34–49. DOI: 10.2304/rcie.2012.7.1.34.
- Trowler, Paul, Murray Saunders, Veronica Bamber, eds. 2012. *Tribes and Territories in the 21st Century: Rethinking the Significance of Disciplines in Higher Education*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/9781136488528>.
- Warczok, Tomasz, Tomasz Zarycki. 2016. *Gra peryferyjna. Polska politologia w globalnym polu nauk społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wasielewski, Krzysztof. 2013. *Młodzież wiejska na uniwersytecie. Droga na studia, mechanizmy alokacji, postawy wobec kształcenia*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Wiepcke, Claudia. 2009. Employability in the Bologna Process: An Area of Tension between Society, Businesses and Students. *The International Journal of Learning: Annual Review*, 16, 4: 435–446. <https://cgscholar.com/bookstore/works/employability-in-the-bologna-process>.