
Szkice

Psucie wiedzy i znikające instytucje. Szkic z neoliberalizującej się akademii

Agata Skórzyńska

TEKSTY DRUGIE 2023, NR 1, S. 19–42

DOI: 10.18318/td.2023.1.2 | ORCID: 0000-0003-2529-1097

Socjoanaliza zanurzona w ja. Wyjaśnienie metodologiczne

„To nie jest autobiografia”¹. Ta fraza rozpoczyna jedną z ostatnich prac Pierre’a Bourdieu, *Esquisse pour une auto-analyse*, w której autor czyni przedmiotem rozważań swoją drogę badawczą i pozycję w strukturach francuskiej akademii. *Esquisse* jest rzeczywiście zaledwie zawieszony na biograficznym „kręgosłupie” kolejnych etapów kariery naukowej i życia Bourdieu, cel prowadzonych w tej krótkiej pracy rozważań jest bowiem inny niż rekonstrukcja własnej historii czy opowiadanie historii uniwersytetu z perspektywy ja. Tak wyjaśniał to autor w esencjalnym uzasadnieniu:

Nie mam zamiaru oddawać się tu gatunkowi, którym jest autobiografia i który wystarczająco często opisywałem jako konwencjonalny i iluzoryczny. Chcę zwyczajnie spróbować uchwycić i przedstawić

1 P. Bourdieu, *Sketch for a Self-Analysis*, trans. by R. Nice, The University of Chicago Press, Chicago–London 2007, s. 1.

Tekst powstał w ramach badań autoetnograficznych prowadzonych w projekcie NCN OPUS 19 nr 2020/37/B/HS2/00955.

Agata Skórzyńska – dr hab. prof. UAM, kulturoznawczyni, pracuje w Zakładzie Kulturowych Studiów Miejskich w Instytucie Kulturoznawstwa UAM. Jest dyrektorką Instytutu Kulturoznawstwa UAM, członkinią Komitetu Nauk o Kulturze PAN. Autorka m.in. książki *Praxis i miasto* (2017), współautorka m.in. prac *Kulturowe studia miejskie. Wprowadzenie* (2014) i *Diagnoza w kulturze* (Warszawa 2015). Obecnie współtworzy ogólnopolską sieć badawczą Społeczne Obiegi Wiedzy Akademickiej (SOWA). Prowadzi badania w zakresie kulturowych studiów miejskich i krytycznych studiów kulturowych, interesuje się filozofią praxis, metodologią badań w działaniu, animacją i edukacją kulturową.

pewne elementy autosocjoanalizy. Nie będę przy tym krył swych obaw, które wykraczają daleko poza nawykowy strach przed byciem niezrozumianym. Jak przeczuwam, lepiej nie iść o zakład – zważywszy na długość mej drogi przez przestrzenie społeczne i niewspółmierne społeczne światy, które droga ta łączy, lecz nie godzi – [...] że czytelnik będzie w stanie wykorzystać doświadczenia, które muszę tu wyrazić, lub przyjąć punkt widzenia, który do mojego położenia najbardziej pasuje. [...] Niemniej w moim wysiłku, by wyjaśnić siebie i zrozumieć siebie, będę korzystał z e s t r z e p ó w s a m o o b i e k t y w i z a c j i [wyróżnienie – A.S.], które pozostawiłem na tej drodze we wszystkich swych badaniach, a które postaram się tu pogłębić i zsyntetyzować².

Esquisse powstał tuż przed śmiercią Bourdieu w ciągu kilku miesięcy 2001 roku, lecz był na nowo przemyślaną wersją rozdziału, który pierwotnie wieńczył *Science de la science et réflexivité*. Jako niezależną książkę Bourdieu zdecydował się opublikować go po raz pierwszy, co znaczące, po niemiecku³. Wyściowe założenia przyjętego tu wariantu refleksyjności autor starał się zresztą wyjaśniać wielokrotnie wcześniej: odnaleźć je możemy choćby w ostatnim wykładzie Bourdieu z Collège de France, opublikowanym pod tytułem *Leçon sur la leçon*⁴ w 1982 roku, czy w *Zaproszeniu do socjologii refleksyjnej*⁵. Światło na przyjętą tu metodę rzuca też bez wątpienia socjoanaliza pola akademickiego – książka *Homo academicus* opublikowana w 1984 roku. Kluczem do zrozumienia zamysłu Bourdieu jest wyróżnione przeze mnie w cytacie pojęcie s a m o o b i e k t y w i z a c j i. W rozwijanej przez kilka dekad teorii społecznej Bourdieu niezwykle ważna jest specyficznie rozumiana kategoria refleksyjności jako zdolności do samoobiektywizacji badaczki/badacza – umiejętność analizowania uwarunkowań społecznych, które spowodowały, że nasze wyjaśnienia i interpretacje świata są, jakie są. Refleksyjność w tym wariacie nie jest dyspozycją podmiotu, jak bowiem pamiętamy, w ogóle nie dotyczy jednostek pojmowanych jako podmiotowości, lecz relacji między habitusami a polami społecznymi. Mowa tu więc o konstrukcji teoretycznej, w której nie

2 Tamże, s. 3.

3 Por. *Publishers Note to the French Edition*, w: P. Bourdieu, *Sketch for a Self-Analysis*, s. IX.

4 P. Bourdieu, *Leçon sur la leçon*, Éditions de Minuit, Paris 1982.

5 P. Bourdieu, L.J.D. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, przeł. A. Sawisz, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.

zakłada się możliwości odróżnienia jakiegoś autentycznego ja myślącego od ja uwarunkowanego społecznie. Refleksyjne ja nie rozpoznaje żadnej „prawdy” o sobie, lecz sumę oddziaływań różnych zmiennych na własne szanse i pozycje w określonych polach. Sprawczość jest tu rozumiana jako silniejsza lub słabsza (często bardzo słaba) zdolność do rozegrania tych warunków na własną korzyść, lecz nie jako jednostkowa wolność do wywierania wpływu na strukturę. I tak, uzasadniając swoje intelektualne sympatie i antypatie wewnątrz pola akademickiego, które są narracyjną osnową *Esquisse*, Bourdieu pisał:

Efekt pola zachodzi częściowo pomimo konfrontacji z pozycjami wszystkich lub niektórych jednostek także zaangażowanych w to pole (będących zróżnicowanymi, zantagonizowanymi wcieleniami relacji między habitusem a polem): przestrzeń możliwości realizowana jest przez jednostkę, która praktykuje „przyciąganie” i „odpychanie” zależne od jej rangi w polu, innymi słowy – od jej widzialności, lecz także mniejszego lub większego powinowactwa habitusów, prowadzącego niektórych do uznania jej myśli i działań za „sympatyczne” lub „antypatyczne”. (W przeciwieństwie do potomnych, którzy oceniać mogą tylko dzieło, współcześni mają bezpośrednie lub quasi-bezpośrednie doświadczenie osoby jako całości – za sprawą gazet, radia, dziś telewizji, lecz także pogłosek i plotek – jej ciała, jej manier, jej ubioru, jej głosu, jej... akcentu, ale też towarzystwa, którego się trzyma, jej politycznych poglądów, przyjaźni i miłości – tych wszystkich cech, które w narracji nie pozostawiają po sobie śladu)⁶.

Narracja z perspektywy ja nie daje nam żadnej gwarancji wglądu w „autentyczną” historię jednostek, same te jednostki są już bowiem w punkcie wyjścia splotem oddziaływań innych oraz cech uważanych za pożądane lub niepożądane w społecznej strukturze pola. Wiek, płeć, wygląd, pochodzenie rodzinne nie są więc naszymi biograficznymi właściwościami (i własnością!), lecz stawkami w grze, którymi nie możemy zresztą zbyt swobodnie dysponować, bo są w tym samym stopniu używane przez nas, co przez innych. Refleksyjność u Bourdieu nie była więc nigdy po prostu zdolnością podmiotu do „myślenia siebie” (jak w wielu filozoficznych tradycjach postkartezjańskich i postkantowskich), lecz pewnym zobowiązaniem metodologicznym do socjoanalizy własnego położenia. O ile więc *Homo academicus* był próbą

6 P. Bourdieu, *Sketch for a Self-Analysis*, s. 4.

analizy społecznej pola akademickiego, w świetle której intelektualści jawili się nie jako autonomiczne indywidua, lecz jako reprezentanci statystycznych kohort uwikłanych w mechanizm reprodukcji wyjściowych kapitałów, o tyle *Esquisse* jest próbą autorefleksyjności „czystej”, by tak rzec: samosocjoanalizy, potraktowania siebie jako nosiciela społecznie uwarunkowanych dyspozycji do działania. W jednym i w drugim wypadku mamy zaś do czynienia z gorzkim odczarowaniem mitu, iż akademickie biografie są opowieściami o autonomii, talencie, geniuszu, wolności, krytyczności lub oporze. Częściej są opowieściami o sympatiach i antypatiach uwikłanych w reguły gry. Refleksyjność u Bourdieu tłumaczyć możemy przecież także jako „zwrotność” oglądu – oznacza po prostu tyle, że potrafimy spojrzeć na siebie równie realistycznie jak na reprezentantów wszystkich innych społecznych światów, które poddaliśmy badaniu⁷. Obserwowanie pola akademickiego jest więc właściwie koniecznym elementem każdej pracy intelektualnej – nie zbliżymy się do zrozumienia zjawisk społecznych, jeśli nie będziemy ponawiać wysiłku uzmysłowienia sobie układów sił oddziałujących we własnym – akademickim – polu. Prace Bourdieu poświęcone akademickiej refleksyjności na pewno uświadamiają nam znaczenie czynników, które w analizach procedur naukowych przeważnie pomijamy (świadomie lub bezwiednie), czynników głęboko wchłanianych na poziomie habitualnym: relacji władzy, gier o prestiż, konfliktów światopoglądowych, przemocy, konformizmu, troski, miłości lub niezgody ujawniających się w tym samym stopniu w nawykach językowych i cielesnych, w gustach kulinarnych i fryzurze, co w wyborach metodologicznych, konstrukcjach teoretycznych i... tytułach publikacji. By dokonać autosocjoanalizy, wcale nie trzeba więc pisać autobiografii – sama ewokacja doświadczenia niczego zresztą nie daje. Należy się natomiast przyrzec własnemu doświadczeniu przez pryzmat tych czynników.

Dlaczego rozpoczynam tym – przydługim – nawiązaniem do dorobku Bourdieu tekst poświęcony autoetnograficznemu opracowaniu przemian współczesnej akademii z perspektywy usytuowania w niej? Niechętna autobiografii postawa autora *Zaproszenia do socjologii refleksyjnej*, często sięgającego do własnych przeżyć jako „reprezentatywnego wyjątku”, doświadczeń „cudownego dziecka”⁸, które – wymykając się mechanizmom reprodukcji społecznej od początku do końca swej akademickiej kariery, doświadczało zarazem

7 Więcej pisałam na ten temat w: A. Skórzyńska, *Praxis i miasto. Ćwiczenie z kulturowych badań angażujących*, Wydawnictwo IBL PAN, Warszawa 2017, s. 121.

8 P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Les héritiers*, Editions de Minuit, Paris 1964.

bolesnego ich działania – nie może być wzorem. Na poziomie i ewokacji doświadczenia, i prób jego sproblematyzowania jest nie do powtórzenia. Chodzi oczywiście o kontekst historyczny, inną strukturalną specyfikę społeczeństwa francuskiego, inny – dziś odchodzący już w przeszłość – model akademii, nie wspominając o pozycji Bourdieu jako jednego z najtrudniejszych, lecz zarazem najbardziej uwodzących klasyków dwudziestowiecznej myśli socjologicznej – pozycji trudnej do osiągnięcia dziś dla kogokolwiek, w tym – czego nie trzeba dodawać – również dla mnie. Przede wszystkim jednak chodzi o to, że na poziomie metodologicznym relację między jednostkowym doświadczeniem a jego strukturalnymi uwarunkowaniami musi być przemyślana za każdym razem na nowo. Instruktywna natomiast, jeśli nie wręcz modelowa, pozostaje przedstawiona przez Bourdieu wykładnia tej relacji jako relacji wzajemności. Zniechęca ona do naiwnego przeciwstawiania własnego doświadczenia indywidualnego (w tym biograficznego) uwarunkowaniom jakiegoś abstrakcyjnego „systemu” czy niewidzialnej „struktury”, a zachęca, byśmy przyjrzeni się temu, jak na poziomie głęboko zinternalizowanym jesteśmy lub stajemy się produktami niezależnych lub częściowo tylko zależnych od nas uwarunkowań. Taką perspektywę będę starała się utrzymać w tej wypowiedzi.

Tekst niniejszy powstał w efekcie długotrwałego procesu autoetnograficznego, na który składało się kilka etapów: sporządzanie notatek autoetnograficznych, przygotowanie pierwszego szkicu na temat tytułowych „znikających instytucji”, opracowanie – na jego podstawie – poszerzonej prezentacji, a następnie skonfrontowania jej treści z opiniami pozostałych członkiń i członków zespołu SOWA⁹. Wreszcie – powrót do wyjściowych notatek i próba odnalezienia w nich kategorii kluczowych, określających nie tyle elementy rzeczywistości doświadczanej, ile właśnie momenty, w których moja biografia akademicka wchodziła w aktywną relację z przemianami pola akademickiego i stawała się – chcąc nie chcąc – także realizacją tych przemian. W planie metodologicznym wybrałam więc autoetnografię zorientowaną na problem (analityczną, według formuły Leona Andersona), w której ewokatywność jest jedynie drogą do celu, ale nie celem samym w sobie¹⁰. Konfrontacja własnego doświadczenia z cudzym konieczna jest,

9 A. Skórzyńska, *Ale co właściwie ma wrócić? Dyskursy kryzysowe i znikające instytucje*, w: *To wróci. Przeszłość i przyszłość pandemii*, red. P. Czaplinski, J. Bednarek, Książka i Prasa, Warszawa 2022 [w druku].

10 L. Anderson, *Analytic Autoethnography*, „Journal of Contemporary Ethnography” 2006, no. 35 (4), s. 373-395.

by się przekonać, w jakim stopniu wychwytyją czynniki rzeczywiście znaczące z pokoleniowego, profesjonalnego, genderowego, klasowego punktu widzenia, a w jakim – zaledwie indywidualne wrażenia, przeświadczenia lub zdarzenia zupełnie przypadkowe. Stąd tekst niniejszy nie będzie prezentacją treści samych notatek – odniosę się do zaledwie dwóch (z kilkunastu), które mieszczą się w kluczowej ramie interpretacyjnej.

Kwestią równie ważną jak sam proces autoetnograficzny jest jednak owa rama – własne doświadczenie staram się osadzić w niepodejmowanym jeszcze w Polsce w sposób systemowy, choć obecnym nurcie krytycznych studiów nad uniwersytetem (*critical university studies*). W jego ramach staram się obserwować proces neoliberalizacji akademii, który wbrew niemal rytualnym inwokacjom w polskiej debacie do „uniwersytetu w ruinie” Reading-sa¹¹ nie ma w sobie nic z globalnego procesu przebiegającego wszędzie jednakowo. Przeciwnie, jeśli wierzyć analizom tego procesu z najrozmaitszych części świata, procesy typowe, które jesteśmy w stanie mu przypisać – korporatyzację i urynkowanie produkcji wiedzy, wprowadzanie uniwersytetów w stan trwałego poczucia kryzysu wymagającego (rzecz jasna) nieustannych reform, prekaryzację pracy akademickiej, kulturę ewaluacji i audytu, wprowadzanie tak zwanego elastycznego „nowego zarządzania publicznego” do administracyjnych i badawczych struktur instytucji akademickich – zawsze przebiegają specyficznym w zależności od konkretnego kontekstu (lokalnego lub/i regionalnego). W tym właśnie miejscu krytykę uwarunkowań globalnych i strukturalno-systemowych wspiera moment biograficzny obecny w metodzie autoetnograficznej, to akademicki i akademicy (ale też studentki i studenci) – ich zachowania, postawy, doświadczenia, działania – ucieleśniają bowiem te mechanizmy w określonych wariantach. W krytycznych studiach nad uniwersytetem, jeśli przejrzeć choćby tylko serię prac wydawanych pod tym hasłem przez jedno z globalnych wydawnictw naukowych¹², perspektywy etnograficzna i autoetnograficzna są często wykorzystywane właśnie ze względu na wariantność globalnych tendencji

11 B. Readings, *Uniwersytet w ruinie*, przeł. S. Stecko, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2017.

12 Chodzi mi o serię Wydawnictwa Palgrave Macmillan „Critical University Studies”; por. np. *Resisting Neoliberalism in Higher Education*, vol. 1, ed. by D. Bottrell, C. Manathunga, Palgrave Macmillan, London 2019; *Universities in the Neoliberal Era: Academic Cultures and Critical Perspectives*, ed. by H. Ergül, S. Cosar, Palgrave Macmillan, London 2017; J. Smyth, *The Toxic University: Zombie Leadership, Academic Rock Stars and Neoliberal Ideology*, Palgrave Macmillan, London 2017; *Academic Labour, Unemployment and Global Higher Education: Neoliberal Policies of Funding and Management*, ed. by S. Gupta, J. Habjan, H. Tutek, Palgrave Macmillan, London 2016.

w lokalnych kontekstach. Wbrew zwolennikom neoliberalnych reform nie ma czegoś takiego jak „globalna konwersacja naukowej wspólnoty”¹³ – są formy konkretnego usytuowania wobec zjawisk i procesów, odmienne w zależności od tego, jakie pozycje jesteście w stanie zająć w konkretnym polu akademickim, lecz także jak pole to usytuowane jest względem innych pól (np. ze względu na reprezentowanie konkretnego – choćby w sensie narodowym i językowym – środowiska akademickiego, zawsze zlokalizowanego jakoś na osi centrum – półperyferie – peryferie)¹⁴. Z tego powodu ja również zdecydowałam się na zastosowanie w tekście zasady refleksyjności (zwrotności) i samoobiektywizacji Bourdieu, w której przez własne doświadczenia przefiltrować trzeba zmiany strukturalne, i odwrotnie, własne działania czy przekonania potraktować jako potencjalne empiryczne dowody zachodzących przemian. Nie przesądzając, rzecz jasna, na tym etapie projektu SOWA o ich wadze.

Obiegi wiedzy a neoliberalizacja akademii – perspektywa neogramsciańska

Zacznijmy od wyjściowego usytuowania, a zatem także mojej indywidualnej relacji z centralnym dla projektu SOWA pojęciem społecznych obiegów wiedzy. Rozumiemy przez nie formy cyrkulowania wiedzy wypracowanej przez akademicki i akademików w wielu społecznych kontekstach, powstałe w ramach różnych form współpracy, w które wchodzimy z reprezentantami i reprezentantkami innych niż akademii światów społecznych – ruchów społecznych, instytucji pozaakademickich, mediów, organizacji pozarządowych, decydentów politycznych itp., itd. W toku współczesnych przemian uniwersytetu obiegi te próbowano uchwycić za pomocą rozmaitych terminów: „współpraca ze społecznym otoczeniem uniwersytetu”¹⁵, „trzecia

13 Określenie za: M. Kwiek, *Globalna nauka: dlaczego jej istotą są nierówności (i co z tego wynika dla młodych naukowców)*, wykład inauguracyjny wygłoszony 1 października 2019 roku z okazji otwarcia nowej Szkoły Doktorskiej UAM, wybrane wątki wykładu dostępne pod adresem: <https://cpp.amu.edu.pl/pl/new-amu-doctoral-school-for-600-phds-opened-inaugural-keynote-speech-by-marek-kwiek/> (04.09.2022).

14 Na temat półperyferijności (w optyce teorii systemu-świata I. Wallersteina) naszego regionu i specyfiki przebiegających w nim procesów modernizacyjnych więcej w: A.W. Nowak, *Trudna półperyferijna moderność*, w: *Filozofia a sfera publiczna*, red. P. Orlik, K. Przybyszewski, Wydawnictwo Naukowe IF UAM, Poznań 2012, s. 297-311.

15 Określenie to upowszechniło się w ramach reform systemu nauki i szkolnictwa wyższego przeprowadzonych przez minister Barbarę Kudrycką.

misja”¹⁶ lub „wpływ społeczny” (*social impact*)¹⁷ – do tych określeń jeszcze powrócę. W naszym wyjściowym przekonaniu żadne z nich nie oddaje dynamicznego aspektu cyrkulowania wiedzy naukowej (w tym przede wszystkim wiedzy humanistycznej i społecznej, która nas tu najbardziej interesuje), zróżnicowania sposobów, w jakie cyrkulacja ta się odbywa, ale też praktycznego aspektu tworzenia lub współtworzenia tych obieguw w działaniach akademikzek i akademików oraz ich relacji z różnymi czynnikami technologicznymi, politycznymi, ekonomicznymi, które powodują, iż transfery wiedzy dokonują się mniej lub bardziej skutecznie (o czym więcej w tekście Krzysztofa Abriszewskiego)¹⁸. Wobec tej – roboczej na razie – charakterystyki interesującego nas zjawiska konieczne było określenie własnych form zaangażowania i praktyki. W moim wypadku form tych – z różnych względów – było bardzo wiele i nie dały się one sprowadzić do żadnej konkretnej roli. Nie dostarczają więc wyrazistych autodefinicji ani materiału na przejrzyste *case study*. W toku dyskusji nad opracowanym przeze mnie materiałem autoetnograficznym pojawiło się jednak kilka potencjalnych czynników wpływających na to zróżnicowanie form aktywności, z których tu wymieniałabym cztery: kwestie przynależności dyscyplinarnej, przynależności pokoleniowej, przynależności klasowej oraz usytuowania kariery akademickiej na osi czasowej pomiędzy kolejnymi reformami systemu nauki i szkolnictwa wyższego. Odnieśmy się krótko do każdego z nich:

- **Przynależność dyscyplinarna do kulturoznawstwa** – dyscypliny w początkach mojej pracy akademickiej wciąż stosunkowo młodej (choć o wyraźnych tradycjach metodologicznych i teoretycznych, charakterystycznych dla ośrodka, w którym zaczęłam pracę), a w konsekwencji

16 Pojęcie trzeciej misji uniwersytetu promowane było w ramach polityki naukowej Unii Europejskiej m.in. w dokumentach Komisji Europejskiej. Por. przegląd literatury na temat trzeciej misji oraz dokumentów europejskich: L. Compagnucci, F. Spigarelli, *The Third Mission of the University: A Systematic Literature Review on Potentials and Constraints*, „Technological Forecasting and Social Change” December 2020, vol. 161, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0040162520311100> (31.08.2022).

17 Na temat źródeł i znaczenia pojęcia *social impact of science* zob. np. B. Fecher, F. Kuper, N. Sokolovska, A. Fenton, S. Hornbostel, G.G. Wagner, *Understanding the Societal Impact of the Social Sciences and Humanities: Remarks on Roles, Challenges, and Expectations*, „Frontiers in Research Metrics and Analysis” 2021, no. 6, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8281339/> (1.09.2022).

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

zapewniającej sporo swobody w wyborze postaw badawczych. Co więcej, kulturoznawstwo polskie od początku spletało program naukowego badania kultury (wyjaśniania zjawisk kulturowych) z aktywną działalnością kulturotwórczą – w moim wypadku animacyjną i edukacyjną, co częściowo brało się także ze zobowiązań dydaktycznych: od ponad 20 lat uczę animacji kulturowej i socjologii kultury w ramach studiów kulturoznawczych.

• **Przynależność pokoleniowa** – podobnie jak kilka innych osób w zespole należę do pokolenia, które rozpoczynało pracę akademicką w ramach nowo tworzonych studiów doktoranckich, a więc bez stałego zatrudnienia w strukturze instytucjonalnej akademii. Co więcej, należę do generacji tak zwanego boomu edukacyjnego, w ramach którego rzesze wykształconych humanistek i humanistów trafiały na przepelniony i niestabilny rynek pracy. Do pokolenia „płynącego na fali recesji”, jak wówczas mówiliśmy, bo po okresie twardej transformacji gospodarczej i ustrojowej zaczęliśmy wkraczać w fazę kolejnych globalnych kryzysów (nasilających się od połowy lat dwutysięcznych i trwających po dziś dzień). Wybór studiów doktoranckich nie był intratny, lecz dawał – odroczoną – szansę na pracę. W wypadku wielu osób z mojego pokolenia ambicje naukowe wcale nie przeważały nad pragmatyczną intencją, „by się „załapać” (wiele i wielu z nas stawało wtedy przed wyborem: studia doktoranckie albo poszukiwanie pracy za granicą; część moich przyjaciół nigdy do kraju nie wróciła). To decydowało być może o wyjściowo niepełnym (i traktowanym jako „ucieczkowe”) zaangażowaniu w karierę akademicką, również dlatego, że stypendium doktoranckie zwyczajnie nie pozwalało przeżyć. W efekcie poza pracą akademicką w zasadzie od początku byłam zaangażowana w różne formy współpracy, które zapewniały mi dodatkowe środki do życia, a także kontakty, doświadczenia i przygotowanie profesjonalne (umiejętności warsztatowych z zakresu dydaktyki czy współpracy badawczej akademia nie zapewniała wówczas w ogóle, wszystkiego uczyliśmy się „na zewnątrz” lub „w boju”). Niewiele zmieniała zresztą w tej sytuacji – a nawet ją pogłębiła – pozycja *post-doc*, przez wiele lat skutecznie na w ramach pracy kontraktowej (rocznych lub dwuletnich umów, które nie gwarantowały ani stabilnej sytuacji finansowej, ani zdolności kredytowej). Środowiskowa rozpoznawalność poza akademią oraz szereg przydatnych kontaktów i umiejętności to jedynie skutki tej „nadaktywności”, choć zarazem decydowała ona o ograniczeniu kapitałów potrzebnych z punktu widzenia neoliberalnej akademii: prestiżowych stażów zagranicznych i nagród czy publikacji o międzynarodowym zasięgu. Na te nie starczało przeważnie ani czasu, ani pieniędzy, ani kapitału symbolicznego.

• **Przynależność klasowa** – czynnik, który w polskiej akademii powinien bez wątplenia zostać poddany szerszym, również ilościowym opracowaniom. Dyskusje nad danymi autoetnograficznymi przekonują nas jednak, że wiele i wielu z nas rekrutuje się ze środowisk o niskim kapitale ekonomicznym, choć zróżnicowanym kapitale kulturowym (co wpływało na nasze usytuowanie już w obrębie akademii, a mówiąc wprost: również na to, jak byliśmy i byliśmy odbierani – bez pieniędzy na nowe ubrania i wycieczki na biennale do Wenecji), często z prowincji. Nie inaczej jest w moim wypadku: pochodzę z rodziny inteligenckiej, lecz ze wsi, ze środowiska nauczycielskiego, które w warunkach polskiej transformacji nigdy nie doczekało się nawet w miarę stabilnej sytuacji finansowej. W efekcie praca w akademii była dla mnie realnym punktem startu w sensie ekonomicznym i warunkiem koniecznego usamodzielnienia. Trawestując spostrzeżenie Andrzeja W. Nowaka sformułowane podczas jednej z dyskusji naszego zespołu, jesteśmy generacją intensywnej społecznej mobilności – z prowincjonalnego ośrodka do dużego miasta, z poziomu wykształcenia naszych rodziców (średniego lub wyższego) do uzyskiwanych przez nas stopni naukowych, ze stanu słabego zaplecza ekonomicznego (np. brak dziedziczonego mieszkania) do licznych prób osiągnięcia stabilizacji finansowej, pozwalającej choćby na styl życia klasy średniej (dla wielu do dziś raczej udawany). To wszystko staje się istotne, jeśli weźmiemy pod uwagę koszty pracy naukowej, które pokolenie „przedgrantowe” ponosiło w zasadzie samo lub dzięki pomocy bliskich.

• **Usytuowanie czasowe na osi reform** – o ile cała moja biografia akademicka, od studiów, przypada na okres transformacji ustrojowej i ekonomicznej, o tyle jej początki sięgają jeszcze uniwersytetu dziedziczącego silne postpeerelowskie struktury i kulturę organizacyjną – z pewną nostalgią, omawiając nasze autoetnografie, wspominaliśmy profesorki i profesorów, którzy na uniwersytet chodzili jak do „zakładu pracy”, a nie do instytucji badawczej zmierzającej ku „doskonałości”. Tym silniejsze jest doświadczenie pewnej intensyfikacji dynamiki przemian, począwszy od reformy Barbary Kudryckiej po tak zwaną konstytucję dla nauki Jarosława Gowina. Oba momenty wyznaczały okres dość gruntownych przeobrażeń instytucji akademickich, a część zmian przekładała się i przekłada nie tylko na „zewnętrzne” (tj. systemowe) uwarunkowania naszej pracy, lecz także na – co tutaj ważniejsze – sposoby jej rozumienia, pozycje, role społeczne, na warunki życia, na strategię awansu, na taktyki przetrwania itp., itd. O tym, w jakim sensie obie reformy interpretować można

w kategoriach neoliberalizacji akademii, i dlatego sądzę, że proces ten warto jest także widzieć przez pryzmat instytucjonalnej restrukturyzacji uniwersytetów, będzie jeszcze mowa. Na razie warto zaznaczyć, że mówimy o realizacji biografii naukowej w warunkach niemal permanentnej zmiany reguł gry – to doświadczenie podzielam w zasadzie ze wszystkimi reprezentantkami i reprezentantami średniego pokolenia w polskim środowisku akademickim.

Cztery wymiary, które krótko scharakteryzowałam, dostarczają wielu danych kontekstowych potrzebnych do samorozumienia. Warto je nałożyć na siatkę zadań i ról, które w ramach społecznych obiegów wiedzy realizowałam. Przez dwadzieścia lat pracy akademickiej poza dydaktyką, badaniami oraz pełnieniem funkcji organizacyjnych i kierowniczych w strukturze instytucjonalnej uniwersytetu zajmowałam się popularyzacją wiedzy (wykłady otwarte, panele dyskusyjne, warsztaty, wystawy, konferencje), współpracowałam z ruchami społecznymi, pracowałam jako animatorka kultury i osoba szkoląca animatorów, realizowałam projekty z zakresu uczestniczących badań w działaniu, ale też podejmowałam się różnych tak zwanych zamawianych form ekspertyzy na poziomie samorządów lokalnych (np. wspierając procesy tworzenia strategii kultury lub opiniując takie strategie). Nie jestem w stanie wymienić wszelkich form tej aktywności, ale dotyczyły one w zasadzie wszystkich podmiotów, które rozpoznajemy jako tak zwane społeczne otoczenie uniwersytetu w wypadku nauk o kulturze: mediów, władz lokalnych, centralnych i lokalnych instytucji kultury, środowisk nieformalnych, różnych grup zawodowych (nauczyciele, animatorzy kultury, artyści, pracownicy administracji publicznej). Od początku – co istotne – wszystkie te aktywności pozostawały w ścisłym związku z moimi decyzjami metodologicznymi, teoretycznymi i aksjologicznymi w ramach kształtowania własnej postawy badawczej w humanistyce. Od początku wydawały mi się bowiem jedynym, wystarczającym i koniecznym, warunkiem społecznej stosowalności humanistyki – jej praktycznym efektem. Był to jeden z powodów, dla których autorską wizję realizowania badań kulturoznawczych postanowiłam w pewnym momencie powiązać z tradycją filozofii *praxis* i teorii praktycznych, w tym z teorią hegemonii Antonio Gramsciego czy z socjologią refleksyjną Pierre'a Bourdieu, i ten wybór metodologiczny (i polityczno-etyczny) uważam po dziś dzień za wiążący, lecz także po prostu formujący moje wyobrażenia o sobie jako humanistce.

Krytyczne studia nad uniwersytetem łączą reprezentantki i reprezentantów różnych dyscyplin: od filozofii przez studia kulturowe po geografie

społeczną, politologię czy psychologię. Procesy neoliberalizacji akademii – o różnych rodowodach czasowych, zależnych od regionów świata – bada się w ramach tych ujęć w wielu wymiarach, lecz kilka z nich zawsze wybija się na plan pierwszy. Są to, po pierwsze, analizy wskazujące na redefinicję pojęcia samej wiedzy naukowej i dydaktyki akademickiej ze względu na model efektywnościowy, wynikający – pierwotnie w krajach anglosaskich – z przyjęcia rankingowych narzędzi ewaluacji pracy badawczej (np. indeksy cytowań) i dydaktycznej (np. wskaźniki sukcesu zawodowego absolwentów, mierzone wysokością dochodu). Analizuje się także konsekwencje tak zwanej akademickiej kultury audytu¹⁹ – sposoby, w jakie ewaluacja i sprawozdawczość modelują codzienne praktyki badawcze. Tematem podejmowanym bardzo często jest prekaryzacja warunków pracy – co ciekawe, od pewnego momentu analizowana także z perspektyw psychospołecznych, a więc w odniesieniu do kultury lęku, która zagościła na światowych uniwersytetach w związku z atmosferą rywalizacji²⁰, ale także w efekcie wymuszania tak zwanej mobilności akademickiej – preferowania krótkoterminowych form zatrudnienia, na przykład projektowych, które owocują nieustanną zmianą afiliacji przez badaczki i badaczy, zwłaszcza młodszych. W szkicu poprzedzającym niniejszą autoetnografię, w którym po raz pierwszy podejmowałam problem tak zwanego znikania instytucji akademickich z doświadczenia zaangażowanych w nie osób, przywoływałam analizy dyskursów kryzysowych, które towarzyszyły wprowadzaniu największych reform edukacji i szkolnictwa wyższego, począwszy od lat osiemdziesiątych XX wieku²¹. Ich autorzy zwracali uwagę, że wiele dokumentów programowych i polityk narodowych poprzedzających reformy sięgało do tej samej retoryki zagrożenia, która wpisana była już w fundacyjny dla neoliberalizmu manifest von Hayeka i Stowarzyszenia z Mont Pelerin. Jak pisali Ramirez i Hyslop-Margison w artykule pod tytułem *Neoliberalism, Universities and the Discourse of Crisis*, specyficzny dla neoliberalnej ideologii lęk przed przegraną w globalnym wyścigu o pozycję lidera charakteryzował na przykład słynny raport *A Nation at Risk* z 1983 roku, który stał się podstawą gruntownych

19 C. Shore, *Audit Culture and Illiberal Governance: Universities and the Politics of Accountability*, „Anthropological Theory” 2008, vol. 8 (3), s. 278-298.

20 L.D. Berg, E.H. Huijbens, H. Gutzon Larsen, *Producing Anxiety in the Neoliberal University*, „Canadian Geographer / Le Géographe canadien” March 2016, s. 168-180.

21 A. Skórzyńska, *Ale co właściwie ma wrócić?*

reform północnoamerykańskich instytucji edukacyjnych i naukowo-badawczych²². Dyskusjom nad ideą uniwersytetu (uniwersytet Humboldtowski bądź uniwersytet jako modelowa sfera publiczna vs *entrepreneurial university*, korpouniwersytet itp.), które nasiliły się po publikacji prac Billa Readingsa czy Marthy Nussbaum²³, od pewnego czasu towarzyszą jednak także bardziej pragmatycznie ukierunkowane analizy faktycznych przeobrażeń organizacyjnych oraz zmian w mentalności akademickiej zachodzących w efekcie procesów neoliberalizacji. Jedną z ciekawszych propozycji z tego obszaru było *The Fall of the Faculty* Benjamina Ginsberga, bo choć generalna wymowa tej pracy naznaczona jest konserwatywną nostalgią, żalem wywołanym dekonstrukcją uniwersytetu „naukowców” i implementacją uniwersytetu „menedżerów”, spostrzeżenia autora dość dobrze oddawały pewne faktyczne przemiany dotyczące instytucjonalnego wymiaru akademii²⁴. Ukierunkowanie na mierzalne efekty i konkurencyjność rynkową badań przyczyniły się do stopniowego – przynajmniej w krajach anglosaskich – odchodzenia od akademii samorządnej w kierunku akademii zarządzanej przez profesjonalne, lecz pozanaukowe kadry. Ginsberg przywoływał w tym kontekście utratę roli kontrolnej przez reprezentantki i reprezentantów środowiska akademickiego (rektorów, dziekanów i samych naukowców) na rzecz zawodowych menedżerów w typie CEO. Ten wątek wraca zresztą w opracowaniach towarzyszących na przykład wdrażaniu brytyjskiego Research Excellence Framework (REF), pod wieloma względami traktowanego jako modelowy system ewaluacji nauki przez zwolenników reformy Gowina, bo właśnie implementacja tego systemu pociągnęła za sobą powoływanie na brytyjskich uczelniach specjalnych jednostek, których zadaniem jest zarządzanie badaniami naukowymi ze względu na wymogi REF²⁵. Nie chodzi więc jedynie o ciała administracyjne, które mają zajmować się samym procesem sprawozdawczości (takie gremia funkcjonują również na polskich uczelniach), lecz o programowanie badań, grantów, publikacji i współpracy

22 A. Ramirez, E.J. Hyslop-Margison, *Neoliberalism, Universities and the Discourse of Crisis*, „L2 Journal” 2015, no. 7 (3), s. 167-168.

23 M.C. Nussbaum, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przeł. Ł. Pawłowski, Fundacja Kultura Liberalna, Warszawa 2015.

24 B. Ginsberg, *The Fall of the Faculty: The Rise of the All-Administrative University and Why It Matters*, Oxford University Press, Oxford–New York 2011.

25 J. Bacevic, *Beyond the Third Mission: Toward an Actor-Based Account of Universities' Relationship with Society*, in: *Universities in the Neoliberal Era*, s. 21-39

z otoczeniem społecznym już z założeniem, by z jak najlepszym skutkiem spełniały kryteria preferowane w REF. Jednak w efekcie tych przemian, jak zwracają uwagę ich krytycy, uczelnie wyższe i jednostki badawcze – niezależnie od tego, czy mówimy o systemach opartych na sektorze prywatnym, czy o krajach, w których dominują uczelnie publiczne – odchodzą coraz bardziej od modelu autonomii, kolegialności i samorządności środowiska akademickiego w kierunku korporacyjnych i quasi-korporacyjnych modeli organizacyjnych, często inspirowanych tak zwanym nowym zarządzaniem publicznym²⁶. Celem tego ostatniego było i jest oczywiście usprawnienie procesów decyzyjnych i „uelastycznienie” instytucji (jej „odbiurokratyzowanie”) poprzez wymianę hierarchicznych struktur kolegialnych na horyzontalne struktury tematyczne o skonkretyzowanych kompetencjach i celowym trybie działania. W efekcie kadry zarządzające na uniwersytetach rozrastają się, a być może w konkretnych warunkach systemowych (np. dużych uczelni prywatnych bądź tzw. uczelni wiodących) także profesjonalizują, lecz sam proces decyzyjny zostaje w zasadzie w całości wyjęty spod kontroli naukowców i naukowców, którzy po prostu w nim nie uczestniczą.

W kontekście tych właśnie przemian w artykule *Beyond the Third Mission: Toward an Actor-Based Account of Universities' Relationship with Society* brytyjska badaczka Jana Basevic zaproponowała, opartą na danych etnograficznych z badań własnych, analizę krytyczną wprowadzania w ramach REF podsystemu ewaluacji tak zwanej trzeciej misji uniwersytetu, ostatecznie określonej mianem wpływu społecznego nauki (*social impact*)²⁷. Dla podejmowanej tu przez nas problematyki udziału akademikzek i akademików w społecznych obiegach wiedzy ustalenia Basevic są instruktywne ze względu na fakt, że w ramach konstytucji dla nauki w Polsce przeforsowano model ewaluacji trzeciego kryterium (właśnie wpływu społecznego) nie tylko deklaratorywnie inspirowany rozwiązaniami brytyjskimi, lecz wręcz doprowadzający do pewnej skrajności ich założenia, a nawet obejmujący kryteria, których REF nie premiuje (np. zmienną zasięgu wpływu). Ze względu na przyjętą przeze mnie perspektywę, inspirowaną socjoanalizą Bourdieu, cenne okazują się również metodologiczne decyzje autorki – realizując wywiady pogłębione zarówno z naukowcami, jak i z kadrami zarządzającą, badaczka zmierza do uzyskania obrazu przemian, w którym aktorzy społeczni są współuczestnikami zachodzenia procesów neoliberalizacji. Jak pisze sama Basevic:

26 Tamże, s. 22.

27 Tamże.

Moim celem w tym tekście jest próba zrozumienia relacji między zmieniającymi się warunkami produkcji wiedzy, wynikającymi z neoliberalnego kapitalizmu, a sposobami, w jakie akademicy wchodzą w relację ze społeczeństwem. Zamierzam to uczynić, przenosząc uwagę ze zmian globalnych [...] na sposoby, w jakie aktorzy – w tym wypadku sami akademicy i uniwersytety – doświadczają tych trendów, interpretują je i reprodukują²⁸.

Jak deklaruje autorka, chodzi tu o uwzględnienie koncepcji sprawstwa, zgodnie z którą nie jest ono efektem ani w pełni zewnętrznych uwarunkowań, ani autonomii aktorów, lecz „socjokulturowo zaprosredniczoną zdolnością do działania”²⁹. Basevic chce w ten sposób uniknąć błędu wielu krytycznych analiz neoliberalizacji akademii jako splotu globalnych lub systemowo-strukturalnych procesów modelujących z zewnątrz naszą mentalność, działania i zachowania. W tej optyce akademiczki i akademicy przestają być biernymi „ofiarami” systemowych przemian, a stają się agentami, przyjmującymi wobec tych przemian rozmaite postawy – od głębokiej internalizacji stojącej za nimi filozofii myślenia po próby ignorowania zmian lub zróżnicowane strategie przetrwania. Wśród analizowanych przez autorkę postaw na plan pierwszy wysuwają się dwie, określające pewne spektrum: uznawanie swojej aktywności naukowej w ramach REF za *bussiness as usual* lub celowe dopasowywanie swoich badań do warunków trzeciego kryterium³⁰. Co ciekawe, w ustaleniach Basevic różnice te pokrywają się do pewnego stopnia także z przyjmowanymi przez naukowców modelami współpracy z otoczeniem społecznym, wśród których również dominują dwa: model określany mianem „broadcasting”, opierający się na produkowaniu wiedzy niezależnie od otoczenia społecznego i prostym upowszechnianiu lub popularyzowaniu wyników, oraz drugi, wiążący się raczej z zakładaniem z góry współpracy, która zapewnić ma wpływ badaczy i badaczek na to otoczenie³¹. Co ciekawe jednak, niezależnie od preferowanego modelu, za podmioty społeczne zdolne do zapewnienia badaniom naukowym tego rodzaju wpływu uznaje się najczęściej decydentów politycznych, a implementację wyników badań

28 Tamże.

29 Tamże, s. 23.

30 Tamże, s. 27.

31 Tamże, s. 29.

często wiąże się po prostu z różnymi formami PR-u i lobbingu³². Niezależnie od miejsca w owym spektrum wszyscy rozmówcy Basevic podkreślali wyraźne doświadczenie zmiany logiki temporalnej badań naukowych. Chodzi nie tylko o to, iż REF wymusił podejmowanie w trakcie badań nowych czynności o charakterze administracyjnym, sprawozdawczym, a nawet promocyjnym, lecz o konieczność zakładania społecznego wpływu badań już na samym etapie ich projektowania i realizacji. Logiki czasowe rezonowania wiedzy naukowej mogą być bardzo zróżnicowane, lecz rozwiązania takie jak REF wymusiły na środowisku naukowym niejako przewidywanie tego rezonansu, zanim jeszcze będzie wiadomo, o jakie efekty poznawcze w ogóle chodzi w badaniach. Z obrazu uzyskanego przez Basevic nie wynika, by system ewaluacji jakoś szczególnie zrewolucjonizował samoświadomość akademików dotyczącą tego, w jaki sposób w kapitalizmie informacyjnym wiedza powinna cyrkulować społecznie: jak do niej przekonywać, jak dbać, by była zrozumiała lub przydatna, by innowacje były społecznie akceptowane, by unikać postaw denialistycznych czy rozprzestrzeniania się dezinformacji. Enigmatyczna także, w wyobrażeniach naukowców, jest sama koncepcja otoczenia społecznego – w wywiadach, jeśli nie mówi się o decydentach (*policy makers*), w zasadzie nie wiadomo, o kim mowa. Nadal pokutuje figura *general public* jako uogólnionego „społeczeństwa”, bez stawiania pytań o to, komu i do czego konkretnie jakaś wiedza jest potrzebna. W efekcie wydaje się, że rutynowe sposoby „popularyzacji” wiedzy przyjęte przez akademików nie zostają naruszone, nowe taktyki dotyczą raczej podporządkowania się kryteriom ewaluacyjnym, a jeśli chodzi o wypracowanie jakiejś nowej filozofii „trzeciej misji” uniwersytetu, skuteczność rozwiązań takich jak REF pozostaje co najmniej nieprzesądzona.

Niezależnie od samych ustaleń autorki ważne wydają się przede wszystkim konsekwencje zastosowanej przez nią perspektywy – spojrzenia na relację między tym, co podmiotowe, a tym, co instytucjonalne. Z mojego punktu widzenia jest to wskazówka cenna, zarówno bowiem w polskiej debacie, jak i w światowych krytycznych studiach nad uniwersytetem samo zagadnienie instytucjonalnego charakteru akademii podejmowane jest rzadko. Jeszcze rzadziej zaś analizuje się procesy instytucjonalne nie tylko jako zewnętrzny kontekst działania określonych aktorów, lecz także jako zinternalizowane mechanizmy tego działania. Perspektywa, z jakiej ujmuję uniwersytet jako instytucję w ramach projektu SOWA, jest jednak zdecydowanie bliższa

32 Tamże, s. 31.

wyobraźni Foucaulta (*gouvernementalite*) czy Bourdieu (relacja habitusu i pola) niż klasycznej Weberowskiej wyobraźni „żelaznej klatki”. Instytucje, w tym uniwersytety, „są w nas” – są zestawem dyskursów, procedur i praktyk, które modelują nasze działania oraz dostępne nam wizje naszych celów, lecz zwrócić, interpretując bądź reprodukując pewne trendy, sami „umożliwiamy” instytucje. Określiłabym ten sposób patrzenia na instytucjonalny wymiar akademii neogramsciańskim z tej racji, iż nie zakładam, że procesy wzajemnego wpływu tego, co podmiotowe, i tego, co instytucjonalne, są neutralne ideologicznie. Przeciwnie, są to procesy głęboko formujące zarówno ideę uniwersytetu, jak i samoidentyfikacje badaczek i badaczy. Każdy z tych wymiarów – właśnie w neogramsciańskim duchu – widać na poziomie działań aktorów, wzajemnych relacji i powiązań tych aktorów, materialnego i technologicznego otoczenia, w którym relacje owe się tworzą, proceduralnych regulacji, którym są poddawane, a także na poziomie dyskursów, które powstają, by wyżej wymienione elementy uzasadnić. Mówiąc inaczej, instytucje są przez nas robione: ucieleśniane, wypowiedane i myślane. Co więcej, jeśli uzupełnić dotychczasowe inspiracje na przykład tradycją społecznych studiów nad nauką i techniką – i koncepcją stylów i kolektywów myślowych Flecka uznaną w ich ramach za fundującą – ucieleśniane przez nas instytucje przekładają się także na to, jaką wiedzę w ogóle możemy osiągnąć w nauce, co rozumiemy przez cel nauki, a nawet jakie wizje świata będziemy w stanie z jej pomocą realizować³³.

Notatka autoetnograficzna I. Restrukturyzacje

Jedna z moich notatek dotyczy doświadczenia pandemii po kilku miesiącach ścisłego lockdownu na uczelniach. Jej treść częściowo wykorzystyłam potem na potrzeby szkicu do publikacji, która wieńczyła cykl debat o pandemii zatytułowanych „To wróci” prowadzonych w Centrum Kultury Zamek w Poznaniu. Poproszono mnie o ustosunkowanie się do aktualnej sytuacji z perspektywy edukacji akademickiej. W notatce pisałam:

Początek pandemii większość z nas przyjęła z pewną ulgą, ja na pewno, bo przez ostatnie miesiące stale gdzieś jeździłam, więc wreszcie można

33 L. Fleck, *Patrzeć, widzieć, wiedzieć. Wiele błędnych mniemań rozprasza psychologia spostrzeżenia i socjologia myślenia*, w: *Studia nad nauką i technologią. Wybór tekstów*, red. E. Bińczyk, A. Derra, Wydawnictwo Naukowe UMK. Toruń 2014.

zostać w domu i coś nadgonić. Po trzech, czterech tygodniach wyciszenia zaczęły się pytania: co dalej? I których wytycznych się trzymać? Tych z maila? Komunikatów z intranetu? Postów z fejsbuka? Przypuszczeń wysnutych w rozmowie telefonicznej? [...] Jakos dociągamy do końca semestru, ale mnożą się pytania o kolejny rok. Ministerstwo o szkołach i uniwersytetach wie najwyraźniej tyle, że można je otworzyć lub zamknąć, najlepiej na ostatnią chwilę... Zarządzenia rektorskie są głównie o tym, że nie wiadomo, co będzie, ale mamy się trzymać w zdrowiu. Poza tym są jakieś spotkania czy zebrania na Teamsach. Głównie rozmawiamy o tym, dlaczego niektóre grupy z USOS-a nie zaciągają się do Temasów na czas, albo dlaczego ktoś nie ma pełnych uprawnień w zespole. I gdzie jest czat? Unmute Yourself, a u kogoś pies szczeka. Nie widzę swojej instytucji. Chyba nigdy tak silnie, jak podczas tej pandemii, nie poczułam, ile jest racji w habitualnych wizjach instytucjonalności. W ucieleśnieniu relacji instytucjonalnych, w tak zwanych ukrytych programach, w *tacit knowledge*, w materialności przestrzeni, w fizycznym doświadczeniu kolektywności, w plotce na korytarzu.

Pandemia to był oczywiście moment wyizolowania z relacji instytucjonalnych i wypadnięcia z codziennej rutyny, ale istotne jest to, że wydarzyła się ona kilka miesięcy po restrukturyzacji uniwersytetu, na którym pracuję – po przyjęciu nowego statutu, który realizował założenia „konstytucji dla nauki”. Nie wszystkie uczelnie postanowiły przeprowadzić proces tak gruntownej restrukturyzacji jak moja Alma Mater, zdaję więc sobie sprawę, że odnoszę się do doświadczenia specyficznie lokalnego. Wszystkie jednak w ten lub inny sposób dostosowały się do wymogów reformy. W moim usytuowanym doświadczeniu oznaczało to likwidację Rad Wydziałów i Instytutów, które zostały zastąpione przez Rady Dyscyplin o ograniczonych kompetencjach. Na podstawie nowej klasyfikacji dyscyplin zlikwidowano także kilka jednostek organizacyjnych. Sprawy nauki i dydaktyki podejmowane są w oddzielnych obiegach: Rada Dyscypliny to jedno, a drugie – Rady Kierunków i Rady Kształcenia (na poziomie szkoły dziedzinowej oraz uniwersytetu). Do tego reforma administracji, dawne działy zamienione na centra i biura, BOS-y i BOW-y. Inaczej też kształtuje się pion ściśle decyzyjny – Rada Dziekańska, Rada Szkoły Dziedzinowej, Kolegium Rektorsko-Dziekańskie, Senat. Gdzieś na końcu majączy Rada Uczelni. Nie wiem, czy dobrze porządkują tę strukturę, bo pewne jej elementy nakładają się na siebie (choćby personalnie). Z perspektywy pracowniczki, która wówczas nie pełniła żadnych funkcji

instytucjonalnych, okazała się ona kompletnie niewidoczna. Przede wszystkim zabrakło w niej jednego gremium kolegialnego u dołu hierarchii decyzyjnej, które kompetencyjnie zapewniałoby dostęp do wszystkich potrzebnych informacji: o badaniach naukowych, dydaktyce, sprawach organizacyjnych. Likwidację tradycyjnych gremiów, takich jak Rady Instytutów i Wydziałów, uzasadniano efektywnością i elastycznością zarządzania. Nowe struktury miały być tematyczne i horyzontalne – „płaskie”, jak usłyszałam w jednej z rozmów. Z perspektywy „szeregowego” pracownika problem tego „spłaszczenia” polegał na tym, że odbyło się ono w zasadzie od dołu – zlikwidowano te gremia, które naszemu codziennemu doświadczeniu były najbliższe, liczba gremiów „centralnych” raczej wzrosła.

Moje przywiązanie do kolegialności akademickiej w dyskusjach z koleżankami i kolegami – zwłaszcza młodszymi – bywa odbierane jako przejaw konserwatyizmu, nostalgia za „rządami profesorów”. Zarządzanie przez gremia tematyczne – przecież w Polskich warunkach wciąż rekrutujące się z kadry naukowej – ma być skuteczniejsze, likwidować fikcję demokracji akademickiej, która ostatecznie wszak była zbudowana na feudalnym gruncie – kluczem do decyzyjności były stopnie naukowe. No i godziny spędzane na głosowaniu każdej, najdrobniejszej sprawy – od limitów przyjęć na studia, przez nadawanie stopni i przyznawanie nagród, po urlopy zdrowotne – po co to komu? Problem polega jednak na tym, że kolegialność nie redukuje się tylko do relacji władzy. W dużych, rozbudowanych strukturach organizacyjnych kolegialność to także widzialność instytucji, dostęp do informacji, wyczuwanie nastrojów. To miejsce zarówno na konformizm, jak i na sprzeciw. Ale to przede wszystkim miejsce wytwarzania kultury organizacyjnej – poczucia związku z instytucją. Moją intuicję, że pandemia zadziałała jak soczewka ukazująca problem, a nie jego źródło, potwierdził po kilku miesiącach fakt, że po powrocie do nauczania stacjonarnego niewiele się w zasadzie zmieniło – nadal pustawe korytarze, zebrania bez szczególnie ożywionych dyskusji, bieżąca papierologia i brak poczucia przynależności. Jeśli nie liczyć prowadzenia zajęć, część osób straciła w zasadzie powód do przyjeżdżania na uczelnię. W szkicu zatytułowanym *Ale co właściwie ma wrócić? Dyskursy kryzysowe i znikające instytucje* napisałam więc o tym doświadczeniu:

Z pola widzenia znika jednak 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 widoczne³⁴?

Restrukturyzacje i wynikające z nich nasze pozycje i działania nie pozostają bez związku z ideą uniwersytetu i celami, jakim ma on służyć. Nie jest to jeszcze – w polskim systemie – obraz jak z *The Fall of the Faculty* Ginsberga, nowe, „płaskie” gremia wciąż bowiem rekrutują się spośród nas, nie są efektem wytężonej pracy działów HR. Pozostaje jednak pytanie, czy uniwersytet jako instytucja publiczna rzeczywiście powinien podlegać quasi-korporacyjnym regułom nowego zarządzania publicznego.

Notatka autoetnograficzna II. Impact

Kolejna z notatek pochodzi z jesieni 2021 roku. Oznaczyłam ją kodem *impact*, a dotyczy procesu opisywania wpływu społecznego na potrzeby ewaluacji w trzecim kryterium. Kilka miesięcy wcześniej zostałam powołana do wydziałowego zespołu opisującego dowody wpływu, ponad nim działał jeszcze zespół przy szkole dziedzinowej, a powyżej – zespół uczelniany. Decyzje tych gremiów przekazywała nam reprezentantka naszego wydziału, nie spotykaliśmy się z nimi. Długo nie dysponowaliśmy też żadną instrukcją – poza zapisami ustawy – dotyczącą tego, jak opisy wpływu – w wymiarze technicznym i praktycznym – właściwie mają wyglądać. W zespole wydziałowym podjęliśmy decyzję o opisaniu dwóch case’ów, w tym jednego, który wraz z kilkoma innymi badaczkami i badaczami współtworzyłam przez kilka lat. Rzecz dotyczyła nowych koncepcji i praktyk edukacji i animacji kulturowej – sedna mojej pracy akademickiej ukierunkowanej na współpracę z otoczeniem społecznym. Opisywany projekt przynosił wiele satysfakcji, choć oznaczał także potężne zaangażowanie czasowe, koncepcyjne i organizacyjne, wiele miesięcy badań, pisania, jeżdżenia, spotkań z ludźmi. W jego efekcie powstała *de facto* nowa lokalna instytucja, a w skali ogólnopolskiej oryginalny i – śmiem twierdzić – dobrze przemyślany program wspierania edukacji kulturowej we wszystkich województwach w kraju. Przez kilka tygodni pracowaliśmy nad opisem wpływu. Szybko okazało się, że projekt wytworzony zespołowo trzeba

34 A. Skórzyńska, *Ale co właściwie ma wrócić?*

jakoś podzielić według autorstwa – wytyczne dotyczące ewaluacji trzeciego kryterium nie zakładały, że efekty pracy zespołowej można uznać za wspólne, ponieważ punktem wyjścia musiała być publikacja wyników badań opatrzona nazwiskiem. Efekt procesu zespołowego trzeba więc było na potrzeby opisu sztucznie podzielić na poszczególne osoby, za punkt wyjścia uznając właśnie publikację, a nie na przykład wydarzenia i formy współpracy, które pierwotnie zainicjowaliśmy. Nie bez znaczenia, jak się szybko okazało, były tu również kapitały symboliczne i widzialność. Wreszcie same dowody wpływu – należało unikać wszelkiego wrażenia, że powstały z naszym udziałem. Wytyczne opierały się bowiem na mechanizmie nieobecnym nawet w brytyjskim REF – że badaczki i badacze mają wyprodukować i opublikować wyniki, lecz o ich wykorzystaniu decydować mają niemal samoistnie podmioty „otoczenia społecznego”. Nasze doświadczenie z opisywanego przypadku podpowiadało, że każdy transfer wiedzy – niezależnie, czy mówimy o sformułowanej koncepcji, narzędziu metodologicznym czy ramie organizacyjnej dla konkretnej praktyki – wymagał naszej stałej obecności wśród ludzi. Konferencje, dyskusje w zespole, badania fokusowe, warsztaty, panele, spotkania informacyjne, maile, telefony, prezentacje – wszystko w aktywnej współpracy, twarzą w twarz, czasem nerwowej, czasem uskrzydlającej. Już na etapie tworzenia pierwszej wersji opisu wpływu okazało się, że wszystko to, co stanowiło społeczne realia, trzeba z tego opisu wymazać. Zebraliśmy więc linki, dokumenty, raporty, strategie, które rzeczywiście powstały bez naszego udziału. Poczucie, że oddalamy się od realiów, pogłębiło się, gdy opis wpływu wrócił do nas po pierwszej turze wewnętrznych recenzji jeszcze na poziomie uczelni – nie rozumiałam uwag i pytań, które nam stawiano. W notatce zapisałam wówczas:

Po wymianie kilku maili zrobiło się nerwowo. Wygląda na to, że w ogóle nie powinniśmy pisać, jak było. Piszemy o osiągnięciu trzech osób – przy realnie kilkunastu, które ciężko pracowały – co jest przykre. Uwagi podają też w wątpliwość nasze (moje i Y) autorstwo wpływu. No i chyba nie chodzi o to, by pisać, jak przebiegał proces „od koncepcji do realizacji”, lecz by odpowiednio często używać przymiotników „przełomowy” i „ogólnopolski”... Sytuację ratuje X, która przejmuje od nas dokończenie opisu i uwzględnienie uwag ekspertów. Jako osobie niezaangażowanej w ten projekt będzie jej łatwiej. Wysła nam efekt swojej pracy – wszystko jest w zgodzie z wymogami recenzentów i wytycznych do ewaluacji. Powstały jakieś teksty naukowe, wykładnie „koncepcji”, potem ktoś je (nie wiedzieć czemu?) wziął i zaaplikował, a na końcu, nieproszony, dał tego

dowody w jakimś pliku pdf w internecie. To dobrze, że dowody pochodzą i z „Mazowsza”, i z „Pomorza” – nie będzie lokalnie... X przygotowała wszystko perfekcyjnie, problem w tym, że kompletnie nie rozpoznaję w tym własnej pracy...

Polski mechanizm ewaluacji wpływu społecznego opierał się na założeniach, których nie odnajdziemy w brytyjskim pierwowzorze: 1) że uniwersytet, w tym badaczka i badacz, stanowią swoiste „centrum”, z którego wiedza transferowana jest „na zewnątrz” i dopiero tam uznawana lub nie za możliwą do zastosowania przez podmioty, z którymi nie wchodzimy w żadną bezpośrednią relację; 2) że wiedza ta powstaje wyłącznie na uniwersytecie i nigdzie indziej – nieopisywalne w zasadzie są efekty uzyskane w procesie na przykład partycypacyjnych badań w działaniu; 3) że proces ten da się „owskaźnikować”, a zatem każdy etap oceniać według mierzalnych kryteriów: wyniki badań mają być „przełomowe” w określonym stopniu, dowody wpływu mają decydować o „lokalnym, krajowym bądź międzynarodowym zasięgu” (przy czym najwyżej preferowany jest transfer najdalszy od miejsca, w którym zlokalizowana jest uczelnia, co pod znakiem zapytania stawia samo pojęcie „otoczenia społecznego” instytucji); orzeka się też o stopniu interdyscyplinarności, który – ponownie – poddawany jest punktowej ocenie; 4) że transfery wiedzy są zdepersonalizowanymi procesami, niezależnymi od naszych umiejętności komunikacyjnych, relacji zaufania, kapitału społecznego, osobowości itp. Z obrazu znika zaś faktyczne – materialne i społeczne – wytwarzanie obiegów wiedzy. W przeciwieństwie do doświadczeń z badań Jany Basevic trudno jeszcze w naszym kontekście orzekać, jakie mechanizmy dostosowawcze to wywoła oraz czy i jak będziemy w przyszłości myśleć o produkowaniu „dowodów” na to, że ktoś zechciał skorzystać z wiedzy humanistek i humanistów. To, że taki proces się zaczyna, raczej nie wzbudza wątpliwości.

Znikające instytucje i psucie wiedzy

Proces neoliberalizacji akademii nie polega wyłącznie na prywatyzacji instytucji akademickich oraz komercjalizacji procesów tworzenia i dystrybucji wiedzy. Jest obecny – sądząc choćby z licznych analiz – również w systemach krajowych, w których nadal dominuje publiczny system nauki i szkolnictwa wyższego. Tam też – tak jak w Polsce – polega najczęściej na przyjęciu pewnych quasi-rynkowych reguł i zastosowaniu ich do sektora publicznego. Chodzi przy tym zarówno o ideacyjny wymiar tego procesu – pewną filozofię

celów nauki, preferowane sposoby waloryzacji wiedzy – jak w idei *excellance* (o której więcej pisze Anna Gomółka)³⁵. Pociąga to za sobą zmiany organizacyjne, strukturalne, ale także – w efekcie – formatowanie działań aktorów zaangażowanych w te procesy. Brytyjski socjolog Colin Crouch określa jeden z takich quasi-rynkowych mechanizmów mianem „psucia wiedzy”, przez które rozumie redukowanie złożonych własności wiedzy do jednego tylko wskaźnika i szacowanie na tej podstawie jej wartości³⁶. Redukcjonizm tego rodzaju zdaniem Croucha był obecny już w przekonaniu von Hayeka, że wolny rynek wytwarza własną, samoistną wiedzę³⁷. Stanowi ją suma wyborów konsumenckich, bo zgodnie z przyjmowaną w doktrynie neoliberalnej niemal bezkrytycznie teorią racjonalnego wyboru większość manifestująca swoje preferencje rynkowe zawsze jest racjonalna i nie może się mylić³⁸. W realiach czysto rynkowych przekonanie o istnieniu tej samoregulującej racjonalności prowadzi na przykład do zredukowania wartości podmiotów gospodarczych do jednego wskaźnika, który staje się przedmiotem operacji finansowych, a więc właśnie wyborów inwestycyjnych – na przykład indeksu inwestycji krótkoterminowych. Jak przypomina Crouch, to właśnie stało się powodem globalnego kryzysu ekonomicznego w 2007 roku, na podstawie tego indeksu trudno było bowiem rozpoznać realną kondycję ekonomiczną firm, a krótkoterminowość operacji stanowiła zasłonę dymną dla baniek spekulacyjnych. Przekładając to na realia produkcji wiedzy: chodzi o podobne spłaszczenie wielu wymiarów, które mogą wpływać na to, że jakąś formę wiedzy uważamy za wartościową, do jednego – indeksu cytowań, miejsca w rankingach, poziomu dochodów absolwentów wyższych uczelni i tym podobnych. Takimi wskaźnikami mogą być również między innymi poziom mobilności pracowników, zasięg wpływu społecznego ich badań, kwoty uzyskiwanych grantów. W analizach Croucha nie chodzi jednak wyłącznie o mierzalny charakter procesów ewaluacji wiedzy, lecz o redukcjonizm. Przyczynia się on do tego, że zjawisko o bardzo wielu własnościach, jakim jest wiedza, znika w zasadzie z pola widzenia instytucji, które zostały powołane do jej wytwarzania. Nie przesadzam, w jakim nasileniu proces ten zachodzi również w naszych

35 A. Gomółka, *Trzeba bronić lokalności. Próba autoetnografii* – w niniejszym zeszycie „Tekstów Drugich”.

36 C. Crouch, *Psucie wiedzy. Ukryte skutki finansowego zawłaszczania życia publicznego*, przeł. E. Bińczyk, J. Gużyński, K. Tarkowski, Wydawnictwo Naukowe UMK w Toruniu, Toruń 2017.

37 Tamże, s. 31.

38 Tamże, s. 42.

lokalnych warunkach ani czy jest odwracalny pod wpływem krytyki. Zwracam jedynie uwagę, że zachodzi nie tylko na poziomie sporów o ideę uniwersytetu, ustawodawstwa, dokumentów strategicznych, modeli zarządzania, ale i na poziomie naszych biografii i codziennego zaangażowania w instytucje. Instytucje elastyczne i płaskie, lecz coraz mniej rzeczywiste. Czy takie instytucje zdolne są do współtworzenia obiegu wiedzy?

Abstract

Agata Skórzyńska

ADAM MICKIEWICZ UNIVERSITY IN POZNAŃ

Knowledge Corruption and Disappearing Institutions: The Neoliberalizing Academy

This text stems from an autoethnographic process implemented within the framework of the NCN Opus 19 research project "Social Circulation of Knowledge in the Humanities." Inspired by Pierre Bourdieu's method of self-reflexive sociological analysis or objectivation – along with critical university studies reflection – the author treats the autoethnographic process as a complement to analyses of global, structural, and systemic transformations, assuming that its effect is not so much the reconstruction of an autobiographical perspective but rather an investigation of the relationship between the subjective and institutional dimensions of academic practice. In this case, the object of study is the process of the institutional "disappearance" of the academia from the experience of its actors – researchers – which is linked to the mechanisms of the academy's neoliberalization and the phenomenon of "knowledge corruption" (C. Crouch). Autoethnographic notes provide illustrations of the university's institutional restructuring process that occurred following J. Gowin's reform. Moreover, they provide insight into the experience of participating in the description of the "third criterion" evaluation.

Keywords

self-reflexive sociological analysis, self-reflexive objectivation, problem-oriented autoethnography, critical university studies, academy neoliberalization, university restructuring, third criterion, "knowledge corruption"