Justyna Wojniak
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
ORCID: 0000-0002-6158-1115

Lokalizacja geograficzna jako kontekst badań pedagogicznych. Metodologiczne uwarunkowania komparatystyki edukacyjnej w ujęciu George'a Z.F. Beredaya

Geographic Location as a Context for Education Research. George Z.F. Bereday's Methodological Determinants of Comparative Studies in Education

The paper analyses the figure and the achievements of George Zygmunt Fijałkowski-Bereday (1920–1983), an educational comparativist of Polish origin, professor at Columbia University in New York. In his scientific work Bereday was concentrated on the issues of methodology of comparative research in education, which resulted in a scientific study titled Comparative Method in Education first published in 1964. One of main areas of Bereday's interest in this field was the pursuit of identifying a field of science in which comparative research in education would find its solid roots. Analysis of the specifics of the subject of these studies and their socio-cultural context allowed the author to formulate the conclusion that political geography should be such a "parent" discipline for educational comparative studies. The aim of this study is to reconstruct Bereday's research approach, based on the analysis of documents: archival materials as well as his works concerning the methodological aspects of comparative research in pedagogy that still are little-known in his country of origin, as well as the aims Bereday attributed to the research in this field.

Keywords: comparative education, methodology, educational facts, political geography

Wprowadzenie: George Z.F. Bereday – zarys biografii i kariera naukowa

George Zygmunt Fijałkowski-Bereday jest uznawany za jednego z najwybitniejszych amerykańskich komparatystów edukacyjnych[1]. Badacz, przez wiele lat związany zawodowo z Teachers College w Columbia University, istotnie przyczynił się do rozwoju pedagogiki porównawczej jako dyscypliny naukowej, przede wszystkim poprzez sformułowanie metodologicznych założeń prowadzenia badań w tym obszarze.

Bereday (właśc. Jerzy Adam Rotblit) urodził się w 1920 r. w Warszawie. Nazwisko „Bereday", które przyjął po osiedleniu się w Stanach Zjednoczonych, to zmodyfikowana wersja nazwiska jego ojczyma, zmarłego w 1945 r. Zygmunta Beredy. Z kolei inicjały Z.F, które widnieją na okładkach i stronach tytułowych wszystkich jego publikacji, pochodzą od imienia ojczyma i nazwiska rodowego jego rodziny ze strony matki[2].

Niewątpliwie jednym z ważniejszych doświadczeń, które ukształtowały Beredaya, była II wojna światowa. Służbę wojskową rozpoczął on we wrześniu 1939 r. w kawalerii, a kontynuował ją na Wyspach Brytyjskich. Szkolenie wojskowe poprzedzające wstąpienie do brytyjskiego pułku powietrzno-desantowego (British Parachute Regiment) odbył w Szkocji i Anglii[3]. Bereday brał udział w operacji Market Garden pod Arnhem w Holandii we wrześniu 1944 r. jako dowódca batalionu spadochronowego[4]. Za swoje zaangażowanie otrzymał najwyższe polskie odznaczenie wojenne – order Virtuti Militari, nadawany za wybitne zasługi bojowe[5].

Bereday skorzystał z rządowego stypendium i w czasie wojny podjął studia z zakresu ekonomii i socjologii w London School of Economics. Ukończył je w 1944 r. – otrzymał tytuł Bachelor of Science. Z kolei w 1950 r. uzyskał w Oxford University dyplom Bachelor of Arts w dziedzinie historii oraz nauk politycznych. Podczas studiów w London School of Economics Bereday zetknął się z wybitnym historykiem ekonomii – Richardem Henrym Tawneyem, orędownikiem równości w dostępie do edukacji i współautorem koncepcji reform angielskiego systemu kształcenia. Za jego namową zdecydował się na wyjazd do Stanów Zjednoczonych i podjęcie tam dal-

1 Zob. J. Wojniak, D. Post, *George Z.F. Bereday*, [w:] *North American Scholars of Comparative Education: Examining the Work and Influence of Notable 20th Century Comparativists*, red. E.H. Epstein, London – New York 2019, s. 59–69.

2 M. Galbraith, *Family Traces in the Business Directory, 1926 and 1930*, Uncovering Jewish Heritage, 29.09.2015, uncoveringjewishheritage.com/category/family/bereda/page/2/ [dostęp: 21.06.2019].

3 G.Z.F. Bereday, *Professional Activities*, archiwum prywatne Krystyny Cornelii Bereday-Burnham, córki G.Z.F. Beredaya.

4 *Idem*, *Poles at Arnhem*, „The Times" 3.09.1946.

5 L. Cremin, *Professor George Bereday*, „Comparative Education" 1984, vol. 20, nr 1, s. 5.

szych studiów[6]. Bereday przybył do Nowego Jorku w styczniu 1950 r. Mimo że początkowy okres pobytu w Stanach Zjednoczonych był dla niego jako emigranta dość trudny[7], ukończył Extracurricular Course in College Teaching w Radcliffe College w Cambridge, Massachusetts, a następnie został zatrudniony jako wykładowca socjologii w Cambridge Center for Adult Education oraz w Curry College w Bostonie. W latach 1952–1953 pracował m.in. jako asystent w Russian Research Center w Harvard University[8]. Stopień doktora uzyskał w 1953 r. również w Harvard University na podstawie rozprawy *The Role of Wealth and Education in English Class Structure*[9]. Wszechstronność wykształcenia Beredaya odzwierciedla się także w jego znajomości języków obcych – oprócz ojczystego i angielskiego posługiwał się także francuskim, niemieckim, rosyjskim, włoskim, hiszpańskim oraz japońskim[10].

Poza Columbia University, gdzie swoją karierę naukową rozwijał od 1955 r., Bereday współpracował również z uniwersytetami w Moskwie, Tokio, Heidelbergu, Barcelonie, Singapurze oraz na Hawajach. Warto dodać, że poza aktywnością akademicką Bereday angażował się w przedsięwzięcia międzynarodowe o charakterze kulturalnym i edukacyjnym. Wśród nich wymienić można jego uczestnictwo w misjach dyplomatycznych do Związku Radzieckiego, Japonii czy krajów europejskich, w których występował z ramienia amerykańskiego Departamentu Stanu bądź też działał jako przedstawiciel organizacji międzynarodowych, m.in. UNESCO[11]. Bereday był także założycielem i redaktorem – istniejącego do dziś – pisma „Comparative Education Review" oraz współredaktorem „Year Book of World Education".

Na późniejszym etapie swojej działalności akademickiej Bereday podjął badania z zakresu praw nieletnich (*juvenile law*). Aby zgłębić tę dziedzinę, rozpoczął w Columbia University studia prawnicze, dzięki czemu równolegle z aktywnością naukową prowadził praktykę adwokacką. Z czasem został członkiem izby adwokackiej na Hawajach. Pełnił również funkcję obrońcy z urzędu w sprawach dotyczących nieletnich w Norwalk w stanie Connecticut[12].

---

6 S. Nichol, *University Professor Is 'Man of Many Worlds'*, „Palm Beach Times" 11.05.1979.

7 K.C. Bereday-Burnham, wywiad z Krystyną Cornelią Bereday-Burnham przeprowadziła Justyna Wojniak, Boston, wrzesień 2018.

8 G.Z.F. Bereday, *Vita*, maj 1978, https://pk.tc.columbia.edu/item/Vita-George-Z.f.-Bereday-18022?fileId=22873 [dostęp: 18.08.2021].

9 *Idem*, *The Role of Wealth and Education in English Class Structure*, Cambridge MA, grudzień 1952 (niepublikowana praca doktorska).

10 *Idem*, *Vita*…

11 *Consultant Contract Between United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization and Mr. George Z. F. Bereday*, Paris, 16.04.1971.

12 G.Z.F. Bereday, *Vita*, archiwum prywatne K.C. Bereday-Burnham.

Badania porównawcze w edukacji

Postać i dorobek naukowy George'a Beredaya wiążą się przede wszystkim z pedagogiką porównawczą. Ma to oczywiste uzasadnienie, jako że wiele prac jego autorstwa, ze sztandarowym opracowaniem zatytułowanym *Comparative Method in Education* z 1964 r., dotyczy tego obszaru. Bereday jako jeden ze spadkobierców takich myślicieli edukacyjnych jak Michael Sadler (1861–1943) czy Isaac Kandel (1881–1965) wniósł w rozwój tej dyscypliny oryginalne spojrzenie na społeczną, a nawet polityczną rolę badań porównawczych w pedagogice. Zwrócił też uwagę na potrzebę ujmowania tych zagadnień w perspektywie, którą dziś określilibyśmy mianem globalnej[13].

W procesie krystalizacji takiego podejścia i ukierunkowania badawczych zainteresowań niemałą rolę odegrało pojawienie się – na akademickiej drodze Beredaya – Roberta Ulicha, niemieckiego uczonego, którego poglądy Bereday wymienia we wstępie do dysertacji doktorskiej jako jedno ze źródeł swojej inspiracji[14]. Ulich w swoich pracach dotyczących edukacji podkreślał potrzebę poszukiwania ponadnarodowego porządku czy kształtowania tożsamości jednostek w taki sposób, aby potrafiły one płynnie łączyć poczucie lojalności wobec własnego państwa z rolą obywatela świata, świadomego jego różnorodności i gotowego tę różnorodność respektować[15]. Ta idea, bliska również Beredayowi, oznaczała gotowość oderwania się od narodowego uwikłania – czy wręcz etnocentrycznego punktu widzenia – w odniesieniu do zjawisk edukacyjnych i podjęcia próby spojrzenia na nie z poziomu ponadnarodowego. Przyjęcie takiego sposobu myślenia o zjawiskach edukacyjnych umożliwiłoby zarówno komunikowanie się na poziomie międzynarodowym, jak i bardziej efektywne uczenie się od siebie nawzajem nie tylko nauczycielom i wychowawcom, lecz także decydentom kształtującym politykę edukacyjną poszczególnych krajów.

Za jedną z przyczyn podjęcia przez Beredaya problematyki porównań edukacyjnych uznać należy także fakt, że w latach 50. XX wieku w wielu krajach stan edukacji i jej perspektywy stały się przedmiotem szerokiej debaty. Sytuacja w oświacie w Stanach Zjednoczonych skłaniała elity polityczne i opinię publiczną do uważnego śledzenia procesów edukacyjnych i poziomu kształcenia na Starym Kontynencie. Na tej podstawie próbowano ocenić słabe i mocne strony szkoły amerykańskiej. Wtedy popularne – nie tylko na gruncie akademickim – stały się porównania między systemami edukacyjnymi na świecie pod kątem ich efektywności[16].

---

13 *Idem*, *Comparative Analysis in Education*, „Prospect" 1977, vol. 7, nr 4, s. 486.

14 *Idem*, *The Role of…*, s. 6.

15 R. Ulich, *The Education of Nations. A Comparison in Historical Perspectives*, Cambridge MA 1961, s. 68.

16 G.Z.F. Bereday, *Comparative Method in Education*, New York 1964.

Bereday w książce *Comparative Method in Education* stawia w tym kontekście pytanie o kryteria, według których efektywność systemów edukacyjnych powinna być oceniana, i jak należałoby w związku z tym porównywać poszczególne systemy edukacyjne, aby spełniały one wymogi miarodajności. W jego mniemaniu kluczowa okazuje się tu metodologia przyjęta na potrzeby badań. Według Beredaya rozstrzygające znaczenie w procesie kształtowania dyscypliny, jaką jest pedagogika porównawcza, ma jej szeroki społeczny kontekst. Bereday jednoznacznie wskazuje, że fakty edukacyjne istotnie przenikają się z innymi, zróżnicowanymi okolicznościami społecznymi. Bez uwzględnienia tych okoliczności nie można mówić o zrozumieniu ani – tym bardziej – o wyjaśnieniu obserwowanych zjawisk edukacyjnych. Fakty edukacyjne są więc na tyle głęboko uwikłane w skomplikowaną strukturę tworzoną przez okoliczności społeczne, że nie mogą być przedmiotem porównań w oderwaniu od społecznego zakorzenienia i bez odniesienia do całościowej sytuacji, z jaką mamy do czynienia w kraju, którego system edukacyjny jest analizowany[17].

Bereday akcentawał społeczny aspekt zagadnień edukacyjnych i ich niepodważalne powiązanie z realiami, w jakich przyszło im funkcjonować. W swojej pracy bezpośrednio nawiązywał do Sadlera i jego przekonania o wpływie, jaki zewnętrzne otoczenie wywiera na szkołę. Według Sadlera podczas badania zagranicznych systemów edukacyjnych należy pamiętać, że zjawiska, które mają miejsce poza szkołą, znaczą dla zarządzania oświatą i jej zrozumienia nawet więcej niż to, co dzieje się w szkole[18].

To założenie nie wyczerpywało jednak wszystkich wątpliwości Beredaya co do metodologii badań. Zastanawiał go przede wszystkim brak samodzielnych metod badawczych w obrębie pedagogiki porównawczej, a co za tym idzie – ryzyko podawania w wątpliwość jej naukowego statusu, czy wręcz przypisywania jej naukowego eklektyzmu. Debata wokół tego zagadnienia była zresztą niezwykle ożywiona w kręgu amerykańskich komparatystów – kolegów i współpracowników Beredaya z Teachers College. Odnosili się do tej problematyki m.in. Harold Noah i Max Eckstein, autorzy *Towards a Science of Comparative Education* z 1969 r. Według tych badaczy, jeżeli komparatystyka edukacyjna cierpi na kryzys naukowej tożsamości, to dzieje się tak z powodu jej eklektyzmu. Konsekwencją tego stanu rzeczy staje się fakt, że zarówno antropologowie, jak i socjologowie czy ekonomiści bądź politologowie, a nawet historycy i filozofowie mogą rościć sobie status ekspertów w tej dziedzinie. Sprawia to, że w rezultacie zakreślenie granic dyscypliny staje się nie-

17 *Ibidem*.

18 M.E. Sadler, *How Far Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?*, [w:] G.Z.F. Bereday, *Sir Michael Sadler's Study of Foreign Systems of Education*, „Comparative Education Review" 1964, vol. 7, nr 3, s. 310.

zwykle trudne, zwłaszcza w odniesieniu do metod badawczych i charakteru gromadzonych danych[19].

Stąd kluczowa rola w „unaukowieniu" pedagogiki porównawczej powinna przypaść – zdaniem tego badacza – wskazaniu dyscypliny naukowej nadrzędnej w stosunku do tej dziedziny badań. Warto zaznaczyć, że Bereday – odmiennie niż Ulich – odrzucał ujęcie historyczne, a zatem koncentrowanie się w badaniach na historii myśli pedagogicznej czy na przebiegu procesów rozwoju instytucji oświatowych i wychowawczych. Te aspekty edukacyjnej komparatystyki Ulich eksplorował w przywołanej pracy z 1961 r.: *The Education of Nations*[20].

Bereday natomiast skłaniał się ku traktowaniu pedagogiki porównawczej w kategoriach „współczesnej historii edukacji" (*contemporary history of education*)[21]. Oznaczało to, że analizowane zjawiska historyczne zachodzą w czasie dostępnym doświadczeniu badacza, w określonych okolicznościach społecznych i politycznych, przez które w oczywisty sposób są determinowane, co więcej – te zjawiska mają miejsce w konkretnej przestrzeni fizycznej, a więc w części globu dającej się jednoznacznie wskazać.

W poszukiwaniu naukowej tożsamości. Geografia polityczna jako dyscyplina nadrzędna dla badań porównawczych w edukacji

Bereday w rozważaniach dotyczących metod badań w zakresie komparatystyki edukacyjnej koncentruje się więc na poszukiwaniu dyscypliny naukowej, która miałaby w stosunku do tej dziedziny charakter nadrzędny. Jak zauważa, jest to pożądane nie tylko z punktu widzenia określenia jej naukowej tożsamości, lecz także z powodu nadania danej dyscyplinie statusu intelektualnego[22].

Warto w tym miejscu podkreślić, że interdyscyplinarny charakter pedagogiki porównawczej wynika przede wszystkim z czerpania przez nią z metod wykorzystywanych na gruncie filozofii, psychologii, literatury czy statystyki. Pierwszy po elementy wiedzy z obszaru filozofii, historii, nauk o polityce i – do pewnego stopnia – socjologii w edukacyjnych badaniach porównawczych sięgnął Isaac Kandel. Udoskonalił on „sztukę porównywania", której nie da się sprowadzić ani do prostej deskrypcji, ani do klasyfikacji. Tym samym pokonywał bariery wynikające z nieprecyzyjnego języka czy sporadycznych możliwości podróżowania do badanych krajów, kiedy próbował

19 H.J. Noah, M.A. Eckstein, *Towards a Science of Comparative Education*, New York 1969, s. 117.

20 R. Ulich, *The Education of...*, s. 286–300.

21 G.Z.F. Bereday, *Comparative Method...*, s. 4.

22 *Ibidem*.

ująć to, co w jego mniemaniu miało oddawać „narodowy kolor, zapach i kształt". Ponieważ jednak dorobek Kandela w znacznym zakresie przypada na okres przed wybuchem II wojny światowej, analiza jego roli w procesie kształtowania się i rozwoju pedagogiki porównawczej jako dziedziny badań nie pozwala sięgnąć do nowszych osiągnięć chociażby z obszaru socjologii czy antropologii[23].

W dążeniu do zidentyfikowania dziedziny nauki, w obrębie której możliwe byłoby umiejscowienia komparatystyki edukacyjnej, Bereday jest skłonny poszukiwać tego zakorzenienia w obszarze nauki o polityce. Argumentem przemawiającym na korzyść takiej konstrukcji jest zakres badań tej ostatniej, obejmujący m.in. systemy polityczne poszczególnych państw, ideologie, a także strukturę i sposób działania określonych instytucji. Te wszystkie elementy poddają się analizom prowadzonym w ujęciu porównawczym, co dotyczy także zróżnicowanych aspektów funkcjonowania systemów kształcenia i wychowania lub też form, jakie mogą przybierać instytucje edukacyjne. Dostrzegane podobieństwa i różnice składają się na swego rodzaju katalog międzynarodowych doświadczeń edukacyjnych ludzkości, z których poszczególne państwa mogą czerpać w celu doskonalenia własnych – istniejących czy planowanych – rozwiązań[24]. Bereday jako jedną z propozycji dyscypliny macierzystej dla pedagogiki porównawczej wymieniał także socjologię polityki. Uzasadniał to w ten sposób: jeśli za punkt wyjścia do analizy zjawisk edukacyjnych przyjmiemy polityczne aspekty działania szkoły, to mogą one dostarczyć odpowiedzi na pytania – z jednej strony – o mechanizmy indywidualnej socjalizacji, a z drugiej – o procesy zachodzące na poziomie całych społeczeństw, jak chociażby kształtowanie się rządów [25].

Właśnie dlatego potrzeba zakorzenienia badań porównawczych w naukach społecznych wydaje się dość oczywista – przedmiotem dyskusji może stać się jedynie to, którą z dyscyplin społecznych należałoby potraktować jako macierzystą, czyli dostarczającą pożądanego kontekstu omawianej dziedzinie badań. Zdaniem Beredaya za macierzystą wobec pedagogiki porównawczej należy uznać geografię polityczną, gdyż jako jedyna może ona opisywać instytucje polityczne i społeczne, wśród których sytuuje się edukacja w tzw. światowym kontekście, a więc z perspektywy wykraczającej poza granice wyznaczane przez kryteria polityczne i administracyjne porządkujące przestrzeń społeczną[26]. Jak pisze w swojej książce *Comparative Method in Education*, pedagogika porównawcza to nic innego jak polityczna geografia szkolnictwa

23 *Idem*, *Some Discussion of Methods in Comparative Education*, „Comparative Education Review" 1957, vol. 1, nr 1, s. 14.

24 *Idem*, *Comparative Method*..., s. 5.

25 Ch.E. Merriam, *'The Making of Citizens': An Introduction by George Z.F. Bereday*, New York 1966.

26 G.Z.F. Bereday, *Comparative Method*..., s. 5.

(*political geography of schools*), której zadaniem jest poszukiwanie wiedzy na temat zróżnicowanych wariantów praktyki edukacyjnej w rozmaitych społeczeństwach[27].

O ile w pierwszej chwili zestawienie pedagogiki porównawczej i geografii może budzić pewne zaskoczenie, o tyle w momencie, kiedy uświadomimy sobie, że w obrębie geografii funkcjonują nie tylko kartografia czy geomorfologia, lecz także geografia ekonomiczna czy społeczna, wyłania się płaszczyzna pozwalająca dostrzec wspólne obszary zainteresowań badawczych obydwu omawianych dyscyplin. W efekcie łatwo zauważyć, że dziedzina określana mianem antropogeografii czy geografii człowieka (*human geography*) nie różni się tak dalece od tego, czego badaniem zajmują się edukacyjni komparatyści[28].

Wybór geografii politycznej jako dyscypliny nadrzędnej w stosunku do pedagogiki porównawczej znajduje również uzasadnienie w specyficznym ujęciu przedmiotu badań w obydwu obszarach. Bereday, koncentrujący się na różnicach i podobieństwach między systemami edukacyjnymi, odwołuje się do kategorii, która wśród geografów jest nazywana zróżnicowaniem przestrzennym. Przedstawiciela tej dziedziny interesuje lokalizacja pewnych cech geograficznych w terenie oraz to, jak i dlaczego powstają podobieństwa i różnice między poszczególnymi obszarami[29]. Edukacyjnego komparatystę z kolei nurtują zjawiska i fakty edukacyjne zachodzące w określonych krajach, których władze przyjmują konkretne priorytety w dziedzinie oświaty i wychowania.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że Bereday nie był pierwszym badaczem odwołującym się do geografii i dostrzegającym jej wielowymiarowy potencjał w wyjaśnianiu zjawisk społecznych. John Dewey w swoich rozważaniach na temat edukacji podnosił, że to w geografii właśnie można odnaleźć jedność całej nauki. To geografia jest wszakże tą dyscypliną, która ukazuje Ziemię jako trwałą siedzibę człowieka, a więc świat ściśle powiązany z ludzką działalnością w rozmaitych jej przejawach: bez tego związku konstrukcja świata jest niepełna, „to mniej niż świat"[30]. Dewey skłaniał się zatem ku jedności geografii fizycznej i geografii społecznej, a przy tym akcentował ich wzajemną zależność. Inni autorzy z kolei, również opowiadający się za powiązaniem obszaru edukacyjnych badań porównawczych z geografią, uznawali systemy edukacyjne za narzędzie wielowymiarowego kształtowania przestrzeni[31].

27 *Ibidem*.

28 L. Fletcher, *Comparative Education: A Question of Identity*, „Comparative Education Review" 1974, vol. 18, nr 3, s. 352.

29 J. Rutherford, *Geographic Methods and Economic Change*, [w:] *Deadings in Geographical Education*, red. D.S. Biddle, Sydney 1968, s. 55.

30 F*ohn Dewey, Selected Educational Writings*, red. F. Garforth, London 1966, s. 91.

31 J.E. Spencer, W.L. Thomas, *Cultural Geography*, Chichester 1969, s. 449.

Ponieważ – jak podkreślał Bereday – zasadniczym elementem charakteryzującym komparatystykę edukacyjną na tle innych dyscyplin naukowych okazują się jej geograficzne zorientowanie oraz analiza podobieństw i różnic w przestrzeni edukacyjnej, w rezultacie całkowicie uzasadnione jest traktowanie jej w kategoriach studiów opartych na geografii edukacji. Uczeni zajmujący się badaniami w tym obszarze powinni więc „zaprzestać poszukiwań Świętego Graala niezależności" i przyjąć do wiadomości, że metodologiczne fundamenty swojej dziedziny badań dzielą z geografami[32].

Taki punkt widzenia w oczywisty sposób wymaga uwzględnienia uwarunkowań politycznych charakterystycznych dla danego kraju czy regionu – stąd konieczność odwołania się do geografii politycznej wydaje się krokiem naturalnym. W pełni zasadne staje się więc spostrzeżenie Beredaya dotyczące genezy zjawiska polegającego na rosnącym poziomie zainteresowania porównywaniem systemów edukacyjnych. Tę tendencję należało łączyć z procesem kształtowania się i rozwoju europejskiej koncepcji państwa narodowego. Obydwa procesy prowadziły do stopniowego przewartościowania priorytetów rządzących. Przejawem tego zjawiska stało się zastąpienie dążenia do sprawowania kontroli nad poszczególnymi grupami ludności – dążeniem do przejęcia kontroli nad określonym terytorium. Ponieważ systemy edukacyjne mają służyć kształtowaniu narodowej przestrzeni, naturalną konsekwencją takiego podejścia stało się przypisanie tym systemom funkcji społecznej i kontroli politycznej, którą uznano za cel zasadniczy[33].

Jak zauważa Colin Brock, w badaniach nad edukacją musimy – po pierwsze – uświadomić sobie, że wszystko dzieje się w określonym miejscu i czasie. Jednak zarówno perspektywa czasowa, jak i przestrzenna były w pedagogice porównawczej raczej marginalizowane. Tymczasem zależność czasowo-przestrzenna ma dla zrozumienia procesów edukacyjnych na danym obszarze znaczenie kluczowe, gdyż w tych dwóch wymiarach zachodzą procesy kulturotwórcze i następuje dyfuzja innowacji. Edukacja jako zjawisko silnie warunkowane kulturowo, a także – jak już to zaznaczono – konotowane politycznie, nie może być wyrwane ze swych czasowo-przestrzennych ram[34].

Jeżeli zatem koncentrujemy uwagę na geograficznych uwarunkowaniach badań porównawczych w edukacji, warto odnieść się do skali, jaką należałoby w tym wypadku przyjąć. Bereday odwołuje się do poziomu kraju, choć pojawia się też propozycja badania obszarów odbiegających od tego kryterium, a wykazujących kulturową jednorodność. Analiza tego, czego uczy się w danym kraju młode pokolenie, w jakim

32 L. Fletcher, *Comparative Education*..., s. 353.

33 J.E. Spencer, W.L. Thomas, *Cultural*..., s. 449.

34 C. Brock, *Comparative Education and the Geographical Factor*, „Journal of International and Comparative Education" 2013, vol. 2, nr 1, s. 11.

duchu jest wychowywane, jakie wzorce postaw i zachowań są w tym procesie promowane, mogłaby okazać się także pomocna w kształtowaniu instrumentów politycznego, ekonomicznego czy kulturowego oddziaływania na to państwo. Co więcej, danemu systemowi kształcenia można przypisywać znaczenie wykraczające poza granice państwa, w którym ten system funkcjonuje. W konsekwencji fakty edukacyjne obserwowane w określonym kraju mogą zyskać jeszcze jeden, pozornie nieoczywisty wymiar: stać się przedmiotem zainteresowania służb dyplomatycznych, a przez to – odegrać rolę narzędzia kształtowania relacji międzynarodowych. Państwa i ich rządy mogą wykorzystywać to do budowania w świecie pożądanego wizerunku, a z kolei ich polityczni i ekonomiczni partnerzy, poprzez analizę edukacyjnych priorytetów czy założeń polityki oświatowej, mogą zrozumieć podłoże decyzji podejmowanych w wymiarze międzynarodowym oraz stanowisk zajmowanych wobec poszczególnych zagadnień. Zdaniem Beredaya gruntowna znajomość prawidłowości rządzących oświatą i wychowaniem w krajach takich jak Niemcy czy Japonia przed II wojną światową oraz lepsza dostępność informacji na ten temat pozwoliłaby Amerykanom, uczestniczącym w powojennym procesie reform systemów politycznych i społecznych tych państw, uniknąć szeregu wzajemnych nieporozumień i błędów, które zaistniały w toku wspomnianych działań[35].

Do przestrzennych uwarunkowań prowadzenia badań porównawczych w edukacji Bereday odnosi się również w aspekcie metod i technik, po jakie powinien sięgnąć badacz. W cytowanej pracy *Comparative Method in Education* autor zwraca uwagę na konieczność wyodrębnienia dwóch etapów. Pierwszym jest przeprowadzenie pogłębionej analizy konkretnego regionu (*area studies*), mającej charakter deskryptywny. Uwzględniamy więc tu geograficzny aspekt edukacji, co pozwala na zgromadzenie zróżnicowanych danych i informacji, sprowadzających się nie tylko do faktów i zjawisk oświatowych czy wychowawczych. Z punktu widzenia rzetelnego opracowania takiego studium Bereday za nieodzowne uważa spełnienie kilku warunków. Pierwszy to znajomość języka używanego na obszarze będącym przedmiotem studiów, drugi – zamieszkiwanie na badanym terenie, a ostatni – zachowanie w procesie obserwacji szczególnej ostrożności polegającej na tym, że badacz ma świadomość osobistego stosunku do przedmiotu badań, a jednocześnie jest w stanie go kontrolować[36].

Mimo że „plaga subiektywizmu" – jak to nazywa Bereday – trapi nauki społeczne od ich zarania, a ryzyko jej ulegania zawsze będzie istniało, to badacz może próbować je minimalizować[37]. Osiągnięciu tego celu sprzyjają uświadomienie sobie

35 G.Z.F. Bereday, *Comparative Method*..., s. 5.

36 *Ibidem*, s. 10.

37 *Idem*, *Some Discussion of*..., s. 15.

przez badacza istnienia takiego rodzaju niebezpieczeństwa i gotowość akceptacji tego faktu. Jeżeli zatem bliższa jest mu postawa zaangażowania, wówczas powinien wskazać albo na idee, które uznaje za istotne z własnego punktu widzenia, albo na reprezentowany światopogląd. W tej sytuacji nie może jednak oczekiwać, że spotka się z ogólną akceptacją odbiorców, dlatego musi być przygotowany na konfrontację i polemikę z tymi, którzy wyrażają stanowisko odmienne[38].

Drugi po studium deskryptywnym etap pracy badawczej jest określany mianem analizy społecznej. W tej fazie – o charakterze eksplanacyjnym – uczony korzysta z metod i narzędzi stosowanych w innych dziedzinach nauk społecznych, a jego celem staje się zinterpretowanie danych uzyskanych na wcześniejszym etapie. Staje się to punktem wyjścia do formułowania porównań na poziomie międzynarodowym. W rezultacie eksplanacja może stać się czynnikiem inspirującym do podejmowania reform oświatowych, a także impulsem do zmiany, w odróżnieniu od deskrypcji, która odzwierciedla pewien określony stan rzeczy. Stąd możemy mówić o statycznym i dynamicznym aspekcie badań porównawczych w edukacji[39].

Poza znajomością języka danego kraju, którego system analizujemy, rolę niewątpliwie przydatną z punktu widzenia realizacji deskryptywnego etapu badań oraz istotną pod względem ich rzetelności odgrywa podróż do badanego miejsca – i możliwość przebywania na tym terenie. Bereday jednoznacznie wskazuje, że „z podróży płynie zrozumienie": podaje przykłady z historii cywilizacji i przywołuje XVIII-wieczną szlachetnie urodzoną młodzież angielską, misjonarzy docierających do Japonii epoki Meiji czy amerykańskich studentów mu współczesnych i korzystających z możliwości, jakie dawał im *gap year abroad*, będący swoistym rytuałem polegającym na przerwaniu nauki w celu podróży do krajów europejskich[40].

Taka podróż to coś więcej niż tylko dodatek do teoretycznych studiów na temat danego kraju i jego edukacji: to istotne życiowe doświadczenie, które – z jednej strony – zburzy uporządkowany i (być może) stereotypowy obraz kraju, jaki stworzył w swojej świadomości badacz czy student zajmujący się komparatystyką edukacyjną. Kontakt z żywą kulturą i odmiennym narodem może być także ożywczy i stanowić swego rodzaju objawienie pozwalające uświadomić sobie niebezpieczeństwa, jakie czyhają na kogoś, kto uważa się za eksperta w dziedzinie obcych systemów edukacyjnych. Tego rodzaju konfrontacja pozwala uprzytomnić sobie, że tak naprawdę niewiele wiemy. Dopóki pozostajemy w domu, podtrzymujemy poczu-

38 *Idem*, *Comparative Education and Ethnocentrism*, „International Review of Education" 1961, vol. 7, nr 1, s. 24–34.

39 P. Roselló, *Comparative Education as an Instrument of Planning*, „Comparative Education Review" 1960, vol. 4, nr 1, s. 3–4.

40 G.Z.F. Bereday, *Comparative Method*…, s. 143.

cie pewności co do własnych przekonań. Jednak nawet krótka wyprawa poza strefę komfortu może wprawić badacza w zdumienie, zasiać wątpliwości, przez które wiedzie droga do oświecenia.

Po drugie – sytuacja, w której badacz w określonym przedziale czasowym przebywa poza granicami własnego kraju, w obcym dla siebie miejscu, czasem bardzo odległym mu kulturowo, może skutkować poczuciem wyobcowania, nadmiernym dystansem, a przez to – brakiem zrozumienia dla kulturowych czy społecznych niuansów. Równie prawdopodobna jest sytuacja odwrotna: daleko idący stopień integracji z analizowanym środowiskiem, poczucie identyfikacji z regionem (krajem) czy nawiązanie więzi towarzyskich i przyjacielskich z przedstawicielami lokalnej społeczności. To z kolei budzi wątpliwości dotyczące zachowania przez badacza obiektywizmu niezbędnego zarówno w opisie obserwowanych faktów, jak i na etapie ich interpretacji oraz formułowania wniosków. Zintegrowanie się ze społecznością goszczącą i zżycie się z lokalną kulturą mogą sprawić, że badacz skoncentruje się na pozytywnych aspektach funkcjonowania życia społecznego, w tym – systemu edukacyjnego, a pominie odniesienia do zjawisk negatywnych czy słabości występujące na tym obszarze. Jedynym sposobem radzenia sobie z tymi przeszkodami jest oczywiście zachowanie postawy nacechowanej krytycyzmem i unikanie zaangażowania emocjonalnego. Może być utrudnione, jeśli weźmiemy pod uwagę, że o ile obiektywizm i racjonalne działania warunkują efektywność pracy naukowej, o tyle pierwiastek emocjonalny – w mniejszym czy większym stopniu – towarzyszy pracy badawczej, jak każdej innej aktywności podejmowanej przez człowieka.

Bereday odwołuje się przy tym do własnych doświadczeń badawczych: wspomina tygodniową podróż do Kolumbii, która uświadomiła mu zasadniczą różnicę między lekturą materiałów na temat danego kraju a zastaną sytuacją. Stanowi ona – z jednej strony – rezultat zafałszowywania obrazu przez rodzimych autorów opisujących system edukacyjny własnego kraju (pułapka etnocentryzmu), a z drugiej – błędnego interpretowania informacji przez zagranicznego odbiorcę. Taki niekorzystny zbieg okoliczności, bez weryfikowania uzyskanego obrazu oraz próby jego własnej interpretacji, okazuje się zasadniczym mankamentem procesu badawczego, zdolnym zniweczyć całość wysiłku włożonego przez akademika w te badania[41].

Podsumowanie

Rozważania nad statusem metodologicznym pedagogiki porównawczej prowadzą Beredaya do postawienia zasadniczego pytania: czemu mają służyć analizy w tym

41 *Ibidem*, s. 149–151.

obszarze. Bereday zwraca uwagę na praktyczny ich wymiar polegający na tym, że poszczególne narody mogą się od siebie uczyć. Powielanie rozwiązań, które okazały się korzystne w danym systemie, i unikanie błędów, jakie popełnili inni w kształtowaniu określonych rozwiązań, pozwala poszczególnym państwom efektywnie prowadzić swoją politykę oświatową i doskonalić w ten sposób szkolną rzeczywistość. Co więcej, dzięki badaniom porównawczym w edukacji jesteśmy w stanie lepiej poznać inne narody, a co za tym idzie – zrozumieć je i dzięki temu odrzucić istniejące uprzedzenia. Bereday jednocześnie podkreśla, że w ramach tego rodzaju analiz porównawczych możemy również lepiej poznać własny naród i nasze społeczeństwo. Badacz w swoich rozważaniach często posługiwał się metaforą edukacji jako lustra, w którym dana społeczność może się przejrzeć, aby dostrzec tam swoje kulturowe korzenie i uświadomić sobie głębię własnego dziedzictwa historycznego – zarówno w jego pozytywnych, jak i w negatywnych przejawach. Z tego punktu widzenia przyjęcie perspektywy geograficzno-politycznej w badaniach porównawczych w obszarze edukacji znajduje swoje uzasadnienie.

Bibliografia

Bereday G.Z.F., *Comparative Analysis in Education*, „Prospect" 1977, vol. 7, nr 4.

Bereday G.Z.F., *Comparative Education and Ethnocentrism*, „International Review of Education" 1961, vol. 7, nr 1.

Bereday G.Z.F., *Comparative Method in Education*, New York 1964.

Bereday G.Z.F., *Poles at Arnhem*, „The Times" 3.09.1946.

Bereday G.Z.F., *Professional Activities*, archiwum prywatne Krystyny Cornelii Bereday-Burnham, córki G.Z.F. Beredaya.

Bereday G.Z.F., *Some Discussion of Methods in Comparative Education*, „Comparative Education Review" 1957, vol. 1.

Bereday G.Z.F., *The Role of Wealth and Education in English Class Structure*, Cambridge MA, grudzień 1952 (niepublikowana praca doktorska).

Bereday G.Z.F., *Vita*, archiwum prywatne Krystyny Cornelii Bereday-Burnham.

Bereday G.Z.F., *Vita*, maj 1978, https://pk.tc.columbia.edu/item/Vita-George-Z.f.-Bereday-18022?fileId=22873 [dostęp: 18.08.2021].

Bereday-Burnham K.C., wywiad z Krystyną Cornelią Bereday–Burnham przeprowadziła Justyna Wojniak, Boston, wrzesień 2018.

Brock C., *Comparative Education and the Geographical Factor*, „Journal of International and Comparative Education" 2013, vol. 2, nr 1.

Consultant Contract Between United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization and Mr. George Z.F. Bereday, Paris 26.04.1971.

Cremin L., *Professor George Bereday,* „Comparative Education" 1984, vol. 20, nr 1.

Fletcher L., *Comparative Education: A Question of Identity*, „Comparative Education Review" 1974, vol. 18, nr 3.

Galbraith M., *Family Traces in the Business Directory, 1926 and 1930*, uncoveringjewishheritage.com/category/family/bereda/page/2/ [dostęp: 21.06.2019].

John Dewey, Selected Educational Writings, red. F. Garforth, London 1966.

Merriam Ch.E., *Charles E. Merriam's 'The Making of Citizens'*, New York 1966.

Nichol S., *University Professor Is 'Man of Many Worlds'*, „Palm Beach Times" 11.05.1979.

Noah H.J., Eckstein M.A., *Towards a Science of Comparative Education*, New York 1969.

Roselló P., *Comparative Education as an Instrument of Planning*, „Comparative Education Review" 1960, vol. 4, nr 1.

Rutherford J., *Geographic Methods and Economic Change*, [w:] *Readings in Geographical Education*, red. D.S. Biddle, Sydney 1968.

Sadler M.E., *How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?*, [w:] G.Z.F. Bereday, *Sir Michael Sadler's Study of Foreign Systems of Education*, „Comparative Education Review" 1964, vol. 7, nr 3.

Spencer J.E., Thomas W.L., *Cultural Geography*, Chichester 1969.

Ulich R., *The Education of Nations. A Comparison in Historical Perspectives*, Cambridge MA 1961.

Wojniak J., Post D., *George Z. F. Bereday*, [w:] *North American Scholars of Comparative Education: Examining the Work and Influence of Notable 20th Century Comparativists*, red. E.H. Epstein, London – New York 2019.