



BARBARZYŃCY
U BRAM.
OTWARCIE
UNIWERSYTETÓW
DLA KLAS PRACUJĄCYCH
I BUDOWA
NOWOCZESNYCH
SPOŁECZEŃSTW

Agata Zysiak*

Streszczenie: Choć uniwersytety to instytucje zmiany społecznej odpowiadające w dużej mierze za trwanie społeczeństwa i kultury, to są one osadzone w lokalnym kontekście politycznym, ekonomicznym i społecznym oraz nierozzerwalnie sprzęgnięte z globalnymi zmianami. Autorka śledzi proces demokratyzacji dostępu do uniwersytetów i otwarcia tych elitarnych instytucji na osoby z klas pracujących na przykładzie Anglii końca XIX wieku i ZSRR w okresie międzywojennym. Proponuje trudne porównanie tych różnych przypadków jako przykładów budowy instytucji szkolnictwa wyższego otwartych dla szerszych grup społecznych i nastawionych na kształcenie praktyczne. Tak uniwersytety z czerwonej cegły, jak i uniwersytety porewolucyjnej Rosji miały stać się egalitarnymi uczelniami odpowiadającymi wyzwaniom nowoczesności.

Słowa kluczowe: uniwersytety z czerwonej cegły, uniwersytet socjalistyczny, demokratyzacja, klasy pracujące.

Kultura i Rozwój t. 7/2019
ISSN 2450-212X
doi: 10.7366/KIR.2019.7.03

*Każdy śmieciarz niechże mówi zarówno łaciną i greką,
a druciarze mądrzejsi będą od biskupów.*

N. Harte

Powyższy cytat pochodzi z satyrycznego wiersza pod tytułem „The Cockney University”, opublikowanego w 1825 roku na łamach torysowskiej, konserwatywnej gazety *John Bull* jako kolejny z serii paszkwili na nowo powstały Uniwersytet Londyński. Instytucja ta wzbudzała silne emocje zarówno po stronie reformatorów, jak i sceptyków pokroju publicystów z *John Bull*. Uniwersytet Londyński, przełamując naukowy monopol Oxbridge, zasłynął swoim egalitarnym podejściem i próbami uczynienia studiów dostępnymi nie tylko dla wąskich elit. Mniej więcej w tym samym czasie reformistyczny uniwersytet Wilhelma von Humboldta zorganizował struktury niemieckich uczelni. Był to początek systemowego i systematycznego otwierania się elitarnych instytucji na potrzeby społeczeństwa i wychodzenia poza elitarne kręgi. Choć we wcześniejszej historii uniwersytetów zdarzały się pojedyncze kariery osób z niższych klas społecznych, nie był to efekt planowych i zorganizowanych działań. Demokratyzacja szkół wyższych, rozumiana jako wzrost ich dostępności dla przedstawicieli wszystkich klas społecznych, to proces rozpoczęty w XIX wieku, który z różną intensywnością narastał wraz z triumfalnym pochodem nowoczesności, a także z industrializacją, urbanizacją, wzrostem aspiracji jednostek i zmianą horyzontu oczekiwań.

Chciałabym zaproponować spojrzenie na uniwersytety jako instytucje nowoczesne, bez notorycznie przywoływanego średniowiecznego bagażu i towarzyszącego mu przekonania o uczelni jako wieży z kości słoniowej, w której wybrani toczą grę szklanych paciorków. Artykuł zestawia historyczne zmiany w nauce i szkolnictwie wyższym w porewolucyjnym Związku Radzieckim oraz XIX-wiecznej Anglii. Celem tego nieoczywistego i niechronologicznego porównania jest próba spojrzenia na historię uniwersytetów i nauki od strony procesów demokratyzacji nowoczesnych społeczeństw, czyli planowanego, zorganizowanego działania mającego na celu zwiększenie dostępności uczelni dla całego spektrum społeczeństwa.

Demokratyzacja szkół wyższych, rozumiana jako wzrost ich dostępności dla przedstawicieli wszystkich klas społecznych, to proces rozpoczęty w XIX wieku, który z różną intensywnością i tempem narastał wraz z triumfalnym pochodem nowoczesności

* Dr Agata Zysiak, Instytut Studiów Społecznych, Uniwersytet Warszawski, a.zysiak@uw.edu.pl. Artykuł powstał w ramach grantu NCN Preludium 2 (UMO-2011/03/N/HS6/01948).

Wątpliwą wydaje się teza na temat oddzielnych i nieporównywalnych dróg rozwoju nauki we Wschodniej i Zachodniej Europie

Wątpliwą wydaje się teza na temat oddzielnych i nieporównywalnych dróg rozwoju nauki we Wschodniej i Zachodniej Europie – jakby zimnowojenny podział retrospektywnie rzutował na całą historię nauki w Europie. Tymczasem warto zwrócić uwagę, że w rozwoju radzieckiej nauki, której przemiany uważa się często za zdeformowaną terrorem aberracją, występuje wiele analogii z rozwojem nauki na Zachodzie. Przede wszystkim był to występujący mniej więcej w tym samym czasie, to jest na początku lat

dwudziestych, rozłam między nauką czystą i stosowaną. XIX-wieczna duma uniwersytetów z powodu swojej niezależności i niepoddawania się wymogom rynku, zakładała istnienie nauki dla samej nauki, tzn. poddanie się zewnętrznym naciskom państwa czy rynku oznaczało niebezpieczeństwo utraty obiektywności i bezstronności. Tymczasem zmieniający się świat wymagał nauki aplikowanej i włączenia się uniwersytetów w proces przemian. I w Związku Radzieckim, i na Zachodzie stawano przed podobnymi dylematami: jak zaplanować organizację pracy, czy i jak można zaplanować odkrycie naukowe, jak otworzyć elitarne instytucje dla wszystkich klas społecznych?

Choć modele uniwersytetów opierały się na innych zasadach – model europejski, wyrosły z tradycji Wilhelma Humboldta, na kreatywnej osobowości jednostki, a model radziecki na zasadzie kolektywności i zbiorowym wysiłku – od XX wieku oba te systemy były poddane równie zniewalającym, co wyzywającym wymogom. W przypadku tych ostatnich były to wymogi partii, w przypadku pierwszych – prywatnego kapitału. Socjalizm państwowy może być interpretowany jako strategia adaptacyjna (jedna z możliwych) tradycyjnego społeczeństwa, jego instytucji i polityk, do uniwersalnych przemian nowoczesnego świata. Także powojenne reformy we Wschodniej Europie są odsłoną tego samego procesu. Racjonalizacja, centralne planowanie czy orientacja na przemysł raz odbywały się w imię socjalistycznej kolektywności, a raz w imię kapitalistycznej technokracji i merytokracji (Neav 2011, s. 36).

Aby spojrzeć z bardziej ogólnej perspektywy na przemiany uniwersytetów zmierzające w stronę masowego szkolnictwa wyższego, chciałabym – oprócz kształtowania się wzorów rozwoju nauki w Rosji Radzieckiej – przyjrzeć się bliżej jednemu z krajów Zachodu, Wielkiej Brytanii. A dokładniej rozwojowi tzw. *redbrick universities* (uniwersytetów z czerwonej cegły) powstałych w drugiej połowie XIX wieku w szybko rozwijających się angielskich miastach przemysłowych. Obok omówionego już otwarcia akademii w ZSRR, uniwersytety z czerwonej cegły są równie dobrze przebadanym i znanym przykładem prób demokratyzacji dostępu do szkolnictwa wyższego. Historie obu krajów mogą więc służyć za przypadki wzięte z różnych kontekstów kulturowych, równie dobrze rozpoznane, ale rzadko ze sobą zestawiane.

I SUSZĘ ZWYCIĘŻYMY¹

W radzieckiej Rosji to w nauce pokładano nadzieje na szybką modernizację kraju. Jak pokazuje L.R. Graham, przyjmując perspektywę totalitarystyczną, tzn. wizję

¹ Hasło z plakatu propagandowego z 1949 roku, na którym Stalin pochyla się nad mapą okolic Morza Kaspijskiego.

bolszewików, którzy sięgają w nauce spustoszenie, traci się wiele ze złożoności sytuacji i możliwość pełniejszego jej zrozumienia. Nawet jeśli to opis trafny, to zdaniem Grahama intencją bolszewików nie było niszczenie, lecz budowanie nowej socjalistycznej/komunistycznej nauki (Graham 1987, s. 33). Wychodząc od jedenastej tezy Marksa o Feuerbachu², autor zakładał, że nie tylko filozofia ma zmieniać świat, zamiast go opisywać, ale cała nauka powinna służyć jego zmianie. Tłumaczono, zgodnie z zakładanym determinizmem ekonomicznym, iż tak jak ona sama powstała niegdyś w odpowiedzi na potrzeby ekonomiczne (przykładowo: astronomia, by przewidywać przypyły Nilu), tak współcześnie nauka ma służyć celowym przemianom otaczającego nas świata. Jednocześnie wielu miało nadzieję, że nauka w państwie socjalistycznym będzie bardziej odezwana od zewnętrznych wymogów, jako niezależna od kapitalizmu i mechanizmów rynkowych.

Publiczna debata wokół wizji uczelni i sama reforma nauki rozpoczęły się dopiero w latach dwudziestych, prawie pięć lat po rewolucji. To kilkuletnie opóźnienie wynikało z pragmatyki rządu – od czasu I wojny światowej rząd korzystał ze wsparcia naukowców bez względu na ich polityczne zapatrywania oraz reakcyjność instytucji, w których działali. Często właśnie to tym „burżuazyjnym” instytucjom przyznawał większe finansowanie niż nowo powstałym – komunistycznym (Graham 1993a, s. 87). Podczas wysiłku pierwszowojennego to grupa przedrewolucyjnych, „burżuazyjnych” naukowców była znacznie cenniejsza niż rzesze rewolucjonistów nawołujących do proletariatyżacji nauki. Było to jednak chwilowe opóźnienie, nie zmiana optyki – impuls rewolucji i reformy nauki powrócił w chwili względnej stabilności, a wraz z nim fala debat.

To podejście było w istocie oświeceniowym projektem kreowania społecznego porządku prawami nauki (Kotkin 1997, s. 7). Zmiany w nauce w porewolucyjnej Rosji miały dwa aspekty: ekonomiczny i społeczny. Pierwszy to priorytet industrializacji i rozwoju kraju, w którym nauka pełniła funkcję narzędzia umożliwiającego modernizacyjny skok, niepodporządkowany w żadnym razie wymogom zysku czy rentowności. W drugim nauka stawała się także narzędziem inżynierii społecznej. Dzięki nauce i odpowiedniemu kształceniu wyższemu planowano przebudować strukturę społeczną, stworzyć nową elitę kraju i otworzyć drogi społecznej mobilności (raczej nie awansu, skoro klasy miały być zniesione). Splot tych obu logik działania widać na przykładzie inteligencji technicznej, która miała spełnić oba cele: inżynierowie mieli zarówno stać się nową elitą, jak i zbudować nowoczesne państwo. Napięcie między starą i nową inteligencją, jak też zadania i rola nauki w nowo tworzonego państwie oraz jej filozoficzne podstawy stały się przedmiotem licznych debat wewnątrz, a po części także na zewnątrz partii.

Rodził się więc nowy system ekonomiczny, ale i nowa kultura i nowa nauka (Graham 1987, s. 23). W 1922 roku, wraz z legitymizacją proletkultu i ogólnym ideologicznym nasileniem, na łamach *Prawdy* rozpoczęto debatę na temat

Wychodząc od jedenastej tezy Marksa o Feuerbachu w Rosji Radzieckiej zakładano, że nie tylko filozofia ma zmieniać świat zamiast go opisywać, ale cała nauka powinna służyć jego zmianie

² „Filozofowie rozmaicie interpretowali świat, chodzi jednak o to, aby go zmieniać” (Marx, Engels 1961, s. 8).

W debacie nad proletariacką kulturą większość dysputantów opowiadała się za zachowaniem ciągłości nauki i inteligencji – Lenin sarkastycznie zapytywał: kto nauczy nowych naukowców choćby budowy lokomotyw?

nie dla samej siebie, ale dla społeczeństwa, nastawiona na praktykę, nie dyplomy. Najradykalniejsi postulowali, że także nauki przyrodnicze są wytworem klasowym i należy je zbudować od nowa. Jednak większość dysputantów opowiadała się za zachowaniem ciągłości nauki i inteligencji – Lenin sarkastycznie zapytywał: kto nauczy nowych naukowców choćby budowy lokomotyw? (Graham 1993a, s. 90).

Debata została zakończona przez rozstrzygnięcia polityczne. Zwycięstwo Lenina oznaczało wygraną opcji „cywilnej” i marginalizację najradykalniejszych komunistycznych reformatorów. Starą inteligencję jako warstwę społeczną czekała marginalizacja, wszak to klasa robotnicza wywalczyła rewolucję i teraz miała się stać podstawą społeczeństwa oraz głównym beneficjentem zmian, ale kraj nadal jej potrzebował. Lata dwudzieste stawały się okresem wzmożonej odbudowy opartej na racjonalnej, planowej pracy, nie romantycznym rewolucjonizmie. Nadchodził czas inżynierów, nie bojowników. Mająca powstać nowa warstwa: inteligencja techniczna, była niezbędna dla modernizacji kraju. Miała być lojalna wobec partii i pozostawać w opozycji do burżuazyjnych specjalistów i tradycyjnej inteligencji, wpisując się tym samym w walkę klas (Lampert 1979, s. 149). Lojalność chciano zagwarantować nie tylko umożliwionym jej przez władze awansem z klas pracujących, ale także zarządzaniem pensjami, dostępem do mieszkań i innymi przywilejami (Fitzpatrick 2002, s. 249).

Inteligent według nowych władz Rosji tracił swoją wyjątkową pozycję. Skoro obrońcą mas i wyrazicielem ich świadomości stała się partia, pozostawała mu skromna funkcja pracownika umysłowego

proletariackiej kultury, ściśle związanej z kwestiami nauki. Sama debata z udziałem W. Lenina, N. Bucharina, L. Trockiego, A. Łunaczarskiego była wielokrotnie już omawiana. Z perspektywy uniwersytetów i reformy nauki zasadniczo można wyróżnić dwa stanowiska, a poszczególne głosy sytuowały się ewentualnie między nimi. Po jednej stronie umieszczało się radykalne stanowisko zwolenników pełnej rewolucji kulturalnej, wyrażane między innymi przez W. Pletniewa, który w inicjującym całą debatę artykule „Na froncie ideologicznym” pisał o konieczności zniszczenia burżuazyjnej ideologii z jej indywidualistycznymi wartościami. Proletariusze nie mogli stać ramię w ramię z burżuazyjnymi naukowcami, nauka musiała powstać na nowo,

Jednak inteligent według nowych władz Rosji tracił swoją wyjątkową pozycję. Skoro obrońcą mas i wyrazicielem ich świadomości stała się partia, pozostawała mu skromna funkcja pracownika umysłowego (inteligencja pracująca), bez dziejowej misji, tóg, ceremonii czy roli sumienia narodu, wieszczka czy recenzenta władz. Nastąpiło przejście od starej inteligencji w stronę specjalistów, a wraz z nim zmiana także wyobrażeń o własnej roli w społeczeństwie (Finkel 2008, s. 226–227). Od 1922 roku ruszyło ideologiczne nasilenie, w którego rezultacie wielu intelektualistów wyjechało, wielu odsunięto od nauczania czy zesłano do miast w głąbi Rosji (tamże, s. 3). Społeczeństwo końca lat dwudziestych potrzebowało osiągnąć i nauka musiała je zapewnić, aby inwestycje w jej rozwój przelożyły się na korzyści dla całego kraju. Sytuacja zmieniła się wraz z dojściem do władzy Stalina i narastającymi od 1928 roku antyinteligentkimi

ce w jej rozwój przelożyły się na korzyści dla całego kraju. Sytuacja zmieniła się wraz z dojściem do władzy Stalina i narastającymi od 1928 roku antyinteligentkimi

nastrojami. Sprawa nauki znów stanęła na wokandzie z wyraźnym założeniem, iż nauka może być albo burżuazyjna, albo socjalistyczna.

Efekty demokratyzacji uczelni i budowania nowej elity w latach dwudziestych nie były zadowalające. Owszem, przez kilka lat wystarczająco stabilnego rozwoju udało się zwiększyć liczbę specjalistów, działały kursy przygotowawcze i rok wstępny, ułatwiające dostęp do uczelni osobom z niższych klas społecznych. Jednak jednocześnie takie osoby nie trafiały do najlepszych placówek, a tylko znikomy procent nowej inteligencji należał do partii. Były to konsekwencje technokratycznych założeń reformy nauki, które w latach trzydziestych zostały uznane za wypaczenia. Aresztowano tysiące przedstawicieli inteligencji technicznej, głównie tej przedwojennej, spora część trafiła do specjalnych więzień-laboratoriów (Graham 1993b, s. 45), uruchomiona została kampania prasowa przeciwko Rosyjskiej Akademii Nauk, wielu próbowało wyjechać. Intersekcja między technokracją i modernizacją kraju w latach dwudziestych została brutalnie przerwana (Graham 1993a, s. 160).

Bolszewicy dopiero ponad dekadę po rewolucji rozpoczęli poważną rozprawę z akademią i światem nauki. Wcześniejsze wyzwania militarne, a potem ekonomiczne ochroniły naukę – mimo przygotowanych od rewolucji planów radykalnych reformatorów. W sumie przez pierwsze piętnaście lat nauka w Związku Radzieckim była mieszanką tradycyjnych instytucji i radzieckiej ideologii. Przez cały ten czas w środowisku akademickim trwał spór między naukami podstawowymi a technicznymi, próbowano ograniczyć współpracę z przemysłem i dostęp nowego pokolenia inżynierów do członkostwa w Akademii Nauk. Mimo rządowych starań i zainwestowania dużego wysiłku propagandowego w promocję i dowartościowanie grupy inżynierów, wciąż „prawdziwym naukowcem” pozostawali przedstawiciele nauk podstawowych (Graham 1987, s. 184).

W połowie lat trzydziestych nastąpiła zmiana w podejściu do roli uniwersytetów w klasowej reprodukcji: klasy, owszem, jeszcze są, ale nie ma już między nimi antagonizmu, a synowie nie mogą odpowiadać za ojców – wszyscy członkowie społeczeństwa są już równi w dostępie do edukacji. Ograniczono stypendia, wprowadzono nawet opłaty za studia – uczelnie znów stały się trudno dostępne dla robotników i chłopów (Fitzpatrick 2002, s. 235). Dodatkowo już po II wojnie światowej, pod koniec lat pięćdziesiątych, ujawnił się problem nadprodukcji wykształconych kadr, pojawiły się nawet pomysły wprowadzenia limitów w liczbie przyjęć na studia (Alt, Alt 1964, s. 223). Nadal utrzymywała się reprodukcja. Jednocześnie kadry kształcone w latach dwudziestych i trzydziestych w latach pięćdziesiątych stały się ważną, lojalną ostoją partii, a od lat sześćdziesiątych przejęły w niej kierownictwo – międzywojenne pokolenie inżynierów stanowiło wtedy 89% członków politbiura (Graham 1993a, s. 165).

Wielu badaczy tego okresu zgadza się, iż prawdopodobnie żaden rząd w historii nie popierał i nie gloryfikował w tak dużym stopniu nauki oraz nie przyznawał jej tak istotnego miejsca w swojej polityce, jak Związek Radziecki w latach dwudziestych, a nawet trzydziestych XX wieku. Był to splot nauki z polityką na dobre i na złe. Jeszcze do lat sześćdziesiątych rosyjski był popularniejszym językiem w nauce niż niemiecki (Alt, Alt 1964, s. 173), a pod koniec lat siedemdziesiątych tylko Stany Zjednoczone wyprzedzały ZSRR pod względem wielkości posiadanych instytutów badawczych. Właśnie w tym okresie ZSRR zaczęło odstawać od światowej czołówki, głównie przez starzejące się kadry i infrastrukturę oraz niedoinwestowanie badań związanych z nowymi technologiami. Jednak obecnie to raczej stalinowskie czystki

—
Prawdopodobnie żaden rząd w historii nie popierał i nie gloryfikował w tak dużym stopniu nauki oraz nie przyznawał jej tak istotnego miejsca w swojej polityce, jak Związek Radziecki w latach dwudziestych, a nawet trzydziestych XX wieku

czy kompromitacja Łysenki dominują w oglądzie międzywojennych dokonań Związku Radzieckiego. Państwo to osiągnęło wystarczający poziom przyzwolenia społeczeństwa, aby zmobilizować ludzką energię do realizacji celów ogólnonarodowych oraz „ucywilizować” życie przeciętnego Rosjanina dzięki stabilnej ekonomii, dostępnemu systemowi edukacji, służbie zdrowia, świadczeniom o największej skali i zasięgu na świecie (tamże, s. 283). Cena za ten sukces była ogromna. W Związku Radzieckim edukacja także służyła produkcji wykwalifikowanej siły roboczej, mogącej sprostać wymaganiom rozwijającej się centralnie planowanej ekonomii i przemysłu, jednocześnie była to polityczna odpowiedź na budzące się indywidualne aspiracje do społecznego awansu (Halsey 2011, s. 214). Być może jej finalna porażka, jak zakładał Gramsci, wynikała z braku kulturowej hegemonii (Fehér, Heller, Márkus 1983, s. 183). Ten przypadek pokazuje także, iż nauka nie jest jak „kruchy kwiat cywilizacji” – jeśli zapewnić jej finansowanie, będzie się rozwijała nawet w czasach politycznej presji (Graham 1993a, s. 198).

BEZBOŻNICY Z GOWER STREET

Anglia miała długą historię poszerzania dostępu do edukacji, choć jednocześnie na przełomie XIX i XX wieku należała do najmniej postępowych krajów w tej dziedzinie (Halsey 2011, s. 265). W przedprzemysłowej Wielkiej Brytanii istniało niewiele uniwersytetów: elitarny Oxford, Cambridge oraz bardziej demokratyczne, choć równie wielowiekowe uniwersytety szkockie³, a liczba studentów – poniżej 5000 – była niższa niż w XVII wieku. Kształcono przede wszystkim kler i nauczycieli (Scott 1995, s. 11). Uniwersytety jako instytucje nastawione były – jak większość ówczesnych uczelni – na podtrzymywanie hegemonii i reprodukcję ówczesnego porządku społecznego, nie na badania zorientowane na społeczną zmianę czy rozwój ekonomiczny. W tamtym czasie nie istniała także właściwie żadna rządowa polityka wobec uniwersytetów.

—
Słynny London College University przez pierwsze dekady swojej działalności wzbudzał wiele kontrowersji i dyskusji. Przewany był przez przeciwników „bezbożnym” oraz dyskredytowany przezwiskiem „Cockney University”

W takich warunkach powstał słynny, wręcz emblematyczny dla procesów demokratyzacji szkolnictwa wyższego, Uniwersytet Londyński. Od czasu fundacji w 1826 statutowo pozostawał on w opozycji wobec swoich poprzedników, a wkrótce także wobec King's College, założonego przez konserwatywne anglikańskie środowiska już w 1828, przeciwstawiające się zsekularyzowanej, otwarcie niechętej tradycji instytucji. Rzeczywiście, London College University przez pierwsze dekady swojej działalności wzbudzał wiele kontrowersji i dyskusji. Przewany był przez przeciwników „bezbożnym” oraz dyskredytowany przezwiskiem „Cockney University” (Bender 1988, s. 137)⁴.

3 Mowa o Edynburgu, Glasgow, St Andrews i Aberdeen.

4 Termin ten odnosi do klasy pracującej Londynu. Początkowo dotyczył gwary czy slangu niższych klas społecznych, z czasem zyskał jednak szersze znaczenie związane z tym, co robotnicze, ludowe, a nawet wulgarne.

Jeden z jego założycieli tak podsumował misję nowej uczelni:

Nowa instytucja nie aspirowała do przywilejów tak długo zmonopolizowanych przez stare uniwersytety. Nie żądała koncesji, ziemi, nominacji... Nie żądała pozwoleń na upoważnienie przeszukiwania domów, zabierania książek od wydawców bez płacenia za nie. Miała obyć się bez melodramatycznej widowiskowości, pradawnych ceremonii, srebrnych buław, bez tóg, czy to czarnych, czy czerwonych, bez kapturów, czy to z futra, czy z satyny, bez oratorów prawiących mowy, których nikt nie słucha, bez przysięg składanych tylko, by je łamać. Nikt nie myślał o naśladowaniu krążganków, organów, malowanym szkle, wysuszonych mumiach, popiersiach wielkich mężów, obrazach nagich kobiet, przyciągających przyjezdnych z całej Wyspy nad brzegi Izdy i Cam (Bellot 1929, s. 72)⁵.

Mimo silnej opozycji i licznych kpín środowisk konserwatywnych, Uniwersytet Londyński okazał się projektem udanym i od lat pięćdziesiątych XIX wieku zaczął służyć za wzór dla fali nowo powstających szkół wyższych – uczelni zakładanych w miastach przemysłowych, takich jak Manchester (1851), Leeds (1874), Newcastle (1871), Birmingham (1880), Bristol (1876) czy Liverpool i Nottingham (1881). W rezultacie pod koniec XIX wieku liczba uniwersytetów Anglii i Szkocji wzrosła dwukrotnie, zaś liczba studentów czterokrotnie, przekraczając 20 tys. (Scott 1995, s. 11). Z powodu charakterystycznej wiktoriańskiej architektury – także będącej przedmiotem dyskusji i kpín – uniwersytety te nazywa się zbiorczo *redbrick*, czyli właśnie „uniwersytety z czerwonej cegły”. Poza architekturą łączyło je niespotykane na ówczesną skalę podporządkowanie przemysłowi – to pod jego potrzeby były formułowane programy i badania. Tak było w przypadku przemysłu chemicznego w Manchesterze, górnictwa w Newcastle czy włókiennictwa w Leeds (tamże, s. 141).

Pojawianie się i funkcje *redbrick* do tej pory są przedmiotem sporów wśród badaczy. Wiliam Whyte wskazuje na zasadniczo dwa stanowiska: dla jednych pozostają one nieudaną próbą skopiowania swych starszych odpowiedników (Müller, Ringer, Simon 1989, s. 163–178), ich prowincjonalną wersją, która nigdy się nie stała samodzielnym projektem, zawsze marząc niespełnialny sen, by stać się częścią tradycji Oxbridge (Moore 1992, s. 183). Dla drugich uczelnie te stwarzały jednak reformistycznego ducha, który napędzał ekonomiczne osiągnięcia Anglii (Sanderson 1988, s. 90–104), a ich rozwój był nierozzerwalnie spleciony z koniunkturami angielskiego przemysłu. Sarah Barnes napisała, że *redbrick* były „definiowane i redefiniowane, najpierw jako pionierska alternatywa dla wiekowych instytucji, później jako substytut drugiej klasy”, reprezentując historię nierealizowanych możliwości i zwycięstwo tradycji (Barnes 1996, s. 305).

Uniwersytety nazywane zbiorczo *redbrick* poza architekturą łączyło niespotykane na ówczesną skalę podporządkowanie przemysłowi – to pod jego potrzeby formułowane były programy i badania

⁵ Tekst pełen jest aluzji do zwyczajów Oxbridge, takich jak noszenie tóg z charakterystycznymi kapturami. Rzeka Cam przepływa przez Cambridge, a fragment Tamizy na wysokości Oxfordu nosi nazwę Izdy. Fragment w tłumaczeniu własnym za H.H. Bellot.

Początek XX wieku oznaczał dalsze zmiany i do 1920 już niemal trzydzieści instytucji było finansowanych przez państwo jako placówki edukacji wyższej, o czym współcześni pisali, że to „renesans, a nawet rewolucja w szkolnictwie wyższym” (Smithells 1921, s. 9, za: Whyte 2006, s. 153). Jednym z najciekawszych wymiarów procesu demokratyzacji nauki w Anglii – gdzie rewolucja przemysłowa pojawiła się najwcześniej, a klasa robotnicza była najlepiej wykształcona – pozostaje kwestia dostępu osób o tzw. skromnym pochodzeniu społecznym do uniwersytetów. Co ciekawe, pod koniec XIX wieku i jeszcze w międzywojniu istniał silny opór wobec wyższej edukacji w progresywnym środowisku robotniczym. Panowało przekonanie, że pójście na uniwersytet wiąże się ze zmianą tożsamości i zdradą własnej klasy. W 1909 redaktorzy wydawanego przez National Council of Labour Colleges pisma *Plebs* ostrzegali:

Żaden student pochodzenia robotniczego nie może przejść przez edukację uniwersytecką niezmienny... Uczelniane życie to żyzny grunt dla reakcji. Staje się ono samo z siebie źródłem oderwania od aspiracji klasy pracującej. [...] interesy tych ludzi (ze środowiska akademickiego, konkretnie Uniwersytetu Oksfordzkiego – przyp. A.Z.) pozostają w wyraźniej sprzeczności z interesami robotników, dla tych ostatnich jest kompletną bzdurą przypuszczać, że cokolwiek dobrego wyniknie z wysyłania tam jakiegokolwiek ich liczby (*Plebs* 1909, s. 44, za: McNay 2006, s. 19–20).

Niechęć wobec edukacji wyższej, czy raczej uniwersytetu jako instytucji, wynikała z kilku czynników. Z wysokich wymagań wstępnych uczelni; z konieczności posiadania przez kandydatów odpowiednich początkowych kwalifikacji (nie wspomaganych przez systemowe rozwiązania typu kurs przygotowawczy czy rok wstępny); z finansowych oraz rodzinnych uwarunkowań często determinujących decyzję o podjęciu studiów w miejscu zamieszkania; wreszcie ze wspomnianych wcześniej kwestii tożsamościowych. Obciążenia finansowe wiązały się nie tylko z opłatami na studia. Przede wszystkim dotyczyły wcześniejszych etapów edukacji, czyli decyzji o podjęciu nauki na poziomie średnim zamiast pozyskania fachu i praktycznego doświadczenia oraz rozpoczęcia pracy przynoszącej zarobek. Wybór liceum przez młodzież z nizin społecznych przekładał się na staranniejszą edukację tylko w przypadku najlepszych; dla innych był ślepą uliczką (Halsey 2011, s. 252). Już na wcześniejszych poziomach edukacji działały emocjonalne bariery związane z niższą pozycją społeczną: obca kultura wyższa i wysokie ryzyko kosztów psychicznych związanych z wkraczaniem do zupełnie obcego świata oraz walką o zajęcie w nim jakiejś pozycji.

Jak pokazała historyczka Carol Dyhouse, analizując międzywojenne ścieżki biograficzne absolwentów z klasy pracującej, pójście na uniwersytet w tamtym okresie wiązało się z ogromnymi kosztami i ryzykiem, co czyniło go po prostu mało prawdopodobnym. Kosztowne i ryzykowne pójście do szkoły średniej, o którym już była mowa, oraz związane z tym ryzyko egzaminów i pozyskania stypendium wymagały ogromnej determinacji potencjalnych studentów i rodziców. Rodziców, których marzenia, aby zapewnić dzieciom lepsze życie, niż przypadło w udziale im

W Wielkiej Brytanii wybór liceum przez młodzież z nizin społecznych przekładał się na staranniejszą edukację tylko w przypadku najlepszych; dla innych był ślepą uliczką

samym, napędzało proces demokratyzacji w Anglii i całej Europie. Działo się tak mimo istnienia licznych systemów wsparcia, które, jak zauważa badaczka, były dystrybuowane nierówno, faworyzując nie uniwersytety z czerwonej cegły, ale raz jeszcze już uprzywilejowane, wiekowe i elitarne uczelnie, do których trudniej było się dostać, zwłaszcza ludziom z niższych klas społecznych.

Warto zaznaczyć, że problem dostępu do edukacji wzbudzał tak liczne kontrowersje przede wszystkim w Anglii. Szkockie uniwersytety tradycyjnie uważano za instytucje o dość demokratycznym dostępie, co znajdowało potwierdzenie w danych. W latach dwudziestych XX wieku aż 20% studentów pochodziło z klas pracujących, kolejne zaś 20% z niższej klasy średniej (Dyhouse 2002, s. 6). W Związku Radzieckim, mimo znacznie ostrzejszej polityki demokratyzacji, pod koniec lat trzydziestych na uczelniach osiągnięto poziom 25% studentów mających pochodzenie robotnicze (DeWitt 1961, s. 350), co (biorąc pod uwagę polityczne naciski i częste praktyki podawania innego pochodzenia niż rzeczywiste, zawyżania statystyk w sprawozdaniach na niemal każdym poziomie administracji oraz utratę przez starą inteligencję dawnego znaczenia i liczebności) nie wydaje się spektakularnym osiągnięciem. W Szkocji, w przededniu II wojny światowej, obecność na uniwersytetach studentów o pochodzeniu robotniczym i chłopskim zbliżała się już nawet do 60% (tamże, s. 351).

Sytuacji zasadniczo nie zmieniła II wojna światowa, która w krajach Zachodniej Europy była raczej dramatyczną przerwą niż radykalnym cięciem, jak w przypadku Europy Wschodniej. Na Zachodzie do lat sześćdziesiątych mamy do czynienia głównie z rekonstrukcją i powrotem do przezroczystej „normalności”. Ale jednocześnie, wraz z rozpędzaniem się zimnowojennego wysiłku, powróciła kwestia dostępu do edukacji wyższej; wzrastała także presja na kolejne osiągnięcia naukowe i aplikowalność „produkowanej” wiedzy. Luka spowodowana brakiem w kontynentalnej Europie wykładowców i studentów o żydowskim pochodzeniu oraz luka pokoleniowa wywołana wysiłkiem zbrojnym – z jednej strony przesunęły w czasie umasowienie edukacji wyższej, a z drugiej, kiedy już nadeszły, skutkowały brakiem wykładowców. Uniwersytety doświadczały poważnych braków kadrowych, co po części może tłumaczyć ich nerwowe ruchy, by ograniczyć napływ młodzieży oraz dominujący na ówczesnych uczelniach dyskurs „więcej znaczy gorzej” (Finkenstaedt 2011, s. 16).

Nie było jednak odwrotu i splot prowadzonych przez rozwinięte państwa dobrobytu polityk, wymagań rynku oraz konsumentów, a także stymulowanych pragnień i aspiracji edukacyjnych szerokich mas ludności, wymagających dowodów swej przyszłej merytokratycznej wyższości – zaowocował powstaniem dziesiątków nowych uczelni i programów studiów oraz otwarciem procedur rekrutacyjnych na niespotykaną dotąd skalę. Budowa państwa dobrobytu wymagała wykwalifikowania kolejnych rzeszy specjalistów z dziedziny prawa, opieki zdrowotnej, edukacji, także przemysłu. W latach sześćdziesiątych w Wielkiej Brytanii powstawały dziesiątki nowych uczelni kontynuujących tradycję XIX-wiecznych *redbrick*.

W latach sześćdziesiątych
w Wielkiej Brytanii
powstawały dziesiątki
nowych uczelni
kontynuujących tradycję
XIX-wiecznych *redbrick*

UNIwersALNE PRAGNIENIA?

Uniwersytety, którym poświęcony jest niniejszy esej, to nowoczesne instytucje. Rytualne odnoszenie się do ich średniowiecznych korzeni zaciemnia zrozumienie zagadnienia. Masowa, zdemokratyzowana edukacja wyższa nie jest po prostu oczywistym stadium rozwoju elitarystycznego modelu, nie jest także radykalną zmianą paradygmatu. Jest złożonym zbiorem wielu artykulacji i reartykulacji idei

Demokratyzacja szkolnictwa wyższego jest procesem uniwersalnym: uniwersytety na Zachodzie czy Wschodzie podlegały tym samym naciskom i wymogom, choć w różnych okolicznościach politycznych i z uwzględnieniem lokalnej/narodowej specyfiki

uniwersytetu w swoich lokalnych odsłonach. Przygniatająca większość dzisiejszych uczelni powstała w ciągu ostatnich dwustu lat, kiedy nowoczesność zachwiała domniemaną stałością świata. Od końca XIX wieku do II wojny światowej rozpoczął się gwałtowny wzrost liczby osób z wyższym wykształceniem (Jarusch 2004, s. 374). W okresie powojennym reformy inspirowane modelem radzieckim przebudowały akademie Środkowej i Wschodniej Europy, wymuszając odgórnie demokratyzację, z którą Zachodnia Europa skonfrontowała się kilkanaście lat później, kiedy cały kontynent ogarnął powojenny *baby boom*. Był to jednak czynnik drugorzędny. Uniwersytety w Szkocji, Brandenburgii czy Siedmiogrodzie stawały jako instytucje przed podobnym wyzwaniem spowodowanym industrializacją, urbanizacją, wzrostem tak indywidualnych aspiracji, jak świadomości klas pracujących. Demokratyzacja szkolnictwa wyższego jest z tej perspektywy procesem uniwersalnym: uniwersytety

na Zachodzie czy Wschodzie podlegały tym samym naciskom i wymogom, choć w różnych okolicznościach politycznych i z uwzględnieniem lokalnej/narodowej specyfiki.

Opisując powyższy proces, należałoby wymienić raczej obszary zmian niż bezpośrednie czynniki. Jednym z nich jest oczywiście rewolucja przemysłowa i idące za nią przemiany na poziomie ekonomicznym: rozwój złożonego podziału pracy, rozwój klasy robotniczej i walki pracowniczej, rozwój aspiracji edukacyjnych mieszczanstwa. Tym obszarem jest także rosnący popyt na specjalistów, będący podstawą narodzin i rozwoju politechnik, powodujący konflikt nadwyżki inteligencji i „klasycznych” naukowców z nowo powstającą warstwą inżynierów, biurokratów i specjalistów zorientowanych na potrzeby przemysłu. Nowoczesna edukacja nie była już więzą z kości słoniowej, lecz wiązała się z potrzebami ekonomicznymi kraju. A.H. Halsey wskazał nawet zależność między mobilnością a dostępnością instytucji związanych z edukacją wyższą. W zależności od cykli ekonomicznych w momencie prosperity naciski na otwarcie akademii stawały się intensywniejsze (Halsey 2011, s. 254). Teoretycy modernizacji wskazują najczęściej ten obszar zmian i jego funkcjonalistyczne konsekwencje, takie jak statusowa rywalizacja różnych grup społecznych o ograniczone zasoby edukacyjne, mająca finalnie doprowadzić do zniesienia nierówności (tamże, s. 213).

Kolejny obszar zmiany wiąże się ze sferą społeczną i rozwojem dążeń obywatelskich, rozszerzaniem praw wyborczych i demokratyzacją sfery publicznej. Argument ten wydaje się zasadny w przypadku Zachodu Europy, ale nawet w kontekście ZSRR pozostaje w mocy, jeśli spojrzeć na rozwój porewolucyjnej Rosji jako proces uzyskiwania głosu w sferze publicznej przez wcześniej z niej wykluczonych. A idąc

dalej, dostępność uczelni – przez gigantyczną mobilizację polityczną od drugiej połowy XIX wieku oraz wzrost świadomości klas pracujących – przekłada się także na proces narodzin nowoczesnej sceny politycznej i sfery publicznej.

Elementem tego procesu był wzrost oczekiwań zarówno na indywidualnym, jak i na grupowym (klasowym) poziomie. Zwłaszcza w okresie powojennym nacisk na edukację na poziomie wyższym był ogromny – edukację rozumianą czy to jako narzędzie emancypacji, niesienia oświaty masom, czy to jako kontroli społecznego gniewu, oferującą najaktywniejszym jednostkom z niższych klas możliwości awansu i tworzenia nowej elity. Powszechne stawało się pragnienie edukacji, niosące obietnicę lepszego, stabilniejszego życia, pełnego uczestnictwa w kulturze, społecznego prestiżu i stabilności zatrudnienia. Pragnienie to kształtowało się tak wśród samej młodzieży, jak wśród pokolenia rodziców.

Warto pamiętać o możej już niemodnej, ale wciąż istotnej perspektywie państwa narodowego w nowoczesnym rozumieniu. Wzrost rządowych, a więc publicznych i narodowych programów edukacji wyższej jest wynalazkiem państwa narodowego. To właśnie państwo narodowe stało się najważniejszym sponsorem nowych instytucji, fundatorem stypendiów, autorem programów studiów i koordynatorem całości działań (Scott 1995, s. 13), zwłaszcza w okresie powojennego rozwoju. Rozwoju tego nie można przypisać jedynie politycznym dążeniom do zaspokojenia postulatów egalitarnej edukacji i otwarcia możliwości kształcenia szerokim masom. Równie istotnym czynnikiem było zapewnienie krajom rozwoju na drodze badań i edukacyjnego rozwoju pracowników.

Podsumowując, większość dzisiejszych uniwersytetów powstała w wyniku splotu, jaki wytworzył się między państwem dobrobytu (zarówno kapitalistycznym, jak i socjalistycznym) (Narojek 1991; Scott 1995, s. 123), podziałem pracy i masową produkcją (zarówno fordyzm, jak i rady fabryczne), zbiorowymi i indywidualnymi aspiracjami ludzi oraz otwarciem dla nich dróg awansu (zarówno dla zwiększenia szans na rynku pracy, jak i dla awansu społecznego). W czasach powojennego państwa dobrobytu tak rządy we wschodniej, jak i zachodniej Europie, wliczając w to Związek Radziecki, zmierzały do zwiększenia poziomu życia oraz zamożności swych obywateli, wspierając rozwój przemysłu i starając się im zapewnić odpowiedni poziom świadczeń społecznych.

Na tym dość ogólnym poziomie wydaje się możliwe i potrzebne zarysowanie podobieństw między historią wschodniej i zachodniej Europy, tak uparcie rozdzielanej w istniejącej literaturze przedmiotu. Podział na Wschód i Zachód zdaje się retrospektywnie oddziaływać także na przedwojenne dzieje, głęboko i stale wpływając na podejmowane tematy badawcze, nawet po upadku żelaznej kurtyny. W kolejnych odsłonach ujawnia się jako podział na centrum i semiperyferie, kapitalistyczną i socjalistyczną drogę rozwoju, starą i nową Unię Europejską. Łatwo popaść wskutek tego w technologiczny determinizm, wykazujący wyższość rozwoju nauki w kapitalizmie i socjalizmie (*Science under socialism...* 1999, s. 11) – tymczasem to globalne, uniwersalne doświadczenie konfrontacji z nowoczesnością wydaje się kluczowe dla zrozumienia analogii tego zestawienia. Zestawienia, na które należałoby spojrzeć w kontekście wielowymiarowości zmian akademii, polityki, ekonomii i kultury.

Większość dzisiejszych uniwersytetów powstała w wyniku splotu, jaki wytworzył się między państwem dobrobytu, podziałem pracy i masową produkcją, zbiorowymi i indywidualnymi aspiracjami ludzi oraz otwarciem dla nich dróg awansu

Demokratyzacja nauki i szkolnictwa wyższego to część uniwersalnych procesów związanych z konfrontacją starego, uporządkowanego świata z nowoczesnością, z niesionymi przez nią wyzwaniem i niebezpieczeństwami, niestabilnością i zachwianiem, przypadkowością i nieodmknieniem. W wyniku tych procesów wytworzył się nowy typ społeczeństwa, i to nie tylko na poziomie wielkich narracji, ale także na poziomie życiowego doświadczenia jednostek i rozwoju instytucji. A odczucie zmiany stało się przy tym o wiele bardziej natężone niż odczucie ciągłości.

BIBLIOGRAFIA

- Alt, H., Alt, E. (1964). *The New Soviet Man: his upbringing and character development*. New York: Bookman Associates.
- Andreas, J. (2009). *Rise of the Red Engineers: The Cultural Revolution and the Origins of China's New Class*. Stanford: Stanford University Press.
- Barnes, S.V. (1996). England's civic universities and the triumph of the Oxbridge ideal. *History of Education Quarterly*, 36(3).
- Bellot, H.H. (1929). *University College, London, 1826–1926*. London: University of London Press.
- Bellot, H.H. (1969). *The University of London: a history*. London: London University.
- Bender, T. (1988). *The University and the city: from medieval origins to the present*. New York: Oxford University Press.
- Biggart, J. (1987). Bukharin and the origins of the 'Proletarian Culture' debate. *Soviet Studies*, 39(2).
- DeWitt N. (1961). *Education and professional employment in the U.S.S.R.* Washinton, DC: National Academies.
- Dyhouse, C. (2002). Going to university in England between the wars: access and funding. *History of Education Quarterly* 31(1).
- Fehér, F., Heller, Á., Márkus, G.G. (1983). *Dictatorship over needs: an analysis of Soviet societies*. Oxford: Basil Blackwell.
- Finkel, S. (2008). *On the ideological front: the Russian intelligentsia and the making of the Soviet public Spher*. New Haven: Yale University Press.
- Finkenstaedt, T. (2011). *Teachers*. W: W. Rüegg (red.), *A History of the university in Europe, IV*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fitzpatrick, S. (2002). *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921–1934*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gleason, A., Kenez, P., Stites, R. (1989). *Bolshevik culture: experiment and order in the Russian Revolution*. Bloomington (Indiana): Indiana University Press.
- Graham, L.R. (1987). *The Soviet Academy of Sciences and the Communist Party: 1927–1932*. Princeton: Princeton University Press.
- Graham, L.R. (1993a). *Science in Russia and the Soviet Union: A Short History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graham, L.R. (1993b). *The ghost of the executed engineer: technology and the fall of the Soviet Union*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Halsey, A.H. (2011). *Admission*. W: W. Rüegg (red.), *A history of the University in Europe, IV*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harte, N. (2000). *The University London: an illustrated history, 1836–1986* (s. 67). London: Athlone Press.
- Hinde, T. (1995). *A Great Day school in London: A history of King's College School*. London: Earthscan/James & James.
- Jarusch, K.H. (2004). *Graduation and careers*. W: W. Rüegg (red.), *A history of the University in Europe, III* Cambridge: Cambridge University Press.
- Kipnis, A.B. (2011). *Governing educational desire: culture, politics, and schooling in China*. Chicago: University of Chicago Press.

- Kotkin, S. (1997). *Magnetic Mountain: Stalinism as a Civilization*. Berkeley: University of California Press.
- Lampert, N. (1979). *The technical intelligentsia and the Soviet State*. New York: Holmes & Meier Publishers.
- Marchart, O. (2007). *Post-foundational political thought: political difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Marx, K., Engels, F. (1961). *Marks – Engels: dzieła*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- McNay, I. (2006). *Beyond mass higher education: building on experience*. New York: McGraw-Hill International.
- Moore, E.J. (1992). English civic universities and the myth of decline. *History of Universities XI*.
- Müller, D., Ringer, F., Simon, B. (1989). *Structural change in English higher education, 1870–1920. W: The rise of the modern educational system: structural change and social reproduction 1870–1920*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Narajek, W. (1991). *Socjalistyczne „welfare state”: studium z psychologii społecznej Polski Ludowej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Neav, G. (2011). *Patterns*. W: W. Rüegg (red.), *A history of the University in Europe, IV*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenberg, W.G. (1990). *Bolshevik visions: first phase of the cultural revolution in Soviet Russia*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Sanderson, M. (1988). The English civic universities and the ‘industrial spirit’ 1870–1914. *Historical Research*, 61.
- Science under socialism: East Germany in comparative perspective*. (1999). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Scott, P. (1995). *The Meanings of mass higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Smithells, A. (1921). *From a modern university: some aims and aspirations of science*. Oxford (New York): Oxford University Press.
- Sochor, Z.A. (1988). *Revolution and culture: the Bogdanov-Lenin controversy*. Ithaca: Cornell University Press.
- Taylor, D. (1968). *The godless students of Gower Street*. London: University College London Union.
- Thompson, F.M.L. (1990). *University of London and the world of learning, 1836–1986*. London: Continuum.
- Whyte, W. (2006). Redbrick’s unlovely quadrangles: reinterpreting the architecture of the civic universities. *History of Universities*, XXI(1).
- Wiener, M.J. (2004). *English culture and the decline of the industrial spirit, 1850–1980*. Cambridge: Cambridge University Press.

Barbarians at the Gates: The Opening of Universities for Working Classes and the Construction of Modern Societies

Abstract: Although universities are institutions of social change that are largely responsible for the persistence of society and culture, they are embedded in the local political, economic, and social context, and inextricably linked to global change. The article tracks the process of democratising access to universities and opening these elite institutions to people from the working class. It uses examples of England of the late nineteenth century and the interwar USSR. It proposes a difficult comparison of these different contexts as cases of the construction of higher education institutions open to wider social groups and geared towards practical education. Both redbrick universities and post-revolutionary Soviet universities were to become egalitarian universities corresponding to the challenges of modernity.

Keywords: Redbrick universities, Soviet university, democratisation, working classes.