
Wstęp

Wszechstronna osobność

Przemysław Czapliński

TEKSTY DRUGIE 2023, NR 1, S. 7–18

DOI: 10.18318/td.2023.1.1 | ORCID: 0000-0002-4805-6471

Podstawowe zadanie, jakie postawili sobie autorzy autoetnograficznych artykułów prezentowanych w niniejszym zeszycie „Tekstów Drugich”, dotyczy samorozumienia. Ma ono szczególny charakter: autorzy starają się zrozumieć siebie poprzez opisanie działań, które jako pracownicy uniwersyteccy podejmują w ramach instytucji lub z jej ramienia.

Ich uczelniana praca polega na zdobywaniu, gromadzeniu i przekazywaniu wiedzy. Aby ją opisać, pytają o wpływ, jaki uczelnia wywiera na sposób prowadzenia zajęć ze studentami, na dobór problemów badawczych, na technikę i częstotliwość pisania tekstów, na wybierane czasopisma i wydawnictwa, uczestnictwo w grantach, na formy współpracy ze środowiskiem. Pytają o zakres przymusów i wolności, o własną sprawczość i odpowiedzialność, o szanse oporu i skutki uległości, o to, co instytucja promuje, a co wyklucza, co wartościuje wysoko, a co zaledwie toleruje. Nie szukają konformizmu, czyli dostosowywania jednostkowych aktywności do zwyczajów panujących w instytucji. Przedmiotem ich refleksji są czynniki kształtujące sposób pojmowania i wykonywania pracy. Lokują się one między wolnością i determinizmem, tworząc systemowe uwarunkowanie.

Opisu tego szczególnego systemu powiązań i oddziaływań podejmuje się autoetnografia – praktyka autobiografizmu

Przemysław

Czapliński – historyk literatury XX i XXI wieku, eseista, tłumacz; współtwórca Zakładu Antropologii Literatury (UAM Poznań). Ostatnie publikacje: *Poruszona mapa* (2016), *Literatura i jej natury* (współautorzy: Joanna B. Bednarek, Dawid Gostyński, 2017), *O jeden las za daleko. Demokracja, kapitalizm i nieposłuszeństwo ekologiczne w Polsce* (współredaktorzy: J.B. Bednarek, D. Gostyński; 2019), *Tożsamość po pogromie. Świadectwa i interpretacje Marca '68* (współred. Alina Molisak, 2019), *To wróci. Przeszłość i przyszłość pandemii* (współred. J.B. Bednarek, 2022).

akademickiego, która wiąże analizę uczelni z opisem tożsamości badacza. To praktyka hybrydyczna, najmocniej osadzona w badaniach jakościowych¹, korzystająca z socjologii (zwłaszcza w zakresie badania instytucji i organizacji), psychologii, etnografii, kulturoznawstwa, politologii i innych dziedzin, a także czerpiąca rozmaite podpowiedzi z literatury. Po raz pierwszy termin pojawił się w połowie lat siedemdziesiątych XX wieku. W ciągu 50 lat autoetnografia dorobiła się podręczników² i antologii, setek artykułów i dziesiątków definicji. Niezmienne i coraz silniejsze jest jej zaangażowanie społeczne (przeciw nierównościom) i polityczne (po stronie samorządności). Opisowo rzecz ujmując, autoetnografia to praktyka osiągania samowiedzy związanej z przynależnością do jakiejś społeczności. Etnograficzny charakter zadania (opisać kulturę) komplikuje się ze względu na samozwrotność: członek danej kultury – zanurzony w jej zwyczaje i rytuały, wpisany w relacje władzy i podległości, uzależniony od korzyści i zagrożony różnymi formami dyskryminacji – podejmuje się opisu i zrozumienia swojej tożsamości w ramach tejże kultury. Badacz jest w tym przypadku dostarczycielem danych i ich analitykiem, obiektem badanym i interpretatorem. Zasadna w kontekście poznawania własnego życia jako życia obcego okazuje się sentencjonalna definicja, która mówi, że „autoetnografia to nie tylko metoda badawcza, ale także sposób życia”³. Badanie samego siebie jako członka jakiejś społeczności jest zajęciem całozyciowym. Sprzeczność między metodą i egzystencją autoetnografia stara się rozwiązać, pojmując i uprawiając autobiografię jako działanie.

Czynnościowość polega tu na traktowaniu własnego życiorysu nie jako zbioru danych, lecz jako zbioru niewiadomych. Naprowadza na takie podejście enigmatyczna formuła mówiąca: „Autoetnografia nie polega na pisaniu tego, co już znane, lecz na pisaniu w nieznanie”⁴. Można to rozumieć jako „wchodzenie poprzez pisanie w nieznanie”, jako „przedzianie się pisaniem do nieznanego” albo jako „pisanie się na nieznanie”. W każdej z tych parafraz, choć najwyraźniej w ostatniej, chodzi o podjęcie ryzyka rozpoznawania własnego życiorysu. Ryzyko nie stąd się bierze, że w biografii skrywają

1 Zob. np. artykuły poświęcone autoetnografii w książce zbiorowej: *The Handbook of Qualitative Research*. ed. by N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Sage, New York 2018.

2 Np. *The Routledge International Handbook of Organizational Autoethnography*, ed. by A. Herrman, Routledge 2020.

3 T.E. Adams, S. Holman Jones, C. Ellis, *Autoethnography: Understanding Qualitative Research*, Oxford University Press, Oxford 2015, s. 20.

4 „Autoethnography isn't about writing what is already known, it is about writing into the unknown”; D. Mc Cormack, J. O'Neill, M.B. Ryan, T. Walsh, *Autoethnography in, and as, Adult Education*, w: *Doing Critical and Creative Research in Adult Education*, ed. by B. Grummell, F. Finnegan, Brill 2020, s. 80.

się jakieś mroczne tajemnice lub czyny zakazane, lecz stąd, że autoetnografia pomniejsza znaczenie konkretnego ja, przyjmując formę krytycznej parafrazy pisarstwa autobiograficznego⁵. Pod tym względem pierwszy człon terminu „autoetnografia” może być mylący, ponieważ implikuje opis danej kultury od strony autora – a więc od strony czyjejś konkretnej i niepowtarzalnej biografii. Tymczasem autoetnografia szuka przede wszystkim tego, co społeczne w jednostkowym, a nie tego, co indywidualne w zbiorowym.

Jeśli przez autobiografię rozumiemy zapis nastawiony na różnice oddzielające podmiot od wszystkich innych, a tym bardziej opis akcentujący wyjście poza społeczeństwo jako warunek samopoznania, to autoetnografia – czerpiąca inspiracje z teorii Pierre’a Bourdieu – jest zachętą do pisania o sobie jako wyjątku uwarunkowanym czy jednostkowości nieindywidualnej. W takim ujęciu jednostka to nosiciel przetworzonych indywidualnie treści socjalizacji, iloczyn wpływów społecznych i własnych działań. Pochodzenie klasowe, kapitał kulturowy nabyty w domu i w szkołach (do których posłali nas rodzice), wygląd, wiek, płeć, kolor skóry, stan cywilny, zdobyta wiedza i pozycja społeczna to właściwości, których nie można porzucić czy swobodnie zmienić. Można natomiast nimi walczyć, przy ich użyciu grać, poprzez nie działać. Można zaprząć do pracy wiedzę i zdolności do uczenia się, cele osiągnięte i założone, umiejętności indywidualne i organizacyjne, dotychczasową lub nową sieć społeczną, pieniądze zarobione lub pożyczone – aby osiągnąć większą niezależność zależną, czyli indywidualną sprawczość w ramach instytucji. Jeśli zatem impuls autobiograficzny mówi: „opisz siebie jako różnicę wśród podobieństw”, to bodziec autoetnograficzny nakazuje: „opisz siebie jako różnicę uwarunkowaną”.

Uprawianie autoetnografii przypomina pod tym względem otwieranie osobistej czarnej skrzynki. Zawiera ona dane nieusuwalne, gromadzone przez „aparaturę rejestrującą” niezależnie od woli podmiotu. To informacje, które mieszczą się poniżej CV albo pomiędzy klasycznymi punktami biografii. Aby je wydobyć, trzeba opisać relację, jaka zachodzi między człowiekiem i pracownikiem. W relacji tej najważniejsze pytania dotyczą warunków osobowościowych stawianych pracownikowi przez uczelnię i określanych przez standardy uprawiania nauki. Należy je poddać analizie, pytając na przykład o to, jaką część własnej biografii (pochodzenie klasowe, miejsce urodzenia, wiek, płeć,

5 C.N. Poulos, *Conceptual Foundations of Autoethnography*, w: tegoż, *Essentials of Autoethnography*, American Psychological Association, 2021, s. 4. „Autoetnografia to autobiograficzny gatunek pisarstwa akademickiego, który czerpie z doświadczeń autora i poddaje je analizie lub interpretacji, łącząc spostrzeżenia badacza z jego tożsamością, regułami i zasobami kulturowymi, praktykami komunikacyjnymi, tradycjami, przesłankami, symbolami, zasadami, wspólnymi znaczeniami, emocjami, wartościami oraz szerszymi kwestiami społecznymi, kulturowymi i politycznymi” (przeł. P. Czaplinski).

stan cywilny, posiadanie dzieci) można wykorzystać w nauce i dydaktyce, a jaką należy schować. Jakie formy uprawiania nauki (indywidualne, kolektywne) uczelnia wspiera? Jakie rodzaje przekazywania wiedzy (publikacje, dydaktyka, popularyzacja) uczelnia nagrodzi, a jakie zlekceważy?

Pytania te przestaną sprawiać wrażenie przesadnych, kiedy zajrzyśmy w konkretne papiery: asystent piszący doktorat w ramach stałego etatu w latach dziewięćdziesiątych mógł poświęcić część swego czasu na popularyzowanie wiedzy i współpracę ze środowiskiem, podczas gdy doktorant przyjęty na studia doktoranckie bez stypendium w pierwszej dekadzie XXI wieku (jak o tym pisze Franciszek Chwałczyk w tekście *Raport z taktycznego odwrotu. Autoetnografia doktoranta nieangażującego się w pozaakademickie obiegi wiedzy*) musiał skoncentrować się na pisaniu artykułów, które po przeliczeniu na punkty zapewniają stypendium; w latach dziewięćdziesiątych pisanie recenzji prac naukowych i organizowanie konferencji było ważną częścią wymiany wiedzy, w drugiej dekadzie naszego stulecia recenzje i konferencje nie są dla tej wymiany konieczne; w latach dziewięćdziesiątych zajmowanie się kulturą popularną, a więc niekanoniczną i nie-tylko-literacką, było w ramach polonistyki podwójnie trudne (o czym pisze Dariusz Brzostek w tekście *Kable, sieci, przemieszczenia. Filolog w świecie poza tekstem*), dwie dekady później istnieją już pracownice i zakłady zajmujące się tą sferą. Do wy-mogów publikacyjnych i organizacyjnych należy dodać uwarunkowania genderowe (o godzeniu pracy naukowej z opieką nad dzieckiem pisze Marta Kosińska w artykule *Matka akademicka. Autoetnografia z peryferii, usytuowana matrylokalnie*⁶) i klasowe (uwzględnia je Sylwia Szykowna w tekście *Nie w centrum, ale w środku. Peryferyjna obecność (w) instytucji?*), a także każde inne, które mogą wyłonić się w ramach autoanalizy. Wszystkie one w przeszłości i aktualnie wywierają wpływ na pracę. Dostrzeżeniu tych uwarunkowań powinno towarzyszyć rozpoznanie „pokusy sentymentalizmu” i „pokusy narcyzmu”⁷. Rzeczywistym celem autoetnografii jest analiza zmian w sposobach uprawiania nauki zależnych od instytucjonalnego systemu preferencji. System ów skłania pracownika do konkurowania o prestiż, a także do usunięcia poza nawias pracy tej części własnej biografii, która nie daje się przekonwertować na instytucjonalny kapitał.

Autoetnografia uczelniana, badająca czynniki, które kształtują tożsamość pracownika, ujmuje owe czynniki zwrótnie: pracownik wnosi na uczelnię cząstkowe

6 Trzeba oddać sprawiedliwość wszystkim, którzy od początku lat dziewięćdziesiątych wskazywali na istnienie nierówności płciowych na uczelniach (od jawnej mizoginii wykładowców poprzez niesprawiedliwość w zatrudnianiu aż po molestowanie) – dzięki nim do uzusu uniwersyteckiego weszło prawo do głośnego mówienia o dyskryminacji, a do samego życia uczelni (od strony prawnej i organizacyjnej) wprowadzono rozwiązania służące likwidowaniu owych nierówności.

7 Zob. D. Brzostek, *Kable, sieci, przemieszczenia. Filolog w świecie poza tekstem* – w niniejszym zeszycie „Tekstów Drugich”, s. 135.

uwarunkowania biograficzne, uczelnia „nanosi” uwarunkowania instytucjonalne. Ten drugi kierunek oznacza, że istniejące na uczelni formy uprawiania nauki są rodzajem tożsamości wyobrażonej, w którą pracownik wpisuje się i którą usiłuje przepisać po swoim. Autoetnograf dążący do zrozumienia, jak działała na uczelni i jak uczelnia działała w nim, musi więc przejrzeć swoje badania, zapytać, dlaczego podejmował określone zagadnienia, musi wstecznie poddać refleksji własny sposób bycia pracownikiem. Celem takiej autorefleksji – tu znowu pojawia się kontra wobec autobiografii – nie jest lament nieczystego sumienia, lecz zrozumienie złożoności procesu „stawania się pracownikiem”. Proces ten polega na uwewnętrznieniu tożsamości badacza i zarazem na nierozpoznawaniu siebie w tym wyobrażeniu, a więc na odkrywaniu obcości w sobie. Sposoby uprawiania nauki nigdy nie są do końca samodzielnie wybierane, choć nie są też rezultatem nagiego przymusu. Obustronna, tocząca się między pracownikiem i uczelnią, gra nacisków i oporu jako zjawisko społeczne powinna stanowić część przedmiotu badawczego. Jak pisze Agata Skórzyńska: „Obserwowanie pola akademickiego jest [...] właściwie koniecznym elementem każdej pracy intelektualnej – nie zbliżyliśmy się do zrozumienia zjawisk społecznych, jeśli nie będziemy ponawiać wysiłku uzmysłowienia sobie układów sił, oddziałujących we własnym – akademickim – polu”⁸. Dlatego według autoetnografii droga do zrozumienia siebie wiedzie nie ku autobiografii, lecz ku socjologicznej analizie ja. Nie da się zrozumieć siebie (jako pracownika) bez zrozumienia uczelni, a uczelni – bez zrozumienia tego, jak działa ona w pracowniku⁹. W sumie więc autoetnografia – jako quasi-metoda i jako inspirujące wyzwanie – zdaje się podpowiadać każdemu z nas mniej więcej tyle: „Uprawiaj naukę tak, aby twoje życie mogło być elementem wywodu naukowego, a więc obiektem badanym, częścią argumentacji i wyjaśnienia”.

Celów takich nie da się osiągnąć w ramach standardowego pisania. Już samo wprowadzenie osoby badacza do artykułu jest kłopotliwe, ponieważ oznacza zatarcie granicy między podmiotem i przedmiotem, co jest wystąpieniem przeciw wymogom obiektywizacji. Autoetnografia odpowiada jednak na to, że obiektywizacja powinna być traktowana jako część problemu, a nie gwarancja rozwiązania. Wykorzystanie ja w wywodzie nie zmierza przy tym do zasłonięcia obiektu badawczego rozlanym ego, lecz do odstąpienia uwarunkowań, które współdecydują o podjętym zadaniu

8 A. Skórzyńska, *Psucie wiedzy i znikające instytucje. Szkic z neoliberalizującej się akademii* – zob. w niniejszym zeszycie „Tekstów Drugich”, s. 22.

9 Zob. M. Popławska, K. Sikorska, *Praca, „wiedza w drodze” i wrażliwość feministyczna. Analiza kulturowa oparta na autoetnografii: „uczeniu się uniwersytetu towarzyszy ponowna interpretacja rządzących nim strategii i konwencji, a wytwarzana przez nas wiedza ma wymiar osobowy, naznaczony indywidualnym zaangażowaniem”* – w niniejszym zeszycie „Tekstów Drugich”, s. 113

i sposobie jego naukowego rozwiązania. Z tych powodów autoetnografia, choć krytycznie nastawiona do autobiografii jako formy poszukiwania jednostkowych różnic, równocześnie korzysta z autobiografii jako niesubordinowanego pisania. W autobiografii miesza się przecież żywioł wszelki – anegdota, dialog, wiersz, obszerna opowieść wspomnieniowa, interwencja publiczna, rewizja historii, wizja przyszłości. Co więcej, i co ważniejsze, wszystkie te poetyki są zakorzenione w jednostkowym doświadczeniu, a zarazem używane do nawiązania kontaktu z wyobraźlaną pojedynczą osobą – wirtualnym słuchaczem spowiedzi z życia, cierpliwym kolekcjonerem szczegółów. Właśnie tego pragnie, potrzebuje, szuka autoetnografia – pisania niesforenego, zakorzenionego w konkretności, zdolnego przedostać się duktem pisma do odbiorcy. Stąd w tekstach autoetnograficznych refleksja metodologiczna miesza się z refleksją nad sposobem pisania. Oskar Szwabowski w książce *Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów* – obszernie interpretowanej przez Piotra Juskowiaka¹⁰ – deklaruje:

chcę pisać inaczej, ponieważ uważam, że klasyczne pisanie nie spełnia celów, jakie sobie stawiam. Chcę pisać inaczej, żeby lepiej uwzględnić chaos doświadczenia, osobiste przeżycia. Chcę pisać nie po to, aby informować, przekazywać dane, lecz po to, by tworzyć wspólnotę z czytającymi, wzruszać ich i poruszać. Chcę pisać inaczej, ponieważ akademickie pisanie wysusza duszę [...]. To próba ocalenia – siebie i narracji – wobec [...] ofensywy neokonserwatyzmu i neoliberalizmu w nauce¹¹.

Fragment opiera się na uproszczonych opozycjach: z jednej strony klasyczne pisanie, informowanie, przekazywanie danych, z drugiej – nieuporządkowane doświadczenie osobiste, pragnienie wzruszenia odbiorcy, tworzenie wspólnoty. Pierwszy zestaw to nie charakterystyka, lecz jej pozór. Jednak prowadząc uproszczoną polemikę, autor bierze na siebie większe zobowiązania, wśród których najważniejsze jest pisanie dla kolektywu oraz obrona niezależności nauki. Dla Szwabowskiego, podobnie jak dla wielu innych autoetnografów, dzisiejsza uczelnia akceptuje (albo nawet wspiera) uprawianie nauki pozbawione troski o wartości kolektywne, ulega ekonomizacji i słabo broni swojej autonomii przed upolitycznieniem. W jeszcze większym uproszczeniu – tak brzmi najpoważniejszy zarzut stawiany przez rozlicznych autorów – dzisiejsza uczelnia podlega stopniowemu odspołecznieniu.

Nie powstrzymują tego procesu najważniejsze prospołeczne zjawiska, czyli dydaktyka, umasowienie nauczania wyższego w Polsce i współpraca ze środowiskiem.

¹⁰ Zob. P. Juskowiak, *Pieśni dezalienacji. O nadziejach i pułapkach autoetnografii na marginesie projektu Oskara Szwabowskiego* – w niniejszym zeszycie „Tekstów Drugich”.

¹¹ O. Szwabowski, *Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów*, s. 68.

Nauczanie akademickie, jak piszą autorzy, powinno być powiązane z potrzebami społecznymi i traktowane jako jedna z najważniejszych wartości uczelni:

Po latach doświadczeń związanych z działaniami na rzecz sztuki, angażowaniem się w oddolne inicjatywy społeczne oraz reorganizowaniem struktur instytucjonalnych wytwarzana przez nas wiedza akademicka jest wiedzą nastawioną na społeczne użycie. Jej usytuowanie – kulturowe, historyczne, polityczne, płciowe czy klasowe – determinuje pytania, które zadajemy rozmówczynom i rozmówcom, kiedy prowadzimy badania, oraz interpretacje, do jakich dochodzimy. Widzimy to jako demokratyzowanie nauki poprzez włączanie w jej wytwarzanie wrażliwości na różnice i wykluczenia¹².

Autoetnografia dostrzega tu potencjalne sprzężenie zwrotne: nauczanie nakierowane na lokalne potrzeby i lokalną kulturę silniej wiąże uczelnię ze środowiskiem, badaczowi zaś pozwala precyzyjniej formułować problemy naukowe. Jednakże wiązanie uczelni ze społeczeństwem poprzez dydaktykę jest coraz mniej cenione przez rządowych ministrów, a w rezultacie coraz niżej wyceniane przez uczelnię. W systemach rozmaitych punktacji zajęcia znajdują się na końcu. Studenci cenią dobre zajęcia, natomiast systemy ewaluacyjne stosują (przywołam metaforę Petera Watts) „ślepowidzenie”, czyli uwzględniają dydaktykę w rubrykach, ale minimalizują jej znaczenie. W rezultacie dzisiejsza uczelnia sprawia wrażenie instytucji zakłopotanej nauczaniem i nieznajdującej sposobu na powiązanie go z nauką. W ciągu ostatniej dekady pracownik naukowo-dydaktyczny stawał się w coraz większym stopniu „naukowym”, w coraz mniejszym – „dydaktycznym”. Nie przestał być nauczycielem, ale prowadzona przez niego dydaktyka i uprawiana przez niego nauka coraz bardziej od siebie się oddalały. Dziś funkcjonują w osobnych i nierównych rejestrach.

Dodatkowe wyjaśnienie kryzysowego stanu dydaktyki dostrzec można w historii umasowienia polskich studiów. W latach dziewięćdziesiątych r a c j ą i s t n i e n i a s z k o l n i c t w a w y ż s z e g o b y ł o u c z e n i e. Rozkręcał się boom edukacyjny: przed 1989 rokiem liczba studentów w Polsce wynosiła około trzystu tysięcy, w połowie lat dziewięćdziesiątych osiągnęła milion, w roku akademickim 2005/2006 przekroczyła dwa miliony. Przez kilka następnych lat utrzymywała się na poziomie około miliona dziewięćset tysięcy osób. Od roku 2011 odnotowujemy spadek – niewielki, ale regularny: w roku 2013/2014 studentów było około półtora miliona, a w roku 2018/2019

12 M. Popławska, K. Sikorska, *Praca, „wiedza w drodze” i wrażliwość feministyczna. Analiza kulturowa oparta na autoetnografii* – w niniejszym zeszycie „Tekstów Drugich”, s. 112.

– około miliona dwustu trzydziestu tysięcy¹³. Oznacza to, że każdego roku drugiej dekady naszego wieku uczelniom w Polsce ubywało około sześćdziesięciu tysięcy kandydatów. Zahamowanie spadku na poziomie 1,2 miliona nastąpiło dopiero w roku 2020/2021¹⁴, przede wszystkim dzięki napływowi studentów z zagranicy¹⁵.

Historię szkolnictwa wyższego rządziła demografia, ale i nadzieja: w latach dziewięćdziesiątych XX wieku absolwenci szkół średnich uznawali studia za najlepszą metodę wyrównywania szans, sposób wyjścia z ograniczeń związanych z pochodzeniem, drogę do lepszego życia. Od połowy pierwszej dekady naszego wieku krzywa demograficzna się wypłaszcza i koszty utrzymania rosną. Zwłaszcza drugi z tych czynników, któremu towarzyszy słaby system wsparcia dla kandydatów z klasy niższej, powoduje stopniowe uklassowanie studiów: kryteria merytoryczne są równe dla wszystkich, ale kryteria ekonomiczne stawiają w pozycji uprzywilejowanej kandydatów z klasy średniej i wyższej. Uklassowaniu sprzyja też rosnąca liczba niepublicznych, a więc płatnych uczelni, które stanowią w Polsce dwie trzecie wszystkich szkół wyższych¹⁶. Jednakże najsilniejszym czynnikiem wyhamowania napływu młodzieży na studia okazały się zawiedzione nadzieje – przede wszystkim na zdobycie sensownego wykształcenia i pracy doń odpowiedniej. Rynek od dwóch dekad nie wchłania albo wchłania zbyt wolno absolwentów, co wynika między innymi ze słabego powiązania ośrodków edukacji wyższej z regionami.

Historia umasowienia studiów rozmija się więc z historią polskiej modernizacji po roku 1989. Widać to jeszcze wyraźniej, gdy zwrócimy uwagę na odsetek ludzi z wyższym wykształceniem. Wzrósł on skokowo w wyniku boomu edukacyjnego: u schyłku PRL

13 *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2018/2019*, GUS, 2019, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20182019-wyniki-wstepne,8,6.html> (13.01.2023)

14 „Według stanu w dniu 31 grudnia 2021 r. w uczelniach w Polsce kształciło się 1218,2 tys. osób, o 2,9 tys. więcej w odniesieniu do poprzedniego roku. W roku akademickim 2020/21 dyplom ukończenia studiów otrzymało 297,4 tys. absolwentów, o 3,9 tys. więcej niż w roku akademickim 2019/20”; *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2021/2022*, GUS, 2022.

15 W roku akademickim 2021/2022 r. studiowało w Polsce prawie 86 tys. cudzoziemców. Ponad połowa z nich pochodzi z państw sąsiadujących – przede wszystkim z Ukrainy (36 tys.) i z Białorusi (11 tys.). Zagraniczni studenci aktualnie stanowią prawie 7 % ogółu studentów w Polsce – w roku 2010 było ich około 1 %.

16 W skrócie: w czasach PRL funkcjonowało w Polsce czterdzieści uczelni; w połowie pierwszej dekady XXI wieku szkół wyższych różnego rodzaju było ponad 430, w roku 2010 – 460. W następnych latach toczy się już historia ubywania: w 2018 uczelni jest 392 (w tym 130 publicznych i 262 niepubliczne, w roku 2021 – 369 (131 publicznych, 221 niepublicznych i 17 kościelnych); *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2021/2022*.

wynosił 6,7 %, w 2001 roku przekroczył 12 %, w 2016 osiągnął poziom 21 %¹⁷. Podwojenie odsetka zajęło dekadę, potrojenie – niecałe trzydzieści lat. Mówiąc inaczej: u schyłku PRL dyplom uczelniany miał co dwudziesty Polak, dziś ma go co piąty. Jednak rezultat upowszechnienia wyższego wykształcenia w Polsce okazał się paradoksalny: powstało społeczeństwo wiedzy w państwie niewiedzy. W państwie tym kolejne rządy nie wiedzą, ile powinno być szkół wyższych w relacji do szkolnictwa średniego i do rynku pracy, ilu powinno być absolwentów poszczególnych kierunków, ile powinno być studiów doktoranckich i jakie jest (jeśli w ogóle jakiegokolwiek jest) zapotrzebowanie na doktorów. Nie wiedzą, ponieważ nie stawiają pytań o społeczne cele kształcenia wyższego.

Schłodzenie społecznych ambicji edukacyjnych i „odczarowanie” studiów zbiegło się z kryzysem tożsamości uczelni. Tożsamość ta w latach dziewięćdziesiątych wydawała się mocna, ponieważ wyraźne było zadanie stojące przed uczelniami, które (często kosztem jakości edukacji) przyjmowały coraz więcej kandydatów. Zadanie polegało na tym, by kształcić. Kształcić ludzi, którzy włączą się w proces modernizacji państwa i usamodzielnienia społeczeństwa. Absolwenci mieli nadać gospodarce charakter innowacyjny i konkurencyjny, kulturze i polityce – poziom kompatybilny z europejskim. Wszystko to sprawiało, że w latach dziewięćdziesiątych kształcenie było racją istnienia szkolnictwa wyższego. W XXI wieku nauczanie nadal pozostaje legitymacją społeczną, ale już nie państwową. W świetle polityki kolejnych rządów uczelnie nie służą uspołecznianiu wiedzy, jako że Polska przechodzi od egalitarnego do elitarnego modelu kształcenia wyższego. Dla wyjaśnienia sensu istnienia akademii określenia z pola „wartość społeczna” zostały zastąpione przez niebezpieczną kategorię „doskonałej nauki”, a rację istnienia wprowadzoną przez reformę neoliberalną definiują rankingi: zadanie uczelni polskich polega na zajęciu jak najwyższych miejsc w hierarchiach globalnych. W rezultacie punktowo-rynkowej reformy polskie uczelnie funkcjonują bez wyrazistej odpowiedzi na pytania, czemu służą i co je łączy ze społeczeństwem¹⁸. Stąd wynika kryzys tożsamości. Pierwszą jego

17 W obliczeniach bierze się pod uwagę ludność w wieku 25-74 lat.

18 Zob. A. Skórzyńska, *Ale co właściwie ma wrócić? Dyskursy kryzysowe i znikające instytucje, w: To wróci. Przeszłość i przyszłość pandemii*, red. P. Czaplinski, J.B. Bednarek, Wydawnictwo Książka i Prasa, Warszawa 2022, s. 280: „Z pola widzenia znika [...] całkowicie cel, dla którego pierwsza nowoczesność kształtowała uniwersytet jako instytucję publiczną. Miała wiele wad, ale jeden z elementów jej pragmatyki – codzienna dyskusja o świecie zmienianym za pomocą wiedzy, a niekoniecznie dla zysku i miejsca w rankingach – był chyba nie do przecenienia. Kiedy więc rozmawiamy o postpandemicznym powrocie na uniwersytety i do szkół, zadajmy sobie przy okazji pytanie – do jakich instytucji chcemy wrócić? Czy rzeczywiście do tych, których cel i sens istnienia oraz społeczna rola są dla nas coraz mniej widoczne?”

przyczyną było oddalenie nauki od dydaktyki, drugą – poluzowanie więzi między uczelnią i społecznością lokalną. Jedno i drugie wynika z systemu ewaluacyjnego. Na szczycie hierarchii lokują się zdobywanie grantów i publikowanie w renomowanych wydawnictwach zagranicznych, co sprawia, że wartość nauki jest mierzona raczej prestiżem niż pożytkiem. Dzisiejszy pracownik musi zatem wybierać między bezpunktowym zaangażowaniem we współpracę ze środowiskiem (piszą o tym Anna Gomółka oraz – kolektywnie – Magdalena Popławska i Karolina Sikorska) a taktycznym ograniczaniem się do pisania punktodajnych artykułów (co omawia Franciszek Chwałczyk). Wytworem takiej polityki okazuje się wszechstronna osobność: poszczególne elementy układu (nauka, dydaktyka, społeczność lokalna) są coraz słabiej ze sobą powiązane.

Pośród tych elementów najsilniej akcentowana w studiach autoetnograficznych jest współpraca ze środowiskiem¹⁹. Ma ona fundamentalne znaczenie dla badań zorientowanych na potrzeby społeczne, dla dydaktyki odnoszącej się do kultury lokalnej, dla profilu absolwentów mających trafić na rynek pracy. Istnieje bardzo wiele form kooperacji uczelni ze środowiskiem – zaczynając od dydaktyki prowadzonej gościnnie w liceach i szkołach podstawowych, poprzez rozmaite odmiany popularyzacji wiedzy i debaty publiczne, festiwale naukowe i kulturalne, aż po fora dyskusyjne czy blogi eksperckie. Tworzą one (pisze o tym Krzysztof Abriszewski²⁰) miękką sieć infrastrukturalną, która umożliwia wymianę wiedzy między uczelnią i jej zewnątrz. Jednak podobnie jak w przypadku dydaktyki problem wyłoni się, gdy przyjrzymy się współpracy ze środowiskiem od strony instytucjonalnej. Ankiety i kwestionariusze ewaluacyjne cenią wychodzenie poza mury uczelni, ale nie potrafią tego wycenić. Niejasność kryteriów (liczba uczestników spotkania publicznego? doniosłość poruszanych zagadnień? ślad w mediach społecznych? wpływ na życie publiczne?) sprawia, że współpraca ze środowiskiem okazuje się trudno mierzalna albo zgoła niewymierna. A w systemach punktowych to, co niemierzalne, albo jest nieważne, albo nie istnieje. Rektorzy i dziekani nie kwestionują wagi współpracy, chętnie i często wspierają rozmaite jej formy, ale zarazem uczelnia jako instytucja nie zachęca do silniejszego wiązania nauki czy

19 Zob. np. F. Chwałczyk, *Raport z taktycznego odwrotu, autoetnografia doktoranta nieangażującego się w pozaakademickie obiegi wiedzy*: „Obecnie akademie stoi na głowie, skupiając się na produkcji «innovacyjnej» wiedzy na poziomie globalny i starając się konkurować w ustawionej grze bez większych szans, a zaniedbując utrzymywanie, współwytwarzanie i dystrybucję wiedzy na poziomie lokalnym [...]». Podstawowym zadaniem polskich uniwersytetów nie powinno być wytwarzanie wiedzy i jej eksport (czyli artykuły w międzynarodowych czasopismach), lecz 1) bycie na bieżąco z wiedzą obecną i „sąsiadującą” oraz 2) jej rozprzestrzenianie, wdrażanie i dostosowywanie do lokalnych warunków [...]” – w niniejszym zeszycie „Tekstów Drugich”, s. 172-173.

20 Zob. K. Abriszewski, *Rozmowa ludzkości i miękkie fakty. Autoetnograficzne ujęcia pozaakademickiej obecności humanistyki* – w niniejszym zeszycie „Tekstów Drugich”.

dydaktyki ze środowiskiem, ponieważ rola, jaką w społecznym obrazie uczelni odgrywa popularyzacja wiedzy, nie mieści się w systemie ewaluacyjnym.

Co w tej sytuacji proponuje autoetnografia? Jej staraniem minimalnym jest dążenie do instytucjonalizacji samej autoetnografii, a więc uznania (ciekawie anarchizującej) metody. Wiąże się z tym subtelne włamanie do systemu punktacyjnego, mające na celu wprowadzenie kryteriów bliskich funkcjom komunikatu językowego. Autoetnografia – jako literaturoznawca odkrywam to ze zdumieniem i dumą – domaga się mianowicie wprowadzenia do oceny tekstu naukowego kryteriów związanych m.in. z wartością poznawczo-społeczną (czy tekst pomaga zrozumieć życie społeczne), estetyczną (walory językowe), impresywną (budzenie pytań u czytelnika, nakłanianie do podjęcia działań) czy ekspresywną (oparcie tekstu na doświadczeniach własnych autora)²¹. Trudna do wyobrażenia akceptacja tego pomysłu równałaby się uruchomieniu pełzającej rewolty akademickiej. Jednak nawet gdyby do tego nie doszło, zostaje z nami podstawowy impuls, który płynie z autoetnografii – pchnięcie ku samorozumieniu, ku rozpoznawaniu reguł funkcjonowania uczelni i nauki, ku zadawaniu pytań o to, czym jest wiedza i jak krąży w społeczeństwie, o wartości, które jej przypisujemy i systemy ewaluacji, które przeliczają wartości na punkty. Autoetnografia chce, by sprawdzano użyteczność społeczną nauki, domaga się ściślejszego powiązania uczelni z życiem lokalnym, szuka możliwości wprowadzania zmian do akademii. Autoetnograficzna diagnoza stawiana uczelni mówi o kilku rzeczach znanych (deprecjacja dydaktyki, import zasad korporacyjnych), ale otwiera na nowe rozpoznania. Wydaje się, że dzięki tym rozważaniom po raz pierwszy – a może: dopiero teraz tak wyraźnie – widać, jak oddzielają się od siebie kluczowe formy działalności uniwersytetu, jak słabną jego połączenia z życiem zbiorowym i jak rośnie kłopot z wyjaśnieniem celu istnienia uczelni. W odpowiedzi na to autoetnografia postuluje i praktykuje wiązanie: narracji z dyskursem, doświadczenia osobistego z nauką, nauki z dydaktyką, dydaktyki ze społeczeństwem. Utworzenie tych powiązań wymaga, jak przekonują autoetnografowie, wprawienia nauki w ruch.

Chcielibyśmy jako redakcja „Tekstów Drugich” podtrzymać ten ruch. Dlatego traktujemy artykuły zawarte w niniejszym zeszycie jako otwarcie. Pokażna dawka wiedzy i autoanaliz przekazana przez autorów zmusza do refleksji nad proponowaną metodą badań i jej przełożeniem na działania. Metoda ta ma swoje początkowe pytania i orientacyjne drogowskazy, ale nie daje mapy. Tak być musi w przypadku biografii, będącej zapisem jednostkowego radzenia sobie z własnymi i instytucjonalnymi uwarunkowaniami. Zapraszamy więc do pisania wszystkich, którzy chcieliby dopracować bądź zakłócić metodę, wyjaśnić uczelnię, zaproponować powiązania.

21 Zob. np. C. Ellis, *The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography*, AltaMira Press, Walnut Creek 2004 – chapter 10: *Evaluating and Publishing Autoethnography*.

Abstract

Przemysław Czapliński

ADAM MICKIEWICZ UNIVERSITY IN POZNAŃ

Versatile Separatness

The article presents an autoethnography based on the short history of Polish universities after 1989. Autoethnography is defined as the practice of academic autobiography that links the analysis of universities to the description of the researcher's identity. This practice should be considered increasingly necessary in Poland due to the deepening crisis of university identity. Primarily engendered by the neoliberal system, the crisis gradually separates research from teaching and from collaboration with the community. Autoethnography diagnoses separatness as a developing feature of universities in Poland, contrasting it with such forms of knowledge exchange that undermine the evaluation system, along with appreciating didactics and community ties.

Keywords

autoethnography, autobiography, university, didactics, cooperation with the academic milieu, separatness, connections