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

# „Uniwersytety dla wszystkich". George Zygmunt Fijałkowski-Bereday i jego wizja kształcenia wyższego

## "Universities for All": George Zygmunt Fijałkowski--Bereday and His Idea of Higher Education

## ABSTRAKT

Celem niniejszego opracowania jest przybliżenie poglądów George'a Zygmunta Fijałkowskiego-Beredaya na temat roli kształcenia wyższego w nowoczesnym społeczeństwie, a szerzej – dostępu do edukacji i powszechnego charakteru instytucji edukacyjnych na każdym etapie kształcenia. Wybór takiej tematyki wynika z faktu, że wspomniany uczony znany jest przede wszystkim ze swojego wkładu w rozwój komparatystyki edukacyjnej. Jego rozważania dotyczące polityki oświatowej i założeń, które należałoby w tym obszarze przyjąć z punktu widzenia potencjalnych korzyści społecznych, nie były do tej pory przedmiotem naukowych dociekań. W badaniach nad omawianym zagadnieniem analizie poddano wybrane publikacje Beredaya, zarówno te o charakterze naukowym, jak i publicystycznym, a także materiały archiwalne, obejmujące teksty wystąpień, wykładów oraz korespondencję. Przeprowadzona analiza pozwala na sformułowanie wniosku, że Bereday był zwolennikiem jak najszerszego upowszechnienia dostępu do edukacji, także na poziomie akademickim, a potrzebę tę uzasadniał nie tylko argumentami natury

SŁOWA KLUCZOWE
uniwersytet, dostęp do edukacji, nowoczesne społeczeństwo, prawa człowieka, demokracja

KEYWORDS
university, access to education, modern society, human rights, democracy

SPI Vol. 23, 2020/2
ISSN 2450-5358
e-ISSN 2450-5366
DOI: 10.12775/SPI.2020.2.004
Nadesłano: 16.04.2020
Zaakceptowano: 19.05.2020

praktycznej – odwoływał się przede wszystkim do sfery etyki i wartości humanistycznych. Tego rodzaju rozważania wydają się godne przybliżenia szczególnie współcześnie, kiedy dyskusja na temat kształtowania polityki oświatowej koncentruje się na aspektach utylitarnych, co może prowadzić do umniejszania znaczenia faktu, że dostęp do edukacji stanowi jedno z fundamentalnych praw człowieka, a w konsekwencji – do utrwalania nierówności w tym zakresie.


## ABSTRACT

The aim of this study is to present the views of George Zygmunt Fijałkowski-Bereday on the role of higher education in modern society, and of access to education and the universal nature of educational institutions at every stage of education. The choice of such topics results from the fact that Bereday is mainly known for his contribution to the development of educational comparative studies. His considerations regarding educational policy and its potential social benefits have not been the subject of scientific inquiry. Selected Bereday publications, both academic and journalistic—as well as archival materials, including speeches, lectures, and correspondence—were analyzed in the research on the issue. The analysis leads to the conclusion that Bereday advocated the widest possible dissemination of access to education, at the academic level as well, and that this need was not only justified by practical arguments—he referred primarily to the sphere of ethics and human values. His views seem worthy of consideration particularly nowadays, when the discussion about shaping education policy focuses on utilitarian aspects, which may lead to diminishing the importance of the fact that access to education is a fundamental human right and, in consequence, may perpetuate inequalities in education.


## Wprowadzenie: George Zygmunt Fijałkowski-Bereday i badania porównawcze w pedagogice

George Bereday (właśc. Jerzy Adam Rotblit) urodził się w 1920 roku w Warszawie. Nazwisko „Bereday" przyjął w latach 50. XX wieku po osiedleniu się w Stanach Zjednoczonych. Jest ono nieco zmodyfikowaną wersją nazwiska jego ojczyma, Zygmunta Beredy, z którym łączyła go bardzo bliska więź emocjonalna. Od rodziny matki swojego ojczyma przyjął także nazwisko Fijałkowski, którym posługiwał się, stosując inicjały „Z.F." (Galbraith 2015).

Bereday urodził się i dorastał w niepodległej Polsce, a rozwój polskiej państwowości, kształtowanie się państwowych instytucji oraz problemy i niepokoje, jakie tym procesom towarzyszyły, nie pozostały bez wpływu na wybory życiowe przyszłego uczonego. Jednym z ważniejszych i niewątpliwie najbardziej traumatycznych doświadczeń w jego życiu była II wojna światowa. Służbę wojskową rozpoczął już we wrześniu 1939 roku w kawalerii, a następnie znalazł się na Wyspach Brytyjskich, gdzie odbył szkolenie wojskowe, po którym wstąpił do brytyjskiej piechoty spadochronowej British Parachute Regiment (Bereday 1978). Jako dowódca batalionu spadochronowego Bereday brał udział w operacji Market Garden pod Arnhem w Holandii w 1944 roku (Bereday 1946). Za swoją postawę otrzymał najwyższe polskie odznaczenie – order Virtuti Militari (*Tribute to Professor...* 1984: 5).

Jeszcze w okresie II wojny światowej, dzięki stypendium rządu brytyjskiego, Bereday podjął studia ekonomiczne i socjologiczne w London School of Economics. Ukończył je w 1944 roku z tytułem Bachelor of Science. Studia uniwersyteckie kontynuował na Uniwersytecie Oksfordzkim, gdzie w 1950 roku uzyskał dyplom Bachelor of Arts w dziedzinie historii oraz nauk politycznych, a w trzy lata później – dyplom Master of Arts (Bereday 1977). Do pogłębienia studiów i skoncentrowania zainteresowań wokół problematyki edukacyjnej zachęcił Beredaya jeden z jego nauczycieli w London School of Economics, wybitny historyk gospodarki i współautor koncepcji reform angielskiego systemu oświaty, Richard Henry Tawney. Za jego namową Bereday podjął decyzję o wyjeździe do Stanów Zjednoczonych i kontynuowaniu tam dalszych studiów (Nichol 1979). Po przybyciu do Nowego Jorku w styczniu 1950 roku, Bereday imał się różnych zajęć. Aby się utrzymać, nie stronił też od prac fizycznych (Wojniak 2018b). Mimo tych trudnych początków, ukończył Extracurricular Course in College Teaching w Radcliffe College w Cambridge (Massachusetts), a następnie został zatrudniony w Cambridge Center for Adult Education oraz w Curry College w Bostonie, gdzie wykładał socjologię. Pracował także między innymi jako asystent w Russian Research Center w Uniwersytecie Harvarda (Bereday 1978). Równolegle pracował nad przygotowywaniem swojej rozprawy doktorskiej. Stopień doktora uzyskał w Uniwersytecie Harvarda

w 1953 roku na podstawie rozprawy *The Role of Wealth and Education in English Class Structure* (Bereday 1952).

Od 1955 roku Bereday rozwijał swoją karierę naukową w Teachers College w Uniwersytecie Columbii, z którą to uczelnią związany był przez całe swoje zawodowe życie. Jego działalność badawcza i dydaktyczna łączona jest przede wszystkim z obszarem badań, jakim jest pedagogika porównawcza – przede wszystkim w kontekście wypracowywania naukowego statusu tej dyscypliny. Debata na ten temat była w drugiej połowie ubiegłego stulecia niezwykle ożywiona, a jednym z jej głównych ośrodków był właśnie Teachers College w Uniwersytecie Columbii (Noah, Eckstein 1969: 117).

Bereday w debatę tę wpisał się swoimi licznymi publikacjami, a przede wszystkim wydaną w 1964 roku rozprawą zatytułowaną *Comparative Method in Education*, uznawaną za jego sztandarowe dzieło (Wojniak 2019: 152–154). Bereday, odwołując się do ujęcia prezentowanego przez takich badaczy, jak Michael Sadler (1861–1943) czy Isaac Kandel (1881–1965), podkreślał znaczenie społecznego, a nawet politycznego wymiaru badań porównawczych w pedagogice. Przekonanie to znalazło swoje odzwierciedlenie w założeniach metodologicznych, jakie Bereday w tym obszarze zaproponował. Wskazał mianowicie jednoznacznie, że kluczowe znaczenie ma tutaj otoczenie społeczne: „Fakty edukacyjne są głęboko uwikłane w strukturę, jaką tworzą społeczne okoliczności" (Bereday 1964: IX). Bez uwzględnienia tych ostatnich, nie można zrozumieć ani tym bardziej wyjaśnić obserwowanych zjawisk edukacyjnych. Podkreślając społeczne uwarunkowania faktów edukacyjnych i ich ścisłe powiązanie z realiami życia społecznego, Bereday w bezpośredni sposób odwoływał się do Sadlera. Ten ostatni stwierdził bowiem, że w badaniach zagranicznych systemów edukacyjnych należy uwzględnić fakt, iż zjawiska, które mają miejsce poza szkołą, dla zarządzania oświatą i jej zrozumienia znaczą nawet więcej niż to, co dzieje się w szkole (Sadler 1964: 310).

Interesujące jest także spojrzenie Beredaya na to, co powinno być zadaniem komparatysty. Jest nim mianowicie analizowanie różnic i podobieństw między systemami edukacyjnymi i wyciąganie wniosków z praktyki edukacyjnej w różnych krajach. Poszczególne państwa mogą więc czerpać z wzorców zagranicznych, a wnioski płynące z ich porażek i sukcesów stają się instrumentem doskonalenia

własnych rozwiązań edukacyjnych. Zrozumienie mechanizmów rządzących systemem edukacyjnym danego kraju stanowi jednocześnie źródło wiedzy o uwarunkowaniach społecznych i politycznych, jakie nim rządzą. Wiedza ta z kolei może się stać instrumentem wzajemnego poznawania się, budowania porozumienia i pokojowych relacji między narodami. Taka perspektywa sprzyja jednocześnie głębszemu zrozumieniu dorobku i dziedzictwa kulturowego własnego kraju, co staje się możliwe dzięki przyjęciu ponadnarodowej perspektywy. U Beredaya pojawia się metafora edukacji jako lustra, w którym odbija się dany naród ze swoją historią i kulturowym dziedzictwem. Taka perspektywa pomaga odrzucić etnocentryzm i spojrzeć na zjawiska edukacyjne z globalnego punktu widzenia, uświadamiając przy tym, jak bardzo zdywersyfikowane mogą być podejścia do tych zagadnień. Konfrontacja z różnymi systemami edukacyjnymi i ich społeczno-kulturowym zapleczem prowadzi więc do lepszego zrozumienia innych i samych siebie (Wojniak 2018a).

## Struktura społeczna i dostęp do edukacji

Zanim jednak Bereday podjął badania nad systemami edukacyjnymi i zaangażował się w tworzenie metodologicznych fundamentów dla analiz porównawczych w tym obszarze, w początkowej fazie swojej akademickiej kariery zasadniczy przedmiot jego zainteresowań naukowych stanowiły zagadnienia dotyczące nierówności społecznych i będących ich konsekwencją ograniczeń w dostępie do powszechnej edukacji. Tej problematyce poświęcona została wspomniana dysertacja doktorska jego autorstwa, pod znamiennym tytułem *The Role of Wealth and Education in English Class Structure*. Inspiracją do podjęcia badań w tym obszarze stały się prace przywołanego już Richarda Henry'ego Tawneya oraz Roberta Ulicha, z którym Bereday zetknął się już w Uniwersytecie Harvarda i z którym dzielił los imigranta (Bereday 1952: V).

Tawney, jak wspomniano, był historykiem gospodarki, ale także działaczem społecznym, a jego poglądy filozoficzne, oparte na trzech filarach: funkcjonalności, wolności oraz równej wartości wszystkich członków społeczeństwa, pozwalają klasyfikować go jako przedstawiciela socjalizmu etycznego (Steele, Taylor 2008: 2). Idealne społeczeństwo powinno być, według niego, wspólnotą współpracujących

jednostek, tworzących społeczeństwo funkcjonalne, złożone z wolnych ludzi, dla których wolność, równość i braterstwo będą powszechną praktyką w życiu codziennym. Tawney to także jeden z orędowników równości szans edukacyjnych, umożliwiających rozwój każdego dziecka niezależnie od jego pochodzenia społecznego. Realizacja tego postulatu była niezbędna dla zapewnienia obywatelom godnego życia i dostępu do kultury, a te warunki Tawney uznawał za niezbędne do budowania wzajemnego zaufania w społeczeństwie i łagodzenia potencjalnych konfliktów między poszczególnymi jego warstwami, a więc do kreowania społecznej spójności i solidarności. Wyznawane przez siebie ideały Tawney starał się wcielać w życie, angażując się w działalność polityczną. W ramach współpracy z Partią Pracy opracował na przykład projekt reformy oświaty. Koncepcja Tawneya znalazła się w przyjętym w 1944 roku Education Act, która to ustawa stanowiła krok w kierunku demokratyzacji brytyjskiego szkolnictwa (Wojniak 2019: 89–90).

Tawney poruszał także kwestię systemu kształcenia wyższego, wskazując że powinien on być tak skonstruowany, aby można było go uznać za narodowy system uniwersytecki. W tak pojmowanym systemie dostęp do wiedzy z dziedziny humanistyki czy do praktycznych umiejętności zawodowych nie będzie determinowany przynależnością klasową i ograniczony do wąskiej grupy przedstawicieli uprzywilejowanych warstw społecznych. Przede wszystkim Tawney odnosił to do klasy robotniczej i podkreślał, że dzieci robotników powinny również mieć możliwość kształcenia się przez całe życie, jeżeli oczywiście będą tym zainteresowane i o ile będą w stanie sprostać wymogom stawianym przez uniwersytety. Podkreślał przy tym, że najbardziej wartościowym kapitałem, jakim dysponuje państwo, są konkretni ludzie (Tawney 1922: 145).

Instytucją, która miała służyć realizacji aspiracji edukacyjnych przedstawicieli klasy robotniczej, miały być kursy uniwersyteckie organizowane przez Workers' Educational Association, któremu Tawney przewodniczył, osobiście pełniąc również funkcję wykładowcy: „Kursy uniwersyteckie to istota uniwersytetu, utworzona w miejscu, w którym uniwersytet nie istnieje" (Tawney 1914). Kursy miały charakter angażujących słuchaczy pogadanek i dyskusji w miejsce tradycyjnych wykładów uniwersyteckich. Akcentowano także znaczenie integracji studentów i wykładowców, którzy po zajęciach często prowadzili

rozmowy przy herbacie, wspólnie czytali poezję czy śpiewali. Warto tu również wspomnieć o promowaniu polityki równouprawnienia poprzez udział w kursach edukacji kobiet. Były one postrzegane jako równoprawne ich uczestniczki, których z biegiem czasu przybywało. Prowadziły również szereg zajęć jako nauczycielki akademickie, o co zadbał sam twórca tej instytucji (Wojniak 2018: 91).

Jeśli chodzi o koncepcję edukacji dorosłych i ideę kształcenia przez całe życie, przywołać tu należy drugiego z mentorów, na których powołuje się Bereday we wstępie do swojej pracy doktorskiej – Roberta Ulicha. Podobnie jak Tawney, był on rzecznikiem edukacji i rozwoju intelektualnego osób reprezentujących klasę robotniczą. Co ważne, Ulich opierał swoje przekonania na osobistych doświadczeniach – przez pewien czas pracował w zakładach metalowych w Berlinie, co dało mu możliwość bezpośredniego oglądu problemów codziennej egzystencji tej części społeczeństwa (Ulich 1971: 421).

Na tym podłożu zrodziła się jego idea alternatywnej metody edukacji dorosłych – edukacji ludowej (*Volksbildung*), która powinna się koncentrować na kształtowaniu systemu wartości i duchowym rozwoju słuchaczy oraz zmierzać do ich całościowego rozwoju osobistego. Praca w grupach miała sprzyjać wzmacnianiu w nich poczucia przynależności do wspólnoty. Z kolei zatrudnianie jako wykładowców przedstawicieli burżuazji (taką funkcję pełnił także sam pomysłodawca tej instytucji) miało być krokiem w kierunku przełamywania podziałów klasowych i integrowania społeczeństwa jako całości opierającej się na fundamencie wspólnych wartości duchowych i kulturowych (Wojniak 2019: 108).

Zdaniem Ulicha, pożądany kierunek zmianom społecznym mogła nadać wyłącznie zmiana w postrzeganiu roli edukacji. W nowoczesnym społeczeństwie nastawionym na poprawę jednostkowych warunków życia zadaniem szkoły było przygotowanie młodego człowieka do przyszłej kariery. Instytucja szkoły była więc tu traktowana jako instrument do osiągania konkretnych celów, a nie platforma do budowania określonego systemu wartości i kształtowania jednostki w wymiarze humanistycznym. W efekcie sprzyjała budowaniu klimatu konfrontacji aniżeli kooperacji i pozostawała służebna wobec władzy, a nie wobec uniwersalnie pojmowanego człowieczeństwa. Ponadto, poprzez akcentowanie niewłaściwie pojmowanego indywidualizmu, szkoła nowoczesna rozwijała egoizm i hedonizm, kształtując

w swoich wychowankach postawę egocentryzmu i tworząc przekonanie, że jest to z punktu widzenia społeczeństwa cecha właściwa, a nawet pożądana. Nowoczesna szkoła sprzyjała też kreowaniu społeczeństwa, które hołdowało wyłącznie pragmatyzmowi, koncentrowało się na zaspokajaniu potrzeb materialnych i realizowaniu wyłącznie doraźnych interesów. Priorytetowe traktowanie wydajności i produktywności natomiast skutkowało zarówno intelektualnym, jak i moralnym wyjałowieniem i pozbawieniem życia społecznego jego etycznego wymiaru, bez którego w dalszej perspektywie istnienie społeczeństwa mogłoby zostać zagrożone.

W swoich rozważaniach na temat edukacji Ulich idzie jeszcze o krok dalej, traktując ją jako instrument rozwoju i doskonalenia rodzaju ludzkiego. Odwołując się do tych założeń, Ulich rozwinął koncepcję edukacji międzynarodowej (Ulich 1970: 343). Jej podstawę stanowią działania dydaktyczne nastawione na kształtowanie w uczniach postawy szacunku dla narodowego i kulturowego zróżnicowania w odniesieniu do systemów politycznych, religijnych i wszelkich innych przejawów ludzkiej aktywności. W ten sposób tworzy się w nich poczucie ogólnoludzkiej jedności określanej mianem unii między narodami. Tak pojmowana edukacja miała służyć jednocześnie kreowaniu gotowości jednostki do akceptacji różnic kulturowych i umiejętności doceniania ich wartości (Wojniak 2019: 116–117). To z kolei otwierało drogę do wzajemnego zrozumienia i współpracy między narodami i społeczeństwami – wyraźne echa tej koncepcji znajdujemy w charakterystycznym dla Beredaya sposobie rozumienia roli edukacyjnej komparatystyki.

Problem nierówności społecznych i edukacyjnych, jak już zaznaczono, Bereday poruszył w swojej dysertacji doktorskiej, charakteryzując dziewiętnastowieczne społeczeństwo angielskie, w którym hierarchia klasowa była nie tylko wciąż silnie zakorzeniona, ale przede wszystkim niemal powszechnie akceptowalna. System kształcenia nie był w stanie spełniać roli czynnika niwelującego zróżnicowanie społecznego statusu, ponieważ edukacja traktowana była jako swoisty wyścig, w którym nagrodą jest pozycja społeczna i kariera, a nie rozwój intelektualny. Spostrzeżenia te doprowadziły do sformułowania przez Beredaya postulatu wykreowania nowej klasy średniej, rekrutowanej w oparciu o kryteria wiedzy i kompetencji (Bereday 1952: 192). Z drugiej strony badacz ten proponował stworzenie instytucji szkoły

narodowej, która miałaby stanowić krok na drodze do odchodzenia od utylitarnego postrzegania edukacji na rzecz akcentowania jej kulturotwórczego wymiaru (Bereday 1947: 89). Tym samym edukacja przez Beredaya traktowana jest jako przestrzeń nabywania określonych umiejętności oraz estetycznej i etycznej wrażliwości, a także czynnik rozwijający krytyczne myślenie. Ten ostatni element z kolei jest nieodzowny, by społeczeństwo mogło w pełni korzystać z demokracji. Szkoła tworząca warunki dla kształtowania postawy akceptacji dla różnorodności, bez przypisywania jednostek do określonych klas czy kategorii, byłaby według niego najskuteczniejszym instrumentem budowania otwartej i egalitarnej wspólnoty społecznej (Wojniak 2019: 103).

## Kryzys akademii w nowoczesnym społeczeństwie

Kwestia równości dostępu do edukacji nie ograniczała się w rozważaniach Beredaya jedynie do kształcenia na poziomie podstawowym czy średnim. Autor ten analizował także sposób funkcjonowania edukacji akademickiej, przyglądając się temu sektorowi kształcenia nie tylko z punktu widzenia jego jakości, ale przede wszystkim z perspektywy roli uniwersytetu w niwelowaniu istniejących nierówności społecznych. Zaznaczyć należy, że w drugiej połowie XX wieku uniwersytet zaczął się otwierać w coraz większym stopniu na słuchaczy wywodzących się z mniej uprzywilejowanych warstw społeczeństwa, przez co możliwe stało się skupienie w jego murach młodych ludzi reprezentujących różne środowiska. Charakterystycznym zjawiskiem było jednak to, że młodzież z niższych klas społecznych była dość szybko wchłaniana przez istniejący system i tym samym przyczyniała się do petryfikacji podziałów istniejących w ówczesnym społeczeństwie (Bereday 1979: 9).

Impulsem do zmiany nie stał się także mechanizm selekcji kandydatów oparty na kryteriach merytorycznych, choć zwolennicy takiego rozwiązania mocno liczyli na to, że na szczycie społecznej hierarchii znajdzie się elita merytokratyczna, która swoją pozycję zawdzięczać będzie własnej pracy i talentom, a która rekrutować się będzie ze zróżnicowanych warstw społecznych, także z klasy robotniczej. Jak się jednak okazało, mimo podwojenia, a nawet potrojenia w krótkim czasie naboru na studia, faktyczne proporcje między liczbą

studentów z grup uprzywilejowanych a liczbą tych, którzy do nich nie należeli, nie uległy wyraźnej zmianie. Prawidłowość ta widoczna była również na rynku pracy, gdzie wciąż dominował ugruntowany podziałami klasowymi układ sił. Rozczarowanie, jakie przyniosła tego rodzaju polityka, było szczególnie odczuwane przez ludzi młodych, którzy w założeniu mieli być beneficjentami zmian. Ich niezadowolenie znalazło swoje ujście w różnego rodzaju protestach czy nawet zamieszkach, jakie na przełomie lat 60. i 70. XX wieku przetaczały się przez różne regiony świata. Podłoże tych ruchów było oczywiście znacznie bardziej złożone, jednak ideą przewodnią, jaką można tu dostrzec, była kontestacja dotychczasowych reguł, wokół których zbudowane było nowoczesne społeczeństwo. Wyraźnie rysował się tu również konflikt międzypokoleniowy, którego osią stały się odmienne systemy wartości reprezentowane przez starsze i młodsze pokolenie. Charakterystyczne jednak przede wszystkim było to, że im bardziej wzrastał stopień rozwoju i uprzemysłowienia danego państwa, tym wyższy stawał się poziom społecznej frustracji, wynikający z dominującego modelu kooptacji elit (Bereday 1973a: 131–133).

W takich okolicznościach badacze życia społecznego poszukiwali narzędzi, które choć w części mogłyby doprowadzić do zmiany istniejącego układu sił. Wśród nich znalazł się także Bereday, który swoją koncepcję zmian oparł w pierwszym rzędzie na założeniu specyficznej roli, jaką do odegrania w dwudziestowiecznym społeczeństwie miał uniwersytet. Nie polegała ona bynajmniej wyłącznie na pełnieniu funkcji wrót do kariery swoich absolwentów, niezależnie od ich społecznego pochodzenia, choć oczywiście naiwnością byłoby przeświadczenie, że element ten pozbawiony był znaczenia. Tym, na co należało zwrócić szczególną uwagę, był fakt, że uniwersytet to także bastion kulturowej stabilizacji oraz tradycji. Instytucja ta pełniła taką funkcję od początków swojego istnienia, niezależnie od ewolucji, jakiej ulegała na przestrzeni wieków.

Niezależnie od tego, jak zmieniały się programy i metody kształcenia, oferta dydaktyczna ulegała rozszerzeniu, tradycyjnie używaną łacinę zastąpiły w nauczaniu języki narodowe, ewoluował sposób zarządzania uniwersytetem, a w końcu w uczelnianych ławach zasiadły także kobiety. Uniwersytet zawsze pozostawał ośrodkiem, wokół którego koncentrowało się życie intelektualne i który kreował kulturowe standardy. Funkcje te w oczywisty sposób realizowane

były równolegle z podstawowymi zadaniami, jakie przypisywano uczelniom wyższym, a więc z prowadzeniem badań naukowych i dydaktyką. Łączenie tych zróżnicowanych obszarów w nowoczesnym społeczeństwie stawało się coraz bardziej skomplikowane, zarówno z organizacyjnego punktu widzenia, jak i z racji społecznych oczekiwań, jakie zaczęto stawiać przed uniwersytetem w miarę, jak postępował proces demokratyzacji dostępu do tej instytucji (Wojniak 2018a).

Z uwagi na specyfikę aspiracji i potrzeb nowoczesnego społeczeństwa, wynikających z modernizacji rozmaitych dziedzin życia społecznego, industrializacji i rozwoju ekonomicznego, dwudziestowieczny uniwersytet stanął przed wyzwaniami, które utrudniały mu realizowanie swej złożonej roli. Przywołane oczekiwania, dyktowane zmieniającymi się realiami społecznymi i ekonomicznymi, prowadziły do szczególnego akcentowania znaczenia jednej funkcji uniwersytetu, tej mianowicie, która polegać miała na kształceniu kompetentnych profesjonalistów z różnych dziedzin. W efekcie na dalszy plan schodzić zaczęła badawcza rola akademii i eksplorowanie przez naukowców rozmaitych dziedzin niemających waloru wiedzy stosowanej. Badacze stopniowo zaczęli spełniać funkcję nauczycieli i instruktorów, których podstawowym zadaniem miało być dostarczanie wiedzy. Praca badawcza, dążenie do prawdy, analizowanie i objaśnianie rzeczywistości straciły swoje dotychczasowe znaczenie. Oczekiwania płynące ze społecznego, politycznego i ekonomicznego otoczenia uniwersytetu stopniowo prowadziły do nadania tej instytucji charakteru szkoły (Bereday 1973b: 14).

Bereday zwrócił jednak uwagę na to, że obawy przed degradacją uniwersytetu, jakkolwiek pod wieloma względami uzasadnione, mogły się stać impulsem dla reorganizacji tej instytucji tak, aby mogła ona odpowiednio reagować na potrzeby społeczne. Przede wszystkim dostęp do wyższego wykształcenia miał stanowić krok w kierunku budowania podstaw społecznego egalitaryzmu. Aby jednak uniknąć wspomnianej wcześniej pułapki pozornej realizacji tego celu, nowoczesny uniwersytet powinien się stać instytucją, w obrębie której możliwe byłoby stworzenie „unii łączącej intelektualny elitaryzm oraz masowość szans edukacyjnych". Model ten Bereday określał mianem hybrydowego i wskazywał na jego rosnącą popularność w krajach europejskich (Bereday 1973b: 15).

Oczywiście badacz ten był świadom, że takie rozwiązanie nie jest doskonałe i dostrzegał pewne jego słabości. Jedną z nich, dość oczywistą, było ryzyko powstania podziału na instytucje uniwersyteckie i nieuniwersyteckie, co skutkowałoby segregacją absolwentów, traktowanych jako „umysły pierwszego lub drugiego sortu" (Bereday 1973b: 10). Mogłoby to doprowadzić w efekcie do upadku instytucji uniwersytetu jako takiej. Z drugiej jednak strony Bereday stawia pytanie, czy przyczyn destrukcji nie należałoby poszukać w obrębie samej akademii, tam bowiem kryją się zagrożenia dla jej prestiżu i rozwoju. Jednym z nich jest upadek tradycji akademickiej, a w szczególności zachwianie autonomii uniwersytetu, do czego przyczyniają się polityczne uwikłania instytucji uniwersyteckich, niejasne układy personalne w obrębie kadry kierowniczej i dydaktycznej, różnego rodzaju alianse towarzyskie, prowadzące do blokowania młodszym pracownikom możliwości awansu i rozwoju przez naukowców starszych stażem i stopniem naukowym (Bereday 1973b: 11).

Wszystkie te problemy i wyzwania stawiane przed uniwersytetem w zmieniających się warunkach życia społecznego powodowały, że dyskusja nad głęboką reformą akademii stawała się koniecznością. Bereday wskazywał pożądany jego zdaniem kierunek, jaki reforma ta powinna przybrać. Otóż, w nowoczesnym społeczeństwie należałoby przede wszystkim odejść od tradycyjnego postrzegania uniwersytetu jako „wieży z kości słoniowej", a więc instytucji pozostającej w swoistej izolacji od społeczeństwa z jego prozaicznymi nieraz problemami i oczekiwaniami. Kluczowe w przekonaniu Beredaya było więc otwarcie uniwersytetu na społeczeństwo, nie tylko w kategoriach poszerzania dostępności do podejmowania studiów przez możliwie jak najszerszy krąg zainteresowanych, ale także w zakresie prowadzenia badań w takich obszarach, które były ważne ze społecznego punktu widzenia.

W tym kontekście Bereday, podobnie jak Tawney czy Ulich, zwracał także uwagę na to, by kształcenie wyższe zaczęto postrzegać nie tylko jako obszar przeznaczony dla ludzi młodych, czyli przede wszystkim absolwentów szkół średnich drugiego stopnia. Autor ten wypowiadał się jednoznacznie za modelem edukacji przez całe życie, „od kołyski aż po grób" (Bereday 1979: 14). Aby stworzyć instrumenty do realizacji tego postulatu, należało zastosować nieco bardziej elastyczne podejście do organizacji kształcenia wyższego. Stąd

też proponowane przez Beredaya rozwiązania polegające między innymi na tworzeniu instytucji szkolnictwa wyższego poza ośrodkami miejskimi i lokalizowaniu ich również na obszarach wiejskich. Postulował także rozwój infrastruktury studenckiej, przede wszystkim poprzez tworzenie dormitoriów dostępnych dla mniej zamożnych słuchaczy. Wskazywał też na potrzebę organizacji toku studiów w sposób, który umożliwiałby łączenie nauki z pracą zawodową oraz na rozbudowanie systemu stypendiów – wszystko to tworzyć miało ramy dla rzeczywistej demokratyzacji kształcenia wyższego. Bereday akcentował jednocześnie konieczność poszerzania dostępu do studiów kobiet oraz różnego rodzaju mniejszości, a tym samym niwelowanie różnic w statusie socjoekonomicznym poszczególnych grup i eliminowanie uprzedzeń oraz stereotypów związanych z ich postrzeganiem przez społeczeństwo (Bereday 1979: 15–16).

## Uniwersytet dla wszystkich?

W swoich rozważaniach Bereday nie wahał się postawić dość prowokacyjnie brzmiącego pytania, mianowicie, czy w uczelniach wyższych obok wydziałów kształcących inżynierów powinny istnieć wydziały przeznaczone dla kształcenia hydraulików, na których obok wiedzy z danej dziedziny studentom aplikowano by „zdrową dawkę Platona" (Bereday 1973b: 1). Zastanawiał się przy tym, czy model, w którym każda jednostka miałaby szansę ukończenia szkoły wyższej, bez stosowania kryteriów wykluczających, jest tym, do urzeczywistnienia którego należy dążyć.

W odpowiedzi na te wątpliwości Bereday podjął próbę sformułowania własnej koncepcji masowej wyższej edukacji. U jej podstaw leżało bliskie mu przekonanie o potrzebie właściwego wykorzystania ludzkiego potencjału intelektualnego dla dobra społeczeństwa jako całości. Bereday miał świadomość, że jego wizja otwartego charakteru rekrutacji do instytucji szkolnictwa wyższego mogła być interpretowana jako krok w kierunku obniżenia standardów kształcenia. Aby uniknąć tego rodzaju uproszczeń, należałoby według niego zmienić sposób postrzegania akademii, odchodząc od nadmiernego pedantyzmu w stronę większej elastyczności, która była nieodzowna, o ile uwzględniono by wspomniane już społeczne potrzeby i oczekiwania. Dzięki temu bardziej efektywne ukierunkowanie indywidualnych

aspiracji poszczególnych członków społeczeństwa stałoby się możliwe w znacznie większej niż dotąd skali (Wojniak 2019: 141).

Masowy charakter wyższej edukacji i związana z tym otwartość instytucji uniwersyteckich dla wszystkich oznaczały dla Beredaya, że z kształcenia na tym poziomie skorzystać mogłyby grupy, które wcześniej były dostępu do niego pozbawione, a przez to zmarginalizowane. Celem postulowanego przez niego rozwiązania nie było jednak windowanie ich przedstawicieli do grona elity i umacnianie w ten sposób istniejącego podziału na uprzywilejowanych i „społeczne doły" bądź też wywrócenie tego porządku przez zastąpienie dotychczasowych elit nowo uformowaną merytokracją. W przypadku niższych klas społecznych podstawową bowiem rolą, jaką wyższe wykształcenie miało do spełnienia, było wyposażenie ich w wiedzę i narzędzia niezbędne do zrozumienia świata, w którym przyszło im funkcjonować. Wysokie standardy w edukacji były oczywiście jak najbardziej pożądane, ale doskonałość w edukacji nie powinna się sprowadzać wyłącznie do tego jednego aspektu. W szerszej perspektywie szkoła masowa, także na wyższym poziomie kształcenia, to przede wszystkim dynamiczna instytucja, która zmienia się, dostosowując się do swojego otoczenia. Stając się dostępna dla „zwykłych", często dalekich od doskonałości i błyskotliwości ludzi, jest w stanie wnieść w ich życie coś dobrego i wartościowego (Bereday 1969: 110).

Szeroki dostęp do edukacji na poziomie wyższym według Beredaya miał jeszcze jeden aspekt, o którym należy wspomnieć. Był on kluczowy z punktu widzenia podnoszenia jakości życia klasy robotniczej, której przedstawiciele zyskiwaliby w ten sposób uzasadnienie dla swoich roszczeń płacowych, mogliby także skuteczniej występować w obronie przysługujących im praw. Rozwiązanie to przyniosłoby pozytywne skutki także z punktu widzenia standardów wykonywania poszczególnych profesji; wyższy poziom wiedzy i umiejętności oznaczał wyższą jakość świadczonych usług (Bereday 1971).

Umasowienie kształcenia wyższego krytykowano również z tego powodu, że postulaty na rzecz jak najszerszego otwarcia dostępu do kształcenia wyższego mogłyby prowadzić do nadmiernego rozbudzania społecznych aspiracji. To z kolei skutkować mogłoby powstaniem przekonania, że wszyscy, którzy zdobędą wykształcenie, wejdą do społecznej elity. Brak możliwości zrealizowania tych oczekiwań mógłby zaś skutkować z jednej strony poczuciem porażki i frustracją

danej jednostki, z drugiej natomiast – wytworzyć podłoże do radykalizacji nastrojów społecznych, a nawet prób gwałtownego obalenia istniejącego porządku społecznego. Łatwo więc sobie wyobrazić rozwój różnego typu ruchów rewolucyjnych, dążących do stworzenia nowego ustroju, którego charakter trudno byłoby przewidzieć. Paradoksalnie próby demokratyzacji kształcenia wyższego, zmierzające do wzmacniania społecznej sprawiedliwości i spójności, mogłyby doprowadzić do naruszenia podstaw demokracji (Wojniak 2019: 143).

Jednakże, jak wynika z analiz Beredaya, stopniowa demokratyzacja szkolnictwa wyższego nie była w stanie w prosty sposób doprowadzić do sytuacji, w której gwałtownemu zachwianiu uległyby ugruntowane relacje między poszczególnymi grupami społecznymi. Tego rodzaju rewolucyjne przemiany miały bowiem zawsze bardziej złożony charakter, a dynamika zmian struktury społecznej i stosunków politycznych zależała od wielu powiązanych ze sobą i warunkujących się wzajemnie czynników. Proste mechanizmy przyczynowo-skutkowe oparte na schemacie: rozbudzone aspiracje społeczeństwa → rewolucja społeczna, nie znajdowały więc tu zastosowania. Jak wskazuje przykład Republiki Weimarskiej, nawet jeżeli element niezaspokojonych aspiracji był w jej wypadku swoistym katalizatorem społecznego niezadowolenia, to ewolucja ustroju tego państwa w kierunku totalitaryzmu nie była tylko prostą konsekwencją tego stanu rzeczy.

Co więcej, stworzenie wszystkim szans na podjęcie kształcenia wyższego nie oznaczało też, że wszyscy bądź też przytłaczająca większość z takiej okazji skorzystają. Potwierdza to chociażby przywołany przez Beredaya przykład polityki socjalistycznej Polski, gdzie władze otworzyły szerokie możliwości kształcenia uniwersyteckiego przed jednostkami wywodzącymi się z warstw społecznych preferowanych przez ten ustrój (Bereday 1966: 195). Część młodzieży pochodzenia robotniczego czy chłopskiego oczywiście z tej szansy skorzystała, zapewniając sobie tym samym większy zakres społecznej mobilności czy innymi słowy społeczny awans. Spora grupa jednakże nie wykazywała odpowiednich predyspozycji intelektualnych, ponadto indywidualna sytuacja życiowa, dotychczasowy styl życia, zobowiązania rodzinne lub zawodowe powodowały, że nie byli oni po prostu taką ofertą zainteresowani. Zatem stworzenie warunków na rzecz wyrównywania szans nie oznaczało automatycznego ich wykorzystywania w masowej skali.

Powszechny charakter dostępu do kształcenia wyższego ma u Beredaya również wyraźne uzasadnienie etyczne. Wynika ono z przekonania tego autora o wartości, jaką przypisać należy każdemu człowiekowi (Bereday 1958: 208). Chodzi więc o to, aby unikać stosowania kryteriów pochodzenia społecznego, stanu posiadania czy wreszcie uzdolnień, ponieważ łatwo mogą się one stać instrumentem wykluczenia tych, którzy ich nie spełniają. W konsekwencji zaś może dojść do wykreowania kategorii ludzi niepożądanych, co szczególnie w kontekście doświadczeń II wojny światowej budzi niepokojące pytanie o to, czy udziałem określonych grup nie stanie się w przyszłości marginalizacja, a nawet eliminacja ze społeczeństwa. Bereday przede wszystkim jednak wierzył, że najcenniejsze dla człowieka wartości: Dobro, Prawda i Piękno, które nadają sens jego egzystencji oraz stanowią fundament jego indywidualnej godności i poczucia własnej wartości, mają swoje źródło właśnie w edukacji (Bereday 1958: 208). Stąd dostęp do tego dobra powinien być zagwarantowany każdej jednostce i traktowany jako przysługujące jej niezbywalne prawo.

## Podsumowanie

Podsumowując, stwierdzić wypada, że argumenty Beredaya na rzecz szerokiego dostępu do edukacji na poziomie wyższym w znacznym stopniu pozostają aktualne do dzisiaj. O ile otwartość dostępu do kształcenia, także na poziomie wyższym, jest zjawiskiem dość powszechnym w świecie zachodnim, to jednak w wielu obszarach świata w dalszym ciągu mamy do czynienia z daleko idącymi ograniczeniami w tym zakresie. Niwelowanie tych barier to nie tylko potrzeba wynikająca z realizacji jednego z fundamentalnych elementów, jakie składają się na uniwersalny katalog praw człowieka. Ma to także istotne znaczenie z punktu widzenia rozwoju cywilizacji jako całości. Jak pisał Bereday: „Być wykształconym, znaczy być wyprowadzonym z ciemności" (Bereday 1976).

Współcześnie warto zaakcentować w szczególny sposób jedno z uzasadnień postulatu „uniwersytetu dla wszystkich", jakim Bereday się posługiwał w swojej argumentacji, odwołując się do społecznego i kulturowego wymiaru działalności uniwersytetu. Uniwersytet jako ośrodek debaty publicznej i miejsce, w którym dyskutowane są problemy o istotnym znaczeniu społecznym, wpływa na kształtowanie

jednostkowych przekonań oraz na formowanie stanowisk w obrębie opinii publicznej: „Szersze możliwości podejmowania studiów tworzą możliwość kreowania oświeconej, krytycznej i aktywnej populacji. Wyższe wykształcenie słusznie postrzegane jest jako konieczny warunek dobrej demokracji" (Bereday 1979: 6).

Stanowisko to warto przywołać w kontekście dzisiejszej kondycji akademii. Dziś także wiele uwagi poświęca się jakości kształcenia wyższego, a rola uniwersytetu jest szeroko dyskutowana. Punkt ciężkości w tej dyskusji uległ jednak pewnemu przesunięciu: mianowicie dzisiaj debata na temat roli uniwersytetu koncentruje się wokół takich kategorii pojęciowych, jak transfer, produkt czy komercjalizacja, a instytucja ta staje się swoistą „fabryką" absolwentów, którzy mają spełniać określone „standardy jakości", zgodnie z wymogami rynkowymi. Fiskalizacja nauki i komercjalizacja wyników badań powodują, że obszar badań naukowych w znacznym stopniu uzależnia się od aktorów zewnętrznych, którzy mogą dążyć do wywierania wpływu na kierunki i wyniki prowadzonych badań, a w skrajnych przypadkach wymuszać ich zniekształcenie. Pojawia się tu swoista kolizja między kulturą korporacyjną a kulturą akademicką, a w tych okolicznościach niezwykle trudne staje się dążenie do prawdy, poszukiwanie wiedzy jako wartości nadrzędnej czy budowanie relacji mistrz–uczeń (Majorek, Wojniak 2019). W konsekwencji kulturotwórcza rola uniwersytetu i jego funkcja polegająca na ogniskowaniu debaty publicznej wokół istotnych społecznie kwestii zdaje się tracić na znaczeniu. Warto więc w tym kontekście zadać pytanie, czy obywatele w dalszym ciągu potrzebują uniwersytetu, który spełniałby taką rolę. Być może mamy tu do czynienia z przesunięciem akcentów, wynikającym ze zmian w otoczeniu tej instytucji, wymuszanych przez realia społeczeństwa ponowoczesnego. W obserwowane zmiany, często oceniane w sposób krytyczny, wpisują się rozważania Beredaya dotyczące etycznego i humanistycznego wymiaru edukacji uniwersyteckiej. Nadal aktualna pozostaje przede wszystkim jej rola polegająca na wzbogacaniu indywidualnej egzystencji i „oświecaniu" jednostek, a także na budowaniu postawy krytycyzmu wobec otaczającej rzeczywistości, informacji i opinii, jakie do nich docierają. Szczególnego znaczenia nabiera to w dzisiejszym, zglobalizowanym społeczeństwie informacji.

## Bibliografia


Bereday G.Z.F. (1979). *Democratization of Higher Education*, „UNESCO Educational Information and Documentation. Bulletin of International Bureau of Education", t. 53, nr 210, Paris–Geneva.

Bereday G.Z.F. (1976). *Education in a World Perspective*, Merit Students Encyclopedia, Gottesman Libraries, Teachers College, Columbia University NY (szkic).

Bereday G.Z.F. (1971). *Home Thoughts from Abroad: A Comparative View on Learning for the Masses*, „The Times", January 15.

Bereday G.Z.F. (1958). *Intellect and Inequality in American Education*, „The Educational Record", t. 39, nr 3, s. 202–212.

Bereday G.Z.F. (1946). *Poles at Arnhem*, „The Times", 3 października.

Bereday G.Z.F. (1977). *Professional Activities*, archiwum prywatne Krystyny Cornelii Bereday Burnham, córki G.Z.F. Beredaya.

Bereday G.Z.F. (1969). *School Systems and Mass Demand: A Comparative Overview*, [w:] G.Z.F. Bereday (red.), *Essays on World Education: The Crisis of Supply and Demand*, New York–London–Toronto: Oxford University Press, s. 93–110.

Bereday G.Z.F. (1973a). *Student Revolt: An International Phenomenon*, [w:] S.C. Margaritis (red.), *In Search for a Future of Education: Readings in Foundations*, Columbus, OH: Charles E. Merrill Pub. Co., s. 131–151.

Bereday G.Z.F. (1966). *Student Unrest on Four Continents: Montreal, Ibadan, Warsaw and Rangoon*, „Comparative Education Review", t. 10, nr 2, s. 188–204.

Bereday G.Z.F. (1947). *The Education of Prominent Man*, „Pilot Papers. Social Essays and Documents", t. 2, nr 4.

Bereday G.Z.F. (1952). *The Role of Wealth and Education in English Class Structure*, Cambridge MA, December (niepublikowana praca doktorska): Graduate School of Arts and Sciences, Harvard University.

Bereday G.Z.F. (1973). *Universities for All*, San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Bereday G.Z.F. (1978). *Vita*, May, Gottesman Libraries, Teachers College, Columbia University, NY.

Galbraith M. (2015). *Family Traces in the Business Directory, 1926 and 1930*, https://uncoveringjewishheritage.com/category/family/bereda/page/2/ [dostęp: 22.02.2020].

Majorek M., Wojniak J. (2019). *Reforms of the Higher Education System in Poland Since 1989: Between Tradition and Challenges of the 21st Century*, SHS Web of Conferences, t. 66, https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2019/07/shsconf_erpa2019_01025.pdf [dostęp: 9.04.2020].

Nichol S. (1979). *University Professor Is "Man of Many Worlds"*, „Palm Beach Times", 11 maja.

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

Sadler M.E. (1964). *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", t. 7, nr 3, s. 307–314.

Steele T., Taylor R. (2008). *R.H. Tawney and the Reform of the Universities*, „History of Education", t. 37, nr 1, s. 1–22.

Tawney R.H. (1914). *An Experiment in Democratic Education*, „Political Quarterly", 2 maja, s. 62–84.

Tawney R.H. (1922). *Secondary Education for All: A Policy for Labour*, London: The Labour Party; George Allen & Unwin Ltd.

*Tribute to Professor George Bereday by L. Cremin* (1984). „Comparative Education Review", t. 20, nr 1.

Ulich R. (1971). *An Autobiography*, [w:] R.J. Havighurst (red.), *Leaders in American Education* (The Seventieth Yearbook of The National Society for the Study of Education, t. 70, część 2), Chicago: University of Chicago Press, s. 414–444.

Ulich R. (1970). *Fundamentals of Democratic Education*, Westport, CT: Greenwood.

Wojniak J. (2018a). *George Z.F. Bereday (Zygmunt Fijałkowski) and His Comparative Method in Educational Research*, SHS Web of Conferences, t. 48, https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2018/09/shsconf_erpa2018_01050.pdf [dostęp: 27.02.2020].

Wojniak J. (2018b). Wywiad z córką George'a Beredaya, Cornelią Krystyną Bereday-Burnham, Boston, MA, wrzesień.

Wojniak J. (2019). *Szkoła – polityka– prawo. George Zygmunt Fijałkowski--Bereday i jego wizja edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

## ADRES DO KORESPONDENCJI

Dr Justyna Wojniak
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Wydział Nauk Społecznych
e-mail: justynawojniak@gmail.com