

DANIEL KONTOWSKI

University of Winchester

Uniwersytet Warszawski

Zbawienie poprzez interdyscyplinarność? Pedagogiczna wiarygodność edukacji liberalnej

Wprowadzenie

Nie wiadomo, czym dokładnie jest edukacja liberalna, ale nie mamy innego pojęcia, które byłoby używane na określenie interdyscyplinarnego studiowania¹ – jako czegoś więcej niż akademickiej technologii łączenia dwóch dziedzin nauki. Składnikiem treści tego pojęcia jest nacisk na świadome wyzwolenie z narzuconych ograniczeń, na poznawanie tradycji i zdolność do jej twórczego przetwarzania, czego warunkiem jest refleksyjność. W odpowiedzi na sokratejskie przekonanie o bezwartościowości życia bezrefleksyjnego, edukacja liberalna obiecuje więcej wolności, ale też świadomego podejmowania odpowiedzialności za siebie i innych. Buduje na obietnicy, że kształcenie w zakresie sztuk wyzwolonych przyniesie emergentne „efekty kształcenia”, które staną się „nawykami umysłu” czerpiącego radość z uczenia się przez całe życie. Instytucje przyjmujące ideał edukacji liberalnej stają się wehikułem najpotężniejszej obietnicy w historii światowej edukacji.

Realizacja tej obietnicy nie ma się ani dobrze, ani specjalnie źle. W każdym pokoleniu znajduje ona swoich wyznawców, ale nigdy nie zdobywa konstytucyjnej większości. W różnych krajach obleka się w inne rozwiązania instytucjonalne:

¹ Pojęcia „kształcenie ogólne” i „kształcenie formalne” skupiają się bardziej na treściach niż na stylu i organizacji procesu studiowania.

poziomy kształcenia, język wykładowy, poziom „zawodowości”, dyscyplin wchodzących do programu studiów, odsetek zajęć obowiązkowych, wykorzystywane techniki pedagogiczne. Oburzenie się na to różnicowanie albo próby dokładnego wyznaczenia granicy dla stosowalności terminu „edukacja liberalna” nie zaprowadziły nikogo zbyt daleko.

Chciałbym w tym artykule przede wszystkim przybliżyć treść obietnicy edukacji liberalnej. W drugiej kolejności pokazać, jaką formę instytucjonalną przyjęła ona w Polsce. Na koniec, spróbuję ocenić, czy model ten jest wiarygodny jako wehikuł interdyscyplinarności, tak w dydaktyce, jak i badaniach.

1. Rosnąca fala edukacji liberalnej

Instytucje, które mają cechy kolegów sztuk wyzwolonych powstają ostatnio – nie zawsze pod tą nazwą – w różnych zakątkach świata. Kiedyś dumnie nazywane „specyficznymi amerykańskimi” (Koblik, Graubard 2000), dziś wykroczyły poza amerykański kontynent, ich mutacje otwierane są w różnych zakątkach globu. Z ostatnich badań wynika, że oprócz ok. 200 kolegów w USA, istnieją przynajmniej 183 podobne programy w innych zakątkach świata. Działają one w 58 krajach, na różnych kontynentach; 59% z nich powstało po 1990; 81% wykłada w języku angielskim (46% w krajach nieanglojęzycznych) (Godwin 2015, s. 3)².

Szczególnie interesujący jest w tym kontekście rozwój, a właściwie reintrodukcja sztuk wyzwolonych do Europy. Anglosaski model koledżowy już od ponad dwóch dekad rozwija się na terenach Europy Środkowej, od Holandii po Rosję i od Szwecji po Węgry. W dużej mierze równocześnie i niezależnie od siebie, innowatorzy edukacyjni w tych krajach – jak profesorowie Jerzy Axer, Hans Adriaansens, Nikolay Kopossov³ – wprowadzali edukację typu *liberal arts* do śro-

² Kara Godwin proponuje definicję programu globalnej edukacji liberalnej (w przeciwieństwie do amerykańskiej), obejmującą spełnienie trzech warunków. Za globalną edukację liberalną uznała ona programy, które (deklaratywnie): 1) mają charakter interdyscyplinarny, dający szeroką bazę wiedzy ze wszystkich nauk; 2) zawierają wspólny rdzeń zajęć obowiązkowych; 3) kładą nacisk na przynajmniej dwa elementy z poniższej listy: umiejętności ponaddyscyplinarne, komunikowanie w mowie i piśmie, analiza i synteza, rozwiązywanie problemów, operowanie danymi ilościowymi, argumentowanie lub logika, krytyczne myślenie, kreatywność, obywatelskość / odpowiedzialność społeczna / etyka, myślenie globalne, nastawienie na studenta (*student-centeredness*), holistyczny rozwój studentów (Godwin 2015, s. 2). Wszelkie tłumaczenia wykonane zostały przez autora artykułu. Charakter listy w trzecim punkcie pokazuje jasno, że już na poziomie teoretycznym niemożliwe jest stworzenie przekonującej definicji „wspólnego rdzenia” dla różnych modeli edukacji liberalnej, występujących na świecie. Na problemy teoretyczne nakłada się praktyczna niewykonalność studium ewaluacyjnego we wszystkich 183 programach włączonych przez Godwin, które miałyby określić, do jakiego stopnia deklaracje w tych trzech wymiarach znajdują odzwierciedlenie w edukacyjnej rzeczywistości.

³ Podobieństwo ich wieku, pozycji akademickiej, intencji i skuteczności, przy zachowaniu różnych dyscyplin wyjściowych (filologii klasycznej, socjologii i historii) i realiów szkolnictwa wyższego

dowiska sprofesjonalizowanych uniwersytetów humboldtowskich. Z drastycznie różnym skutkiem, i w bardzo różnej formule.

Nie wolno zapominać, że proces boloński nie tyle wygenerował tę zmianę, ile ułatwił wprowadzanie programów edukacji liberalnej przez wydzielenie poziomu studiów licencjackich. Nic dziwnego, że Holandia, *early adopter* procesu bolońskiego, okazała się także pionierem systemowych działań w zakresie kolegiów sztuk wyzwolonych. Na kontynencie dominował wtedy system zazwyczaj pięcioletnich studiów monodyscyplinarnych, pięcioletnich, masowych i w wielu dziedzinach nauki mało wymagających. Z kolei za wprowadzaniem edukacji liberalnej miały przemawiać dwa czynniki:

1. Potrzeba szerszych programów licencjackich, które będą wspierały skuteczne uczenie się i kształciły absolwentów o umiejętnościach kluczowych dla gospodarki opartej na wiedzy.

2. Potrzeba bardziej selektywnych gałęzi szkolnictwa wyższego, które wprost będą odwoływać się do idei doskonałości (Van der Wende 2011, s. 8); zob. też (Oomen 2012).

Oczywiście, taka rekonstrukcja *post factum* nie oddaje intencji reformatorów, ale raczej skupia się na przyczynach, z powodu których proponowane reformy trafiły na podatny grunt. Jej niewątpliwą zaletą jest wydobycie dwóch czynników, które były obecne w różnych krajach, przechodzących niezależne koleje reform edukacji⁴.

Polskie szkolnictwo wyższe wchodziło do systemu bolońskiego dość późno i z oporami, zwłaszcza po stronie uczelni publicznych. Działo się tak mimo tego, że system Kolegiów Międzyobszarowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych i Społecznych (MISH) oraz Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Matematyczno-Przyrodniczych (MISMaP) działa dłużej niż holenderskie *university colleges*, a za pośrednictwem Akademii Artes Liberales⁵ Kolegia MISH w szczytowym momencie rozwoju pojawiły się w 10 publicznych uniwersytetach⁶. Jednocześnie pozostały one zjawiskiem niszowym ze względu na skalę działa-

w Polsce, Holandii i Rosji – jest na tyle uderzające, że prosi się o osobne studium porównawcze, mogące posłużyć za punkt wyjścia do studiów nad współczesną europejską edukacją liberalną.

⁴ W raporcie Banku Światowego z 1994 r., podsumowującym trendy w szkolnictwie wyższym, możemy znaleźć podkreślenie „potrzeby zbilansowanej i zróżnicowanej wizji edukacji jako systemu, w którym instytucje kształcenia trzeciego stopnia nie tylko budują kapitał ludzki, ale także wymiary krytycznego kapitału humanistycznego i społecznego oraz pełnią rolę ważnego, globalnego dobra publicznego”. Raport z 2002 r. nie mówi nic o tym celu (*Knowledge Societies* 2002, s. xix).

⁵ Akademia Artes Liberales powstała dzięki porozumieniu podpisanemu, przy aprobacie Konferencji Rektorów Uniwersytetów Polskich, przez rektorów sześciu polskich uniwersytetów: Warszawskiego, Jagiellońskiego, Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wrocławskiego, Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego oraz Mikołaja Kopernika w Toruniu. Od roku 2002 pełnoprawnym członkiem Akademii jest Uniwersytet Śląski w Katowicach, a od 2003 również Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (www.aal.edu.pl/node/385).

⁶ Mimo że pierwsza instytucja powstała rok wcześniej, Kolegia MISMaP nie przyjęły się na taką skalę. Obecnie studia międzyobszarowe w zakresie nauk matematyczno-przyrodniczych możliwe są tylko w trzech uniwersytetach: UW, UJ i UŚ. Przyczyną może być obawa o granice dyscyplinarne, ale także panujące przekonanie o wyższości specjalisty w jednej dziedzinie od pół-amatora w wielu.

nia, liczbę kandydatów, przyznane im miejsce w strukturze głównych kierunków rozwoju uniwersytetu i ze względu na intensywność promowania obietnicy edukacji liberalnej. Zastanawiając się nad wiarygodnością tego modelu, którego nie waham się nazwać wyjątkowym, należy rozważyć przyczyny tego stanu rzeczy.

2. Edukacja liberalna: naprawdę, czy tylko z nazwy?

W dyskursie edukacji liberalnej, nawet jeśli brakowało spójnego i przekonującego rdzenia tego, czym taka edukacja jest, bardzo długo utrzymywało się intuicyjne przekonanie, czym na pewno nie jest – przygotowaniem zawodowym. Sięgając wstecz do Arystotelesa i Seneki, argumentowano, że sztuki wyzwolone tym różnią się od sztuk służebnych (dziś powiedzielibyśmy: technicznych), że godne są człowieka naprawdę wolnego, który zajmuje się nimi dla przyjemności w wolnym czasie, a nie pod presją zaglądającego nam w oczy głodu. Innymi słowy, edukacja liberalna jest liberalna o tyle, o ile kształcenie odbywa się dla niego samego, a nie dla korzyści ekonomicznej. W bardziej górnolotnych sformułowaniach powtarzanych przez prezydentów amerykańskich ujawniało się przekonanie, że studenci zyskają dzięki niej przygotowanie do życia, a nie do pracy⁷.

Jednak obecnie i ten wspólny wątek coraz częściej podawany jest w wątpliwość. Wiele amerykańskich szkół wyższych przeszło w ciągu ostatniego trzydziestolecia transformację, której efektem jest budowanie mostów pomiędzy teorią i praktyką. Jedne osiągają to poprzez wprowadzanie zawodowych kierunków studiów do tradycyjnie liberalnych koledży, inne – programów wcześniejszego uzawodowienia studiów (*pre-law*, *pre-med*) czy nacisk na staże, praktyki i współpracę z biznesem. Wielu badaczy uważa to za zdradę ideałów edukacji liberalnej lub wyraz spustoszenia, jakie sieje w niej postępujące urynkowanie edukacji.

Inne szkoły wyższe poszukują sposobu, by nie stracić wiarygodności jako instytucje edukacji liberalnej, a jednocześnie budują systematyczne powiązania pomiędzy środowiskiem akademickim a wspólnotami lokalnymi. Uważa się, że studenci nie powinni jedynie pogłębiać i poszerzać swojej wiedzy, ale także rozwijać swoje kompetencje obywatelskie (Campus Compact 1999; Checkoway, Guarasci i in. 2012; Harvard 2012b)⁸. Oderwanie od spraw tego świata, jakie uzyskuje się

⁷ To przekonanie było też wykluczające: zwolenników edukacji liberalnej łączyła wiara, że każda edukacja nieliberalna nie przygotowuje do życia.

⁸ Osobną kwestią jest zagwarantowanie sprzyjającego środowiska dla rozwoju tych dwóch celów, poprzez kompleksowe wysiłki na rzecz dobrostanu psychicznego młodych ludzi znajdujących się w wyjątkowo konfuzyjnym okresie życia; wreszcie – działanie edukacyjne powinno odbywać się w powiązaniu z ogólnym sensem życia (co wydaje się coraz trudniejsze w obliczu opanowywania uczelni przez pokolenie Y). Według najnowszych opracowań, edukacja liberalna składa się więc z czterech wymiarów: epistemicznego, obywatelskiego, dobrostanu psychicznego i holistycznego (Harvard 2012a; Swaner 2007).

przez zamknięcie w wieży z kości słoniowej, z dala od wielkich miast i centrów biznesu, jest zdaniem przywołanych autorów, słabym predyktorem przygotowania nowych kadr dla demokracji, wykształconych młodych ludzi, od których w przyszłości będzie wiele zależało.

Takie przekonanie prowadzi do rozwijania inicjatyw w ramach edukacji liberalnej, które nie są już z założenia niepraktyczne – przeciwnie, wyzwającego potencjału upatruje się w świadomym zaangażowaniu w sprawy wspólnot lokalnych czy globalnego obywatelstwa. Tak działa np. nowy program studiów w Wagner College, nazywany wprost *practical liberal arts*, w którym praktyczność dotyczy nie tylko celu zdobywania wiedzy, lecz także samej drogi jej nabywania⁹. Bardzo młody Erasmus University College w Rotterdamie rozbudowuje swój program zaangażowania w Zimbabwe, gdzie badania społeczne uzupełniane są przez trening sztuk walki dla miejscowych dziewcząt i kreatywne projekty studentów na rzecz lokalnej społeczności (Erasmus University College Staff 2015). Nacisk na praktyczny charakter wiedzy nie musi jednak dotyczyć jedynie zaangażowania obywatelskiego, i nie musi koniecznie prowadzić do odkładania na bok Wielkich Ksiąg. Praktyczność programu European College of Liberal Arts, nazywanego „studiami nad wartościami”, wyrażała się w bieżącym identyfikowaniu praktycznych konsekwencji, wynikających z różnic w wartościach wnoszonych przez studentów oraz tkwiących w dziełach autorów klasycznych (Norgaard, Hajnal 2014).

Debatą o uczelniach – zawodowe czy niezawodowe, ma dla edukacji liberalnej znaczenie podstawowe. Nie jest trudno zauważyć, że niezawodowe i zawodowe szkoły wyższe historycznie służyły różnym warstwom społecznym¹⁰. Przyjemność czytania Homera jest tym większa, im mniej student musi zastanawiać się nad przydatnością tego rodzaju ćwiczeń dla spłacania długu, który zaciągnął na taką edukację. System uniwersytetów stanowych, który zaczął się rozwijać dopiero po wojnie secesyjnej, był początkowo pomyślany jako uzupełnienie dla liberalnych koledży; koncentrował się na inżynierii i agrotechnice, podczas gdy koledże pozostawały przy klasycznym, historyczno-literackim programie studiów, który w wyniku rozwoju przemysłu uzupełniony został o nauki ścisłe (Geiger 2011; Rudolph 1990).

⁹ Refleksywne tutoriale, budowanie wspólnot uczenia się, rozwiązywanie realnych problemów lokalnych składają się na program burzenia muru, który (metaforycznie) oddzielał przez wiele lat kolegia sztuk wyzwolonych od „profanów” (Guarasci 2003, 2014; *Engaged, Integrated, Transformative Learning* 2011).

¹⁰ Opisany stan rzeczy musi istnieć w społeczeństwach, których struktura opiera się na wyraźnym podziale na klasy pracujące i klasy żyjące z pracy innych. Inteligencja ludzi pracy twardnieje (stępuje się) w nieustannej walce z przedmiotami martwymi, zaś umysł tych, którzy są wolni od jarzma stałego trudu staje się zniewieściały i skierowany ku szukaniu rozkoszy zmysłowych. Co ważniejsze zaś, większość ludzkich istot wciąż jeszcze doświadcza niewoli ekonomicznej. Zajęcia tych ludzi determinuje nadarzająca się szansa, przypadek, konieczność życiowa. Ich praca nie jest bynajmniej wyrazem konfrontacji własnych sił i zdolności z potrzebami i możliwościami otaczającego świata. Panujące warunki ekonomiczne wciąż jeszcze spychają wielu ludzi w stan niewolnictwa (podległości). Wskutek tej sytuacji inteligencja tych, którzy kierują sprawami praktycznego życia nie jest wyzwolona. Nie służy bowiem swobodnej myśli nad podporządkowaniem świata celom prawdziwie humanistycznym, lecz znajduje się na usługach tych, którzy zarządzają innymi ludźmi dla realizacji celów ahumanistycznych, skierowanych na zaspokajanie interesów ekskluzywnej grupy (Dewey 1972, s. 189).

Elity społeczne USA nadal postulują bliższe związki masowego wykształcenia uniwersyteckiego z biznesem, rynkiem pracy, realnym życiem – ale swoje dzieci posyłają do szkół, które pozostają wierne odwrotnej zasadzie. Z tej pozaświatowości bierze się zresztą ich prestiż społeczny, podstawa reprodukcji elit.

Idea łączenia edukacji z praktyką często traktowana jest jako efekt wpływów poglądów Johna Deweya.

W rzeczywistości Dewey nigdy nie identyfikował się z żadnym dużym obozem uczestniczącym w debacie nad polityką edukacyjną swoich czasów, ani z tradycjonaliści, ani ze zwolennikami profesjonalizacji czy obozem postępu. Skarżył się na sztuczność podziału na edukację liberalną i zawodową, uważając go za niefortunny spadek po antycznym rozdziale studiów praktycznych i teoretycznych (Ralston 2011).

Według Deweya, mówienie o edukacji albo liberalnej i zawodowej, albo praktycznej i teoretycznej opiera się na błędnej przesłance, że uczenie się może odbywać się tylko jedną z dwóch dróg.

Panujące stosunki [społeczne] są również odpowiedzialne za tendencję do wydzielania dziedziny czysto intelektualnej, wskutek czego nabyta wiedza staje się scholastyczna (doktrynerska), akademicka, zawodowo specjalistyczna; wreszcie winne są rozpowszechnionemu pogładowi, że kształcenie prawdziwie „wyzwolone” przeciwstawia się nauczaniu zdeterminowanemu przy sposobieniu wychowanków od praktycznej pracy zawodowej (Dewey 1972, s. 189).

Poglądy Deweya wymieniane są jako źródło inspiracji dla rozwijanego wspólnie ruchu uczenia się poprzez rozwiązywanie problemów (*problem-based learning*). W instytucjach europejskiej edukacji liberalnej ruch ten najsilniejszy jest w Holandii. Pionierem tego rozwiązania na polu sztuk wyzwolonych był Maastricht University College, który metodę uczenia się poprzez rozwiązywanie problemów przyjął ze szkoły medycznej. Obecnie Erasmus University College w Rotterdamie opiera wszystkie swoje kursy (za wyjątkiem ekonomii) na zastosowaniu tej metody (Servant, Frens i in. [b.d.w.]; Servant, Noordzij i in. 2015).

2.1. Definicja przez obietnicę

Był rok 1924, gdy John Dewey mówił (i pisał), że edukacja liberalna stawia sobie za cel rozwój następujących wartości:

Otwarty umysł, bogata wyobraźnia, rozwinięta zdolność dokonywania osądu, wolność od klasowych, religijnych czy politycznych uprzedzeń i namietności, wiara bez fanatyzmu – te właśnie cechy są nadal rzadkie, trudne do uzyskania, a zarazem bardzo potrzebne. W pewnym sensie, stojące przed liberalnym koledżem zadanie ich wpojenia jest dzisiaj trudniejsze niż kiedykolwiek (Dewey 1983).

Trudno zaprzeczyć, że i dzisiaj mamy problemy z przekazywaniem tych wartości. Jednak tak sformułowane *credo* edukacji liberalnej niczym latarnia morska wskazuje drogę dla wysiłków edukacyjnych amerykańskich *liberal arts colleges* – kolegiów sztuk wyzwolonych.

Kolegia Sztuk Wyzwolonych to instytucje szkolnictwa wyższego, lokujące się na poziomie studiów pierwszego stopnia. Zgodnie ze swoimi założeniami przygotowują swoich studentów do późniejszych decyzji edukacyjnych. Ich rola w kontekście amerykańskiej edukacji polega w pewnym stopniu na łączeniu wyższych lat liceum i pierwszych dwóch lat studiów. Jednak takie wyjaśnienie poprzez przywołanie polskiej struktury kształcenia jest zawsze w jakiejś mierze ułomne, podobnie jak strukturalne porównania kolegiów amerykańskich z ich coraz liczniejszymi europejskimi, azjatyckimi, bliskowschodnimi, afrykańskimi czy południowoamerykańskimi odpowiednikami.

Warto zastanowić się, czy obiektem naszego zainteresowania nie powinny być raczej cele edukacji a nie jej konkretne formy, jakie przyjmują poszczególne instytucje. Przejście z wieku XX w XXI zbiegło się w czasie ze zmianą charakteru obietnicy edukacji liberalnej w trzech podstawowych wymiarach. Association of American Colleges and Universities wskazuje zmiany ujęte w tabeli 1.

Tabela 1. Historia współczesna edukacji liberalnej

	XX wiek	XXI wiek
Co?	Osobisty rozwój intelektualny Opcja dla wybranych [Edukacja – red.] uważana za niezawodową	Osobisty rozwój intelektualny Konieczny dla wszystkich [Edukacja – red.] kluczem do sukcesu w globalnej gospodarce i kształtowania świadomego obywatelstwa
Jak?	Poprzez studia w zakresie sztuk i nauk (<i>the major</i>) i/lub edukację ogólną w pierwszych latach koledżu	Poprzez studia kładące nacisk na kluczowe efekty kształcenia na całym kontinuum edukacyjnym – od szkoły podstawowej do koledżu, z rosnącym poziomem trudności (zalecenie)
Gdzie?	Kolegia Sztuk Wyzwolonych albo Koledże Sztuk i Nauk w większych instytucjach	Wszystkie szkoły podstawowe i średnie, <i>community colleges</i> , koledże, uniwersytety, w każdym obszarze (zalecenie)

Źródło: Association of American Colleges and Universities, 2012; LEAP National Leadership Council, 2007, s. 18.

Obietnica przestała być kierowana do wybranych, ale jej język nie przeszedł zasadniczej transformacji. Zamiast definicji opartych na programie studiów¹¹ lub też konkretnych rozwiązaniach instytucjonalnych¹², coraz częściej można spotkać podobne opisy:

¹¹ Tradycja definiowania poprzez dyscypliny wchodzące w skład sztuk wyzwolonych idzie wstecz, przez średniowiecze, Marcjanusa Kapellę, Senekę Młodszego, do greckiej *paidei*. Podobnie klasyfikacja Carnegie opierała się na odsetku dyplomów BA, wydawanych w dyscyplinach wchodzących w skład *liberal arts*, czyli głównie humanistyki i nauk społecznych, o profilu ogólnoakademickim.

¹² Jako niewielkie (zazwyczaj 300–1500 studentów) instytucje szkolnictwa wyższego, cechujące się małym współczynnikiem liczby studentów do wykładowców, wymagające zamieszkiwania w kampusie i realizacji kursów z różnych dyscyplin w obszarach nauk humanistycznych, społecznych i ścisłych.

System szkolnictwa wyższego, który został zaprojektowany, by rozwijać w studentach pragnienie, a zarazem zdolność do uczenia się, krytycznego myślenia, zaawansowanej komunikacji – oraz przygotować ich do roli zaangażowanych obywateli. Wyróżnia się elastycznym programem studiów, który wymaga zarówno wszechstronności, jak i szczególności studiów, zachęca do interdyscyplinarności i pozwala studentom dokonywać wyborów. Realizowany jest poprzez pedagogikę stawiającą studenta w centrum, która jest interaktywna i angażuje go bezpośrednio w relację z tekstami tak w sali zajęciowej, jak i poza nią (Becker 2014, s. 4)¹³.

Na potrzeby niniejszego artykułu chciałbym zaproponować (kontrfaktyczne) założenie, że Kolegia Sztuk Wyzwolonych to instytucje, w których realizowana jest edukacja liberalna w takim sensie, w jakim przedstawia ją Becker. Takie podejście jest uzasadnione ze względu na polski kontekst: edukacja liberalna nie istnieje w dyskursie publicznym jako pojęcie (choć można znaleźć praktykę), natomiast Kolegium Sztuk Wyzwolonych – owszem. Utworzenie Kolegium Artes Liberales w Uniwersytecie Warszawskim w 2008 r. i przekształcenie Instytutu Badań Interdyscyplinarnych UW w Wydział Artes Liberales trzy lata później oznaczają wejście polskiej edukacji liberalnej w drugą fazę. Pierwszą były Kolegia MISH¹⁴ i służąca jako łącznik pomiędzy uniwersytetami Akademia Artes Liberales. W polskim dyskursie zatem realnie używanym pojęciem jest nie tyle edukacja liberalna, ile edukacja *artes liberales*¹⁵.

Pozostałbym jednak przy świadomie używanym anachronicznym określeniu „Kolegium Sztuk Wyzwolonych” z dwóch powodów: po pierwsze, aby mówić o modelu instytucjonalnym, który wymaga kolegalności i tym samym nie daje się dopasować do tradycyjnej struktury polskiego uniwersytetu. Po drugie, by nie stracić wyzwalającego celu i charakteru tego rodzaju edukacji. Obydwa te ele-

¹³ Por. definicję edukacji liberalnej, sformułowaną przez Association of American Colleges and Universities, w myśl której za liberalne uznaje się podejście do uczenia się w koledżu, które umacnia jednostki i przygotowuje je do radzenia sobie ze złożonością, zróżnicowaniem i zmianą. Podejście to podkreśla znaczenie szerokiej wiedzy o świecie (nauka, kultura, społeczeństwo itp.), ale też dogłębnej znajomości wybranego obszaru zainteresowań. Pomaga studentom rozwinąć w sobie: 1) poczucie społecznej odpowiedzialności; 2) umiejętności intelektualne i praktyczne rozciągające się na wszystkie główne obszary wiedzy, takie jak komunikacja czy zdolności analityczne i rozwiązywanie problemów; 3) udowodnioną zdolność stosowania wiedzy i umiejętności w sytuacjach z życia wziętych (Association of American Colleges and Universities, 2012).

¹⁴ Oryginalnie: Kolegia Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych (dziś Międzyobszarowych) oraz MISMaP (analogicznie – matematyczno-przyrodniczych), które należy traktować razem-osobno. Bardzo znaczący jest fakt, że MISH i MISMaP powstały jako osobne instytucje – w polskich środowiskach interdyscyplinarności przekraczająca dwie kultury Snowa uważana była najwyraźniej za mrzonkę. Do dzisiaj większość studiów MISMaP zachowuje interdyscyplinarny charakter jedynie na początku, po dwóch latach studenci przechodzą „na wydział”, stając się tam regularnymi studentami.

¹⁵ Chciałbym też podkreślić, że mimo wielu podobieństw, Kolegia (MISH, MISMaP, AL) w Polsce nie są tym samym co University Colleges w Holandii czy krajach skandynawskich. Koledż koledżowi nierówny. Dla przykładu, model niderlandzki oparty jest na próbie wprowadzenia programu studiów obejmującego trzy duże obszary wiedzy (na wzór amerykański), różniąc się jednak od USA większą rygorystycznością akademicką i selektywnością przyjęć. Kolegia te prowadzą zajęcia wyłącznie po angielsku, są częścią publicznych uniwersytetów badawczych i nakładają na studentów dodatkowe „czesne instytucjonalne”.

menty możemy znaleźć w instytucjach, które w Polsce wchodzą w skład „Galaktyki Artes Liberales”¹⁶ – przynajmniej w swoich założeniach¹⁷.

Ambicją tego tekstu jest opisanie modelu Kolegium Sztuk Wyzwolonych z punktu widzenia wiarygodności interdyscyplinarności. Niezależnie od realnej sytuacji w instytucjach, które akceptują interesujący mnie ideał, istotna jest kwestia: czy tego rodzaju model może sprzyjać realnemu przekraczaniu granic dyscyplinarnych w dydaktyce i w badaniach? Jeśli tak, to w jaki sposób? Odpowiedzi na to pytanie nie musimy szukać koniecznie w Polsce, ale w doświadczeniach wszystkich instytucji promujących edukację liberalną, w definicji Beckera czy AAC&U. Poniższy tekst ma więc charakter analityczny, ale też postulatyczny; pytanie, jak „może być” jest ważniejsze niż pytanie, „jak jest”.

2.2. Interdyscyplinarność: prawdziwa i udawana

Robert Maynard Hutchins, ówczesny prezydent University of Chicago, ocenił stan amerykańskich koledżów zaraz po Wielkim Kryzysie:

Koledż sztuk wyzwolonych to trochę szkoła średnia, trochę uniwersytet, trochę ogólna, a trochę szczegółowa. Często przypomina szkółkę pedagogiczną. Często nie przypomina w ogóle niczego.

Dyplom, który ma do zaoferowania wydaje się potwierdzać, że student przetrwał nudny okres bez łamania prawa lokalnego, stanowego czy federalnego, oraz że pamięta dość dużo z tego, co powiedzieli mu nauczyciele – nawet jeśli tylko przez chwilę. [...] Nikt nie robi sobie zbyt wielkich nadziei, że to co mu powiedziano jest wyjątkowo ważne (Hutchins 1936, s. 2).

Używał gorzkich słów i formułował zarzuty, że interdyscyplinarny program studiów jest do wszystkiego – a więc do niczego. Nie słabną one także dzisiaj, z tą różnicą, że Hutchins miał w swoim mniemaniu magiczny sposób, by uczynić taką edukację wartościową. Sposobem tym miał być powrót do lektury Wielkich Ksiąg (Adler 1997; Bloom 1997; Hutchins 1952). Tego rodzaju poglądy, mimo kontrowersyjności, podziela obecnie pewna część osób zaangażowanych w instytucje edukacji liberalnej, ale nie jest to zjawisko na tyle silne, by skutkować wprowadzeniem tego rodzaju programu studiów w jakiegokolwiek nowej uczelni.

Wiarygodną interdyscyplinarność próbuje się obecnie osiągać na poziomie całego programu studiów. Przełamywanie granic dyscyplinarnych jest niewątpliwie popularnym sloganem, ale coś się jednak za nim kryje. Pod koniec XX w.

¹⁶ Tak zatytułowany został film promocyjny Wydziału Artes Liberales UW (Marciniak 2015); kwestia relacji MISH-Artes Liberales jest złożona, niemniej trudno zaprzeczać oczywistym powiązaniom personalnym, zwłaszcza w okresie do 2008 (Axe 2013).

¹⁷ Istnieje realna potrzeba dokonania studium ewaluacyjnego edukacji liberalnej poza USA, być może tym silniejsza w Polsce, że nawiązania do tego pojęcia są nieregularne, by nie rzec często przypadkowe, a sama tradycja polskich *artes liberales* była, jak zapewnia Jerzy Axe, intuicyjna (Detweiler, Axe 2012). Z tego powodu zbieżność może być przypadkowa albo złudna.

interdyscyplinarność stała się niezwykle modnym postulatem w odniesieniu do programu badań i programu studiów, generując łatwe do przewidzenia napięcia w strukturze uczelni.

Dalszy wzrost programów studiów wyższych był wynikiem interdyscyplinarności, łączenia dwóch lub więcej dyscyplin tak, by powstała nowa metoda badawcza lub nowy obszar badawczy. Interdyscyplinarność generuje zasadnicze napięcia, ponieważ powstają nowe przestrzenie organizacyjne wewnątrz uniwersytetu. Wiele osób będzie zwolennikami stworzenia zupełnie nowego interdyscyplinarnego programu wewnątrz uniwersytetu – nieprzypadkowo – zabezpieczenia mu stałego finansowania z budżetu instytucji. Naturalną konsekwencją będzie też powstanie drugiej frakcji, która stwierdzi, że programy interdyscyplinarne powinny istnieć jedynie w poprzek istniejących wydziałów, aby poczekać na dojrzałość nowego pola badawczego, zachować legitymację dyscyplinarną obecnych naukowców i utrzymać etaty naukowe w istniejących wydziałach (Bastedo 2011, s. 419).

Edukacja liberalna, jeśli ma być od czegokolwiek wyzwolona, nie może być jednodyscyplinarnym kształceniem w jednej dziedzinie. Problemy pojawiają się jednak bardzo szybko, gdy próbujemy dojść do porozumienia co do sposobu zagwarantowania tej interdyscyplinarności i (ewentualnie) pomiaru jego efektywności. Po raz kolejny okazuje się, że edukacji liberalna wykorzystuje swego rodzaju „skok wiary”. Jej zwolennicy nierzadko dość swobodnie przeskakują z poziomu korzyści, jakie niesie interdyscyplinarność¹⁸ w badaniach, na poziom doświadczania studiowania (warto dodać: pod warunkiem doboru studentów z odpowiednimi kwalifikacjami).

Interdyscyplinarność może być rozwijana zarówno w dydaktyce, jak i w badaniach. Aby jednak była wiarygodna i nie sprowadzała się do sloganów, musi być wprowadzana odważnie i z pełną świadomością jej erozyjnego charakteru. Samodzielne Kolegia Sztuk Wyzwolonych mogą być wehikułem wiarygodnej interdyscyplinarności, pod warunkiem, że są rzeczywiście samodzielne, wyzwolone i kolegialne. Jak pokazuje doświadczenie Holandii (*university colleges*) i USA (*colleges of liberal arts and sciences*) – są zasadniczo dwa sposoby osiągnięcia tego stanu rzeczy: poprzez interdyscyplinarność nauczania oraz interdyscyplinarność prowadzenia badań.

Uważny czytelnik może postawić pytanie, jak się ma interdyscyplinarność do edukacji liberalnej? Przecież są to dwa odmienne pojęcia. Niezależnie jednak od tej odmienności trudno nie zauważyć „rodzinnych podobieństw” owych tradycji, z których pierwsza koncentruje się na metodzie, a druga na celu. „Programy interdyscyplinarne mogą być uważane za «nowoczesną» strategię osiągania niektórych spośród szerszych celów edukacji w zakresie sztuk wyzwolonych” (Rhoten, Mansilla i in. 2000, s. 20)¹⁹.

Analizując różne przykłady inicjatyw interdyscyplinarnych w zakresie uczenia się i badań, chciałbym raz jeszcze zwrócić uwagę na pojęcie wiarygodności. Edu-

¹⁸ Czasem rozumianej jako zwyczajne zestawienie perspektyw różnych dziedzin, a nie ich fuzję.

¹⁹ Jest to też strategia szczególnie przydatna w Europie: promowanie sztuk wyzwolonych, odmiennych od dominującej organizacji uniwersytetów, jest zwyczajnie prostsze, gdy zyskuje się przychyłność uznanych badaczy poprzez apelowanie do pojęcia, uniemożliwiającego niektórym zbudowanie kariery.

kacja liberalna nie może być wiarygodna jako taka – wiarygodność jest pojęciem relacyjnym. W polskich realiach oznacza to wiarygodność dla studentów, ale i naukowców (tych wewnątrz programów liberalnych, jak i na zewnątrz nich); a także wiarygodność dla otoczenia, w którego skład wchodzi dużo więcej „interesariuszy”: władze (i senaty) uczelni, ministerstwa, organizacje pozarządowe, rodzice studentów, przedsiębiorcy i społeczeństwo. Te wymiary wiarygodności mogą być od siebie niezależne, a dokonywanie analizy poszczególnych inicjatyw polskiej edukacji liberalnej z punktu widzenia tych zróżnicowanych odbiorców jest jeszcze przedwczesne. Dowody, które moglibyśmy zebrać, nie byłyby wystarczające, by określić, „jak jest” ze względu na małą skalę, krótką historię i niewielką systemową widzialność tych inicjatyw. Nie oznacza to jednak, że nie warto zastanawiać się, „jak być może” – i do tego rodzaju kontrfaktycznego namysłu będę gorąco zachęcał.

2.3. Uczyć (się) interdyscyplinarnie

Interdyscyplinarność w sali zajęciowej wymaga ponownego przemyślenia pojęcia „dyscypliny”. Nie tylko chodzi o to, by „zaprosić” różne dyscypliny naukowe, ale też o to, by porzucić tradycyjną dyscyplinę dydaktyczną, bez rezygnowania z jej wartościowych efektów. To jest zadanie karkołomne, ponieważ zmienia rozkład sił w sali zajęciowej, bardziej go wyrównuje, niwelując do pewnego stopnia przewagę nauczyciela nad studentem²⁰.

Interdyscyplinarne uczenie się wymaga umiejętności wyprowadzania wniosków z różnych dyscyplin – a to oznacza również, że studenci w czasie jednych zajęć powinni pamiętać, czego nauczyli się na innych. Nie da się tego zrobić w praktyce bez zwiększenia bieżącej pilności studentów, to zaś najczęściej wymaga ciągłej oceny.

Wiarygodne zajęcia interdyscyplinarne wymagają wiedzy o takim charakterze. Pojawia się jednak problem praktyczny, ponieważ większość kadry akademickiej przeszła przez monodyscyplinarne programy studiów i taki charakter ma również ich wiedza. Samo postawienie problemu badawczego, który grupa mogłaby rozwiązywać interdyscyplinarnie, nie gwarantuje, że prowadzący będzie w stanie ocenić przedstawione rozwiązania. Często więc zachodzi potrzeba kierowania zajęciami przez dwóch prowadzących z różnych dyscyplin wiedzy albo jednego akademika i jednego „eksperta”/praktyka.

Łatwiej jest mówić o interdyscyplinarności niż prowadzić naprawdę interdyscyplinarne zajęcia, ale czasem jest to możliwe już na poziomie pojedynczego

²⁰ Pedagogiczne i dydaktyczne podejście do edukacji w zakresie sztuk wyzwolonych koncentruje się na tworzeniu wartościowych doświadczeń edukacyjnych. Zamiast angażowania studentów w jednokierunkowe monologi, nauczyciele w obrębie sztuk wyzwolonych starają się stworzyć prawdziwe spotkania w sali zajęciowej, rozwijając sokratyczne dyskusje i stosując zróżnicowane metody nauczania, które nie tylko prowadzą do uzyskania głębszej wiedzy, ale również do zmiany sposobu myślenia, pobudzając studentów – rozmowa za rozmową, ćwiczenie za ćwiczeniem – w stronę akademickiego rygoru, otwartego umysłu i przemyślanego życia (Oomen 2015).

kursu, pod warunkiem dobrego przygotowania wykładowcy. Weźmy np. najbardziej sprofesjonalizowany kierunek studiów społecznych – prawo: „Zastosowanie spostrzeżeń z psychologii, statystyki, politologii czy ekonomii do dowolnego przedmiotu z zakresu prawa prywatnego, karnego czy publicznego może znacząco poprawić rozumienie tematu i służyć za niezbędny kontekst” (Oomen 2015)²¹.

W Polsce najpopularniejsze instytucje edukacji liberalnej, czyli Kolegia MISH, nie ograniczają się jednak do pojedynczych kursów, lecz oferują cały program studiów. W ich ramach interdyscyplinarność uczenia się ma być gwarantowana przez wymóg realizacji kursów z przynajmniej dwóch dyscyplin naukowych²². Kolegia pełnią rolę platformy, organizatora studiów – rzadko oferując własne kursy o interdyscyplinarnym charakterze (jeśli już, to są to moduły metodologiczne)²³.

Celem całego programu studiów jest coś innego niż tylko wykształcenie młodszego specjalisty w jednej dziedzinie²⁴. Jednocześnie niewielki zakres oferty własnej, wynikający z braku pracowników naukowych, budzi wątpliwości, czy uczęszczanie przez studentów studiów interdyscyplinarnych na dyscyplinarne kursy z różnych dziedzin można uznać za wystarczającą gwarancję interdyscyplinarnego charakteru ich edukacji. Innymi słowy, czy ta śliczna etykieta jest wiarygodna.

Szczegółowej mocy nabiera ta wątpliwość w przypadku pytania o nie-dyletancie łączenie nauk ścisłych z humanistyką. W Polsce żadna z instytucji edukacji liberalnej nie podjęła się jeszcze tego zadania. Wyjątkiem jest powoli powstający, głównie na poziomie studiów doktoranckich, program *animal studies* w Kolegium Artes Liberales UW²⁵. Dla odmiany Amsterdam University College – i w ogóle holenderska edukacja liberalna – świadomie kładą bardzo duży nacisk na rozwój umiejętności analizy danych ilościowych i studiowanie nauk ścisłych także przez przyszlých humanistów (Van der Wende 2013)²⁶.

²¹ O wadach tradycyjnego, nieinterdyscyplinarnego podejścia do studiowania prawa pisze m.in. (Bok 1983).

²² Ten wymóg jest wspólny dla wszystkich Kolegiów MISH (ok. 1400 studentów w skali kraju), jakkolwiek definicja dyscypliny zazwyczaj sprowadza się do wydziału oferującego zajęcia (co niestety prowadzi do oczywistych nonsensów). Zazwyczaj opiekun naukowy studenta (tutor) jest drugą po programie studiów instancją gwarantującą interdyscyplinarność; zaangażowanie i poziom świadomości tutorów w tym zakresie są zróżnicowane, a ich stosunek służbowy do Kolegiów jest zazwyczaj bardzo luźny i oparty na zaufaniu i wdzięczności raczej niż kontroli.

²³ Kolegium Artes Liberales UW, otwarte w 2009 r. i przez wiele lat służące niemal wyłącznie studentom MISH, oferuje dyplomy licencjata i magistra unikatowego kierunku *artes liberales* – po zrealizowaniu pełnego programu studiów, wzorowanego na University of Chicago. Niemniej jednak poziom interdyscyplinarności poszczególnych kursów jest zróżnicowany i jedynie niektóre spośród nich mogą zasługiwać na to miano. Większość też nie ma opinii studiów stawiających wysokie wymagania, jako że dla wszystkich jest to drugi kierunek studiów.

²⁴ Podczas gdy celem regularnego programu studiów licencjackich w zakresie prawa jest przygotowanie studentów do kariery prawniczej, programy w zakresie sztuk wyzwolonych stawiają sobie za cel rozbudzenie krytycznego namysłu nad prawem i jego rolą w społeczeństwie (Oomen 2015).

²⁵ Do pewnego stopnia Kolegium Artes Liberales UW jest wyjątkiem także na poziomie studiów licencjackich. Wymuszają one na studentach realizację 1/6 kursów obowiązkowych w zakresie nauk ścisłych, z tym, że są to kursy prowadzone specjalnie dla studentów MISH i *artes liberales*.

²⁶ Stąd ich program nazywa się „liberal arts and sciences”, w liczbie mnogiej.

2.4. Interdyscyplinarne badania poza uniwersytetem badawczym

O ile interdyscyplinarne zajęcia krzywdy nikomu nie czynią, o tyle pomysł, by włączać studentów w interdyscyplinarne badania ma dla tradycyjnie myślącej części akademii charakter zamachu stanu. Usłyszałem ostatnio, że studenci mają tylko jedno prawo: prawo do nauki. Paradoksalnie, można to określenie zrozumieć – wbrew intencjom wygłaszającej je osoby – jako zachętę do włączania studentów, także pierwszego stopnia, do badań poprzez seminaria badawcze, samodzielne projekty badawcze (*undergraduate research*), zaproszenia do istniejących zespołów badawczych, z wyraźnie interdyscyplinarną intencją, wolną od dyletanctwa.

Jeżeli Kolegia Sztuk Wyzwolonych stawiają uczenie się i nauczanie wyżej niż prowadzenie badań (i tym chcą różnić się od uniwersytetów badawczych), to intencja rozwijania badań „od dołu” wydawać się może na pierwszy rzut oka niezrozumiała. Ale tylko pozornie. Zgodnie z zasadą, że wiedzę można sprawdzać tylko przez umiejętność jej zastosowania w praktyce, a umiejętności akademickie opierają się na rozumie praktycznym (Schwartz, Sharpe 2010), to powiązanie edukacji liberalnej z poszerzeniem istniejącego stanu wiedzy przestaje być absurdalne. Jednocześnie wiarygodne realizowanie tego postulatu w realiach edukacji (nie tylko sali zajęciowej!) jest prawdopodobnie największym wyzwaniem, z którym należy się zmierzyć, by kolegia sztuk wyzwolonych mogły uzyskać osobny status (akademicką *differentia specifica*).

Charakterystyczna dla sztuk wyzwolonych tradycja aktywności badawczej studentów pierwszego stopnia (*undergraduate research*) zakłada więcej niż tylko recytację istniejących wyników badań; obejmuje ona także odkrywanie przez studentów nowej wiedzy, ramię w ramię z uznanymi badaczami, o ile to możliwe w zakresie tematów o społecznej doniosłości [...].

Zdolność krytycznego myślenia jest blisko związana z umiejętnością prowadzenia teoretycznie i metodologicznie poprawnego badania. Badaniami można w tym kontekście nazwać fascynującą i zarazem wymagającą działalność, polegającą na tworzeniu nowej wiedzy na bazie dobrze sformułowanych pytań badawczych, ugruntowanych w teorii, z wykorzystaniem odpowiednich metod badawczych (Oomen 2015).

Pytanie, jak sprawić, by były to prawdziwe badania, a nie tylko studenckie przymiarki, ma charakter zasadniczy. Ale już sama próba zrozumienia rozumu naukowego pomaga studentom inaczej spojrzeć na omawiane teorie i artykuły empiryczne. Doświadczenie projektowania własnego badania ma znaczenie także w kontekście rozwijania umiejętności miękkich. Wreszcie, *undergraduate research* pozwala studentom zastosować zdobytą wiedzę do rozwiązania problemu, który uważają za istotny.

W ten sposób pionierskie w skali kraju Interdyscyplinarne Studia Międzyobszarowe Uniwersytetu Śląskiego wprowadzają właśnie (dla studentów II stopnia) zajęcia z rozwiązywania problemów niejednorodnych. W tegorocznej edycji studenci w pierwszym semestrze mieli zajęcia z psychologiem (na temat pracy w grupach), który podzielił ich na mniejsze zespoły, dbając o zróżnicowanie wiedzy akademickiej i inne predyspozycje. W drugim semestrze grupy pracowały nad rozwiązaniem pro-

blemów niejednorodnych, tj. wymagających zastosowania różnych perspektyw dyscyplinarnych dla uzyskania możliwie pełnego obrazu. Problemy te dotyczyły bezpośredniego otoczenia studentów i miały charakter praktyczny: dwa z nich wiązały się z kwestią studenckiego zaangażowania na uniwersytecie, pozostałe z urbanistyką i problemami lokalnymi. Obecna, druga edycja ma zakończyć się opublikowaniem raportów z prac grup roboczych na stronie ISM Uniwersytetu Śląskiego.

Przywołane działania przypominają mi wiele innych inicjatyw obecnych w edukacji liberalnej na świecie. Warte przywołania są np. projekty realizowane przez studentów nowo otwartego programu *Technology and Liberal Arts* Uniwersytetu w Twente. Nawiązując do tradycji „inżynierów zaangażowanych” amerykańskiego Olin College, studenci (I stopnia) tej wyjątkowej instytucji przygotowywali rozwiązania uwzględniające perspektywy nauk technicznych i społecznych w zakresie tak różnych problemów, jak czystość wody w lokalnych wodociągach lub realność kolonizacji Marsa. Efekty przedstawiane były publiczności złożonej z tutorów, nauczycieli akademickich i przedstawicieli organizacji zajmujących się tymi problemami (władze lokalne w pierwszym przypadku, fundacja Mars One w drugim). Wspólnie oceniali oni prace studentów, a skrócone raporty mają zostać umieszczone w Internecie.

2.5. Kiedy edukacja liberalna jest naprawdę interdyscyplinarna?

Obietnica edukacji liberalnej może być realizowana na różne sposoby. W czasach, w których łatwa dostępność informacji każe przenieść przynajmniej część troski pedagogicznej z wiedzy na umiejętności (jak umiejętność zbierania i analizy danych, oceny ich przydatności i wiarygodności, prezentowania wyników w sposób interesujący dla różnej publiczności), przesunięcie w edukacji liberalnej z treści i formy na efekty kształcenia wydaje się naturalne. Taka zmiana powoduje też, że ujmowanie edukacji liberalnej jako pojęcia ekskluzywnego albo elitarnego nie znajduje już tak wielu zwolenników. W Europie edukacja liberalna oferowana jest nadal tylko najzdolniejszym.

Pierwszym wskaźnikiem wiarygodności polskiej edukacji liberalnej będzie więc selektywność, która wpływa na zdolność Kolegiów Sztuk Wyzwolonych do zagwarantowania sobie odpowiedniego „materiału” do prowadzenia interdyscyplinarnych zajęć i badań. Nie chcąc w tym miejscu wchodzić w dyskusję na temat promowania edukacji liberalnej w Polsce i potencjalnego wpływu kryzysu demograficznego na liczbę kandydatów składających podania o przyjęcia do polskich kolegiów sztuk wyzwolonych, chciałbym jedynie zwrócić uwagę na niebagatelny wpływ „czynnika ludzkiego” na funkcjonowanie tych młodych struktur²⁷. Z pewno-

²⁷ Krytycy zwracają uwagę, że edukacja liberalna (rozumiana jako krytyczne myślenie połączone z przygotowaniem do życia zawodowego) jest mniej skuteczna, bo zmienił się kontekst edukacyjny – pula, z której trzeba dobierać kandydatów. Dwa cele studiów – ukształtowanie krytycznego osądu rzeczywistości oraz produkcja zawodowców w danej dziedzinie – zrealizowane równocześnie dawały efekt pod postacią „mieszanki specjalistycznego kształcenia zawodowego i prowokowania autokreacji”. Oto

ścią liczba kandydatów na miejsce, liczebność przyjmowanego rocznika, rozkład głównych i pobocznych kierunków studiów oraz osiągane wyniki mogą służyć jako prowizoryczne wskaźniki społecznej wiarygodności edukacji liberalnej. Innymi słowy, warto co roku pytać, kogo przekonuje taki model uczenia się? W jakim stopniu są to studia naprawdę interdyscyplinarne na poziomie ich programu?

Oprócz selektywności, interdyscyplinarność można próbować mierzyć za pomocą efektów badań naukowych, prowadzonych w ramach tych instytucji. Prowadzenie badań przez studentów ciągle jest uważane za coś nienaturalnego i są po temu oczywiste powody natury dyscyplinarnej. Niemniej jednak świadomość ograniczeń ważności wniosków, do których dochodzą studenci nawet pierwszego roku, nie przekreśla wartości ich prób. Na wyższych latach indywidualna i zorganizowana działalność naukowa, pozyskane granty i udział w projektach badawczych mogą dodatkowo służyć za miarę interdyscyplinarnego zaangażowania studentów – pod warunkiem, że jesteśmy w stanie wykazać, że problemy rozwiązywane przez nich nie są „jednorodne”.

Analogicznie oferta prowadzonych zajęć, zwłaszcza „własnych”, oferowanych w polskich Kolegiach Sztuk Wyzwolonych, może być analizowana z punktu widzenia ich interdyscyplinarności. Rzecz jasna taka ocena nie może ograniczać się do listy lektur czy deklarowanych efektów kształcenia, ale wymaga ewaluacji wewnątrz sali zajęciowej, ze szczególnym zwróceniem uwagi na aspekty dydaktyczne. Akredytacja, którą mogłyby przeprowadzać agendy zewnętrzne, zrzeszające instytucje edukacji liberalnej²⁸, brałaby to pod uwagę. Podstawowe pytanie dotyczące oferty studiów zawsze sprowadza się do tego, czy oferowane interdyscyplinarne zajęcia różnią się w znaczący sposób od tradycyjnych i dyscyplinarnych. Nazbyt łatwo przychodzi czasami wiara, że instytucja deklarująca przywiązanie do interdyscyplinarności i rekrutująca dzięki tej obietnicy studentów, będzie przykładła wystarczającą wagę do delikatnej kwestii przekonywania uznanych naukowców, często o wyłącznie dyscyplinarnym doświadczeniu, do stworzenia autentycznie odmiennej oferty dydaktycznej. Jednak edukacja liberalna wspiera się mocno na dydaktyce i nie może być mowy o interdyscyplinarności tego rodzaju studiów, jeśli nie ma po niej śladu w sali zajęciowej, a także, konsekwentnie, w doświadczeniu studentów.

ideał edukacji, który przez długi czas był także rzeczywistością. Niestety, dziś kształcenie szkolne stoi przed poważnymi wyzwaniami, które skutecznie uniemożliwiają realizowanie jego istoty. Współczesne spory dotyczące momentu, w którym bezkrytyczna socjalizacja ma się przeradzać w obrazoburczą indywiduację, zaś pokornie chłonący wiedzę żacy w podważających wszelkie pewniki obywateli, są istotne, ale nie dotyczą kwestii kluczowej – kryzysu, jaki przeżywa dziś edukacja na poziomie podstawowym i średnim. Dzisiejszy student nie dysponuje wiedzą, jaką posiadał jeszcze dekadę temu. Szkoła podstawowa i średnia przekazują zaledwie ułamek tych samych treści programowych, które przekazywały kiedyś. Uniwersytet nie może więc wywiązać się ze swego podstawowego zadania. Jak ma uczyć krytycyzmu, skoro studentom brakuje wiedzy, na której krytyka mogłaby się opierać? W ciągu kilku lat musi wykonać schizofreniczny wysiłek wpojenia studentom fundamentalnych wiadomości i zarazem przekonać do zwątpienia w ich uniwersalną doniosłość (Grygień 2013, s. 20–21).

²⁸ W chwili obecnej wymagałoby to uruchomienia studiów w języku angielskim; jest to oczywiście myślenie życzeniowe.

Zamknięcie

Wstępnie zaproponowane kryteria wiarygodności instytucji edukacji liberalnej – jako nośników interdyscyplinarności (selektywność, zaangażowanie w badania problemów niejednorodnych, interdyscyplinarna dydaktyka) na poziomie kolegów sztuk wyzwolonych – będą możliwe do spełnienia tylko w obliczu gwarancji ich autentycznej kolegialności. Tłumaczę, co mam na myśli. Ponowne wprowadzenie edukacji liberalnej do Europy jest trudnym zadaniem, które udawać się będzie w takim stopniu, w jakim możliwe będzie stworzenie szerokiego frontu społecznego poparcia dla tych zmian. Tradycyjna akademia stała się bezosobowa, nie tracąc swojego hierarchicznego (a nawet feudalnego) charakteru, więc obietnica edukacji liberalnej wymaga uwiarygodnienia przez odwrócenie akcentów, w stronę personalnych relacji (jak student–tutor, student–prowadzący, student–student) i demokratycznych metod zarządzania.

Dziekani kolegów sztuk wyzwolonych w Holandii, mimo że nie są do tego zobowiązani na mocy prawa, konsultują wszelkie przewidywane zmiany z przedstawicielami studentów oraz wykładowcami (model polderu). Nie jest to dziwne dla ludzi, którzy naprawdę wierzą w interdyscyplinarność, a tym samym dostrzegają ograniczony charakter każdego partykularnego punktu widzenia. Zmiany instytucjonalne są o wiele skuteczniejsze, kiedy kierownictwo zastępowane jest przez przywództwo. Edukacja liberalna ma wystarczająco wielu wrogów na zewnątrz, by nie zwierać szyków wewnątrz swojego środowiska.

Bariera pomiędzy kadrą a studentami musi ustąpić poczuciu wspólnego zaangażowania w poszukiwanie prawdy. W Kolegium Artes Liberales UW ideał ten nazywany jest czasami „wspólnotą studentów i profesorów” i rozwiązanie to – wymagające i kontrowersyjne – jeśli naprawdę jest zaimplementowane, jest, moim zdaniem, najskuteczniejszym sposobem dowodzenia wiarygodności starego/nowego modelu edukacji liberalnej: tej edukacji, której nie da się pomyśleć bez prawdziwego dialogu.

Ta sama wspólnota potrzebna jest do promocji zewnętrznej tego modelu myślenia, zarówno wobec reszty akademii (akceptacja nowego rodzaju kwalifikacji I stopnia czy badań naukowych), jak i szerszej publiczności, agend rządowych i prywatnych. Przy „okopujących się”²⁹ tradycyjnych wydziałach, kolegia sztuk wyzwolonych mogą też skorzystać na budowie ogólnopolskiej sieci wspierającej ten model edukacji oraz dołączeniu do powstających inicjatyw europejskich, amerykańskich i globalnych.

W ostatecznym rozrachunku uniwersytety w Europie nie przypadkiem są publiczne: a jeśli tak, to ich ogólne przesunięcie w stronę interdyscyplinarności może nastąpić tylko przez przekonanie *general public*, że przyniesie to liczne korzyści (indywidualne, instytucjonalne i społeczne) w wymagającym środowisku globali-

²⁹ Na skutek niżu demograficznego wśród kandydatów i ograniczeń finansowych.

zującego się świata XXI w. Uniwersytety zbyt długo pozostawały w dumnej izolacji wobec szerszego świata. Zamiast budować powiązania sensowne, teraz powoli zmuszane są przez mniej wrażliwą logikę systemu do budowania powiązań, które niekoniecznie przypadają do gustu bardziej idealistycznym naukowcom. Edukacja liberalna będzie pierwsza na liście podejrzanych.

Z tego powodu problem liberalnego koledżu jest pilny, a konsekwencje sukcesu lub porażki w jego urzeczywistnieniu będą natychmiastowe. Nie da się utrzymać takiego koledżu bez intelektu wyzwolonego i hojnego, krytycznego i empatycznego zarazem. Wrogowie jego silni są i potężni (Dewey 1983).

Bibliografia

- Adler M. (1997), *Selecting Works for the 1990 Edition of the Great Books of the Western World*, <http://cyberspace1.com/greatbooks/h2/criteria.htm> (29.08.2013).
- Axer J. (2013), *Antyk i my – perspektywa okresu transformacji*, [w:] *Antyk i my w Ośrodku Badań nad Tradycją Antyczną*, red. K. Marciniak, Wydział Artes Liberales Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 19–44, http://al.uw.edu.pl/pliki/Antyk_i_my.pdf (21.09.2016).
- Bastedo M. N. (2011), *Curriculum in Higher Education: The Organizational Dynamics of Academic Reform*, [w:] *American Higher Education in the Twenty-First Century*, eds. P. G. Altbach, P. J. Gumpert, R. O. Berdahl, Johns Hopkins University Press, Baltimore, s. 409–432.
- Becker J. (2014), *What a Liberal Arts Education is... and is Not*, <http://artessliberales.spbu.ru/about-en/liberal> (21.09.2016).
- Bloom A. (1997), *Umysł zamknięty. O tym jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Bok D. C. (1983), *A Flawed System of Law Practice and Training*, "Journal of Legal Education", No. 33 (4), s. 570–585.
- Checkoway B. N., Guarasci R., Levine P. L. (2012), *Renewing the Civic Purpose of Liberal Education*, [w:] *Transforming Undergraduate Education. Theory that Compels and Practices that Succeed*, ed. D. W. Harvard, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham–Boulder, s. 109–123.
- College Learning for the New Global Century. A report from the National Leadership Council for Liberal Education & America's Promise (2007)*, LEAP National Leadership Council, Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, https://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/GlobalCentury_final.pdf (21.09.2016).
- Detweiler R. A., Axer J. (2012), *International Perspectives on Liberal Education: An Assessment in Two Parts*, [w:] *Transforming Undergraduate Education. Theory that Compels and Practices that Succeed*, ed. D. W. Harvard, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham–Boulder, s. 225–252.
- Dewey J. (1972), *Demokracja i wychowanie: wprowadzenie do filozofii wychowania*, przeł. Z. Doroszo-wa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Dewey J. (1983), *The prospects of the Liberal College*, [w:] *The Collected Works of John Dewey. The Middle Works*, Vol. 15, ed. J. A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale, IL, s. 200–204.
- Engaged, Integrated, Transformative Learning: The Wagner Plan into the Future* (2011), Wagner College, (2011), <https://wagner.edu/about/leadership/strategic-plan/> (26.04.2015).
- EUCSAZim2015 A blog on our trip to Zimbabwe* (2015), Erasmus University College Staff, <https://euctozimbabwe.wordpress.com/> (21.09.2016).

- Geiger R. L. (2011), *The Ten Generations of American Higher Education*, [w:] *American Higher Education in the Twenty-First Century*, eds. P. G. Altbach, P. J. Gumpert, R. O. Berdahl, Johns Hopkins University Press, Baltimore, s. 37–68.
- Godwin K. A. (2015), *The Worldwide Emergence of Liberal Education*, "International Higher Education", Vol. 79, No. 2–4, <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/5835/5199> (21.09.2016).
- Grygień J. (2013), *Edukacja liberalna we współczesnej myśli politycznej*, „Kultura i Edukacja”, nr 3 (96), s. 7–27.
- Guarasci R. (2003), *The Wagner Plan for the Practical Liberal Arts: Deep Learning and Reflective Practice*, [w:] *Integrating Learning Communities with Service-Learning*, Washington Center, Olympia, WA, <http://evergreen.edu/washingtoncenter/docs/monographs/servicelearning/servicelearningch4.pdf> (21.09.2016).
- Guarasci R. (2014), *Civic Provocations: Higher Learning, Civic Competency, and Neighborhood Partnerships*, [w:] *Civic Engagement, Civic Development, and Higher Education. New Perspectives on Transformational Learning*, ed. J. N. Reich, Bringing Theory to Practice, Washington, DC, s. 59–62.
- Harward D. W. (2012a), *The Theoretical Arguments and Themes*, [w:] *Transforming Undergraduate Education: Theory that Compels and Practices that Succeed*, ed. D. W. Harward, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham–Boulder, s. 3–33.
- Harward D. W. (2012b), *Why Now? The Civic as a Core Part of What Higher Learning Means*, [w:] *Civic Provocations*, ed. D. W. Harward, Bringing Theory to Practice, Washington, DC, s. 13–17.
- Hutchins R. M. (1936), *The Higher Learning in America*, Yale University Press, New Haven.
- Hutchins R. M. (1952), *The Great Conversation*, Encyclopaedia Britannica Inc., Chicago–London–Toronto.
- Knowledge Societies : New Challenges for Tertiary Education* (Directions) (2002), The World Bank, Washington, DC: The World Bank, <http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/ConstructingKnowledgeSocieties.pdf> (21.09.2016).
- Koblik S., Graubard S. R. (2000), *Foreword*, [w:] *Distinctively American. The Residential Liberal Arts Colleges*, eds. S. Koblik, S. R. Graubard, Transaction Publishers, New Brunswick–London, s. XV–XVI.
- Marciniak K. (2015), *Galaktyka Artes Liberales. Polska: Wydział "Artes Liberales" UW*, <https://www.youtube.com/watch?v=QlkjLRm0fXU> (21.09.2016).
- Norgaard T., Hajnal P. (2014), *Value Studies and Democratic Citizenship*, [w:] *Civic Engagement, Civic Development, and Higher Education. New Perspectives on Transformational Learning*, ed. J. N. Reich, Bringing Theory to Practice, Washington, DC, s. 41–46.
- Oomen B. (2012), *De brede bachelor: ruimte voor bildung, bezieling en een bepaald soort burgerschap*, [w:] *De disciplines voorbij: De colleges van Hans Adriaansens*, eds. H. Tak, B. Oomen, De Drukkerij, Middelburg, s. 53–59, <http://www.ucr.nl/about-ucr/history-UCR/Documents/1.html> (21.09.2016).
- Oomen B. (2015), *Orchestrating Encounters: Teaching Law at a Liberal Arts and Sciences College in the Netherlands*, [w:] *Academic Learning in Law: Theoretical Positions, Teaching Experiments and Learning Experiences*, eds. B. van Klink, B. de Vries, Edward Elgar Publishing (forthcoming), Cheltenham, UK, s. 201–222.
- Presidents' Declaration on the Civic Responsibility of Higher Education* (1999), Campus Compact, <http://www.compact.org/wp-content/uploads/2009/02/Presidents-Declaration.pdf> (26.04.2015).
- Ralston S. J. (2011), *The Prospect of an Ideal Liberal Arts College Curriculum : Reconstructing the Dewey-Hutchins Debate*, "Black Mountain College Studies", No. 1 (Spring), http://www.blackmountainstudiesjournal.org/wp/?page_id=32.
- Rhoten D., Mansilla V. B., Chun M., Klein J. T. (2000), *Interdisciplinary Education at Liberal Arts Institutions. Teagle Foundation White Paper*, Seattle, WA.
- Rudolph F. (1990). *The American College and University. A History*, University of Georgia Press, Athens–London.
- Schwartz B., Sharpe K. (2010), *Practical Wisdom. The Right Way to Do the Right Thing*, Riverhead Books, New York.

- Servant V. F. C., Frens M. A., Schmidt H. G. [b.d.w.], *Problem-Based Learning in the Liberal Arts and Science Context : Striking a Balance Between Academic Excellence and Freedom of Inquiry*.
- Servant V. F. C., Noordzij G., Spierenburg E. J., Frens M. A. (2015), *Thinking in Possibilities: unleashing creativity through assessment in a Problem-based learning setting in Liberal Arts and Sciences*, "Journal of Problem-Based Learning in Higher Education", Vol 3 (1), s. 48–62.
- Swaner L. E. (2007), *Linking Engaged Learning, Student Mental Health and Well-Being, and Civic Development: A Review of the Literature*, <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/linking-engaged-learning-student-mental-health-and-well-being-and> (21.09.2016).
- Van der Wende M. C. (2011), *The Emergence of Liberal Arts and Sciences Education in Europe: A Comparative Perspective*, "Higher Education Policy", No. 24, s. 233–253.
- Van der Wende M. C. (2013), *Amsterdam University College: An Excellence Initiative in Liberal Arts and Science Education*, [w:] *Building World-Class Universities. Different Approaches to a Common Goal*, eds. Q. Wang, Y. Cheng, N. C. Liu, Sense Publishers, Shanghai, s. 89–103.
- What Is a 21st Century Liberal Education?* (2012), Association of American Colleges and Universities., http://www.aacu.org/leap/What_is_liberal_education.cfm (21.09.2016),