

SZYMON WRÓBEL



UNIwersYTET PODZAS INFORMACYJNEGO TSUNAMI

ABSTRACT. Szymon Wróbel, *Uniwersytet podczas informacyjnego tsunami* [University during the tsunami of information] edited by M. Obrębska, G. Dziamski, „Człowiek i Społeczeństwo” vol. XLIX: *Humanistyka jutra* [Humanities of Tomorrow], Poznań 2020, pp. 111–134, Adam Mickiewicz University. ISSN 0239-3271.

Luciano Floridi and Nick Srnicek claims that with a decline in manufacturing profitability, capitalism has turned to data as one way to maintain economic growth in the face of a slow production sector. In the twenty-first century data have become central to firms and their relations with workers and customers (Floridi, 2013; Srnicek 2017). The platform has emerged as a new model, capable of extracting and controlling immense amounts of data, and with this shift we have seen the rise of monopolistic firms. We are told that today we are living in an age of massive transformation. Platforms, big data, additive manufacturing, advanced robotics, machine learning, and the internet of things – create our current living environment. In the presented text I am going to ask what is the place of the university in such a new digital constellation? What are universities for in the time of platform capitalism? My main line of reasoning follows to idea of “entrepreneurial state”. An innovative university is understood as an analogue of an “entrepreneurial state”. Mariana Mazzucato has convincingly demonstrated that developments like railways, the internet, computing, supersonic flight, space travel, satellites, pharmaceuticals, voice-recognition software, nanotechnology, touch-screens and clean energy have all been nurtured and guided by states, not corporations. During the golden postwar era of research and development, two-thirds of research and development was publicly funded. High-risk inventions and new technologies are too risky for private capitalists to invest in (Mazzucato, 2014; Srnicek, Williams, 2015). Socialization of the risk and privatization of profits – this is the main climate of “non-innovative capitalism”.

Szymon Wróbel, Uniwersytet Warszawski, Wydział *Artes Liberales*, Nowy Świat 69, 00-046 Warszawa, wrobelsz@gmail.com.

Inwencja (kapitalizm)

Zadanie, jakie sobie postawiłem w tekście, jest dość karkołomne i szczególne. Chciałbym bowiem zaryzykować pewne uogólnienie. Będę mówił o uniwersytecie jako szczególnej instytucji zajmującej się produkcją i legitymizacją wiedzy w kontekście kapitalizmu platformowego. Będę się zastanawiał nad jego innowacyjnością i produktywnością w otoczeniu nowej fazy kapitalizmu, skoncentrowanej mniej na materialnym produkcie, a bardziej na wiedzy i informacji. Będę zatem pytał o racje istnienia uniwersytetu badawczego, jaki jest nam znany od czasów Alexandra von Humboldta i Immanuela Kanta po czasy Marthy Nussbaum i Luciano Floridi, tj. czasy, w których dzięki IC technologii ludzkość przekroczyła po raz pierwszy barierę zettabajtów, czyli tryliarda bajtów.

Floridi zapowiada, że zaawansowane społeczeństwa informacyjne będą pozostawać w coraz większym zakresie zależne od technologii IC, których moc obliczeniowa wzrasta, a koszt maleje. Człowiek przyszłości będzie żył w infosferze. Nie należy sobie jej wyobrażać jako środowiska wirtualnego wspieranego przez „materialny” świat. Będzie to raczej świat informacji, którego rozszerzeniem będzie świat materialny. Cyfrowe technologie trzeciego rzędu, eliminujące coraz bardziej składnik ludzki, zmieniają także sens i funkcjonowanie znanych wcześniej urządzeń. Na końcu tej przemiany czeka nas infosfera, która stanie się synonimem „rzeczywistości”.

Przemyślenia wymaga rola uniwersytetu w życiu pierwszego pokolenia, które doświadczyło informacyjnej powodzi, gigantycznego informacyjnego zalania, generacji, która doświadczyła cyfrowego tsunami pochłaniającego fizyczne środowisko. Będę pytał, czym jest uniwersytet w infosferze. Czy został on w niej utopiony niczym Titanic lub Kursk, by stać się tylko archeologicznym zabytkiem, czy też stale należy na niego spoglądać jak na atrakcyjne urządzenie pozwalające pływać po oceanie informacji? W prezentowanym tekście zapytam zatem, jakie jest miejsce uniwersytetu w nowej cyfrowej konstelacji. Po co są uniwersytety w czasach kapitalizmu platformowego?

Floridi przewiduje nadejście kultury oczekiwań postmaterialistycznych, w której bezpłatne korzystanie z usług rozszerzy się także poza rynek usług, na towary, za które trzeba będzie „płacić” raczej użytkowaniem danej rzeczy niż tradycyjną walutą. Kultura tradycyjnej własności prywatnej to kultura rzeczy materialnych, które są obiektem posiadania, oraz „rzeczy”,

które można kupić. Aby taka kultura własności działała, potencjalny towar musi zostać skomercjalizowany, musi także być stale obecny na rynku, tj. musi być odnawialny. Od konsumenta oczekuje się kupowania nowych towarów i im szybciej ta konsumpcja następuje, tym lepiej dla samej gospodarki. Fizyczność towaru jest przekształcana w posiadanie (*disposable*). Obecnie jednak, w infosferze, to posiadanie łatwo można zastąpić bezpłatnymi usługami oraz odtworzeniami lub klonowaniami wzorca, za które płaci reklamodawca i my swoją aktywnością (Floridi, 2013).

Nick Srnicek nie podziela tego optymizmu kultury postmaterialnej. Przeciwnie, twierdzi on, że wraz ze spadkiem rentowności produkcji kapitalizm zmienił „dane” (zbiór informacji, ale także w rezultacie – wiedzę) w pewien tryb utrzymania wzrostu gospodarczego. W XXI wieku „dane” i ich sposoby przetwarzania stały się kluczowe dla firm i ich relacji z klientami (Srnicek, 2017). Platforma pojawiła się jako nowy model, zdolny do wydobywania i kontrolowania ogromnej liczby danych. Wraz z tą zmianą obserwujemy rozwój monopolistycznych firm opartych na modelu platformy. W rezultacie żyjemy dzisiaj w epoce transformacji wiedzy-kapitału. Platformy, *big data*, zaawansowana robotyka, uczenie maszynowe i Internet – stworzyły nowe środowisko życia, ale też nowe przedsiębiorstwa biznesowe.

Od czasów Karola Marksa po czasy Thomasa Piketty’ego zastanawiamy się nad fenomenem kapitalizmu, tj. pytamy, co czyni kapitalizm wyjątkową formacją społeczno-ekonomiczną, która jest tak samo podziwiana, jak nienawidzona. To nie jest zbyt oryginalne twierdzić, że kapitalizm stale skutecznie podnosi poziom produktywności. Jest to jednak kluczowa własność, która wyraża kapitalistyczną dążność do ciągłego wzrostu i podnoszenia wydajności, a nie tylko akumulacji. Co zatem wyróżnia kapitalizm na tle innych formacji ekonomicznych? No cóż, w kapitalizmie podmioty gospodarcze są oddzielone od środków produkcji i aby zabezpieczyć dobra, których potrzebują do przetrwania, muszą zwrócić się do rynku. Marks może się oprzeć na prostej zasadzie, aby wykazać, że w reżymie maszyn technicznych istnieje ściśle rozróżnienie na środki produkcji i produkt, i to właśnie dzięki niemu maszyna przenosi wartość produktu, wartość, którą traci, zużywając się. W istocie kapitalizm rodzi się w momencie spotkania dwóch rodzajów przepływu: produkcji w formie kapitału-pieniądza oraz pracy w formie „wolnego pracownika”.

Rewolucja przemysłowa łączyła w sobie wysoki poziom postępu technicznego z utrzymaniem ogromnej ilości „przestarzałego” sprzętu oraz wielką podejrzliwość wobec maszyn i nauki. Innowacje przyjmują się o tyle, o ile stopa zwrotu z inwestycji zapewnia obniżenie kosztów produkcji;

w przeciwnym razie kapitalista utrzymuje dotychczasowe wyposażenie, gotów inwestować w narzędzia produkcji w innej dziedzinie. Dzisiaj jednak wiedza, informacja i specjalistyczne wykształcenie składają się na kapitał (kapitał wiedzy) nie mniej niż najbardziej podstawowa praca wykonywana przez robotnika. Pod tym względem przepływ wiedzy i przepływ pracy znajdują się w tej samej sytuacji. To nie maszyny stworzyły kapitalizm. To kapitalizm tworzy maszyny, to on nieustannie wprowadza nowe cięcia, za pomocą których rewolucjonizuje swój techniczny sposób produkcji. Maszyny zawsze pracowały i wytwarzały wartość, ale dziś ich praca jest coraz większa w stosunku do pracy człowieka, który przestał być częścią składową procesu produkcji, stając się dodatkiem do tego procesu

Jedną z kluczowych konsekwencji tego modelu produkcji zorientowanego na rynek jest to, że wymaga on ciągłych zmian technologicznych (Marks, Engels, [1848] 2008; Stiegler, 2015; Srnicek, 2016). Aby zmniejszyć koszty, pokonać konkurentów, kontrolować pracowników, skrócić czas bez konsumpcji i zdobyć udział w rynku, kapitaliści stale przekształcają sam proces pracy. Te przekształcenia były i są źródłem dynamiki kapitalizmu, ponieważ skutkują ciągłym zwiększaniem wydajności pracy i wydajnością w generowaniu zysków. W tym procesie kluczowy jest wyścig technologiczny. Technologia ma zasadnicze znaczenie dla kapitalizmu także z tego powodu, że wykorzystywano ją do wytwarzania nowej rzeszy bezrobotnych, czyniąc z ludzi wykwalifikowanych nową rzeszę ludzi pozbawionych umiejętności.

Nowa technologia, mówiąc w największym skrócie, osłabia siłę wykwalifikowanych robotników. Umożliwia ona wymianę starych, nieelastycznych i drogich „wykwalifikowanych inaczej” pracowników na tańszych i elastyczniejszych (Stiegler, 2015; Srnicek, 2016). Za tymi zmianami technicznymi kryje się konkurencja i walka – zarówno między klasami, jak i kapitalistami, zmierzającymi do obniżenia kosztów produkcji. Twierdzę, że to, co dokonało się na uniwersytecie za sprawą „uczenia się online”, jest właśnie takim unieczynnieniem, deklasacją, unieważnieniem umiejętności grupy pracowników uniwersyteckich. Mówiąc wprost, profesorowie uniwersyteccy doświadczają obecnie owoców technologicznej zmiany, tj. proletaryzacji. Obecnie „pracownik naukowy”, chociaż jeszcze próbuje zapanować nad przepływem wiedzy, informacji czy wykształcenia, jest tak pochłonięty przez kapitał, że stał się podmiotem zmuszonym zabijać swoją kreatywność.

Inwencja jest sednem kapitalizmu. Produkcja wynalazków stała się biznesem, a zastosowanie nauki do produkcji jest jedyną perspektywą stałego wzrostu. Instrumenty naukowe stały się maszynami, do których naukowcy, którzy przypominają coraz bardziej technologów, a coraz mniej filozofów,

muszą się dostosować do reżymów pracy laboratoryjnej i kolektywnej, bez potrzeby zastanawiania się nad mechanizmami, na podstawie których formułują oceny, ekspertyzy i pomiary (Stiegler, 2015). Rezultat tego procesu, który jest rodzajem destrukcyjnej kreacji, twórczej destrukcji, Bernard Stiegler nazywa szorstko „odmózgowieniem” (*décervelage*).

Jeśli kapitalizm odnawia się poprzez tworzenie i wchłanianie nowych technologii: pary i kolei żelaznej, stali i przemysłu ciężkiego, pojazdów i petrochemii, a teraz – technologii informacyjnych i komunikacyjnych (Marks, Engels, [1848] 2008; Rancière, 2004), to powstają pytania: czy jesteśmy dziś świadkami dominacji nowej infrastruktury, która ponownie próbuje ożywić wzrost gospodarczy? Czy konkurencja, mająca być istotą kapitalistycznego liberalizmu, przetrwa w erze cyfrowej? Czy też może zmierzamy do nowego, cyfrowego monopolu? W kapitalizmie cyfrowym nadal żyjemy w społeczeństwie „wolnej inicjatywy” i „powszechnej rywalizacji”, w którym konkurencja i zysk są parametrami oceny naszej pracy. Jednak w tych cyfrowych warunkach nastąpiła znacząca zmiana – od bezpiecznego zatrudnienia i porozumień pracowniczych do elastycznego zatrudnienia i oszczędnych modeli produkcji. Wyłaniają się nowe technologie, a zatem nowe sposoby wyzysku, nowe sposoby pracy i nowe rynki zbytu. Rozumiemy już, że komputer i cyfrowość to maszyny do błyskawicznych i uogólnionych procesów dekodowania, a jeśli inwestycja w innowacje nigdy nie była i nie jest wystarczająca do absorpcji wartości dodatkowej wytworzonej przez człowieka czy przez maszynę, to inwestycja w platformę cyfrową jest jednak szczególną inwestycją. Jaką jednak?

Kapitalizm platformowy (informacja jako surowiec)

Na czym jednak polega przełomowość kapitalizmu platformowego? Podstawowym argumentem Nicka Srnicka w książce *Platform Capitalism* jest to, że w XXI wieku w centrum wydobywczym i przemysłowym kapitalizmu znalazł się szczególny rodzaj surowca: informacja (Schiller, 2014; Moore, 2015; Srnicek, Williams, 2015; Srnicek, 2016). Konieczne jest oczywiście określenie, czym jest informacja jako kapitał. Przede wszystkim powinniśmy odróżnić „dane jako informacje”, mówiące o tym, że coś się wydarzyło, od „wiedzy-informacji” mówiącej o tym, dlaczego coś się wydarzyło. Dane mogą obejmować wiedzę, ale nie jest to warunek konieczny. Warunkiem koniecznym ich pojawienia się na świecie jest to, że wymagają rejestracji, a zatem pewnego rodzaju materialnego nośnika. Informacje jako

„zarejestrowany byt” wymagają detektorów, aby je uchwycić, oraz systemów pamięci masowej, aby je przechowywać. Nie dajmy się jednak zmylić duchowi niematerialnemu. Pamiętajmy, że informacje nie są niematerialne: Internet jako całość odpowiada za około 9,2% światowego zużycia energii elektrycznej (Maxwell, Miller, 2012). Wreszcie dopowiedzmy, że informacje podlegają swoistej obróbce – są czyszczone i porządkowane w formaty i standardy. W przeciwnym razie nie są użyteczne.

W rezultacie kapitalizm platformowy uznaje „dane–informacje” za surowiec, który należy wydobyć, a działania użytkowników komputerów i innych nośników lub przetworników informacji za naturalne źródło tego surowca. Podobnie jak ropa naftowa, dane są materiałem do wydobycia, rafinacji i wykorzystania na różne sposoby. Im ich więcej, tym więcej można z nich wydobyć „wartości”. W sumie oznacza to, że dzisiejsze gromadzenie danych zależy od ogromnej infrastruktury do ich wykrywania, rejestrowania i analizowania (Moore, 2015; Srnicek, 2016).

W tym kapitalizmie kognitywnym wyłonił się nowy model biznesowy, który stał się zarazem nowym rodzajem firmy. Ten nowy model to platformy (Schiller, 2014; Scholz, 2015; Srnicek, 2016). Stały się one skutecznym sposobem na zmonopolizowanie, wyodrębnienie, analizę i wykorzystanie coraz większej ilości rejestrowanych danych. Czym są jednak platformy? Na najbardziej ogólnym poziomie powiemy, że są cyfrowymi infrastrukturami, które umożliwiają interakcję co najmniej dwóch grup osób. Dlatego jawią się w świecie jako mediatorzy skupiający różnych użytkowników: klientów, reklamodawców, usługodawców, producentów, dostawców. Zamiast budować rynek od zera, platforma zapewnia infrastrukturę do pośredniczenia między różnymi podmiotami.

Ta mediacyjna rola jest kluczowa dla osiągnięcia przewagi nad tradycyjnymi modelami biznesowymi w zakresie danych-informacji, ponieważ platforma kontroluje proces przepływu danych między użytkownikami oraz sama aranżuje siebie jako miejsce, na którym dochodzi do wymiany. To daje jej uprzywilejowaną pozycję dostępu do rejestrowania wszelkich danych. Google, jako platforma wszelkiego wyszukiwania, korzysta z ogromnej liczby operacji, które informują o naszych pragnieniach (Schiller, 2014; Moore, 2015; Srnicek, Williams, 2015; Srnicek, 2016). W rezultacie platformy są czymś znacznie więcej niż usługowymi firmami internetowymi lub firmami cyfrowymi, mogą one bowiem działać w dowolnym czasie i wszędzie tam, gdzie ma miejsce interakcja cyfrowa. Być może ta nowa faza kapitalizmu ujawnia jedynie, że sam kapitalizm nigdy nie był liberalny. Działania wymierzone w monopole wywodzą się przede wszystkim z czasów,

gdy kapitał handlowy i finansowy był sprzymierzony z dawnym systemem produkcji. Dziś, w kapitalizmie fiskalnym, jest to już niemożliwe. Działania kapitalizmu wyznacza niewielka liczba aksjomatów o szerokim zakresie. Dziś to raczej państwo jest ograniczane przez banki, niż banki są ograniczane przez granice i monopole państw. Niewykluczone jednak, że same banki są ograniczane przez platformy, na których są zainstalowane.

Taka konstelacja zmienia relacje między uniwersytetem, biznesem a państwem, ponieważ tradycyjny model uniwersytetu był zaangażowany w tworzenie, wydobywanie, przetwarzanie i rozpowszechnianie informacji. Dziś stracił on swoją monopolistyczną rolę (Lyotard, 1984; Collini, 2012; Wellmon, 2015), być może utracił także swoją funkcję podmiotu uprawnionego do legitymizacji wiedzy. W pewnym sensie platforma taka jak Google zastępuje uniwersytet w zakresie dystrybucji informacji, stając się nie tylko globalną encyklopedią, ale także źródłem pozyskiwania danych. Co więcej, dzięki technologiom cyfrowym platformy nie tylko dostarczają informacji użytkownikom, ale także przyjmują rolę miejsca „właściwej edukacji”. Obecnie nauka online może zaoferować więcej możliwości do wysłuchania różnych wykładów znakomitych profesorów niż nawet najbardziej prestiżowe uniwersytety.

Uniwersytet na platformie (oszczędność)

Sto lat po narodzinach Turinga uniwersytety spieszą się zatem z wprowadzeniem swoich kursów online, a rynek *e-learningu* rozkwita. Na pierwszy rzut oka forma *e-learningu* jest formą „nauczania bezzałogowego” lub „tanią usługą outsourcingową”. Jak podkreślają jego zwolennicy, nauczanie zdalne stworzyło w przeciągu krótkiego czasu ogromny zasób treści edukacyjnych dostępnych dla milionów ludzi i obiecuje dostarczyć jeszcze więcej dla jeszcze bardziej zróżnicowanych odbiorców. Technologie informacyjno-komunikacyjne mogą zatem umożliwić bezprecedensowy stopień dostosowania dydaktycznego do świata i obiecują zrobić to w sposób nieelitarny i zindywidualizowany – poprzez dostosowanie procesu edukacyjnego do każdego odbiorcy z osobna. Czy tej demokracji w nauczaniu mamy zawierzyć? Czy technologia służy rzeczywiście nieelitarniej formie rozpowszechniania wiedzy?

Zacznijmy od głosów i opinii docierających z uniwersytetów i spoza nich. Często słyszymy obawy dotyczące potencjalnie destrukcyjnego wpływu technologii cyfrowych na uniwersytety. Mówi się na przykład, że nowe

technologie cyfrowe stanowią dla nich zagrożenie w monopolu na nauczanie. Z drugiej strony powiada się, że gdyby uniwersytet nie dostosował się do nowego cyfrowego środowiska, musiałby prawdopodobnie zginąć w walce o przetrwanie. Mówi się także, że uczelnie powinny na nowo odkryć urok technologii cyfrowych. Rosi Braidotti przekonuje, że świat akademicki musi rozwinąć się w kierunku obywatelskim i zostać osadzony w otoczeniu miasta w zupełnie nowy sposób. Miasto jako całość jest „parkiem naukowym przyszłości”. W konsekwencji uniwersytet powinien przekształcić się w „poli-universytet (*multi-versity*)” (Wernick, 2006; Braidotti, 2013), zdolny do interakcji z otoczeniem, w celu stworzenia „kolektywnego etosu wspólnego komunalnej inteligencji”. Czy takie zadanie jest wykonalne? Czy takie zadanie jest pożądane? Czy to prawdziwe zadanie dla obecnej formy uniwersytetów?

Jaki jest los uniwersytetu w czasach kapitalizmu platformowego? Czy sam uniwersytet jest już platformą? Czy chce stać się platformą? Czy musi stać się platformą? Czy powinien stać się platformą? Czym mogłaby być taka platforma uniwersytecka? Czy na platformie uniwersytet może odzyskać lub uzyskać rolę monopolisty wiedzy? W jakim sensie uniwersytet może konkurować z innymi platformami, takimi jak Google, jeśli taka rywalizacja jest w ogóle możliwa? W końcu, czy żądanie uczynienia z uniwersytetu instytucji konkurencyjnej nie wymaga od uniwersytetu spełnienia wymagań wydajności? Być może szkolnictwo wyższe jest dobrem publicznym, a nie tylko zestawem specjalnych korzyści dla tych, którzy w niej pracują lub z niej korzystają.

Pytanie brzmi zatem: czy uniwersytet powinien stać się częścią kapitalizmu platformowego, czy też powinien być z niego wyłączony? Jeśli optujemy za pierwszą opcją, należy zapytać, jakim kapitałem uniwersytet dysponuje i w jakim sensie wiedza jest towarem. Może raczej „kapitał uniwersytetu” tkwi bardziej w jego prawie do rozstrzygania, co jest wiedzą-towarem, który ma prawo wejść na rynek, i kto ma prawo mówienia o wiedzy. W tym sensie uniwersytet byłby metainstytucją dla kapitalizmu, tj. instytucją-regulacją, a nie po prostu instytucją-funkcją. Jeśli tak by było, to czym jednak różniłby się od komisji do spraw autentyczności danego towaru? Czy nie stałby się wtedy rodzajem „policji wiedzy” ścigającej podrobione i fałszywe formy wiedzy?

Ponadto, co najważniejsze, jaką konkretnie platformą miałyby stać się uniwersytet? Nie mógłby przecież być platformą reklamową (*advertising platform*), ponieważ w tej sytuacji musiałby handlować informacjami wydobytymi podczas rekrutacji, egzaminów i studiów, na temat studentów

i wykładowców. System informatyczny USOS (Uniwersytecki System Obsługi Studiów), który „rządzi” obecnie przetwarzaniem i migracją danych, być może by na to pozwalał, ale czy pozwalałby na to nasz akademicki *ethos*? W pewnym sensie uniwersytet mógłby przejąć funkcje platformy chmury (*cloud platform*), czyniąc z siebie przestrzeń cyfrowej socjalizacji stymulującej ścieżki indywidualnego rozwoju oraz globalnej komunikacji. Czym jednak, w takiej sytuacji i przyjmując takie funkcje, uniwersytet różniłby się od portali randkowych i platform społecznościowych? Czy tylko tym, że byłby adresowany do ludzi z aspiracjami, czytającymi Kafkę i oglądającymi kolejne sezony modnych seriali sponsorowanych przez inne platformy?

Z pewnością uniwersytet nie mógłby spełniać funkcji platformy przemysłowej (*industrial platform*), narzucającej sobie reżym nowego gospodarowania i handlowania wiedzą. Choć nie wykluczam, że do takiej roli chciałby być czasami sprowadzony przez ekonomię biznesu. Nie jestem wreszcie pewny, jak należałoby wyobrazić go sobie w roli platformy usługowej (*product platform*). Czy miałby to być uniwersytet jako korporacja taka jak *Spotify*, z tą różnicą, że pobieralibyśmy opłaty użytkowe za dostęp do wiedzy, a nie tylko rozrywki, o ile różnica dzieląca wiedzę i rozrywkę jeszcze obowiązuje.

Czy zatem uniwersytet mielibyśmy sobie wyobrazić na kształt oszczędnej platformy (*lean platform*) czasów globalnej oszczędności (*austerity*) typu Uber, w której redukuje się do minimum koszty nauczania przez wycofanie się także z prawa własności do towaru i usługi, tj. wiedzy i kompetencji? Do jak dalekich oszczędności moglibyśmy jeszcze uniwersytet zmusić? Jaką cenę tych oszczędności musiałyby zapłacić? Czy miałby on wycofać się z prawa do wiedzy, prawa do autoryzacji swoich własnych produktów?

Zważywszy te bolesne dla naszej wyobraźni eksperymenty, może zatem powinniśmy zrobić wszystko, aby wyłączyć uniwersytet z globalnego handlu. Jeśli wybieramy tę opcję, powinniśmy poczuć się zobowiązani do zapytania o jego wyjątkowość. Z czego wynika prawo do bezwarunkowej autonomii uniwersytetu? Czy tylko z historii i tradycji oświecenia? Jak zasadnicze żądanie bezwzględnej suwerenności? Być może warto się także zastanowić, dlaczego kapitalizm platformowy, który czyni ze wszystkiego kapitał – afektywny, uwagowy, kognitywny etc. – miałby tolerować instytucję wyłączoną z globalnej logiki powszechnego utowarowienia? Jaką cenę musiałyby zapłacić uniwersytet za swoją ekonomiczną suwerenność?

Zaangażowana w projekt uniwersytetu *non for profit* demokratka Martha C. Nussbaum pisze dużo na temat hojnych i nieprzyzwoicie bogatych sponsorów. Czy jednak ci darczyńcy nie czynią z niego zakładnika ich

wspaniałomyślności i dobroczynności? Czy ceną za ich hojność nie jest ich potencjalny wpływ na treść i formę nauczania? Oto prawdziwe albo – albo uniwersytetu, oto handel w obrębie samego uniwersytetu – autonomia za sponsoring, utowarowienie za utratę ważności i wartości. Czy zatem ratunkiem jest tylko państwo jako szlachetniejszy, choć być może bardziej despotyczny i biedniejszy, typ sponsoringu? Jednym z powodów, dla których uniwersytet nie może pozwolić sobie na tworzenie bardziej przystępnego cenowo produktu edukacyjnego, jest to, że zajmuje się refleksją nad moralnymi i życiowymi wyborami, a nie tylko handlem wiedzą lub roszczeniami do wiedzy i tytułów naukowych. Być może w dobie tanich produktów jego towar musi pozostać drogi.

Powinniśmy zgodzić się ze Stefanem Collinim, który twierdzi, że terminy takie jak „finansowanie”, „wpływ”, „powszechny dostęp” – traktowane pojedynczo lub łącznie jako święta trójca – obecnie całkowicie zdominowały polityczną debatę nad uniwersytetem. Collini słusznie pisze także, że szkolnictwo wyższe jest dobrem publicznym, a nie tylko zbiorem prywatnych korzyści dla tych, którzy w nim uczestniczą. Dlatego błędem jest pozwolenie na to, aby uniwersytety były publicznie reprezentowane przez ich czasowych lub trwałych domowników – studentów i nauczycieli akademickich (Collini, 2012). Pytanie jednak brzmi: jak możemy uzasadnić, że są one rzeczywiście wyjątkowym dobrem publicznym? Na czym zatem polega rzeczywista misja uniwersytetu w porównaniu z innymi publicznymi instytucjami? Po co są nam w ogóle potrzebne uniwersytety w czasach kapitalizmu platformowego?

Uniwersytet tylko dla zysku (demokracja)

Martha C. Nussbaum twierdzi, że znajdujemy się w samym środku kryzysu o niespotykanych rozmiarach i o śmiertelnie poważnym znaczeniu. Nie, nie chodzi tu bynajmniej o kryzys finansowy. To światowy kryzys edukacji. Autorka poszukuje alternatywy dla paradygmatu zorientowanego na wzrost. Jej zdaniem w modelu edukacji wywodzącym się z tradycji sztuk wyzwolonych, zamiast uczyć się pojedynczego przedmiotu, studenci w ciągu pierwszych lat studiów zobowiązani są do wyboru szerokiej gamy kursów, wśród których ważną rolę odgrywać mają te z zakresu nauk humanistycznych. Niestety, krytyczne myślenie nie jest już elementem modelu edukacyjnego nastawianego na wzrost gospodarczy. Wartością oczekiwaną jest powszechna uległość i myślenie stadne. Demokracja zbudowana jest

na szacunku do każdej osoby, podczas gdy model nastawiony na wzrost postrzega jedynie agregaty (Nussbaum, 2010).

Badaczka zauważa, że edukacja liberalna jest kosztowna, jednak koszty te mają charakter przejściowy, demokracja krytyczna zwalcza bowiem stan anomii i ogranicza stratę czasu. Ekonomiczny punkt widzenia w kulturze jest nieakceptowalny. To jednak nie postmoderniści, lecz Milton Friedman mówił o wartościach, do których „człowiek może jedynie dążyć”. Takie twierdzenie jest niebezpieczne. Obywatele powinni przeciwstawiać się tego rodzaju poglądom, gdziekolwiek się one pojawiają, podkreślając, iż prowadzą doubożonego pojmowania demokracji i świata. Zanik krytycznego myślenia tworzy społeczeństwo, w którym ludzie mówią do siebie, lecz nigdy nie są związani rzeczywistym dialogiem (Nussbaum, 2010).

Nussbaum, która buduje dramatyczną opozycję między „edukacją dla zysku” i „edukacją dla demokracji”, stwierdza w końcu, że silna gospodarka i kultura biznesowa leżą w interesie każdej kwitnącej wspólnoty. Ponadto dowodzi, że to interes ekonomiczny wymaga od nas oparcia się na naukach humanistycznych i sztuce, gdyż dzięki nim możliwe jest stworzenie warunków do odpowiedzialnego zarządzania oraz rozwoju kultury sprzyjającej innowacjom. Jak widać, nie musimy dokonywać wyboru pomiędzy typem edukacji promującym zysk i tym, który sprzyja dobremu obywatelstwu. Kwitnąca gospodarka wymaga tych samych umiejętności, które wspierają obywatelstwo; dlatego zwolennicy „edukacji dla zysku” przyjęli zubożającą koncepcję tego, co jest konieczne do osiągnięcia ich własnego celu (Nussbaum, 2010).

Co to znaczy? Oznacza to, że albo różnica między „edukacją dla zysku” i „edukacją dla demokracji” jest błędna i fałszywa, albo że „edukacja dla demokracji” ciągle pozostaje w służbie „edukacji dla zysku”. Należy zgodzić się z Nussbaum, że musimy i możemy budować społeczeństwo na drodze kształcenia ogólnego (*liberal education*), tj. kształcenia, które będzie prawdziwie wyzwalające (*liberal*) – a więc będzie kształtowało rzeczywiście wolnych i samorządnych obywateli. Pytanie jednak jest bardziej techniczne, dotyczące tego, jak tego dokonać. I czy da się to zrobić w formie *e-learningu*?

Sponsoring państwa utrzymuje uniwersytet w przekonaniu, że jest instytucją publiczną wyposażoną w specjalną misję kształtowania obywateli. To pewnie prawda, choć można sensownie pytać: dlaczego misja uniwersytetu jest bardziej wyjątkowa niż misja służby zdrowia? Dlaczego kształtowanie umysłów obywateli jest ważniejsze niż dbanie, nadzorowanie i ulepszanie kondycji i zdrowia ciał obywateli, szczególnie w świecie

i czasie biopolityki? Być może tu znajdujemy kluczowy problem. Wiedza, szczególnie w społeczeństwie wiedzy, wydaje się wszechobecna jak powietrze i łatwo dostępna, powiedzmy – jak przemoc w Hollywood. Praca umysłowa wydaje się także często nie tyle „pracą”, ile „radosną, spontaniczną wytwórczością”, co spowodowało zapewne, że ta aktywność została wprowadzona przez naszą wyobraźnię w obręb pracy nieodpłatnej. To oczywiście błąd, z którego w czasach kapitalizmu platformowego się wycofujemy.

Jeśli jednak zmieniliśmy zdanie w sprawie nieodpłatnej pracy w domu, to czy podobnie nie powinniśmy inaczej podejść do tematu nieodpłatnego, tj. sponsorowanego przez państwo procesu studiowania na uniwersytecie? Można argumentować, że niektóre państwa, ze Stanami Zjednoczonymi na czele, zmieniły swój stosunek do pracy na uniwersytecie i jego usług już dawno temu, co skończyło się studiowaniem na kredyt, a nawet okredytowanym życiem, tj. spłacanym całe zawodowe i dorosłe życie. Z pewnością kapitalizm kredytowy idzie ręką w rękę z kapitalizmem kognitywnym i platformowym. Nie o to nam jednak chodzi. Nie chodzi nam o sojusz systemu bankowego, uniwersyteckiego i ekonomicznego kształtującego rynek pracy. Chodzi nam o wydobycie prawdziwego powołania uniwersytetu. Chodzi nie tyle o socjologię czy ekonomię uniwersytetu, ale jego filozofię.

Problemy współczesnego uniwersytetu nie wyczerpują się na jego kontaktach z światem zewnętrznym i nie ograniczają się tylko do „polityki zagranicznej”, tj. kontaktu z mediami, platformami społecznościowymi, muzeami czy też zorientowanym liberalnie, korporacyjnie lub narodowo państwem. Jest on targany przede wszystkim problemami wewnętrznymi i nowymi wewnętrznymi podziałami. W czasach kapitalizmu platformowego to nie jest już uniwersytet podzielony zgodnie z wzorcem uzupełniających się i względnie trwałych wydziałów.

To nie Kantowski „spór fakultetów” jest obecnie głównym sporem, ale spór mnogich i ciągle dzielących się *studies*. Wchodzimy w okres uniwersytetu postdyscyplinarnego, w którym *animal studies*, studia nad kulturami niezachodnimi, studia afroamerykańskie, *women's studies*, *gender studies*, *environmental studies*, *food studies*, studia nad ludzką seksualnością, ale także *film studies*, *media studies*, *jazz studies*, *porno studies* stają się główną platformą-matrycą dzielenia przestrzeni akademickiej. Uniwersytet stracił orientację dotyczącą tego, co jest jego treścią. Co to oznacza? No cóż, oznacza to, że to nie spór pomiędzy przyrodoznawstwem (*natural science*) a humanistyką (*social science and humanities*) staje się główną osią podziału, ale problemem głównym jest sam sposób i kryteria rozpoznania czegoś jako

„wiedzy” lub „problemu badawczego” ponad podziałem na humanistykę i przyrodznawstwo (Kant [1798] 2001; Nussbaum, 1997; Lambert, 2001; Wolfe, 2010; Stiegler, 2015).

Oto uniwersytet, który raczej szuka problemów niż dyscyplin. Oto uniwersytet, który na dobre i złe pozostaje złączony z polityką. Na nic się zda walka o zachowanie „obiektywizmu” i „neutralności” wobec polityki. Od początku swojej historii uniwersytet był instytucją „nieneutralną” politycznie. Krytyka uniwersytetu nacechowanego politycznością, gdy skłania nas do dostrzegania i rozpoznawania problemów uprzednio nieobecnych w polu naszej uwagi, pozostaje w jawnej dysproporcji, jeśli nie sprzeczności, z uznaniem braku tego rodzaju zachęty – identycznej z obojętnością lub niewrażliwością – za akt apolityczny lub niepolityczny.

Przeciążenie informacyjne (doświadczenie ekscesu)

Być może kryzys uniwersytetów jest ściśle związany z osłabieniem ich społecznej wiarygodności i trudnym do usunięcia napięciem pomiędzy elitarnymi skłonnościami środowiska naukowego a narastającą demokracją masową. W *The Tyranny of Metrics* Jerry Muller demonstruje, jak mierniki kultury „rozliczalności” (*accountability*) w szkolnictwie wyższym są szczególnie atrakcyjne w kulturach charakteryzujących się niskim zaufaniem społecznym (Muller, 2018). Zarządcy uniwersytetów lubują się we wskaźnikach, ponieważ zapewniają one iluzję przejrzystości i obiektywizmu. Wydają się zrozumiałe dla wszystkich; w rezultacie opinia publiczna może mieć poczucie, że kontroluje kwestie tak skomplikowane, jak badania naukowe. Z pewnością żyjemy w epoce ściśle wyliczonej rozliczalności, gdzie tylko opublikowanie wskaźników tworzy poczucie „przejrzystości”. Jednak identyfikacja odpowiedzialności z rozliczalnością i obliczalnością jest zwodnicza. Odpowiedzialność powinna oznaczać ponoszenie odpowiedzialności za swoje czyny. „Jednak obliczalność (*accountability*) oznacza przede wszystkim uzasadnienie sukcesu poprzez znormalizowane pomiary, tak jakby liczyło się tylko to, co można policzyć” (Muller, 2018: 13).

Wydaje się, że potop danych wylewających się z naszych urządzeń elektronicznych sprawia, że metoda naukowa staje się przestarzała. Przy ogromnej liczbie danych być może liczby-dane mówią same za siebie. Metoda naukowa opierała się na testowaniu hipotez. Modele są testowane, a eksperymenty potwierdzają lub falsyfikują hipotezy-modele na temat działania świata. W ten sposób nauka działała przez setki lat. Naukowcy byli

i są szkoleni w celu zrozumienia tego, że sama korelacja nie jest związkiem przyczynowym, że nie należy wyciągać wniosków po prostu na podstawie korelacji między zmiennymi. Zamiast tego musimy zrozumieć podstawowe mechanizmy, które łączą zmienne. Wydaje się, że dane bez modelu to tylko szum informacyjny. Jednak w obliczu ogromnych zbiorów danych – *massive data* – tradycyjne podejście do nauki, zgodnie ze schematem: hipoteza, model, test, może okazać się nieaktualne. Czy tak jednak jest?

Chad Wellmon w swojej znakomitej książce zatytułowanej *Organizing Enlightenment: Information Overload and the Invention of the Modern Research University* zwraca uwagę, że ideał niemieckiego uniwersytetu badawczego był odpowiedzią na wszechobecny lęk oświecenia przed przeciążeniem informacyjnym. Ten niepokój był szczególnie wyraźny pod koniec XVIII wieku w Niemczech. Tak jak dzisiaj wyobrażamy sobie, że jesteśmy pochłonięci powodzią danych cyfrowych, tak ówczesni niemieccy akademicy postrzegali siebie jako zarażonych przez plagę książek krążących wśród niewyedykowanych i nieprzygotowanych czytelników. Podobnie jak dziś, przeciążenie informacyjne w Niemczech odpowiadało gwałtownemu wzrostowi tytułów drukowanych w XVIII wieku, wzrostowi o 125% z 1770 w porównaniu do 1800 roku. W Niemczech nie chodziło tylko o same liczby. Prawdziwy problem dotyczył niepokojów epistemologicznych, a niemieccy intelektualiści widzieli właśnie w instytucji uniwersytetu jedyne rozwiązanie. Jako pierwsi połączyli problem przeciążenia informacyjnego z instytucją, jaką był uniwersytet.

Przewidując obawy związane z przeciążeniem informacyjnym i zmianami technologicznymi oraz kryzysem oświeceniowego uniwersytetu w 1807 roku, Johann Gottlieb Fichte krytykował niezdolność uniwersytetu do dostosowania się do nowych wymagań kultury druku. Pierwsze uniwersytety w Paryżu, Bolonii i Oksfordzie, twierdził Fichte, stosowały nauczanie ustne z powodu braku tekstów drukowanych. Ponad dwa wieki po wynalezieniu prasy drukarskiej i „wylewie książek” – żalił się Fichte – nadal główną praktyką pedagogiczną jest wykład. Profesorowie nadal czytają na głos książki innego kanonicznego uczonego, tak jakby studenci nie potrafili samodzielnie czytać. Fichte stawia pytania analogiczne do tych, które my dzisiaj zadajemy: jaki jest cel uniwersytetu w czasach, gdy druk stał się powszechny? Przetrvanie uniwersytetu już za czasów Fichtego zależało od tego, w jakim stopniu mógł się on odróżnić od szeroko rozumianej kultury, jako wyjątkowa instytucja poświęconej *Wissenschaft*. Etos leżący u podstaw uniwersytetu badawczego wyrósł zatem w atmosferze kryzysu. W czasach Fichtego, podobnie jak obecnie, obawy o wpływ nowych technologii na przyszłość

uniwersytetu nie były tylko obawami o to, czy jest on w stanie wdrożyć nowe technologie w proces nauczania.

Te obawy wyrażały raczej zamieszanie w kwestii autorytetu wiedzy jako takiej. Czy uczniowie powinni płacić za to, aby osobiście wysłuchać wykładu, czy może lepiej jest po prostu kupić książkę? Dzisiaj, podobnie jak w 1814 roku, ludzie zmuszeni są decydować, którym źródłom wiedzy zaufać, a którym odmówić autorytetu. Problem jest nagły, albowiem żyjemy w środowisku rozszerzonej nadprodukcji informacji i nieograniczonego dostępu do niej. Z czasem okaże się, jakie praktyki, instytucje, normy zapanują nad technologiami ekstrakcji wiedzy w naszej erze cyfrowej, jednak pod koniec XVIII i na początku XIX wieku niemieccy intelektualiści przyjęli ideę uniwersytetu badawczego i jego etyki organizacyjnej, tj. dyscypliny. „Uwierzytelnienie”, oparte na dyscyplinie było nowym sposobem radzenia sobie z rozprzestrzenianiem się wiedzy i towarzyszącym jej kryzysem władzy epistemicznej.

Historia uniwersytetu badawczego to nie tylko historia „generowania wiedzy”, ale także kształtowania się określonego *ja* (*disciplinary self*), rozwój pewnego typu podmiotu wiedzy. Kiedy Chad Wellmon opisuje przeciążenie informacyjne oświecenia jako problem „etyczny”, ma na myśli to, że przeciążenie dotyczyło nie tylko produkcji, ale także praktyki naukowej. Rozwiązaniem był konkretny projekt osobowy, a nie tylko obszerna encyklopedia. Od czasu pojawienia się na początku XIX wieku w Niemczech uniwersytet badawczy zawsze zmierzał do zdefiniowania własnych standardów doskonałości i praktyk dyscyplinowania. Na nich opierała się jego władza epistemiczna; to one umożliwiły mu generowanie i przekazywanie wiarygodnej wiedzy.

W 2006 roku Kevin Kelly, redaktor czasopisma *Wired*, zapowiadał nadejście uniwersalnej biblioteki, w której wszystkie książki na świecie staną się „pojedynczą płynną tkaniną powiązanych ze sobą słów i idei”, przewidział tym samym digitalizację wiedzy w postaci Google Books i wyrażał nadzieje lub obawy świata zmasowanej informacji (Kelly, 2016). Ważne jest, abyśmy zdali sobie sprawę, że sytuacja, przed którą stoimy, nie jest bezprecedensowa. Zarówno optymizm prognoz technoentuzjastów, jak i technopesymistów, tj. tych, którzy obawiają się, że Google „uczyni nas głupcami”, możemy usłyszeć w debatach oświeceniowych w Niemczech na temat konieczności ratowania ludzi przed nadmiarem wiedzy, informacyjnym tsunami. Przeciążenie informacyjne jest doświadczeniem nadmiaru, ekscesu. Potopowi informacji dostarczanych nam przez postęp technologiczny często towarzyszy niepokojące poczucie „przeciążenia informacją”, ale doświadczenie to nie

jest unikalne w dzisiejszych czasach. W rzeczywistości, mówi Ann Blair w swej intrygującej książce zatytułowanej *Too Much to Know*, wynalezienie prasy drukarskiej i wynikająca z niej obfitość książek sprowokowały XVI- i XVII-wiecznych europejskich uczonych do rejestrowania skarg bardzo podobnych do naszych.

Wróćmy do rozróżnienia między surowymi danymi, informacjami i wiedzą, tj. faktami surowymi i objaśnieniami, które są faktami instytucjonalnymi. Na pierwszy rzut oka wydaje się, że informacja „różni się od danych”, które wymagają dalszego przetwarzania, aby uzyskać znaczenie, oraz od wiedzy, która implikuje „wiedzącego”, tj. podmiot interpretacji. Informacje to dyskretne i „małe obiekty”, które najczęściej zostały wypreparowane z ich pierwotnego kontekstu i udostępnione jako „kawałki”, to obiekty „częściowe gotowe” do artykulacji. Czy jednak możemy ufać temu rozróżnieniu między informacją, wiedzą i danymi surowymi? Skąd w ogóle bierze się to rozróżnienie? Kto je ustanawia? Kto ma władzę odróżniania wiedzy i informacji? Moja odpowiedź jest bardzo prosta: odsiewanie wiedzy od informacji jest zawsze normatywne; to znaczy zawsze pociąga za sobą historyczne i kulturowe założenia dotyczące tego, co warto wiedzieć. Uznanie *X* jako informacji, a tym samym nie wiedzy, oznacza osądzenie wartości *X* (Blair, 2011; Wellmon, 2015). Informacja jest „tylko informacją”. Jaka jednak ilość „oryginalnego kontekstu” jest wystarczająca, aby zamienić informację w wiedzę? Rozróżnienie między wiedzą a informacją ma oparcie w szeregu rozróżnień: między prawdą i fałszem, koniecznością i przygodnością, całością i częścią. Wszystkie te rozróżnienia są oparte na normatywnych rozstrzygnięciach przesądzających o tym, co stanowi „prawdziwą wiedzę”, w przeciwieństwie do „zwykłych faktów” (Clark, 2006; Blair, 2011; Wellmon, 2015).

Uniwersytet nie tylko wytwarza lub przekazuje wiedzę. On ją legalizuje i autoryzuje. Jest to linia rozumowania, na którą Michel Foucault i inni teoretycy władzy na pewno też by się zgodzili. Foucault pisze w tej sprawie otwarcie: podstawową funkcją uniwersytetu jest selekcja, nie tyle ludzi, ile wiedzy. Może odgrywać tę selekcyjną rolę, ponieważ ma swego rodzaju faktyczny monopol, co oznacza, że każda wiedza, która nie rodzi się ani nie kształtuje w ramach jego pola instytucjonalnego, od samego początku, jeśli nie zostanie wykluczona, to z pewnością zostanie zdyskwalifikowana. Uniwersytet odgrywa rolę selektonera: selekcjonuje informacje. Jednym z efektów tego monopolu uniwersyteckiego na wiedzę jest dobrze znany fakt, że uczonego amator przestał istnieć w XVIII i XIX wieku (Foucault, 2003: 184). Nie zostaje uznany przez policyjne reżimy wiedzy uniwersytetu badawczego.

Innowacyjny uniwersytet (konserwatywny akcelerator)

Clayton M. Christensen i Henry J. Eyring w swej wpływowej książce zatytułowanej *The Innovative University* twierdzą, że obecny kryzys na uniwersytetach jest realny, a odpowiedzialność za niego ponoszą one same. W celu uhonorowania tradycji trzymają się dawnych praktyk do tego stopnia, że ich konserwatyzm zagraża ich przyszłości. Kiedy zmniejszone budżety zmuszają je do obniżania kosztów, ograniczają swe nauczanie i aspiracje, ale rzadko wprowadzają znaczące innowacje. Niechętnie także wymyślają nowe programy nauczania, aby lepiej przygotować uczniów do rosnących wymagań świata pracy. Paradoksalnie reagują na spowolnienie gospodarcze, podnosząc ceny nauczania. Z punktu widzenia konkurencji rynkowej jest to powolne samobójstwo instytucjonalne. To tak, jakby uniwersytety nie dbały o to, co się wokół nich dzieje i jak są postrzegane przez świat zewnętrzny (Christensen, Eyring, 2011).

Teoria przełomowych innowacji Christensena, którą zastosował on do zrozumienia instytucji uniwersytetu, utrzymuje, że istnieją dwa główne rodzaje innowacji. Pierwszy typ, innowacje podtrzymujące (*sustaining innovation*), zmierzają do uczynienia czegoś „większym”, „szybszym”, lub lepszym w ilościowym znaczeniu. Przykładem takich innowacji są samoloty, które latają dalej i szybciej, komputery, które przetwarzają szybciej i wydajniej, baterie telefonów komórkowych, które działają dłużej, telewizory z wyraźniejszymi obrazami oraz uniwersytety z większą liczbą kierunków studiów i centrów aktywności.

Drugi typ, innowacje przełomowe (*disruptive innovation*), przeciwnie, nie tyle wydłużają lub przyspieszają, ale zakłócają cały cykl, wprowadzając na rynek produkt lub usługę, która nie jest tak dobra jak najlepsze tradycyjne oferty, ale jest bardziej przystępna cenowo i łatwiejsza w użyciu. Nauka online jest ich znakomitą przykładową. Gdy prędkość Internetu była jeszcze niska, a wiele kursów online było po prostu komputerowymi wersjami tradycyjnych wykładów, jakość uczenia się online była znacznie poniżej jakości nauczania tradycyjnego. Korzystaliśmy z tych świadczeń edukacyjnych tylko gdy nie mogliśmy uczestniczyć w zajęciach oferowanych w miejscu naszego zamieszkania. Przełomowe innowacje są zatem początkowo atrakcyjne dla ograniczonej liczby osób. Tradycyjni „dostawcy wiedzy” ignorują nauczanie zdalne, zakładając, że ich obecna klientela nie będzie nim zainteresowana. Jednak wraz z poprawą jakości tych nowych technik

stają się one zagrożeniem dla „tradycyjnych dostawców”. Programiści kursów online nie tylko dodają funkcje, takie jak wideokonferencje, ale także tworzą fora dyskusyjne dla studentów, których nie zapewnia tradycyjny kurs. Ponieważ nowa technologia jest mniej kosztowna i staje się łatwa w użytkowaniu, innowacje stopniowo ulepszają produkt do tego stopnia, że nawet studenci w tradycyjnych instytucjach uważają go za atrakcyjne rozwiązanie (Christensen, Eyring, 2011).

Zdaniem Christensena, mimo że tradycyjne uniwersytety nadal pełnią unikalne funkcje odkrywania i przechowywania wiedzy oraz nauczania studentów w bliskich kontaktach ze społecznością uczonych, napotykają problemy, które wymagają gruntownego przemyślenia. Co to oznacza? Oznacza to, że jeśli uniwersytety nie znajdą innowacyjnych, tańszych sposobów wykonywania swoich wyjątkowo cennych misji, są skazane na upadek, pomimo wysokich pozycji w rankingach akademickich. O ile tożsamość żywego organizmu znajduje odzwierciedlenie w jego budowie komórkowej, to tożsamość uniwersytetu można odnaleźć w strukturze wydziałów oraz w relacjach między wykładowcami a administracją. DNA uniwersytetu jest zapisany w katalogach kursów, w standardach przyjmowania studentów i promowania uczonych i wykładowców, a także w strategiach pozyskiwania funduszy. Można je także rozpoznać w architekturze budynków i krajobrazu kampusu (Christensen, Eyring, 2011).

Christensen zdaje się powtarzać Fichtego, twierdząc, że jednym z głównych powodów braku wrażliwości, a nawet zainteresowania innowacjami przełomowymi w szkolnictwie wyższym jest brak wrażliwości technologicznej. Od czasu, gdy uniwersytety po raz pierwszy zgromadziły studentów w klasach, technologie uczenia się – wykłady, podręczniki, egzaminy ustne i pisemne – pozostały w dużej mierze takie same. Nawet gdy do klas wprowadzono komputery, były one wykorzystywane do ulepszenia istniejących metod nauczania, a nie do ich zastąpienia. Wykłady zostały jedynie uzupełnione grafiką komputerową, ale sam proces transmisji wiedzy utrzymał swoją klasyczną formę. Organizacja uniwersytetu jest produktem jego historii (Christensen, Eyring, 2011).

Autorzy opisują uniwersytet jako konserwatywną instytucję, która zmienia się niechętnie, zasadniczo tylko pod przymusem, w stanie wyższej konieczności. Zmieniać go to lekceważyć dziedzictwo przechowane na nim. W tej sytuacji uniwersytety umierają z przyczyn wewnętrznych. Jednak Christensen zapomina o ważnej zasadzie: innowacje są kosztowne i ryzykowne, a imitacje są tanie i bezpieczne (Christensen, Eyring, 2011). To rodzaj interesujący paradoks, do którego zmierzam. Nawet Christensen, gdy opisuje

klasyczny uniwersytet, który nie może się zmienić, pyta, czy jest coś, w czym ta instytucja jest najlepsza. Jego odpowiedź jest więcej niż symptomatyczna: przede wszystkim wciąż najlepiej prowadzi badania podstawowe, których rezultatem są najodważniejsze odkrycia. Jak na ironię, niektóre odkrycia na nim dokonywane zagrażają obecnie jego historycznemu trybowi działania. Technologie online, takie jak chipy komputerowe i wyszukiwarki internetowe, są przecież produktami prac prowadzonych na uniwersytecie.

Po drugie, uniwersytet rzetelnie przekazuje wiedzę o przeszłości danej dyscypliny – fizyki, biologii, filozofii itp. Wreszcie, po trzecie, zapewnia studentom wsparcie w postaci mentora, nauczyciela-towarzysza, który inspirowuje i próbuje reagować na pytania i potrzeby. Staje się to wielką wartością w świecie anonimowego i masowego nauczania. Christensen przyznaje, że dzisiejszym wyzwaniem dla tradycyjnego uniwersytetu jest zmiana, dzięki której obniży on cenę swego produktu i jednocześnie zwiększy wkład w społeczeństwo (Christensen, Eyring, 2011).

Z czego wynika paradoks konserwatywnej i innowacyjnej instytucji? Z tego, że ta konserwatywna instytucja, niezdolna do innowacji, jest maszyną do tworzenia najbardziej interesujących i ryzykownych innowacji. Twierdzą, że dzieje się tak, ponieważ nowoczesne uniwersytety badawcze zostały stworzone, aby sprostać wyzwaniom i oczekiwaniom państwa. Kryzys państwa jako instytucji politycznej jest ściśle związany z kryzysem instytucji badawczych. Dlatego chciałbym mówić o innowacyjnym uniwersytecie jako partnerze innowacyjnego państwa.

Zapytam jeszcze o innowacyjny uniwersytet, który jest rozumiany jako odpowiednik „innowacyjnego państwa”. Mariana Mazzucato w przekonujący sposób wykazała, że wielkie odkrycia czasu kapitalizmu od XIX do XXI wieku – koleje, Internet, informatyka, samoloty naddźwiękowe, promy kosmiczne, satelity, farmaceutyki, oprogramowanie do rozpoznawania głosu (asystenci głosowi), nanotechnologia, ekrany dotykowe i „czysta energia” – są wynalazkami państwa, a nie tak zwanych „wolnorynkowych korporacji”, planetarnych zawodów w wynalazczość. W złotej powojennej erze badań i rozwoju dwie trzecie badań było finansowane ze środków publicznych. Wynalazki o wysokim ryzyku i nowe technologie są zbyt ryzykowne, aby prywatni inwestorzy się nimi zainteresowali (Mazzucato, 2014; Srnicek, Williams, 2015). Uspołecznienie ryzyka i prywatyzacja zysków – to główny klimat kapitalizmu, w tym kapitalizmu platformowego.

Innowacyjne państwo to „państwo-ryzykant”, które dostarcza wizji i napędu, dzięki czemu możliwe stają się nowe technologie. Widzialna ręka państwa aktywnego działa nie tyle jako „magnes”, przyciągając kapitał lub populację,

ile jak „akcelerator” zdolny interweniować w rynek i populację w każdym momencie cyklu koniunkturalnego. To witalne państwo nie zajmuje się przyciąganiem inwestorów, ale pobudzaniem – by użyć tu symptomatycznej metaforyki Mazzucato – „zwierzęcych instynktów biznesu”. To państwo nie jest zatem uzbrojone w formę-zbroję Lewiatana; jest raczej wyposażone w temperament gracza podejmującego ryzyko, skutkujące rzeczywistymi innowacjami. Jednak nawet pogromczynie złej mitologii państwa – Mazzucato, dopisuje na marginesach, że „trzeba być trochę szalonym, aby zajmować się innowacjami, zwykle bowiem kosztują więcej, niż przynoszą zysków” (Mazzucato, 2014: 28). Państwo innowacyjne to w jakimś sensie państwo „trochę szalone”. To ono daje ruch i to ono daje wizję. Mazzucato powtarza tezę Josepha Schumpetera o „twórczej destrukcji” oraz „ekstrakcji wartości” w kapitalizmie, w którym odprowadzanie zysków od dywidend akcjonariuszy jest nagradzane bardziej niż rzeczywiste tworzenie wartości (Schumpeter, [1942] 2014).

Ten proces twórczej destrukcji jest kluczowym faktem dotyczącym kapitalizmu. Na twórczej destrukcji polega kapitalizm. Jest on z natury formą lub metodą zmiany gospodarczej i nigdy nie może być nieruchomy lub stacjonarny (Schumpeter, [1942] 2014). W kapitalizmie pod bezpiecznymi nazwami „innowacja”, „społeczeństwo informacyjne”, „kapitalizm platformowy” ukryta została wojna gospodarcza niszcząca świat. Pytanie, które należy teraz zadać, brzmi: czy los uniwersytetu jest taki sam jak los kapitalizmu, w tym kapitalizmu platformowego?

Ekran wrażliwości (poza rozum obliczeniowy)

Zdaniem Bernarda Sieglera w dobie technokapitalizmu, w dobie „hiperkonsumpcyjnego, popędowego i nałogowego społeczeństwa na skalę planetarną”, uniwersytet może jedynie głosić „autonomię zależną i podlegającą”, „wolność warunkową”. Za czasów Kanta to, co nie należało do uniwersytetu, było marginesem, dziś jednak to on staje się marginesem świata. Wstrząs i kataklizmowy kapitalizm, kapitalizm, który wykorzystuje klęski żywiołowe i kryzysy społeczne, nie został zaprojektowany przez uniwersytet, ale zinterioryzowany jako fakt, który nigdy nie stał się przedmiotem debaty ani refleksji w obrębie uniwersytetu. Warunek nowego uniwersytetu – nie-rozum w możliwości – będzie musiał stać się „rozumem w akcji”, tj. rozumem walczącym z szaleństwem i głupotą. Zdaniem Stieglera uniwersytet może pracować jedynie wtedy, gdy jest uwarunkowany farmakologicznie. Technologie cyfrowe są bowiem ostatnim stadium pisma alfabetycznego poszerzonego o znaki systemu

dziesiątego. Uniwersytet pomyślany w modelu kantowskim w ogóle nie rozpoznaje technologicznego stawania się wiedzy. Nie istnieje uniwersytet bezwarunkowy, a wolność akademicka jest zawsze wolnością uwarunkowaną (Siegler, 2015: 416).

Derrida ripostuje: „Dekonstrukcja pojęcia bezwarunkowej suwerenności jest niewątpliwie konieczna i jest realizowalna, ponieważ mamy tu do czynienia z dziedzictwem dopiero co zsekularyzowanej teologii” (Derrida, 2002: 24). Dopisuje także: „[...] uniwersytet bezwarunkowy, w rzeczywistości nie istnieje. Lecz [...] powinien on pozostać ostatecznym miejscem krytycznego oporu – a nawet bardziej niż krytycznego – stawianego wszelkim dogmatycznym i niesprawiedliwym władzom zawłaszczającym” (Derrida, 2002: 11–18). Uniwersytet domaga się zatem podwójnego prawa: do powiedzenia wszystkiego i niemówienia wszystkiego. Bezwarunkowa wolność oznacza wolność pytania i przedkładania propozycji, a nawet publicznego głoszenia tego wszystkiego, czego wymagają badania, wiedza i myślenie prawdy. Jest miejscem wolnej dyskusji, które ma wszakże dostęp do przestrzeni publicznej, do nowych technik komunikacji, informacji, archiwizacji, wytwarzania wiedzy, rynku wydawniczego. Uniwersytet bezwarunkowy jest instytucją nawiedzająco-nawiedzoną, to miejsce, w którym pracują uczeni wywołujący widma.

Czym jest zatem dekonstrukcja uniwersytetu? I czy jest ona w ogóle oczekiwana? Dekonstrukcja to praktyka, która kontynuuje historię pojęcia „krytyki”. Pyta o autorytet wszelkiego pytania; bezwarunkowe wystawienie się na to, co nadchodzi. Korzystając z miejsca mojego zatrudnienia, pytam: skoro dekonstrukcja to akt afirmatywny i performatywny jednocześnie, ale także ani deklaratywny, ani performatywny, to jaki uniwersytet mógłby sprostać dekonstrukcji? Odpowiadam: tylko uniwersytet nawiedzony i nawiedzany przez duchy. Nawiedzony uniwersytet nawiedzany przez duchy to uniwersytet kosmopolityczny, tworzący więcej niż obywatelstwo państwowe. Powinien być w rezultacie miejscem dla określenia figury demokracji. Derrida dopisze: „[...] uniwersytetem bezwarunkowym moglibyśmy nazwać: podstawowe prawo do mówienia wszystkiego, choćby tytułem tworzenia fikcji i eksperymentowania z wiedzą, prawo mówienia o tym publicznie, prawo do głoszenia tego” (Derrida, 2002: 20). To dziwny konglomerat oświecenia i spowiedzi religijnej, gry swobodnych skojarzeń i psychoanalizy. Czym się zatem różni uniwersytet bezwarunkowy od tej dziwnej instytucji zwanej literaturą? Literatura to przecież prawo do powiedzenia publicznie wszystkiego, lecz także do zachowania tajemnicy, choćby na sposób tworzenia fikcji.

Pytam raz jeszcze: czy wzywana tu bezwarunkowość nie implikuje impotentności i nieefektywności, tj. bezsilności uniwersytetu? Czy nie ujawnia

jego już dziś nazbyt jawnej niemocy? Czy rzeczywiście uniwersytet posiada tylko sobie właściwą władzę? Władzę nad czym jednak? Czy dekonstrukcja ma swoje uprzywilejowane miejsce na uniwersytecie i jako przestrzeń „niepodległego oporu” jest rodzajem wcielonej zasady obywatelskiego nieposłuszeństwa? Czy wreszcie myślenie jest identyczne ze sprawiedliwością oporu? „Nazwijmy myśleniem – pisze Derrida – również i to, co tworzy dzieła oraz pobudza dekonstrukcję jako sprawiedliwość” (Derrida, 2002: 27).

Czy uniwersytet jest zatem możliwy tylko jako fikcja literacka, „jak gdyby” każdego opowiadania, każdej bajki? Co to jednak znaczy „jak gdyby” na uniwersytecie, który ma mówić prawdę? Czy myśląc „jak gdyby”, poddajemy się marzeniu, wyobraźni, hipotezie, utopii, arbitralności? Czy myśląc „jak gdyby”, wyprowadzamy i umożliwiamy sądy refleksyjnie hipotetyczne (Kant)?; a może modalność *jak gdyby* stosuje się do tego, co określa się mianem dzieł (*œuvres*), a zatem wszystkich przedmiotów, które należą do pola akademickiego nazywanego naukami humanistycznymi? Czy formuła „jak gdyby” przenosi nas poza opozycję wolności i konieczności? Czy uniwersytet jest miejscem, na którym alternatywy: praca albo świat, praca albo zabawa stają się fałszywe, „jak gdyby” świat zaczynał się tam, gdzie kończy się praca i zabawa równocześnie? Czym jest wreszcie dla „pracownika uniwersytetu” obietnica wielkiego szabasu, odpoczynku po trudzie? Czy świat wyklucza pracę? Czy to oznacza, że albo jeszcze nie ma na uniwersytecie pracy, albo już tam jej nie ma? Czy świat i praca nie mogą współistnieć? Czy tylko na uniwersytecie nie należałoby wybierać pomiędzy światem i pracą, podczas gdy rozsądkowi trudno jest wyobrazić sobie świat bez pracy lub pracę, która nie istniałaby *na świecie* lub *w świecie*? W jakim sensie uniwersytet daje nam obietnicę odzyskania świata? Czy jedyna praca do wykonania dla dekonstrukcji to praca odzyskania świata właśnie?

Prawdopodobnie rozczaruję wszystkich czytelników, pisząc, że nie jest moim celem wcale „innovacyjność”, ta bowiem jest łatwa do przechwycenia i sprywatyzowania i w szybkim tempie obraca się przeciwko uniwersytetowi. Nie jest nią także „wiedza” i jej „legitymizacja” lub jakakolwiek „kontrola informacji”. Przechowywane w chmurach informacje przekroczyły już dawno moce obliczeniowe ludzkiego mózgu. Nową misją uniwersytetu może stać się tylko wrażliwość i zdolność do uważnego myślenia, słuchania, pamiętania, czytania, czasem... także wynajdywania. Pracownik uniwersytetu to ktoś, kto jest w dyspozycji do poświęcenia uczniowi uwagi. Szukam nie tyle uniwersytetu innowacyjnego, ile raczej uważnego, tj. także wrażliwego.

Czy zatem postulat „polityki wrażliwości” jest moim ostatnim stanowiskiem na temat uniwersytetu? Czy wrażliwość jawi mi się jako kompetencja

bardziej warta rekomendacji niż kreatywność, innowacyjność, krytyczność, refleksyjność, efektywność, czy nawet wyobraźnia lub empatia? Wrażliwość to nade wszystko czułość. Czy od instytucji, które z definicji bywają nieczułe, przeistaczając się w „najzimniejsze monstra”, można w ogóle oczekiwać czułości? Czułość jest jednak kategorią niepewną, niejasną, zbyt afektywną być może. Czuły uniwersytet wobec kogo? – spytacie. Wrażliwości na co? – słusznie zażądacie uściślenia.

No cóż, twierdzę, że tylko wrażliwość i czułość wyrwywają nas z narcystycznego zaabsorbowania sobą. Tylko wrażliwość pozwala nam wyjść poza skorupę swego ja i zwrócić się w stronę świata. Uniwersytet, który nie chce być przejęty i zaabsorbowany tylko sobą, musi stać się czułym uniwersytetem wrażliwości. Oznacza to, że musi sam uczyć się wrażliwości i uczyć innych czułości. Wrażliwość jest jedynym remedium na obojętność. Wbrew panującym opiniom, które są opiniami klasy panującej, wrażliwość jest nie tylko rodzajem wewnętrznej modlitwy duszy, jest nade wszystko ekranem wrażliwości na świat. Wrażliwość to splot afektów i kompetencji poznawczych jednocześnie. To władza poznawcza i afekt od samego początku ściśle polityczna. Wygaszenie i wzniecenie wrażliwości to decyzje ściśle polityczne, i w żadnym razie osobiste. Ćwiczenia z wrażliwości to ćwiczenia z miłości bliźniego.

Literatura

- Arum, R., Josipa R. (2011). *Academically Adrift: Limited learning on college campuses*. Chicago: University of Chicago Press.
- Blair, A.M. (2011). *Too Much to Know: Managing scholarly information before the modern age*. New Haven: Yale University Press.
- Bloom, A. (1987). *The Closing of the American Mind: How higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*. New York: Simon & Schuster.
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press.
- Christensen, C.M., Eyring H.J. (2011). *The Innovative University: Changing the DNA of higher education from the inside out*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark, W. (2006). *Academic Charisma and the Origins of the Research University*. Chicago: University of Chicago Press.
- Collini, S. (2012). *What Are Universities For?* London: Penguin.
- Collini, S. (2017). *Speaking of Universities*. London: Verso.
- Derrida, J. (2002). *Without Alibi*. Meridian: Crossing Aesthetics, Stanford, CA: Stanford University Press.
- Floridi, L. (2014). *The Fourth Revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford: Oxford University Press.

- Foucault, M. (2003). *Society Must Be Defended. Lectures at the College de France, 1975–1976*, trans. D.M. Picador. Ed. by M. Bertani, A. Fontana. New York: Picador.
- Kant, I. ([1798] 2001). *The Conflict of the Faculties. W: Immanuel Kant: Religion and Rational Theology*, ed. and trans. by A.W. Wood and G. di Giovanni. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kelly, K. (2016). *The Inevitable: Understanding the 12 technological forces that will shape our future*. New York: Viking.
- Lambert, G. (2001). *Report to the Academy (re: The New Conflict of the Faculties)*. Aurora: Davies Group Publishers.
- Lyotard, J.-F. (1984). *Postmodern Condition the Postmodern Condition: A report on knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Marx K., Engels F. ([1848] 2008). *The Manifesto of the Communist Party*. London: Pluto Press.
- Maxwell, R., Miller T. (2012). *Greening the Media*. Oxford: Oxford University Press.
- Mazzucato, M. (2014). *The Entrepreneurial State: Debunking public vs. private sector myths*. London, New York: Anthem Other Canon Economics Anthem Press.
- Moore, J.W. (2015). *Capitalism in the Web of Life: Ecology and the accumulation of capital*. London: Verso.
- Muller, J.Z. (2018). *The Tyranny of Metrics*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Nash, K. (2019). Neo-liberalisation, universities and the values of bureaucracy. *The Sociological Review*, 67 (1), s. 178–193.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha C. (2010) *Not for Profit. Why democracy needs humanities*. Princeton University Press.
- Rancière J. (2004). *The Philosopher and His Poor*, trans. A. Parker. Durham NC: Duke University Press.
- Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Schiller, D. (2014). *Digital Depression: Information technology and economic crisis*. Chicago, IL: University of Illinois Press.
- Scholz, T. (2015). *Platform Cooperativism: Challenging the corporate sharing economy*. New York: Rosa Luxemburg Stiftung.
- Schumpeter, J.A. ([1942] 2014) *Capitalism, Socialism and Democracy*. Floyd, Virginia: Impact Books.
- Smicek, N. (2016). *Platform Capitalism*. Cambridge, UK; Malden, MA: Polity Press.
- Smicek, N., Williams, A. (2015). *Inventing the Future: postcapitalism and a world without work*. London: Verso.
- Stiegler, B. (2015). *States of Shock. Stupidity and knowledge in the twenty-first century*, trans. D. Ross. Cambridge: Polity Press.
- Wellmon, Ch. (2015). *Organizing Enlightenment: Information overload and the invention of the modern research university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Wernick, A. (2006). *University. Theory, Culture & Society*, 23(2–3), 557–579.
- Wolfe, C. (2010). *What is Posthumanism?*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.