

Daniel Kontowski

Wariacja na temat: MISH a edukacja liberalna*

STRESZCZENIE. Niniejszy artykuł zawiera analizę studiów MISH jako przypadku edukacji liberalnej we współczesnej Europie. Od 1993 r. Międzywydziałowe Indywidualne Studia Humanistyczne stanowią alternatywną formułę studiów w dziewięciu wybranych uniwersytetach publicznych w Polsce, pozwalającą studentom realizować interdyscyplinarne programy studiów ułożone we współpracy z tutorem w wybranych obszarach wiedzy. Miarą ich międzynarodowego sukcesu było otwarcie podobnych form kształcenia na Ukrainie, Białorusi i w Rosji. Mimo skomplikowanej formuły organizacyjnej zostały one uznane przez badaczy za przykład współczesnej europejskiej edukacji liberalnej, głównie na podstawie autodeklaracji kierownictwa, w szczególności pomysłodawcy Jerzego Axera. Celem tego artykułu jest rekonstrukcja interpretacji pojęcia edukacji liberalnej w formie potrójnego ideału edukacyjnego: autonomii, republikanizmu i zaangażowania. Wykorzystane w nim zostaną wnioski z analizy artykułów naukowych, dokumentów wewnętrznych i częściowo ustrukturyzowanych wywiadów z kierownictwem MISH UW – ośrodka największego, najbardziej autonomicznego i oferującego największą liczbę i najwyższą jakość danych. MISH przedstawiony jest jako wariacja na temat edukacji liberalnej, w wyjątkowy sposób prezentująca zestaw celów, zasad i wartości wyznawanych przez kierownictwo. Dyskusja dotyczy szerszej roli studiów MISH w polskim systemie szkolnictwa wyższego, specyfiki MISH na tle innych przykładów edukacji liberalnej oraz roli gęstych analiz idei edukacyjnej dla budowy wiarygodnego obrazu jedności i różnicowania europejskiej edukacji liberalnej.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja liberalna, artes liberales, studia międzywydziałowe, studia międzyobszarowe, Jerzy Axer

* Pierwotnie tekst ukazał się w języku angielskim: D. Kontowski (2016). On the verge of liberal arts education: the case of MISH in Poland. *Working Papers in Higher Education Studies*, 2(1), ss. 58-94; <http://www.wphes-journal.eu/index.php/wphes/article/view/18>. W niniejszej wersji rozbudowano wątki organizacyjne i historyczne bardziej zrozumiałe dla polskiego czytelnika.

1. Dlaczego warto badać studia w formule MISH?

Unikatowym, a mało znanym kierunkiem rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego po 1989 r. jest utworzenie indywidualnych studiów międzywydziałowych. Formuła ta od początku skierowana była do wyselekcjonowanych, najlepiej przygotowanych akademicko kandydatów. Od ponad dwóch dekad rosnąca grupa studentów realizuje w niej indywidualny program studiów, korzystając z zajęć z różnych dyscyplin oferowanych przez cały uniwersytet i regularną współpracę z nauczycielem akademickim pełniącym rolę tutora. Studia te uważane są za prestiżowe, przyciągają głównie laureatów olimpiad przedmiotowych w szkole średniej oraz najzdolniejszych maturzystów. Jest to wreszcie niewielka, niskokosztowa i interdyscyplinarna innowacja edukacyjna, swego rodzaju enklawa w ramach uniwersytetów publicznych działających w formule dyscyplinarnej.

Ten rodzaj studiów najczęściej określane są skrótami: MISH dla studiów humanistyczno-społecznych, MISMaP dla studiów matematyczno-przyrodniczych, MSOŚ dla studiów ochrony środowiska, a ostatnio ISM – dla indywidualnych studiów międzyobszarowych, łączących pierwsze dwa rodzaje. Od czasu ostatniej nowelizacji studia międzywydziałowe zostały zastąpione międzyobszarowymi, wprowadzając wymóg realizacji przez wszystkich studentów zajęć z więcej niż jednego z ośmiu obszarów wiedzy.

Spośród czterech wymienionych wyżej typów największy rozwój, autonomię i znaczenie osiągnęły studia MISH. Liczba studentów MISH w kraju wynosi około 1000, skupionych w dziewięciu kluczowych ośrodkach, z czego mniej więcej połowa na Uniwersytecie Warszawskim. Akademia Artes Liberales, uruchomiona w 1996 r., przyczyniła się do otworzenia studiów w formule MISH na innych uniwersytetach: Jagiellońskim, Śląskim, Wrocławskim, Adama Mickiewicza w Poznaniu, Łódzkim, Mikołaja Kopernika w Toruniu, Katolickim Uniwersytecie Lubelskim i Opolskim¹. Poza UW studia MISH działają na mniejszą skalę i mają zazwyczaj mniejszą autonomię niż wydziały, a konkretne rozwiązania organizacyjne różnią się czasem w sposób znaczący. Podstawowa idea – zajęcia z wielu dyscyplin i wydziałów, wybierane indywidualnie przez studenta we współpracy z tutorem – pozostaje jednak ta sama.

MISH stanowi rzadki przypadek eksportu idei edukacyjnej z kraju półperyferyjnego. Poprzez Międzynarodową Szkołę Humanistyczną (MSH, działającą od

¹ Z uczelni prywatnych, nieudane próby uruchomienia studiów pod nazwą MISH podjęły Akademia Humanistyczna w Pułtuskach i Collegium Civitas. Jedyne MISH, które nie przetrwało na uczelni publicznej, to MISH UMCS. We wszystkich przypadkach przyczyną porażki była niedostateczna liczba kandydatów.

1996 r.) (Sucharski 2013)², MISH UW (dydaktycznie) i Ośrodek Badań nad Tradycją Antyczną w Polsce i Europie Środkowo-Wschodniej (OBTA UW, badawczo) zainspirowały powstanie przynajmniej czterech podobnych programów na Ukrainie (Lwów, Kijów), Białorusi (Grodno) i w Rosji; do dziś przetrwał tylko ostatni, najmłodszy program MEGO w Rostowie nad Donem³.

Studia MISH nie doczekały się jednak ani syntetycznego opracowania, ani nawet krótkich analiz opisujących ich zróżnicowanie na poziomie kraju czy rolę w systemie polskiego szkolnictwa wyższego. Praca taka jest szczególnie istotna w kontekście pewnej stagnacji dotychczasowej formuły (Kontowski, 2016) czy możliwości rozbudowy oferty międzyobszarowej w skali kraju⁴. Ośrodki MISH okazały się w dużym stopniu zależne od prądów oddziałujących na polskie szkolnictwo wyższe, ze zmieniającym się poziomem kontroli regulacyjnej, demografią i układem sił między wydziałem a władzami centralnymi, którym MISH bezpośrednio podlega. Osobną kwestią jest wpływ wielkości MISH (przyjmowany rocznik wzrósł z 30 do 120 osób) na motywacje i charakter studentów, a także pewne spowszednienie charyzmy i wyczerpanie modelu marketingu szeptanego (Kontowski, 2017).

Poza swoją funkcją studia MISH przedstawione zostały przez swoich władarzy jako edukacja liberalna, z ang. *liberal (arts) education*, odwołując się do wzorców wszechstronnych amerykańskich studiów licencjackich i długiej tradycji sztuk wyzwolonych. Mowa tu o dyskursie obecnym wyłącznie w komunikacji anglojęzycznej, choć niektóre teksty w języku polskim opisują ideę bez wprowadzania jej nazwy. Tematem niniejszego artykułu jest relacja pomiędzy organizacją MISH a tak rozumianą ideą edukacji liberalnej.

² MSH ma również rozbudowaną misję odtwarzania i kształcenia elit, nazywając ją wprost edukacją liberalną: „Rola intelektualistów w tej części Europy winna zostać na nowo doceniona poprzez młodych ludzi, których humanistyczne wykształcenie jak dotychczas było niedoceniane. W społeczeństwie obywatelskim trudno jest przecenić wartość edukacji liberalnej, adresowanej do różnych wieloetnicznych i wielonarodowych wspólnot. Członkowie tych wspólnot, powracając do swych macierzystych krajów, obejmą z czasem profesorskie katedry, będą dyrektorami bibliotek, archiwów, muzeów, będą pracować w środkach masowego przekazu i uczestniczyć w życiu publicznym. MSH chce wspierać i monitorować rozwój ten rodzaj edukacji liberalnej w regionie Europy Środkowej i Wschodniej” (Fundacja Instytut Artes Liberales, 2003).

³ Więcej informacji (po rosyjsku) jest dostępnych na stronie: www.migo.sfedu.ru.

⁴ J. Axer, M. Wąsowicz, *Projekt systemowy. Strategia wprowadzania i oceny międzyobszarowych studiów i badań w uczelniach w kontekście reform szkolnictwa w Polsce*. Projekt realizowany przez Departament Innowacji i Rozwoju MNiSW w partnerstwie z Wydziałem „Artes Liberales” Uniwersytetu Warszawskiego w latach 2011–2015 w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, współfinansowany przez Europejski Fundusz Społeczny (POKL.04.01.03-00-002/11). Raport końcowy opracowany przez Zespół Wydziału „Artes Liberales” UW. Część wyników prezentują Axer i Wąsowicz (2015). Nie jest jasne, w jaki sposób ministerstwo zamierza wykorzystać zamówione przez poprzednie kierownictwo badania.

2. Metodologia, cele, ograniczenia i konstrukcja artykułu

Najważniejszy dotychczas opublikowany artykuł o polskiej edukacji liberalnej zawiera niestety błędy rzeczowe, które uniemożliwiają czytelnikowi zbudowanie sobie właściwego obrazu funkcjonowania instytucji (Kowalski, 2012), np. nieświadomie łącząc Kolegium MISH UW i Kolegium Artes Liberales UW. W innym artykule, poświęconym tutoringowi akademickiemu, MISH UW przedstawiany jest górnolotnie jako przykład „rosnącej wśród polskich studentów potrzeby aktywnej edukacji uzyskiwanej w drodze refleksji, dialogu, doświadczenia i działania, wspierającej samorozwój, decydowanie o sobie, rozwijanie swojej osobowości i pielęgnowanie cnót” (Krajewska i Kowalczyk-Waledziak 2014: 14); również w tym wypadku nie ustrzeżono się zasadniczych błędów, jak zrównanie liczby studentów z liczbą kandydatów. Działające na przekór strukturze tradycyjnego uniwersytetu badawczego, studia MISH świadomie konstruowane były w sposób dość nieprzejrzysty, co utrudnia ich adekwatny opis z zewnątrz.

Poza powyższymi artykułami do źródeł wiedzy na temat MISH należy zaliczyć dokumenty (archiwa i zawartość stron internetowych) oraz artykuły napisane przez kierownictwo MISH UW. Pewna jednostronność niniejszego tekstu wynika z tej właściwości dostępnych danych: większość prac odnoszących się w jakikolwiek sposób do idei MISH jest autorstwa Jerzego Axera, założyciela MISH UW, lub osób z jego najbliższego otoczenia. Dyrektorzy innych, młodszych MISH nie publikowali na temat MISH prawie wcale, niestety podobnie rzecz się ma niemal ze wszystkimi ośrodkami MISMaP, MSOŚ i ISM.

Z powyższych powodów artykuł ten, skupiając się na deklaracjach ideowych dotyczących MISH, *de facto* opisuje MISH UW – jedyną instytucję, w przypadku której możliwe było uzyskanie wystarczająco gęstego opisu, opierającego się zarówno na artykułach, jak również wywiadach i danych instytucjonalnych. Nie należy automatycznie traktować MISH UW *pars pro toto* MISH w Polsce, nawet jeśli podstawowe różnice pomiędzy jednostkami dotyczą kwestii organizacyjnych, a nie samej idei. Przedstawione wnioski nie są też wykładnią poglądów Axera na temat MISH, a jedynie próbą niezależnej i ustrukturyzowanej interpretacji w świetle rozumienia tradycji edukacji liberalnej.

Celem tego tekstu jest przedstawienie uważnej analizy przypadku w duchu *higher education close up study*, z nadzieją na ukazanie intelektualnych motywacji, które potencjalnie nie musiały ograniczać się do studiów MISH. Tylko MISH jednak powiązał te motywacje z pojęciem edukacji liberalnej.

Wcześniej jednak kilka zastrzeżeń. Charakter analizowanego materiału jest w dużej mierze deklaracyjny, nie pozwala więc na ocenę, w jakim stopniu przedstawiane cele są w rzeczywistości osiągane w ramach MISH. Deklaracje te pochodzą od władz i pomysłodawców pierwszych MISH, można więc je uznać za naj-

bardziej wpływowe i niezależne, jednak nie muszą one koniecznie być podzielane przez tutorów, studentów, administrację – zarówno w przeszłości, jak i obecnie. Rysująca się tutaj wizja edukacyjna jest w dużej mierze wizją jednego człowieka, a próba syntezy siłą rzeczy ogranicza zdolność do omówienia jej historycznych zmian. W związku z przejściem Jerzego Axera do nowo powstałego Kolegium Artes Liberales UW w 2008 r., analizy MISH dotyczą głównie okresu wcześniejszego. Dwa ważne tematy, których nie można zbadać w ramach tej metodologii, to wpływ zewnętrznego finansowania na deklarowane cele MISH oraz doświadczenia i dalsze losy absolwentów MISH, którzy w jakimś sensie mieli być nową elitą społeczną.

Niniejszy artykuł bazuje na analizie materiałów archiwalnych MISH UW, aktualnych dokumentów programowych oraz 15 częściowo ustrukturyzowanych wywiadów z obecnymi i byłymi kluczowymi osobami (kierownik, dyrektor, i ich zastępcy) tej jednostki. Wywiady zostały nagrane za zgodą respondentów, natomiast ich anonimizacja nie była możliwa ze względu na charakter środowiska – o czym respondenci zostali poinformowani. W związku z tym, by uniknąć potencjalnie niekorzystnych konsekwencji dla instytucji i nadużycia zaufania respondentów, niniejszy artykuł bazuje na materiałach zebranych w trakcie wywiadów, ale nie zawiera bezpośrednich cytatów z wypowiedzi badanych (Brinkmann 2013).

Badania mają charakter jakościowy i mogą być zaliczane do popularnych w szkolnictwie wyższym badań fenomenograficznych (Collier-Reed i Ingerman 2013), gdyż ich celem było przedstawienie różnego rozumienia pojęcia edukacji liberalnej w analizowanym materiale (w zakresie metod uwzględnia też elementy analizy pojęciowej, wywiadów i studiów dokumentarnych). W ramach studiów nad szkolnictwem wyższym artykuł porusza kwestie: programowe, zarządcze i regulacyjne. Wnioski dotyczą głównie programu studiów i jednostki prowadzącej (Tight 2003).

Pierwsza część artykułu opisuje historię i organizację studiów w formule MISH, druga – stan wiedzy na temat europejskiej edukacji liberalnej. Trzecia część, na podstawie dokumentów i wywiadów, stara się ująć w sposób systematyczny MISH pod względem definicji i trzech celów edukacji liberalnej ujętych jako wartości. Czwarta część analizuje rolę MISH w skali kraju i pokazuje jego specyfikę na tle większości podobnych instytucji krajów europejskich, a piąta zawiera uwagę metodologiczną dotyczącą dalszych porównawczych badań nad edukacją liberalną.

3. MISH

3.1. Krótka historia

Kolegium Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych⁵ na Uniwersytecie Warszawskim (dalej: MISH UW) przyjęło pierwszych studentów

⁵ Aktualna nazwa to Kolegium Międzyobszarowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych i Społecznych, skrót pozostaje ten sam.

w 1993 r. Jego formułą były wielodyscyplinarne studia w dziedzinie humanistyki i nauk społecznych, konstruowane przez wybór kursów z oferty sfederowanych wydziałów UW. Ze względu na ograniczoną liczbę miejsc i profil kandydata miały one charakter elitarny i ściśle akademicki; wykazywały więc pewne podobieństwo do programów honorowych amerykańskich koledży i uniwersytetów, gdzie wybrani studenci realizują dodatkowe kursy i zajęcia, rozwijając swoje ambicje i nawiązując wartościowe kontakty.

Historia MISH sięga początku demokratycznych przemian w 1989 r. Niedługo potem rektorem UW został wybrany Andrzej Kajetan Wróblewski, fizyk z międzynarodowym doświadczeniem badawczym, który kilkakrotnie przebywał na uczelniach w USA jako *visiting scholar*. Wróblewski, na wzór amerykański, chciał uruchomić ogólny program studiów pierwszego stopnia dla wszystkich obecnych wydziałów (mających wkrótce przekształcić się w *schools*), umieszczając specjalizację dopiero na studiach drugiego stopnia/magisterskich/zaawansowanych. Pomysł ten, a więc najbardziej ambitna próba wprowadzenia edukacji liberalnej w największym uniwersytecie publicznym kraju, nie spotkał się jednak z aprobatą Senatu.

W drugim podejściu Wróblewski powołał Zespół Doradczy⁶, który miał opracować plan przekształcenia strukturalnego UW, w wyniku czego miało powstać 4-5 dużych szkół, które przyjmowałyby wszystkich studentów danego obszaru wiedzy, pozwalając na specjalizację w poszczególnych dyscyplinach dopiero na wyższym poziomie studiów (Wróblewski 2015: 75)⁷. Mimo że ta propozycja była mniej radykalna i przekonała mniej więcej połowę senatorów, siła opozycji wobec radykalnych zmian o nieprzewidywalnych konsekwencjach doprowadziła do jego zarzucenia.

W trzeciej, ostatniej próbie Wróblewski zaproponował – wraz z Andrzejem Hennelem – międzywydziałową ścieżkę dla wybranych studentów w zakresie matematyki i nauk przyrodniczych pod nazwą Kolegium Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Matematyczno-Przyrodniczych, która została przyjęta w 1991 r. i przeprowadziła pierwszą rekrutację w 1992 r., zakończoną wielkim sukcesem. Innowacyjny duch panujący na polskich uczelniach w początku lat 90. dzięki ograniczeniu biurokratycznej kontroli oraz ogólny entuzjazm towarzyszący wprowadzaniu niewielkich, elitarnych studiów (kontrujących generalny trend w stronę uniwersytetu masowego) pozwalały na dobre przyjęcie nowej formuły. W jej ramach studenci mogli „przebić się przez ściany wydziałów” oraz współpracować w sys-

⁶ Wśród członków Zespołu znalazło się dwóch fizyków: Andrzej Hennel (pierwszy dyrektor MISM) i Katarzyna Chałasińska-Macukow (późniejsza rektor UW, 2005-2012) oraz czterech reprezentantów innych dyscyplin.

⁷ Źródłem inspiracji dla Wróblewskiego była organizacja uczelni w USA, którą do pewnego stopnia chciał naśladować, zmieniając uczelnię na nowe czasy. W swoim planie widział on ponowne przyłączenie do UW teologii i medycyny, które w międzyczasie doprowadziły do powstania osobnych uczelni; po przyłączeniu miały one formować dwie z planowanych szkół.

temie uczeń – mistrz z wybranym przez siebie naukowcem, pełniącym rolę tutora: doradzającym w wyborze zajęć, nadzorującym generalne postępy na drodze do uzyskania dyplomu magisterskiego oraz zadającym i sprawdzającym prace pisemne.

Axer w porozumieniu z ówczesnym rektorem UW, Andrzejem K. Wróblewskim, zaproponował utworzenie MISH na wzór istniejących studiów MISMaP; propozycja została przyjęta przez Senat UW i wprowadzona od roku akademickiego 1993-1994. Zakładano, że wraz z MSOŚ trzy formuły studiów indywidualnych są prototypami, które pozwolą wypracować zmianę organizacyjną na poziomie całego uniwersytetu (Axer 2010: 9). Jednak prawdziwie liberalna edukacja, łącząca w sobie humanistykę z naukami ścisłymi, nie miała wtedy zaistnieć na humboldtowskim UW, pozostała niespełnionym marzeniem: siła dwóch naukowych kultur, znana też jako konserwatyzm wydziałów, przeważyła nad zapalem innowatorów nawet w tym sprzyjającym zmianom czasie (Snow, 1959). Co zaczęło się więc jako laboratorium czegoś większego, pozostało tylko laboratorium. MISH cechował największy wzrost i autonomia operacyjna; jako jedyny odwoływał się bezpośrednio do tradycji edukacji liberalnej i zyskał pewien rozgłos na skali międzynarodowej.

3.2. Organizacja trybu studiów

MISH powstał jako kolegium zrzeszające sześć wydziałów sfederowanych, by zaoferować większe możliwości dla najlepszych studentów. Z czasem, wraz z rozwojem uczelni i podziałem poszczególnych wydziałów oraz na skutek negocjacji z władzami, liczba ta wzrosła do piętnastu. Dziekani tych wydziałów zasiadają w Radzie Kolegium, podejmującej najważniejsze decyzje. Rada pierwotnie zbierała się kilka razy w roku, z czasem ta częstotliwość zmalała, by wzrosnąć pod koniec XX wieku i odtąd spotyka się średnio co kwartał. Dodatkowo w Radzie zasiadają przedstawiciele rektora i studentów, jak również władze Kolegium. Do zadań Rady należą głównie kwestie organizacji studiów, programów studiów (minimów programowych dla poszczególnych kierunków) oraz akceptowanie najważniejszych decyzji dyrekcji.

Studiowanie w Kolegium – a mówiąc bardziej precyzyjnie – w formule MISH wiązało się z wysokim prestiżem w środowisku akademickim oraz wśród nauczycieli i uczniów w szkołach średnich. W ciągu pierwszych 15 lat o jedno miejsce ubiegało się 5-10 kandydatów; w latach późniejszych liczba ta spadła do 3-4, wraz ze wzrostem liczby oferowanych miejsc, spadkiem zainteresowania i zmianami w procesie rekrutacji⁸. W pierwszej rekrutacji przyjęto 40 studentów, którzy podjęli pię-

⁸ Szczegółowo omawiam te zmiany i ich przyczyny w innym tekście (Kontowski, 2017). Studia MISH nie działają w instytucjonalnej próżni i ich sukces zależy od podaży odpowiednio przygotowanych kandydatów. Duże znaczenie odegrały tutaj olimpiady przedmiotowe i nauczyciele szkół średnich w całym kraju, którzy przygotowywali do nich swoich uczniów. Intencją władz MISH było zaoferowanie najzdolniejszym kandydatom oferty studiów, w której będą mogli zaspokajać swoje intelektualne

cioletnie studia magisterskie; później liczba przyjmowanych kandydatów wzrosła do 120, od 2015 r. została ustalona na 100. Od 2007 r. wprowadzono studia dwustopniowe, licencjackie i magisterskie z osobną rekrutacją (poza psychologią i prawem, które są jednolite – pięcioletnie), z pierwszą rekrutacją na studia magisterskie w formule MISH w 2010 r.⁹ Przez ostatnią dekadę liczba studentów MISH UW, którzy mogą studiować łącznie przez 6 lat w przypadku realizacji dwóch dyplomów magisterskich, oscyluje wokół 500-600, zaś w skali kraju wszystkie ośrodki MISH kształcą około 1500 studentów.

Ponieważ MISH jest oficjalnie akredytowanym kierunkiem studiów oferowanym przez uczelnie publiczne, jego studenci nie płacą czesnego oraz mają dostęp do stypendiów socjalnych i naukowych. Większość dochodów MISH pochodzi z dotacji bezpośredniej przyznawanej przez Ministerstwo Nauki według określonego algorytmu. Nazwa Kolegium może być myląca: MISH nie oferuje studentom zakwaterowania na kampusie (jak koledze w krajach anglosaskich), nie posiada własnej oferty dydaktycznej, nie jest też instytucją o profilu zawodowym. Wszystkie kierunki studiów w ofercie MISH prowadzone są w języku polskim, jakkolwiek studenci mogą realizować wybrane zajęcia oferowane w językach obcych przez sfederowane wydziały.

Podstawową ideą leżącą u podstaw MISH (i MISMaP) było utworzenie w ramach UW:

[...] niewielkiej nowoczesnej struktury, czegoś w rodzaju mini-Oksfordu czy mini-Harvardu, w którym każdy student pod opieką osobistego tutora mógłby wybierać wymarzoną ścieżkę studiów, przeskakując bariery wydziałowe (Wróblewski 2015: 76).

Każdy student w formule MISH samodzielnie wybiera swojego tutora w trakcie pierwszego miesiąca studiów; może zmienić go w późniejszym czasie za obopólną zgodą¹⁰. Tutorzy są odpowiedzialni za akceptację semestralnych planów studiów,

potrzeby. Stopień indywidualizacji był duży. W pierwszych rekrutacjach MISH miał skomplikowaną procedurę egzaminów wewnętrznych, w ramach których kandydaci mogli konsultować swoje projekty z pracownikami naukowymi związanymi z MISH przed ostateczną prezentacją wobec komisji. Wraz z formalizacją kontroli władz centralnych nad rekrutacją formułę taką porzucono; jednak dyskurs o „najzdolniejszych” studentach, czy wręcz elicie studentów, mierzonej na podstawie dotychczasowych osiągnięć (a więc głównie wyniesionego z domu kapitału kulturowego), do dzisiaj nie jest odrzucany przez żaden z ośrodków MISH.

⁹ Studia magisterskie nie powtórzyły popularności MISH z pierwszych lat; obecnie przyjmowanych w tej formule jest około 70 studentów każdego roku, z czego połowa to studenci MISH automatycznie kontynuujący naukę na studiach drugiego stopnia, zaś reszta pochodzi z otwartego naboru (nie więcej niż dwóch kandydatów na miejsce).

¹⁰ Do niedawna wybór tutora był właściwie nieograniczony instytucjonalnie, zależny wyłącznie od zgody samego tutora. Niektóre wydziały wymagają, by tutor studenta MISH realizującego minimum programowe pochodził z tego wydziału; niektórzy studenci zmieniają swoich tutorów w trakcie studiów, a niewielka grupa współpracuje jednocześnie z dwoma tutorami. W takim przypadku funkcję

a więc wybór zajęć oferowanych przez wydziały sfederowane, tak by odpowiadały one zainteresowaniom studentów, pozwalały na rozwój intelektualny i pozostawały w zgodzie z regulaminem studiów i wymaganiami wydziałów dla uzyskania dyplomów końcowych z poszczególnych dziedzin, określanych jako minima programowe¹¹. Tutorzy czytają, komentują i oceniają prace roczne, które na trzecim i piątym roku studiów są w większości pracami dyplomowymi pisanymi pod opieką tutora¹².

Program studiów w Kolegium MISH nierzadko wywołuje niejasności. Studenci generalnie mogą uczęszczać na większość zajęć z wydziałów sfederowanych, w miarę wolnych miejsc, uzyskują preferencje przy rejestracji i w dużej mierze podlegali mniejszej kontroli niż studenci regularnych programów studiów. Z czasem taki wymarzony program studiów, zależny wyłącznie od zainteresowań, staje się jednak coraz trudniejszy w realizacji. W określonym czasie – 3 lat w ramach studiów pierwszego stopnia i dodatkowych 2 lat w przypadku studiów drugiego stopnia – studenci muszą uzyskać dyplom licencjata lub magistra, co jest możliwe po zrealizowaniu specjalnych minimów programowych. Po ukończeniu każdego stopnia studia mogą być przedłużone o rok celem zdobycia drugiego dyplomu uzyskiwanego na tej samej zasadzie. Inaczej niż w MISMaP i ośrodkach MISH, w niektórych innych uczelniach, studenci MISH UW przez cały czas podlegają administracyjnie Kolegium MISH i nie zostają „przekazani” wydziałom.

Jednak w takim układzie to poszczególne wydziały ustalają zasady uzyskiwania dyplomów i ostatecznie je nadają, przeprowadzając odpowiednie egzaminy dyplomowe. Pierwotnie współpraca na linii MISH – wydziały oparte była częściowo na zaufaniu do tutorów i Kolegium, co skutkowało niezwykle ograniczonymi minimami programowymi¹³. Do dzisiaj minima programowe są mniejsze, choć różnica maleje – po wprowadzeniu studiów dwustopniowych wymagania tak naprawdę podwójnie wzrosły. Do 2011 r. programy poszczególnych kierunków ustalane były przez właściwe ministerstwo; obecnie jest to odpowiedzialność uczelni. Jednak wymogi Krajowych Ram Kwalifikacji, umasowienie studiów i konserwatyzm wy-

tutora może pełnić naukowiec z wydziału, który nie jest sfederowany z MISH UW albo z innej uczelni. Od 2014 r. tutorzy otrzymują niewielkie wynagrodzenie za swoją pracę, zazwyczaj w formie zmniejszenia pensum dydaktycznego.

¹¹ Minima, ponieważ studenci MISH mają mniejsze wymagania pod względem liczby przedmiotów niż regularni studenci tych wydziałów; założenie jest takie, że studenci MISH realizują kilka dyscyplin i tym samym pracują więcej, uzyskując przy tym wszechstronne wykształcenie.

¹² W pierwszej fazie funkcjonowania MISH tutorzy dodatkowo zadawali cztery prace pisemne w roku akademickim, które miały odnosić się do realizowanych przez studentów zajęć i lektur indywidualnych. Jedną z tych prac była dyskutowana na specjalnych seminariach dla studentów MISH.

¹³ Niektóre kierunki (studiów) nie wymagały początkowo od studentów obecności na wykładach czy seminariach, wychodząc z założenia, że studenci MISH są ambitni i pracują przede wszystkim samodzielnie pod opieką tutora. Studenci mogli więc *de facto* ukończyć studia w zakresie historii, zdając kilka dużych egzaminów i chodząc na dwuletnie seminarium magisterskie, na koniec którego składali pracę magisterską; zakładano, że taka praca będzie interdyscyplinarna i pierwszorzędną akademicko.

działów spowodowały, że liczba zajęć, które studenci MISH muszą zrealizować, by spełnić wymogi minimów programowych, ma tendencję wzrostową, mimo wysiłków dyrekcji Kolegium¹⁴. Studenci realizujący dwa kierunki dyplomowe odczuwają te zmiany szczególnie boleśnie¹⁵.

Oprócz wymogów ustalanych przez wydziały MISH ma kilka kursów wymaganych od wszystkich studentów. Należą do nich dwusemestralna „semiotyka logiczna”, kursy wymagane w ustawie (wychowanie fizyczne, BHP) oraz zasady „koszyków” – nazywanych tutaj metodologiami¹⁶, a w praktyce wyznaczanych przez oferujący dany kurs instytut. Program studiów, zapisany w regulaminie studiów, zmienia się nieznacznie co kilka lat, jednak generalnie w trakcie pierwszych trzech lat studenci muszą realizować określoną liczbę zajęć w trzech metodologiach według zasady 3 : 2 : 1; w praktyce główna metodologia jest oczywiście dużo bardziej rozbudowana. Dla studentów MISH i MISMaP prowadzone były w przeszłości kursy „Moduł MISH”¹⁷, bezpośrednio oferowane przez MISH, służące często studentom do realizacji trzeciej metodologii i w założeniu bardziej interdyscyplinarne. W późniejszym okresie zostały one funkcjonalnie przeniesione do Kolegium Artes Liberales.

Skomplikowany system wymogów stał się z czasem głównym elementem relacji między tutorem a studentem. Przy ponad 45 kierunkach otwartych dla studentów MISH, każdy z osobnymi wymaganiami, samo złożenie planu studiów stało się wyzwaniem logistycznym i strategicznym, zwłaszcza w przypadku realizacji dwóch minimów. Ponad 300 tutorów musiało albo zapoznać się z rosnącą liczbą regulacji i wymogów, albo przestało *de facto* pełnić swoją funkcję, za którą z założenia nie byli wynagradzani¹⁸.

¹⁴ Nierzadko studenci MISH realizują 15 i więcej kursów w semestrze, co przekłada się na przynajmniej 30 godzin wykładowych tygodniowo, nie licząc przygotowania. W tym sensie polskie wymogi są ciągle bliżej rosyjskich niż np. anglosaskich, co wynika z odmiennej filozofii dydaktycznej (praca własna vs. wykład); nawet MISH nie był w stanie na dłuższą metę przezwyciężyć tej zależności od ścieżki.

¹⁵ Podejmowano kroki, by podobne kursy mogły być uznawane w różnych programach studiów, tym samym zmniejszając obciążenie studentów pracą, jednak zawsze jest to indywidualna decyzja odpowiednich władz.

¹⁶ Pierwotnie studenci MISH musieli jedynie zrealizować 480 godzin zajęciowych w każdym roku, a więc osiem zajęć trwających po 90 minut w każdym tygodniu. Część z nich była wykładami, na których zazwyczaj nie wymagano obecności. Pozostały czas miał być przeznaczony na pracę własną.

¹⁷ „Z nadzieją na skuteczną realizację idei *liberal education*, z której MISH przecież wyrasta” – Realizacja w Kolegium MISH uchwały nr 167 Senatu Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 18 lutego 1998 r. w sprawie zapewnienia jakości zajęć dydaktycznych (dokument wewnętrzny).

¹⁸ Dodatkowe komplikacje sprawiają tutorom studenci wracający z wymian zagranicznych, urlopowani, aplikujący o różnego rodzaju dofinansowanie i wymagający listów rekomendacyjnych. Jednocześnie MISH nadal przyciąga studentów „dobrych”, uzyskujących stypendia naukowe i kontynuujących potem naukę na studiach doktoranckich. W założeniach miał on też tworzyć „własną” kadrę akademicką, absolwentów prowadzących seminaria dla młodszych roczników podczas przygotowywania prac doktorskich. Jeszcze w 2002 r. było siedem takich osób (Katarzyna Sadkowska, Ewa

4. Edukacja liberalna

4.1. Idea edukacji liberalnej

Tradycja edukacji liberalnej przedstawiana była w literaturze przedmiotu na różne sposoby, ale większość badaczy skłania się ku „złotej nici” łączącej klasyczny okres demokracji ateńskiej z pojęciem *paidei*, poprzez antyczny Rzym, średniowieczne uniwersytety, renesansowe akademie, nowożytne kolegia Oxford i Cambridge, z kolonialnymi koledżami USA, w których do czasów współczesnych ideał ten przetrwał w formie *liberal arts*.

Historia pojęcia i obecnych w nim trendów jest osobnym i kontrowersyjnym zagadnieniem (Kimball, 1995; Rothblatt, 2003), wskazywano też na ahistoryczne mylącą sugestię politycznego (czy teologicznego) liberalizmu takiej edukacji, podczas gdy bardziej odpowiednie są odwołania statusowe, społeczne i kulturalne („godna wolnego człowieka”), charakterystyczne dla kształcenia elit. Sprawę jeszcze bardziej komplikuje fakt, że w ciągu ostatnich trzech dekad Stany Zjednoczone utraciły monopol na organizację i ideę edukacji liberalnej, czego dowodem jest m.in. historia MISH, ale też zupełnie aliberalny rozwój edukacji liberalnej we współczesnych Chinach (Jung, Nishimura i Sasao, 2016; Kirby i van der Wende, 2016).

Po 1989 r. w całej Europie zaczęły pojawiać się niepowiązane ze sobą eksperymenty z modelem amerykańskim w kształceniu uniwersyteckim (Gillespie 2001; van der Wende 2011; Becker, Kortunov i Fedchin 2012; Kowalski 2012; Tak i Oomen 2012; Norgaard i Hajnal 2014). Niewielkie instytucje i programy przedstawiały alternatywę dla dominujących modeli pięcioletnich, monodyscyplinarnych studiów, wykorzystując lub wyprzedzając możliwości wynikające z procesu bolońskiego. Sama nazwa „edukacja liberalna” była używana niekonsekwentnie: niektóre z nich od samego początku używały tego określenia, inne później; jedne wobec publiczności w swoich krajach, inne tylko wobec partnerów zewnętrznych. Większość z tych programów oferowała studia po angielsku, co sprzyjało ich sukcesom¹⁹. Mniej więcej połowa programów jest prywatnych, a połowa publicznych. Osiągnęły one pewien poziom rozpoznawalności w środowiskach akademickich poszczególnych krajów. Według ostatnich dostępnych danych (z 2013 r.), instytucje edukacji liberalnej prowadzących studia pierwszego stopnia na terenie Europy jest przynaj-

Rudnicka, Łukasz Grutzmacher, Renata Szubska, Roman Chymkowski, Magdalena Piskała i Olga Dawidowicz; Warsaw University 2002), a w późniejszych latach troje z nich pełniło funkcję opiekunów roku, a dwoje było związanych z inicjatywami Akademii Artes Liberales i Wydziału „Artes Liberales”. Obecnie żadna z wymienionych osób nie ma bezpośredniego związku z MISH UW.

¹⁹ Ważnymi wyjątkami są Rosja, Ukraina, Białoruś i Polska oraz ostatnio Portugalia i Hiszpania; wynika to z zakazów ustawowych, kompetencji językowych studentów i kadry oraz – jak w Polsce – tradycyjalistycznego nastawienia kierownictwa (w duchu antykolonialnym). Powody te nie są rozłączne i zmieniały się w czasie.

mniej 52 (Godwin 2015), a dzisiejsza (2016) wartość jest już na pewno większa ze względu na niedostatki danych z Europy Wschodniej oraz wzrostową falę w Holandii (University College Deans Network 2014) i Wielkiej Brytanii (Tubbs 2015)²⁰.

Można wskazać kilka podstawowych cech wspólnych takich programów, „obok” (auto)definicji. Większość współczesnych (ostatnie trzy dekady) programów edukacji liberalnej w Europie nie funkcjonuje niezależnie, ale działa w ramach publicznych uniwersytetów badawczych, gdzie pełnią rolę centrów doskonałości badawczej, programów honorowych dla wyróżniających się studentów i/lub swoistej poczekalni dla niezdecydowanych studentów. Niektóre opisywane są jako edukacyjne laboratoria (Karsten i Majoor 1994; Dahrendorf 2000; O'Connor i Wilczek 2011). Programy w poszczególnych krajach, a nawet w poszczególnych instytucjach, noszą silne piętno lokalne. Pod względem dydaktyki instytucje edukacji liberalnej zazwyczaj oferują zajęcia w niewielkich grupach, prowadzone po angielsku dla międzynarodowego grona studentów, którzy otrzymują dyplom po ukończeniu kursów we wszystkich obszarach wiedzy: humanistyce, naukach społecznych i naukach ścisłych. Tego rodzaju cechy wspólne mogą być jednak mylące: MISH definiował się w drugiej połowie lat 90. jako edukacja liberalna, spełniając kryterium organizacyjne i dydaktyczne, ale nie językowe, osobowe i programowe.

4.2. Istniejące badania

W niewielkiej literaturze przedmiotu można wyróżnić trzy rodzaje publikacji. Na pierwszą składają się źródła amerykańskie, tworzone przez zainteresowanych dziennikarzy i promotorów edukacji liberalnej. Najpierw opisywali oni bardziej intensywnie Europę Środkową i Wschodnią (Tymowski 1998; Holdsworth 2000; Gillespie 2001; Woodard 2002; Harvard 2007; Redden 2010), w ostatnich latach koncentrując się na zachodniej części kontynentu (Redden 2009; 2013). Dodatkowy impuls do zainteresowania tematem dał, utrzymany w bardzo ogólnym tonie, rozdział o roli edukacji liberalnej w krajach rozwijających się w raporcie dla Banku Światowego (Task Force on Higher Education and Society 2000). Późniejsza książka pod redakcją Patti McGill Peterson zebrała studia przypadków z wybranych krajów niezachodnich (2012), w tym z krajów europejskich: Polski i Rosji.

Cechą charakterystyczną powyższych publikacji była opisowość, duża swoboda w używaniu nazwy „edukacja liberalna” i brak krytycyzmu, a czasem nawet nieuzasadniony entuzjazm. Podczas gdy pierwsza fala entuzjazmu (lata 90.) była powiąza-

²⁰ Do dzisiaj nie powstała pełna lista instytucji edukacji liberalnej w Europie ani uznawane kryteria „liberalności”. Strona ECOLAS (European Consortium of Liberal Arts and Sciences) wymienia 35 instytucji, nie podając klucza ich doboru. Oprócz problemu kryteriów jest jeszcze kwestia źródeł. Wiele z nich (zawartość stron internetowych, biuletyny, ulotki) ma charakter efemeryczny, co utrudnia zwłaszcza analizy o charakterze historycznym.

na z przemianami politycznymi po upadku Związku Radzieckiego (przełamywanie barier i wprowadzanie alternatyw, wzmacnianie wyboru w edukacji) i rozwojem integracji europejskiej (modułowość i mobilność w szkolnictwie wyższym), obecna fala (po 2010 r.) skupia się raczej na gospodarczym znaczeniu kształcenia ogólnego (myślenie krytyczne i kompetencje miękkie) i potencjale dla międzynarodowej rekrutacji i mobilności studentów. Jednocześnie relatywnie dobra europejska szkoła średnia oraz silne bariery dyscyplinarno-organizacyjne wpływające na kształt dydaktyki na uczelniach ograniczały potencjał rozwojowy tej formuły studiów.

Drugą kategorią publikacji są analizy porównawcze pisane z perspektyw badań nad szkolnictwem wyższym po 2010 r., których celem jest wyliczenie programów edukacji liberalnej w Europie i zbadanie przyczyn ich nagłego pojawienia się.

Zdaniem Marijk van der Wende (2011) za pojawienie się 29 wskazanych przez nią programów edukacji liberalnej w Europie odpowiada popyt na szersze i bardziej selektywne programy studiów. Rozwój ten był przykładem dywersyfikacji systemów szkolnictwa wyższego, równoległej do procesu bolońskiego i kompatybilnej z nim.

Opis van der Wende jest charakterystyczny dla systemowych ujęć szkolnictwa wyższego na poziomie regionalnym, dobrze opisuje również sytuację w Holandii, ale w sposób nieuzasadniony ekstrapoluje wnioski na kraje Europy Wschodniej, które dołączyły do procesu bolońskiego półtorej dekady później. Jej analiza mówi więcej o warunkach sukcesu, ale prawie nic o motywacjach stojących za ich uruchomieniem; zakłada wspólny rdzeń wszystkich programów; nie tłumaczy braku międzynarodowej koordynacji inicjatyw o wspólnych celach i podobnej pozycji. Do wad należy też brak kryteriów powstania listy instytucji edukacji liberalnej, wspólne traktowanie historycznych uniwersytetów amerykańskich na terenie Europy i nowych oddolnych inicjatyw wewnątrz uniwersytetów badawczych oraz błędy rzeczowe w opisie Polski.

Kara Godwin (2013, 2015), działając w tym samym nurcie, podjęła się badań empirycznych i opracowała definicję programu „globalnych sztuk wyzwolonych” (*global liberal arts*), która obejmuje trzy elementy:

- interdyscyplinarny program studiów,
- element kształcenia ogólnego (*general education protocol*),
- przynajmniej dwa z listy trzech składników: umiejętności ponaddiscyplinarne (*transferrable skills*), świadomość obywatelska/etyczna/globalna, skupienie na studencie/holistyczne podejście do edukacji (*student-centeredness/holistic development*).

Godwin zastosowała tę definicję, przygotowując Global Liberal Education Inventory, obejmującą podstawowe dane o 183 programach edukacji liberalnej w ponad 50 krajach na całym świecie, z wyłączeniem USA. Jej cele były deskryptywne, nie interpretatywne (czy ewaluatywne), pozwalając głównie na porównanie tren-

dów na poziomie kontynentów. Uniemożliwiło to precyzyjny opis instytucji silnie uzależnionych od narodowych kontekstów systemów szkolnictwa wyższego²¹.

Ze względu na skomplikowaną formułę organizacyjną (ani samodzielne studia, ani regularny program) nie można w prosty sposób porównywać MISH do innych instytucji edukacji liberalnej w Europie. Możliwe są natomiast porównania w wymiarze ideowym, analizujące definicję, cel systemowy i sylwetkę absolwenta MISH w odniesieniu do innych instytucji edukacji liberalnej w Europie. Dotychczasowe badania nie przynoszą rozstrzygnięcia, czy zróżnicowanie tych instytucji ogranicza się do cech organizacyjnych, czy obejmuje też kwestie fundamentalne: cele edukacyjne, zasady, wartości.

Ostatnią kategorię stanowią dość liczne prace opisujące pojedyncze instytucje (Borgert 2008; Becker, Kortunov i Fedchin 2012; Kowalski 2012; van der Wende 2013). W tym nurcie istniejąca literatura o MISH UW skupia się na kwestiach ideowych (Axer 1998; Detweiler i Axer 2012a) i podstawowych założeniach organizacyjnych, nie odnosi się zaś do funkcjonowania instytucji i nie porównuje codziennego doświadczenia studentów i tutorów z ideałami edukacji liberalnej.

Niezależnie od specyfiki organizacyjnej niepozwalającej traktować MISH jako osobnego kierunku studiów Kolegium MISH UW wymieniane jest wśród instytucji tworzących europejski ruch „edukacji liberalnej” (Gillespie 2001; van der Wende 2011; Godwin 2013). W jakim sensie?

5. MISH a edukacja liberalna: wariacja na temat

5.1. Definicja edukacji liberalnej według MISH

MISH wyrósł z zamiaru zaoferowania najzdolniejszym absolwentom szkoły średniej, głównie olimpijczykom, możliwości uzyskania wymagającego i wszechstronnego wykształcenia ogólnego poprzez program studiów oparty na wyborze zajęć i rozwoju kompetencji w zakresie rozumowania naukowego (Wróblewski 2010: 12-13). Pod tym względem był z założenia studentocentryczny, zgodny z duchem edukacji liberalnej ostatnich kilku dekad. Jednocześnie oferta ta skierowana była do studentów „elitarnych” – nazwanych w jednym z raportów rekrutacyjnych (2001) „humanistyczną elitą maturalną”²².

²¹ Pewną rolę odegrał tu charakter wykorzystanych danych (wyłącznie o cechach informacji publicznej, dostępne online i głównie po angielsku), który ogranicza precyzję opisu, co widać szczególnie w Europie Wschodniej, np. w Polsce, gdzie instytucje edukacji liberalnej wchodzą w skomplikowane relacje (wiele półzależnych instytucji o wspólnej części nazwy) albo tam, gdzie informacja jest limitowana (np. w Rosji, zwłaszcza w Moskwie i Rostowie nad Donem).

²² Badacze zwrócili uwagę na rosnącą rolę programów honorowych w USA (Nixon 2011) czy na uczelniach europejskich (Wolfensberger 2015); argumenty za ich wprowadzeniem nie mają jednak charakteru elitarno-instytucjonalnego (nasze społeczeństwo potrzebuje osobnej kuźni talentów), ale

Przyświecała mu idea, że wszelka wiedza jest ze sobą powiązana, przez co ograniczenia dyscyplinarne – także organizacyjna niezależność wydziałów – nie mają sensu. Mimo że MISH nie był w stanie uruchomić własnej oferty dydaktycznej, w formie np. kursów prowadzonych przez dwóch profesorów z różnych dyscyplin czy szkół letnich, udało mu się wprowadzić do polskiej akademii wybór kursów przez studentów jako alternatywny i nadal nie powszechnie podzielany model organizacji studiów.

Edukacja liberalna nie pojawia się w edukacyjnej historii Polski i nawet w latach 90., kiedy MISH powstawał w atmosferze ogólnej liberalizacji i niewątpliwie z amerykańskiej inspiracji, określenie „edukacja liberalna” nie zostało przejęte przez jego władze²³. Powody tego mogą być trojakiemu rodzaju: niedostateczna wiedza o koledżach sztuk wyzwolonych²⁴, antyczne (a nie amerykańskie) źródła bezpośredniej inspiracji (stąd *artes liberales* czy edukacja dla retorów z Cycerona *De Oratore*), a wreszcie nastawienie antykolonialne. Po raz pierwszy termin „edukacja liberalna” został użyty prawdopodobnie dopiero w 1997 r. (po 5 latach), kiedy Axer przedstawiał cele MISH. Mówił wtedy jednak do międzynarodowej publiczności, a w kraju idea edukacji liberalnej datuje się dopiero dekadę później. Tradycja edukacji liberalnej w Polsce była według niego intuicyjna (Axer 1998: 113).

Ale nawet bez używania tej nazwy MISH próbował realizować zasady edukacji liberalnej. W zakresie programu studiów pozwalał studentom na wybór zajęć: pierwotnie wymagane były tylko egzaminy i konieczność realizacji jakichkolwiek zajęć z trzech metodologii – odpowiedzialność spadała przede wszystkim na studenta,

demokratyczno-indywidualny (każdy ma prawo do edukacji dopasowanej do jego potrzeb). Ze względu na dyscyplinarny i taylorystyczny charakter współczesnych uniwersytetów (Greenwood, 2009) oraz odchodzenie od ideałów edukacji liberalnej na skutek cięcia kosztów w prywatyzowanej edukacji uniwersyteckiej (Newfield 2016) programy honorowe mogą być nostalgicznym projektem odbudowy uniwersytetów „jakiś były kiedyś” już nie dla wszystkich, ale dla wybranych; MISH byłby tutaj przykładem.

²³ Współczesne podejścia do edukacji liberalnej, nieoparte na programie studiów ani organizacji instytucji, pozwalają na to, by instytucja prowadziła edukację liberalną bez używania samego pojęcia. Dla przykładu posłużę się następującą definicją: „W najlepszym wypadku edukacja liberalna pozwala studentom rozwijać umiejętność krytycznego myślenia i kompetencje dyscyplinarne, by rozróżniać różne kategorie informacji, zdawać sobie sprawę z niejasności i unikać łatwej pewności. Zachęca studentów do bycia jednocześnie rozsądnymi i pełnymi pasji, łączenia nauki z działaniem, oraz pod tym względem rozwijać zaangażowanie obywatelskie, z jego odpowiedzialnością i czasami przywództwem. Edukacja liberalna szanuje przeciwstawne idee i podaje w wątpliwość stan obecny. Jeśli zachowywany jest wysoki poziom oczekiwań, a praca studentów jest realnie doceniana, konsekwencje edukacji liberalnej mają poważny wpływ na życie studentów” (Harvard 2012: 15).

²⁴ Podczas gdy typowy koledż sztuk wyzwolonych w USA jest niewielki, prywatny, ma własny kampus, jest niezależny i ma wysokie czesne, MISH był również niewielki, ale publiczny, bez własnego kampusu, zależny i nie pobierał czesnego. Najważniejsza różnica polega na tym, że o ile można być absolwentem koledżu, o tyle nie można być absolwentem MISH – jedynie jakiejś dyscypliny realizowanej w ramach MISH, w pewnym sensie na zasadzie programu honorowego.

który miał do pomocy tutora. Pod względem metod dydaktycznych, mimo że MISH nie prowadził własnych zajęć, studenci uczęszczali na zaawansowane seminaria właściwie od pierwszego roku, a spotkania z tutorem miały stanowić indywidualną metodę angażowania studentów w kontynuowanie akademickich dysput w parze uczeń – mistrz.

Celem edukacji w MISH było nie tyle umocnienie pozycji na rynku pracy, ile wszechstronny rozwój intelektualny, odpowiedni dla niewielkiego grona wyselekcjonowanych kandydatów. Jednocześnie MISH próbował przede wszystkim osiągnąć interdyscyplinarność (badawczą) niż kształcenie ogólne (nauczanie), co wynikało zarówno z przygotowania studentów i siły szkoły średniej, jak i z niewyrażonego oczekiwania, że absolwenci MISH zostaną doktorantami, a później dołączą do kadry akademickiej. W interesujący sposób polski wariant edukacji liberalnej był bardzo „wsobny”, wyszukując najbardziej uzdolnionych kandydatów, oferując im elitarne studia i tym samym stanowiąc narzędzie reprodukcji elit (naukowych), pomimo prób przedstawienia całego procesu w prospołeczne szaty.

Dyskusja pomiędzy liberalnością a zawodowością przebiegała w MISH na poziomie oferowanych kierunków studiów. Do 2002 r. Wydział Prawa i Administracji UW nie był sfederowany z Kolegium MISH, co wynikało z dwóch przyczyn. Z jednej strony, wydział niechętnie spoglądał na studentów MISH, którzy potencjalnie zajmowali miejsca „własnych” studentów (za których przysługiwała dotacja), nie przechodzili przez proces rekrutacyjny na wydziale (łatwe do przewidzenia oskarżenie o bycie tylną furtką dla studentów, którzy się nie dostali w normalnej rekrutacji) oraz stwarzali problemy organizacyjne. Z drugiej strony, władze MISH niechętnie spoglądały na studia prawnicze, które mają niewiele wspólnego ze swobodnymi poszukiwaniami badawczymi i wszechstronnym wykształceniem studentów, za to bardzo dużo z wąskospecjalistycznym treningiem zawodowym, niepasującym do ogólnej filozofii edukacji liberalnej. W 2002 r. Wydział Prawa dołączył jednak do sfederowanych wydziałów, jednocześnie wprowadzając limit studentów MISH, którzy mogli realizować minimum programowe; minimum to było bardzo rozbudowane, a mimo to od tego czasu co czwarty student MISH studiuje prawo.

Tradycja polskich uniwersytetów, wobec której w jakimś sensie pozycjonowały się MISH, miała charakter głównie akademicki, szczególnie w latach 1945-1989, gdy akademicy nie mogli mieć bezpośredniego i zinstytucjonalizowanego przełożenia na problemy szerszego społeczeństwa. Uczelnie były elitarne i niespecjalnie przejmowały się studentami, o ile ci ostatni nie mieli zostać na uczelni jako przyszła kadra. Społeczny rezonans tradycji edukacji liberalnej łączył się tymczasem z umacnianiem demokracji, a nie tradycyjnym przywództwem arystokratów czy kleru²⁵. W tradycji obcej szukano więc – być może naiwnie – kotwicy dla uniwersytetu zaangażowanego, przekładalnego na kształt społeczeństwa.

²⁵ Arystokracja i duchowieństwo są dobrymi przykładami negatywnej definicji edukacji jako edukacji w „sztukach wyzwolonych”, tj. sztukach godnych człowieka wolnego, a nie pracowników

MISH mieści się na skrzyżowaniu tych dwóch tradycji: wyrósł z ruchu na rzecz poprawy uniwersytetu, która ostatecznie miała nastąpić z korzyścią dla całego społeczeństwa po demokratycznej transformacji. Obywatele mieli stać się bardziej odpowiedzialni i aktywni, ale nie wskutek bezpośredniego szkolenia w tym zakresie, tylko kształcenia akademickiego o bardzo tradycyjnym profilu. Z tego względu MISH nigdy nie organizował rozbudowanych wydarzeń pozauniwersyteckich, działań z organizacjami trzeciego sektora etc.

Ale wizja Axera, która legła u podstaw MISH, nie kończy się na organizacji studiów dla wybitnych. Aby zrozumieć, jaki model edukacji liberalnej reprezentuje, trzeba odtworzyć relację pomiędzy społecznością naukową (np. MISH) a potrzebami społeczeństwa czasu transformacji.

5.2. Cele formuły studiów MISH

Pomimo tych problemów MISH podtrzymuje swoją pierwotną obietnicę. Wyrasta on z nowej formuły studiowania, która miała być odpowiedzią na dominujący model szkolnictwa wyższego. W anglojęzycznej broszurze o MISH z 2002 r. można przeczytać²⁶:

Od początku ta formuła studiów była szczególnie atrakcyjna dla kandydatów o wszechstronnych zainteresowaniach humanistycznych, które nie mieściły się w tradycyjnym systemie studiowania jednej dyscypliny akademickiej. Kolegium MISH utworzono z myślą o osobach obdarzonych niespokojnym umysłem, dociekliwych i refleksyjnych, a zarazem gotowych brać na siebie współodpowiedzialność za kształt i rytm swoich studiów. Taka forma studiowania, odchodząca od szkolnych schematów, wymaga od studentów dużej samodyscypliny oraz – na co wskazuje dotychczasowa praktyka – działa mobilizująco i w większym stopniu przynosi zadowolenie ze studiów. Wykształcenie nowoczesnego humanisty wymaga bowiem gotowości do stałego przekraczania granic wąskich specjalności i rozumienia języka dyscyplin pokrewnych. Ten rodzaj studiów zwiększa także umiejętność przystosowania się absolwentów Kolegium MISH do zmiennych warunków na rynku pracy (Warsaw University 2002).

Mimo że MISH był innowacją w zakresie programu studiów, wyrasta też z odmiennej wizji uniwersytetu niż dominująca w Polsce. MISH to wariacja na temat edukacji liberalnej, która na Uniwersytecie Warszawskim przyjęła postać trój-

najemnych (niewolników): „Dlaczego noszą nazwę nauk wyzwolonych, sam wiesz: ponieważ godne są człowieka wolnego. Zresztą jedna jest tylko nauka naprawdę wyzwolona, która czyni człowieka wolnym. To nauka mądrości, wzniosła, nieustraszona, wielkoduszna. Inne są mało znaczące i dziecięce” [Seneka (Młodszy) 1998: 393-394].

²⁶ Poza pierwszym zdaniem opis ten do dzisiaj widnieje na stronie Kolegium MISH (Kolegium MISH, b.d.). Fragmenty wcześniejszej, nieznacznie różniącej się ulotki z 2000 r., cytuje Gillespie (2001: 82).

wymiarowej wizji aktywnej, zaangażowanej i opartej na zaufaniu wspólnoty akademickiej, do której zaproszeni zostaną najlepsi studenci mający przełożyć się na nową rzeczywistość demokratycznej Polski. Taka wspólnota miała być oparta na myśleniu krytycznym, myśleniu wspólnotowym i operacyjnej autonomii – czy w języku celów: opozycji, republikanizmu i autonomii.

5.2.1. Opozycja

Opozycyjny status MISH wyraża się w wielu momentach jego historii, kiedy przedstawiany był jako działalność opozycyjna w stosunku do jakiegoś „systemu”²⁷ – w zależności od okoliczności systemem był rząd, wolny rynek albo organizacja uniwersytetu. MISH miał działać jako koń trojański (Axaer 2015), instytucja, która zagrozi biurokratycznej opresji ze strony ministerstwa w duchu klasycznej swobodnej edukacji i opozycyjnej działalności Axera (wybranego dziekanem Wydziału Polonistyki w trakcie „karnawału Solidarności”).

Założenie, że edukacja obejmuje wychowanie ludzi w duchu wierności przeszłości dla korzyści odległej przyszłości, w stałej opozycji do obecnych rządów próbujących zniszczyć pamięć o przeszłości, by uzyskać kontrolę nad teraźniejszością, była bardzo żywa na uniwersytecie, na którym się kształciłem (Detweiler i Axer 2012a: 242).

MISH miał przeciwstawiać się „miastu” z jego wizją edukacji jako środka do większych dochodów, wspieranej przez rodziców niezdających sobie sprawy z wartości wszechstronnego – prawdziwego – wykształcenia²⁸. Ale pierwszym impulsem z pewnością była opozycja wobec struktury uniwersytetu, podzielonego na nierozmawiające ze sobą specjalizacje, ignorującego jedność wiedzy, nakazującego studentom „wybór klatki” na okres 5 lat życia²⁹. „Tworzenie nowych, modelowych, »prawdziwych« studiów humanistycznych” (Detweiler i Axer 2012b: 243) było odpowiedzią na sytuację, w której uniwersytety nie były już w stanie uczyć odpowiednio, potrzebowały więc wewnętrznego buntu do zainicjowania zmiany. Polska miała długą tradycję oddolnej, nieformalnej edukacji, często nielegalnej w okre-

²⁷ Zarówno polska edukacja liberalna, jak i działacze kontrkultury (aktywiści, hipisi) dzielą zasadnicze podejrzenie w stosunku do „systemu” (Taylor 2010: 72).

²⁸ Dwa cytaty umacniają to przekonanie: „Nie tylko w naszym środowisku miewamy do czynienia z nieprzyjemnym połączeniem mentalności postsowieckiej i uległości wobec pokus rzeczywistości paleokapitalistycznej” (Axaer i Bikont 2000). „Innymi przeszkodami był krótkowzroczny utylitaryzm i konformistyczne tendencje rodziców, w przypadku których komunistyczne slogany o wyższości produktywności nad pracą intelektualną, wzywające do uprządkowania edukacji, zostały groteskowo przetworzone w chęć zapewnienia niemal każdym kosztem natychmiastowego sukcesu swoich dzieci w warunkach gospodarki rynkowej” (Axaer 1997: 114).

²⁹ „Życiowe interesy nauczycieli wymagały zamknięcia studentów w możliwie najmniejszej klatce” (Axaer 1997: 118), ze względu na silną niezależność wydziałów i zasady finansowania.

sach niesuwerenności. Axer ochoczo zgłasza akces do tej właśnie tradycji, sugerując opresyjny charakter wymogów rynku i uniwersyteckiego *status quo* i kontrując je potrzebą budowy autonomicznych kręgów intelektualnych, opartych na zaufaniu i postawie krytycznej.

5.2.2. Republikanizm

Drugim obliczem był republikanizm, który zaczyna się od przewyciężenia apatii obywatelskiej dominującej w polskim społeczeństwie we wczesnych latach 90.³⁰ Axer chciał przedstawić edukację jako dobro publiczne i wspólne, łącząc w ten sposób rozwój odpowiedzialnego, podejmującego ryzyko, zaangażowanego i idealistycznego studenta z korzyścią dla Rzeczypospolitej (*res publica*). Idea miała być wprowadzana w życie przez oświeceniową troskę o rozwój elit³¹ – uznawanych za realny cel tej edukacji, ale nigdy nieprzedstawianych w kategoriach ekonomicznych³². Uniwersytet poświęcony edukacji liberalnej miał być w stanie dać to, czego nie można kupić za pieniądze³³, a więc uczynić ze studentów lepszych obywateli. MISH zakładał, że elita jest dobra, potrzebna i istnieje w każdym społeczeństwie, lecz prawdziwa elita zawsze zaczyna się od prawdziwej edukacji. Taka elita nie ma być oderwana od społeczeństwa, ale świadomie angażować się na jego rzecz, bazując na wszechstronnej wiedzy o jego przeszłości, umiejętności krytycznego myślenia i kapitale kulturowym, który miał zbudować prawdziwe społeczeństwo obywatelskie³⁴.

³⁰ „Edukacja liberalna jest doskonałym treningiem w zakresie umiejętności, które w społeczeństwie komunistycznym stały się przestarzałe: podejmowania ryzyka, przyjmowania odpowiedzialności za własne wybory. Edukacja liberalna jest dla tych, którzy gotowi są ryzykować” (Axer 1997: 118).

³¹ „Mimo że nie taki był cel tworzenia MISH, to myślę, iż tego też nie można ukrywać: jego absolwenci stanowią swoistą elitę, choć, świadomi tego, powinni tym bardziej mieć poczucie obowiązku wobec społeczeństwa. Często zapominamy, co jesteśmy winni społeczeństwu dzięki przywilejowi dobrego wykształcenia, jakie otrzymaliśmy” (Wilczek i Jędrał 2012: 107).

³² Ekonomiczne korzyści edukacji w trybie MISH, np. cechy korelujące z przedsiębiorczością, nie są bezpośrednio analizowane, a środowiska biznesowe nie są zaangażowane czy brane pod uwagę w programie studiów MISH.

³³ Por. ważną książkę Michaela J. Sandela (2012), zawierającą przykłady „kupowania” edukacji, i wypaczania jej misji w uczelniach amerykańskich.

³⁴ „Elitarny uniwersytet, o jakim myślę, jest szczególnie przydatny do kształtowania społeczeństwa i postaw obywatelskich, nie dlatego, że uczy wyższej sprawności w wykonywaniu jakiegokolwiek określonego zawodu, lecz dlatego, że przygotowuje dla społeczeństwa pewną grupę ludzi, których – w braku lepszego słowa – nazwałbym »wyedukowanymi«, co oznacza: wytrenowanymi zarówno w formułowaniu idei i celów, jak i w krytycznej analizie własnego i cudzego myślenia. I tylko w tym sensie jest elitarny. Tutaj podstawowym adresatem nie jest i nie będzie bezpośrednio gospodarka, znaczącym sponsorem nie stanie się kapitał prywatny, dorobkiem naukowym nie będą wynalazki wdrożeniowe, lecz tworzenie kapitału kulturowo-symbolicznego i jego aplikacja do budowania społeczeństwa obywatelskiego” (Axer 2013: 172).

Na marginesie, ten otwarty republikanizm miał być korzystny nie tylko dla Polski. Nieznane szerzej Sympozjum Edukacji Liberalnej z 2000 r., które odbyło się w Warszawie pod auspicjami Axera i Nicholasa Farnhama, przyciągnęło reprezentantów 39 instytucji edukacji liberalnej z Europy Środkowej i Wschodniej oraz naukowców amerykańskich³⁵. W deklaracji rosyjscy, polscy, czescy, bułgarscy i białoruscy promotorzy edukacji liberalnej stwierdzali:

Musimy przygotować kolejne pokolenie do życia i przejmowania przywództwa w zglobalizowanym świecie, gdzie kluczowym jest, by obywatele byli tolerancyjni dla innych tradycji i okazywali szacunek różnicom lokalnym.

Wymaganie od studentów, by stawali się rozsądnymi ludźmi i odpowiedzialnymi obywatelami, powinno być wspierane przez lepsze nauczanie, profesjonalne warsztaty i programy wymiany studenckiej (cyt. za: Holdsworth 2000).

5.2.3. Autonomia

Zdaniem Axera każdy student jest *anima naturaliter liberalis*, ponieważ kultury europejskie zbudowane były na fundamencie *artes liberales*. Z tego powodu naśladowanie, odbijanie tradycji antycznej w zwierciadle współczesności to najlepsza metoda zdobywania prawdziwie liberalnej edukacji³⁶, poprzez dialogiczną relację studenta z tutorem *quoniam amicitiae mentionem fecisti et sumus otiosi*. W jednym z bardziej metaforycznych fragmentów Axer pisze:

Nasze zadanie przypomina trud Ojców Założycieli, budujących od podstaw wspólny dom dla uchodźców. Musimy pozostawić za sobą dymiące ruiny Troi i podjąć zadanie przypominające misję Eneasa – odrodzenia Troi w innym czasie i kształcie. Ta misja wymaga maksymalnego poświęcenia i maksymalnej wiary w stawiane cele (Axer, 2015: 85).

Znaczenie takiej misji może być wyrażone językiem tradycji klasycznej, a słowa wydające się tylko frazesami w toku codziennej krzątaniny odzyskują sens i autorytet dzięki

³⁵ Było to zwieńczenie trwającego przynajmniej od 1996 r. realizowanego przez fundację Educational Leadership Program z USA, w którym wzięło udział ponad 150 naukowców zainteresowanych ideą *artes liberales* z nowo demokratyzujących się krajów Europy. Bez modelu bolońskiego projekt ten nie przełożył się na długofalową zmianę w systemach edukacji (Abraham 2012: 77-78). W tym samym okresie, wspierane przez Open Society Foundation, powstawały „niewidzialne koledże” w Europie Środkowo-Wschodniej, np. w Polsce i na Węgrzech, pod nazwą Collegium Invisibile, zaś na Słowacji jako The Society for Higher Learning.

³⁶ „Pamiętajcie, że teza Axera jest radykalna. Nie jest tak, że dowolna wersja programu edukacji liberalnej może kultywować te postawy obywatelskie, które zazwyczaj wymienia się jako cel takiej edukacji. Tylko specyficzny trening w zakresie filologii klasycznej (*classics*) może osiągnąć coś, co na pierwszy rzut oka może się wydawać zbyt wąskie (a nawet monodyscyplinarne), aby było »liberalne« czy »integratywne«” (Katz 1997: 2).

przypomnieniu sobie ich oryginalnych kontekstów. Jeśli chcemy przygotować społeczeństwo na to, by stało się prawdziwie obywatelskie, a obywatele przysposobić do uczestniczenia we wspólnocie (a nie tylko bycia widzami), musimy odtworzyć aparat pojęciowy, który nadaje sens pojęciu Res Publica³⁷.

Osiągnąć ten cel może tylko uniwersytet, który będzie ukształtowany w określony sposób, gwarantujący niezależność lub wielopoziomą autonomię zbudowaną na zaufaniu (Axe, 2016). Potrzebny jest do tego rodzaj kontraktu społecznego: publiczna instytucja powinna zachować autonomię, nie tracąc finansowania, ale zdaniem Axera uczelnie są w stanie uzasadnić, dlaczego takie specjalne traktowanie im się należy. Zwolennicy edukacji liberalnej w Polsce lubią nawiązywać do tradycji autonomii uniwersytetu (np. nabożnie cytując mowę Kazimierza Twardowskiego z 1932 r.) jako absolutnie konieczny warunek wartościowej edukacji. Stąd konieczność stworzenia oaz akademickich – niewielkich, elitarnych jednostek uczelni – obok umasowionego systemu szkolnictwa wyższego³⁸.

5.3. Potrójny ideał edukacyjny

MISH przedstawia się jako „powrót do źródeł”, rozwijając indywidualny wybór i przerzucając odpowiedzialność za efekty kształcenia z centralnie narzucanych programów studiów i zewnętrznego systemu zapewniania jakości na diady tutorialne, przy całym ich zróżnicowaniu. Taka para jest samodzielną, autonomiczną i modelową jednostką edukacyjną, w której następuje odkrywanie wiedzy i jej przekazywanie, a tym samym podstawowym wehikułem edukacji liberalnej. Mimo że studia klasyczne mają specjalny status, jako coś najbardziej nierynkowego i jednocześnie skomplikowanego, korzyść z autonomii akademickiej jest realna we wszystkich dyscyplinach. Axer wierzy, że uczelnie znajdują się na specjalnej pozycji do rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, ze względu na właściwości tej wspólnoty akademickiej.

W przypadku MISH UW opozycyjne, republikańskie i autonomiczne wymiary edukacji liberalnej są ze sobą powiązane:

Idea uniwersytetów wolnych od jakiegokolwiek rządowej presji politycznej, skoncentrowanych głównie na swojej misji wyzwolenia jednostek z dziedzictwa systemu totalitarnego, zachęcających ich do bycia aktywnymi, odpowiedzialnymi i odślaniali, zamiast ukrywać, swoje pragnienia i potrzeby. Naszym celem było wyzwolić się z narzuconych ograniczeń na rzecz ograniczeń świadomie wybranych i zaakceptowanych przez na-

³⁷ Fragment z wystąpienia Axera w 1997 r. w Nowym Jorku (Axe 1998: 115), cytowany później także przez Katz (1997: 3) i Bellah (2006: 471).

³⁸ „Autonomia praktykowana w warunkach kształcenia masowego sama się dezawuuje, jeżeli środowiska uniwersyteckie nie potrafią dzięki niej wytworzyć gwarancji i miejsca dla elitarnych badań i elitarnego kształcenia” (Axe 2013: 170).

szych nauczycieli i studentów w ich pragnieniu by odnowić wspólnotę uniwersytecką, chronioną przez swoją autonomię od przyszłych żądań ze strony władzy (Detweiler i Axer 2012a: 243).

Edukacja liberalna nie jest zadaniem dla pojedynczej jednostki uczelni, ale powinna zostać wprowadzona przez cały uniwersytet, jeśli ma być uniwersytetem w prawdziwym znaczeniu tego słowa³⁹. Miałoby to konsekwencje dla misji, programu studiów, efektów kształcenia i wartości.

Pod względem misji uniwersytet powinien wykorzystywać swoją zdolność poprawy społeczeństwa przez przygotowywanie studentów do przyszłych wyzwań. Potrzebuje jednak do tego autonomii, ze względów esencjonalnych, ale też praktycznych. Umiejętności akademickie oraz odtwarzanie *universitas* – wspólnoty uczonych i studentów – są najlepszym narzędziem przekazywania ducha i zdolności prawdziwej pracy naukowej dla szerszego społeczeństwa. Zostawione w spokoju i wyposażone w odpowiednie środki, uczelnie stworzą przyszłą elitę, której istnienie będzie z korzyścią dla wszystkich. W ten sposób odtworzone zostanie zaufanie do społeczeństwa obywatelskiego w społeczeństwie postkomunistycznym: przez budowę małych środowisk opartych na tym zaufaniu.

W programie studiów dogłębną edukacja w jednej dyscyplinie musi być połączona z wszechstronną orientacją w innych. Do realizacji tego celu trzeba ustanowić system koszyków, który treścią wypełnią poszczególne wybory studentów. Studenci mogą korzystać z dużej swobody w tym zakresie, bo konsekwencje złych wyborów spadają w końcu na nich.

Mimo że najwięcej uwagi poświęca się (choć nieoficjalnie) kształceniu przyszłej kadry akademickiej, w przypadku wszystkich absolwentów zakłada się, że kształcenie ogólne – czy edukacja liberalna – tylko wzmocni perspektywę ich zatrudnienia. Przyjmowani tylko na podstawie wyników w nauce, tacy studenci powinni rozwijać również inne umiejętności: krytyczne myślenie, poczucie odpowiedzialności, skuteczna komunikacja pisemna i ustna oraz analizowanie informacji. Angażowanie ich w dialog z poprzednimi pokoleniami ma rozwinąć w nich szerszą perspektywę.

W kontekście wartości MISH promuje przede wszystkim wolny wybór. Kształcąc najlepszych studentów, chciałby jednocześnie przynieść korzyść całemu uniwersytetowi, który miałby skorzystać na demokratycznej obecności tych wybranych, których przyciągną interesujące kursy i inspirujący prowadzący. Nie powinny istnieć

³⁹ Zależność MISH od innych wydziałów pod względem oferty zajęć – podobna do holenderskich programów „liberal arts and sciences” oferowanych w języku niderlandzkim (Utrecht, Amsterdam, Tilburg) – od samego początku wywoływała napięcia w kontekście finansowania udziału studentów w kursach (Tymowski 1998). Już w latach 90. opracowano system transferu części ministerialnej dotacji dla MISH na poszczególne wydziały, według zrealizowanych zajęć (a później punktów ECTS), co w oczywisty sposób ograniczało elastyczność programu studiów. MISH nie był finansowo zrównoważony, gdyż przekazywał wydziałom czasem więcej, niż wynosiła jego dotacja.

tu strukturalne bariery, a uniwersytet jako całość powinien pracować na rzecz dobra wspólnego.

Biorąc to pod uwagę, proponuję następującą matrycę celów, zasad i wartości ujmujących MISH jako wariację na temat edukacji liberalnej.

Tabela 1. Propozycja interpretacji ideału edukacji liberalnej w MISH

Cele: idealna wspólnota (akademicka)	Zasady: środki realizacji	Wartości: motywacje za wyborami
aktywna zaangażowana oparta na zaufaniu	krytyczne myślenie myślenie zbiorowe niezależność operacyjna	opozycja republikanizm autonomia

Niniejsza propozycja uporządkowania wątków przewijających się przez gęsty opis MISH otwiera drogę do dyskusji nad specyfiką polskiego wariantu edukacji liberalnej, zarówno pod względem roli tych studiów w szerszym systemie szkolnictwa wyższego, jak i odmienności rozumienia edukacji liberalnej w stosunku do innych krajów⁴⁰. Pozwala to na rozwinięcie dwóch wątków dyskusji oraz konkluzję metodologiczną.

6. Specyfika studiów MISH

6.1. Systemowa rola MISH w Polsce?

Trendy we wszystkich większych krajach zachodnich sugerują, że szkolnictwo wyższe przestaje być traktowane jako dziedzina autoteliczna, a coraz bardziej widzi się w niej narzędzie do osiągnięcia celów gospodarczych i społecznych i z osiągnięcia tych celów jest ono w rosnącym stopniu rozliczane. Następuje więc odejście od „republiki wiedzy” (Polanyi 1962) – ujmowanej w tradycji amerykańskich nauk społecznych jako autonomia zawodowa profesorstwa, a w europejskiej nawiązująca do humboldtowskiej romantycznej tradycji *Bildung* – na rzecz aktywniejszej roli w sterowaniu rozwojem nauki lub wprowadzeniu czynników rynkowych do regulacji procesu edukacyjnego (Ferlie, Musselin i Andresani 2008).

Jednocześnie państwa narodowe ustępowały na rzecz podmiotów ponadnarodowych, jak w przypadku „miękkiej” polityki UE. Modele opisujące zarządzanie

⁴⁰ Jedyna alternatywna propozycja systematyzacji myślenia stojącego za MISH UW, której jestem świadomy, to „formuła Axera”: interdyscyplinarność plus zespołowość. O ile dobrze oddaje ona ogólną dynamikę myślenia Axera o edukacji, o tyle formuła MISH w niewielkim stopniu pozwala na ową zespołowość, skupiając się na pojedynczych diadach student – tutor. Być może w tym należy upatrywać przyczyn przejścia Axera do Kolegium Artes Liberales i pilotażowych Międzynarodowych Studiów Doktoranckich, które pozwalają równocześnie rozwijać oba elementy tej formuły.

w szkolnictwie wyższym skupiają się obecnie na podejściu sieciowym i wielopoziomym, w różny sposób ograniczając autonomię uczelni (Ferlie, Musselin i Andresani 2008; Fumasoli 2015). Uczelnie zaczęły być reformowane w trzech kierunkach naraz, znajdując się w centrum „trójkąta wiedzy”: standaryzowanej edukacji, wysokiej jakości badań i rozwijanej innowacyjności (Maassen i Stensaker 2010). W krajach Europy kontynentalnej zarządzanie przez państwo przyjmuje obecnie formy hybrydowe: łączy w sobie model suwerenny z instytucjonalnym, korporacyjno-pluralistycznym i rynkowym, do którego stopniowo zbliżają się obecne systemy (Gornitzka i Maassen 2000; Jungblut i Vukasovic 2013). W perspektywie neoinstytucjonalnej, którą wykorzystuje to ujęcie, kluczowe znaczenie mają formalne i nieformalne reguły sterujące zachowaniem aktorów i wpływające na ostateczne wyniki. Wszystkie te czynniki można znaleźć w historii MISH.

W latach 1989-2001 polskie szkolnictwo wyższe początkowo rozwijało się w kierunku przeciwnym niż kraje Europy Zachodniej. Po okresie ideologicznej kontroli nad uczelniami państwo wycofało się z ręcznego sterowania uczelniami, niemal nie prowadząc aktywnej polityki w zakresie szkolnictwa wyższego. Podstawowym ujęciem nie był uniwersytet jako instytucja czy narzędzie w rękach państwa, ale „zarządzana według reguł wspólnota badaczy” (Nybom, 2003). Nie przypadkiem narodziny MISH przypadają na ten okres historii polskich uczelni. MISH może być uważany za charakterystyczny przykład próby oddolnej reformy uczelni w klimacie restauracji modelu humboldtowskiego, która w Polsce nastąpiła w latach 1989-1997 (Antonowicz, 2015a). W Polsce rola „żywej autonomii” środowiska akademickiego, w opozycji do prób profesjonalnego sterowania uczelniami, sięga głęboko, i wydaje się, że MISH odegrał tutaj ważną, choć ograniczoną rolę jako projekt środowiskowy.

Mamy tutaj do czynienia z pozornym paradoksem. Na poziomie programu studiów model humboldtowski oznacza studia monodyscyplinarne i jako taki jest przez MISH negowany. Jednak na poziomie organizacji uniwersytetu model ten określa samorządną wspólnotę uczonych niezależną od ingerencji władz państwowych i lokalnych, i w tym sensie MISH go wspiera.

Osiągnięcia w zakresie wprowadzania edukacji liberalnej traktowane są jako element działalności opozycyjnej środowiska wobec władzy (Detweiler i Axer 2012a), przedłużonej w okres po transformacji, a także wobec rynku, a także konserwatywności części środowiska akademickiego. Im bardziej w kolejnych latach szkolnictwo wyższe w Polsce przechodziło umasowienie, urynkowanie, denacjonalizację i dywersyfikację (Antonowicz, 2015b), tym bardziej ośrodki MISH traktowane były jako ostoja „dawnej”, „prawdziwej” akademii, nostalgiczny projekt mający odwrócić koło historii: studia elitarne, nieurynkowane, lokalne i przeciwstawiające się dywersyfikacji/wielości celów szkolnictwa wyższego. Najczęstszym, obecnym także w „Strategii” (Axer i Wąsowicz, 2015), przeciwnikiem studiów MISH są studia masowe, zbiurokratyzowane i niewymagające.

Procedura akcesji Polski do procesu bolońskiego trwała wyjątkowo długo i znalazła niewielu zwolenników wewnątrz akademii, także wśród promotorów edukacji liberalnej zasadniczo postulującej modularyzację studiów, ich indywidualizację i przesunięcie akcentu z programu studiów na studenta. Analogiczny opór wywołała implementacja Europejskich Ram Kwalifikacji. Te same czynniki, które w Holandii sprzyjały rozwojowi edukacji liberalnej, z powodów historyczno-środowiskowych w Polsce traktowane były jako zagrożenie, ograniczenie i wyraz urzędniczej kontroli. Przyczyn tego stanu rzeczy nie można szukać wyłącznie w charakterze wprowadzanych rozwiązań, ale także w funkcji ośrodków MISH we wspólnocie naukowców i ich roli jako nośnika autonomii uniwersytetu.

Państwa narodowe od lat 80. próbowały aktywniej wpływać na działanie sektora szkolnictwa wyższego, a instytucje edukacji liberalnej, proponując innowacje dydaktyczne, miały do wyboru przedstawiać się jako prymusy lub opozycja wobec takich zmian. Realny wpływ polityki rządu na MISH datuje się od czasu neoliberalnych reform minister Barbary Kudryckiej (Antonowicz 2015a; Szadkowski 2015; Kwiek 2016), przynależących do kategorii nowego zarządzania publicznego, z zasadą odłączania państwa (*disengagement*), ograniczania jego odpowiedzialności i wzmacniania jego roli kontrolnej, które ograniczyły swobodę operacyjną MISH.

Spośród tradycyjnych funkcji uniwersytetu – rozwój i upowszechnianie dominującego systemu wartości, selekcja elit, tworzenie nowej wiedzy i formowanie biurokracji (Castells 2001) – ośrodki MISH były wyjątkowe w swojej nostalgicznej trosce o elity. Kryteria elitarności były jednak czysto naukowe, a nie społeczne, a przysze drogi absolwentów nader często prowadziły w szeregi akademii (zwłaszcza w okresie demograficznego boomu w szkolnictwie wyższym). Projekt MISH można przedstawić jako próbę odtworzenia elit naukowych, transferu wartości i generowania inteligenckiego etosu – konsekwentnie nastawionego na jakość, a nie ilość, niesłużącego zewnętrznym celom i w ograniczonym stopniu radzącego sobie w konfrontacji z rzeczywistością ekonomiczno-społeczną.

Włączenie perspektywy neoinstytucjonalnej (Antonowicz 2015b) pozwala zrozumieć siłę inercji struktur akademickich w Polsce, które są nośnikiem długiej tradycji, w dużym stopniu trwałej pomimo przemian systemów politycznych, ścierających się z globalnym trendem konwergencji systemów szkolnictwa wyższego. MISH były instytucjami *par excellence* stworzonymi przez to środowisko, z poczucia etosu raczej niż dla osiągnięcia konkretnych celów zewnętrznych.

Polskie uczelnie wyróżniają się na tle Europy Zachodniej stopniem kolegialności, będąc pod względem zarządczym tradycyjną „wspólnotą badaczy” (Kwiek 2015: 87), co postrzegane jest jako warunek istnienia uniwersyteckiej autonomii (Antonowicz 2015b; Antonowicz i Jongbloed 2015). Jedynymi zewnętrznymi przejawami funkcjonowania MISH (poza administracją) były spotkania studenta z opiekunem naukowym (tutorem) oraz Rady Kolegium (zbierające dyрекcję, dziekanów zrzeszonych wydziałów, wybranych profesorów, tutorów i studentów). Indywidu-

alizacja ścieżek edukacyjnych, wprowadzana reformami prawa o szkolnictwie wyższym, rozbija wspólnotę studentów i rozwija kulturę indywidualizmu (Antonowicz, Pinheiro i Smużewska 2014: 471); MISH doświadczył tego wcześniej – przez samą formułę studiów, niezakładającą wspólnych zajęć dla danej kohorty studentów, ale jednocześnie dobór i podobieństwo kilkudziesięciu studentów (do siebie i do zaangażowanej kadry akademickiej) miało i tutaj odwrócić dominujące trendy. MISH nie był, pomimo nielicznych deklaracji, projektem przyszłościowym (kadry dla demokracji), ale przede wszystkim nostalgicznym. Zależność od szlaku – obecna w każdym systemie edukacyjnym (Gornitzka i Maassen, 2012), a niedoceniana przez dotychczasowych badaczy europejskiej edukacji liberalnej – sprawia, że cele edukacji liberalnej z konieczności będą w Polsce inne niż w krajach Zachodu. Każdy kraj może mieć w takim razie własny „mix” edukacji liberalnej (Adriaansens, 2014), a cech wspólnych należy dowieść, nie zaś je zakładać

6.2. Polskie doświadczenie edukacji liberalnej a inne kraje

Studenci MISH nie dzielą wspólnego doświadczenia małego koledżu, w sensie intelektualnym czy towarzyskim, obecnego zarówno w USA, jak i w holenderskich *university colleges* czy elitarnych uczelniach angielskich i szkockich. MISH to studia w rzeczy samej indywidualne. Studenci, z pomocą tutora, szukają kompromisu pomiędzy wymaganiami ustalonymi przez wydziały a swoimi zainteresowaniami i ambicjami. Studenci MISH mogą stać się lepszymi studentami, lepszymi nauczycielami akademickimi, ciekawymi czy świadomymi obywatelami, ale nikt – nawet MISH – nie może być odpowiedzialny za realizację tych celów. Odpowiedzialność jest w 100% indywidualna. Brak sztywnej struktury organizacyjnej przekładającej misję instytucji na doświadczenia studentów i kadry naukowej jest zarówno znakiem czasów, w których MISH wymyślono, jak i braku możliwości późniejszej reformy ze względu na ograniczoną prawnie autonomię MISH i ich zależność od wydziałów, władz rektorskich i regulacji ministerialnych.

Operacyjna zależność MISH jest unikatowa w skali Europy, ale mogła być intencjonalna. Jako obywatele w warunkach gospodarki rynkowej studenci muszą dokonywać wyborów, a nie otrzymywać gotowy pakiet najlepszych, skrojonych na miarę rozwiązań, co w Wielkiej Brytanii nazywane jest eufemistycznie mianem *spoon-feeding*. Gdyby MISH miał gotowy program studiów, w dużej mierze obowiązkowy, rozwój umiejętności wyboru mógłby być iluzoryczny. Jednocześnie wiara w autonomię uniwersytetu i jakość wspólnoty akademickiej pozwalała Axerowi wierzyć, że to, co najlepsze, można znaleźć wśród samoczynnej działalności uniwersytetu, a zadaniem edukatora jest usunąć irracjonalne bariery, które oddzielają od tych dóbr tych studentów, którzy dostrzegają w nich wartość.

MISH operuje na bazie pewnego paradoksu. Z jednej strony posiada bardzo daleko sięgającą ideologię; z drugiej – skala działania i głębokość reformy są niewiel-

kie⁴¹. Edukacja liberalna, tak jak ją rozumie Axer, może pomóc osiągnąć szersze cele społeczne, a nie tylko poprawić system szkolnictwa wyższego. Jednocześnie instytucje mające realizować te cele zazwyczaj pozostają w cieniu: pozostają operacyjnie i finansowo zależne od dużych uczelni publicznych, nie przyciągają dużej liczby kandydatów i zazwyczaj nie zwiększają z czasem skali operacji.

Polska edukacja liberalna jest również mixem modelu tutorialnego z Oxbridge, amerykańskiego systemu programu studiów opartego na wyborze przedmiotów oraz humboldtowskiej wiary we wspólnotę badawczą – uzupełnionym o polską historię edukacyjnej opozycji wobec systemów politycznych. Do 2008 r. zamiast tworzyć równoległy, pełnowymiarowy program studiów w zakresie edukacji liberalnej, MISH bazował na istniejących zasobach edukacyjnych dostępnych w innych wydziałach, do których dawał dostęp swoim studentom.

Opozycja, republikanizm i autonomia miały być osiągnane w miękki sposób, bez generowania poważnych kosztów, na bazie zaufania między studentami a kadrami. Z czasem jednak model ten został włączony do głównego nurtu edukacji wyższej, zamiast ją zmieniać; zaakceptowano go jako ofertę dla garstki najzdolniejszych studentów, a jednocześnie poddano jednolitej kontroli biurokratycznej (od czasu reform Barbary Kudryckiej zapoczątkowanych w 2007 r.) i usunięto wiele z początkowej swobody i niepewności⁴². Takie przemiany dały MISH podstawę stabilnej operacji w systemie, ale podkopały wiele z narracji o opozycji, republikanizmie i autonomii.

Mniej więcej w tym samym czasie Axer przeniósł swoją uwagę na nowo powołane Kolegium Artes Liberales UW – projekt mający lepiej zrealizować prawdziwie liberalną edukację. Program ten ma dużo mniejszy zasięg, ale większą autonomię, a przez większą część swojej historii służył głównie studentom MISH; jego szczegółowy opis wymaga osobnego tekstu. Warto też zauważyć, że wraz z powstaniem Kolegium Artes Liberales w 2008 r. MISH generalnie przestaje odwoływać się wprost do ideału edukacji liberalnej.

6.3. Konkluzja metodologiczna: czy MISH powinien być nazywany edukacją liberalną?

MISH pozostaje strukturą unikatową pod względem organizacyjnym, jak również w zakresie rozumienia idei edukacji liberalnej. Autorzy Strategii podkreślają zarówno potencjał eksportowy (zwłaszcza na wschód), jak i trudności w przełożeniu

⁴¹ Z tego powodu Thomas Norgaard (2014) mówi o „ulotności” (*airiness*) w przypadku MISH.

⁴² W niniejszej analizie idei edukacji liberalnej leżącej u podstaw MISH nie ma miejsca na ocenę, do jakiego stopnia ta idea rzeczywiście jest wcielana w życie w funkcjonowaniu instytucji. Biorąc pod uwagę istotne zróżnicowanie pomiędzy instytucjami analizowanymi w raporcie, niewielki sens miałyby porównywanie wskaźników sukcesu studentów czy budżetów instytucji; wnioski z tego rodzaju porównań mogłyby skłaniać do niesprawiedliwych ocen.

tej zależnej od oferty całej uczelni formuły studiów na realia części krajów zachodnich, w których edukacja liberalna odbywa się w ramach samodzielnych jednostek dydaktycznych. Z tego względu studia w formule MISH stanowią duży problem dla badaczy europejskiej edukacji liberalnej – pełne zrozumienie ich organizacji okazało się dotychczas za trudne dla badaczy z zewnątrz (Kowalski 2012; Krajewska i Kowalczyk-Waledziak 2014; Norgaard 2014; Godwin 2015), czemu absolutnie nie należy się dziwić, a co w jakiejś mierze próbuje naprawić niniejszy tekst.

Mamy tutaj do czynienia z pewnym paradoksem. Studia MISH (tylko na UW) określają się mianem edukacji liberalnej. Pojawiały się na listach instytucji europejskiej edukacji liberalnej (ECOLAS, „Artes Liberales”; van der Wende 2011; Godwin 2013). Jednocześnie MISH nie spełnia części kryteriów przedstawionych przez Karę Godwin (rdzeń zajęć wspólnych dla wszystkich studentów danej formuły, interdyscyplinarność rozumiana jako wymóg realizacji zajęć ze wszystkich trzech „dużych” obszarów wiedzy, oferowanie własnego dyplomu ukończenia studiów). Czy MISH można więc zakwalifikować jako edukację liberalną?

Moja odpowiedź jest twierdząca ze względu na brak przekonujących kryteriów oceny pozwalających na wykluczenie pretendentów używających danej nazwy. Dotychczasowa literatura przedmiotu niedostateczną uwagę poświęcała zróżnicowaniu edukacji liberalnej w Europie. Pod względem organizacyjnym problem ten nie dziwi, biorąc pod uwagę duże różnice pomiędzy systemami szkolnictwa wyższego nawet po wprowadzeniu procesu bolońskiego. MISH jako formuła, a nie kierunek studiów, stwarza kłopoty klasyfikacyjne.

Ideologiczne zróżnicowanie nurtu edukacji liberalnej w Europie jest przemilczane, czego symbolem są słowa dyrektora BISLA i ECOLAS, Samuela Abraháma (2012), że „wszyscy chcemy przecież tego samego”. Stwierdzenie to ma charakter nie wniosku, a postulatu, i badacze powinni podchodzić do tego rodzaju generalizacji z wyjątkową ostrożnością.

Aktualny stan dostępnej literatury, zwłaszcza porównawczej, nie pozwala nam powiedzieć, jakiego edukacyjnego dobra (cele), jakimi środkami (zasady) i z jakich powodów (wartości) pragną liderzy czy instytucje określający się mianem europejskiej edukacji liberalnej. Pod tym względem MISH może stanowić dla wielu badaczy miłe zaskoczenie, oferując rozbudowaną i silnie skontekstulizowaną wariację na temat idei edukacji liberalnej. Chociażby z tego powodu nie należy wykluczać studiów MISH z opisów europejskiej edukacji liberalnej. W dłuższej perspektywie natomiast zasadne jest badanie ideologicznego zróżnicowania jego współczesnych, a nie tylko historycznych form (Kimball 1995; Rothblatt 2003). Trzeba mieć świadomość powodów strategicznych zarówno na poziomie Europy (budowanie jedności w niewielkim, rozproszonym ruchu edukacyjnym zamiast wyszukiwania linii podziałów), jak i Polski (unikatowy przykład eksportu innowacji edukacyjnej). Jako badacze potrzebujemy jednak lepszych argumentów. Badania edukacji liberalnej w Europie wymagają jeszcze dużo pracy u podstaw.

Podziękowania

Artykuł powstał dzięki wsparciu finansowemu ze środków budżetowych na naukę w latach 2012-2016 jako projekt badawczy w ramach programu pod nazwą „Diamantowy Grant” (DI2011 019541), pod opieką prof. Marty Bucholc z Instytutu Socjologii UW. Autor jest członkiem Collegium Invisible.

Sarah Stockdale, Aleksandra M. Swatek i David Kretz zechcą przyjąć podziękowania za liczne uwagi wobec poprzedniej wersji tekstu. Philip G. Altbach, Kara A. Godwin, Sheldon Rothblatt, Davydd J. Greenwood, Susan Wright oraz anonimowy recenzent NiSW pomogli mi uniknąć pewnych nieporozumień i błędów. Te, które pozostały, obciążają wyłącznie moje konto. Jestem szczególnie wdzięczny za pomocne uwagi prof. Marka Kwieka i dra Krystiana Szadkowskiego do ostatecznej wersji artykułu.

Poglądy wyrażone w artykule nie muszą oddawać stanowiska władz ośrodków MISH w Polsce.

Literatura

- Abrahám, S. (2012). Europe is now ready to import what it once had exported. W: H. Tak, B. Oomen (red.). *De disciplines voorbij: De colleges van Hans Adriaansens (77-84)*. Middelburg: De Drukkery.
- Adriaansens, H.P.M. (2014). The Dutch Mix: the international university college. St. Petersburg. <http://opendekoepeel.nl/wp-content/uploads/2015/11/St.-Petersburg-the-Dutch-Mix-kopie-2.pdf> [15.11.2016].
- Antonowicz, D. (2015a) *Między siłą globalnych procesów a lokalna tradycja: polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*. Toruń: Wyd. UMK.
- Antonowicz, D. (2015b). Perspektywa neoinstytucjonalna w badaniach nad przemianami szkolnictwa wyższego w Polsce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 75-94. doi: 10.14746/nsw.2015.1.3.
- Antonowicz, D., Jongbloed, B. (2015). *Jaki ustrój uniwersytetu? Reforma szkolnictwa wyższego w Holandii, Portugalii i Austrii: wnioski dla Polski*. Warszawa: Ernst & Young.
- Antonowicz, D., Pinheiro, R., Smużewska, M. (2014). The changing role of students' representation in Poland: an historical appraisal. *Studies in Higher Education*. 39(3), 470-484. doi: 10.1080/03075079.2014.896182.
- Axer, J. (1997). What is liberal education? Can it support both freedom and equality? Is it for everybody? *Kritika a Kontext*. 4: 116-118.
- Axer, J. (1998). How the Classical Tradition Can Serve to Promote Liberal Education in the Twenty-First Century. The East-Central Europe Case Example. *Kritika a Kontext*. 1: 113-116.
- Axer, J. (2010). Autonomia uniwersytetu i innowacyjność. *Nauka*. 2: 7-10.
- Axer, J. (2013). Aktualność/nieaktualność tradycyjnych ideałów uniwersyteckich w Polsce anno Domini 2013. W: J. Woźnicki (red.). *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku (169-178)*. Warszawa: Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Fundacja Rektorów Polskich.
- Axer, J. (2015). Kiedy wreszcie Troja zostanie zdobyta? – doniesienia z MISH-owego frontu. W: S. Biliński (red.). *Szkolnictwo wyższe w obliczu zmian. Debaty PAU (83-85)*. Kraków: Polska Akademia Umiejętności.

- Axer, J. (2016). Autonomia uniwersytecka – zaufanie – biurokracja. *PAUza Akademicka*, 26 maja, 1-2. http://pauza.krakow.pl/342_2016.pdf [15.11.2016].
- Axer, J., Bikont, J. (2000). Komandosi Edukacji. Rozmowa z prof. Jerzym Axerem. *Gazeta Wyborcza*, 20-22. http://tech.ibi.uw.edu.pl/obta/axer/wywiady/wywiad_gazeta_2.html [15.11.2016].
- Axer, J., Wąsowicz, M. (2015). *Reguła czy wyjątek? Interdyscyplinarność w polskich uniwersytetach*. Warszawa: Wydział „Artes Liberales” UW – MNiSW.
- Becker, J., Kortunov, A., Fedchin, P. (2012). Russia: Against the Tide, Liberal Arts Establishes a Foothold in Post-Soviet Russia. W: P.M. Peterson (red.). *Confronting Challenges to the Liberal Arts Curriculum: Perspectives of Developing and Transitional Countries* (159-183). New York – Oxon: Routledge.
- Bellah, R.N. (2006). On being Catholic and American. W: S.M. Tipton (red.). *The Robert Bellah reader* (457-473). Durham, NC: Duke University Press.
- Borgert, L. (2008). *En högskola för hela studenten. Liberal Education och Högskolan på Gotland*. Högskolan på Gotland. <http://www.helagotland.se/start/en-hogskola-for-hela-studenten-3804135.aspx> [15.11.2016].
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing*. Oxford: Oxford University Press.
- Castells, M. (2001). Universities as dynamic systems of contradictory functions. W: M. Castells, J. Muller, N. Cloete, S. Badat (red.). *Castells, Manuel Muller, Johan. Cloete, Nico. Badat, Shireen* (206-224). Pinelands, Cape Town: Maskew Miller Longman.
- Collier-Reed, B., Ingerman, Å. (2013). Phenomenography: From Critical Aspects to Knowledge Claim. W: J. Huisman, M. Tight (red.), *Theory and Method in Higher Education Research (International Perspectives on Higher Education Research)* (243-260). Emerald Group Publishing. doi: 10.1108/S1479-3628(2013)000009016.
- Dahrendorf, R. (2000). *Universities After Communism. The Hannah Arendt Prize and the Reform of Higher Education in East Central Europe*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Detweiler, R.A., Axer, J. (2012a). International Perspectives on Liberal Education: An Assessment in Two Parts. W: D.W. Harward (red.). *Transforming Undergraduate Education. Theory that Compels and Practices that Succeed* (225-252). Lanham – Boulder – New York – Toronto – Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Detweiler, R.A., Axer, J. (2012b). International Perspectives on Liberal Education: An Assessment in Two Parts. W: D.W. Harward (red.). *Transforming Undergraduate Education. Theory that Compels and Practices that Succeed* (225-252). Lanham – Boulder – New York – Toronto – Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Ferlie, E., Musselin, C., Andresani, G. (2008). The steering of higher education systems: a public management perspective. *Higher Education*. 56: 325-348. doi: 10.1007/s10734-008-9125-5.
- Fumasoli, T. (2015). Multi-level Governance in Higher Education Research. W: J. Huisman, H. de Boer, D.D. Dill, M. Souto-Otero (red.). *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance* (76-94). New York: Palgrave Macmillan. doi: 9781137456168_06_chao5.
- Fundacja Instytut Artes Liberales (2003). *Międzynarodowa Szkoła Humanistyczna Euro-py Środkowo-Wschodniej (MSH). Nowe metodologie w badaniach i nauczaniu*. FIAL

- Międzynarodowa Szkoła Humanistyczna MSH. <http://www.obta.uw.edu.pl/~ptomasze/ial/msh/index.html> [24.03.2016].
- Gillespie, S. (2001). Opening Minds: The International Liberal Education Movement. *World Policy Journal*. Winter: 79-89.
- Godwin, K.A. (2013). *The Global Emergence of Liberal Education: A Comparative and Exploratory Study*. Boston: Boston College.
- Godwin, K.A. (2015). The Worldwide Emergence of Liberal Education. *International Higher Education*. 79: 2-4. <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/5835/5199> [15.11.2016].
- Gornitzka, A., Maassen, P. (2012). University Reform and the Nordic Model. W: M. Kwiek, P. Maassen (red.). *National Higher Education Reforms in a European Context Comparative Reflections on Poland and Norway*. Frankfurt: Peter Lang.
- Gornitzka, Ê., Maassen, P. (2000). Hybrid steering approaches with respect to European higher education. *Higher Education Policy*. 13(3): 267-285.
- Greenwood, D.J. (2009). Are Research Universities Knowledge-Intensive Learning Organizations? W: D. Jemielniak (red.). *Handbook of Research on Knowledge-Intensive Organizations* (1-18). Hershey – New York: Information Science Reference.
- Harward, D.W. (2007). Why the Effort to Establish Liberal Education in East-Central Europe Might Prove Interesting for American Educators. W: J. Kieniewicz (red.). *Autonomia uniwersytetu: jej przyjaciele i wrogowie* (123-136). Warszawa: Fundacja Instytut „Artes Liberales”.
- Harward, D.W. (2012). The Theoretical Arguments and Themes. W: D.W. Harward (red.). *Transforming Undergraduate Education: Theory that Compels and Practices that Succeed* (3-33). Lanham – Boulder – New York – Toronto – Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Holdsworth, N. (2000). Warsaw conclave backs liberal arts. *Times Higher Education Supplement*, 13-14.
- Jung, I., Nishimura, M., Sasao, T. (2016). Liberal arts education and colleges in East Asia: possibilities and challenges in the global age. Springer Singapore.
- Jungblut, J., Vukasovic, M. (2013). And now for something completely different? Re-examining hybrid steering approaches in higher education. *Higher Education Policy*. 26(4): 447-461. doi: 10.1057/hep.2013.28.
- Karsten, S., Majoor, D. (red.) (1994). *Education in East-Central Europe. Educational Changes after the Fall of Communism*. Münster – New York: Waxmann Verlag.
- Katz, S.N. (1997). *Can Liberal Education Cope? (30 October 1997)*. Philadelphia: PA. <https://www.princeton.edu/~snkatz/papers/aglsp.html> [15.11.2016].
- Kimball, B.A. (1995). *Orators & Philosophers: A History of the Idea of Liberal Education*. red. R. Orrill. New York: College Entrance Examination Board.
- Kirby, W.C., Wende M.C. van der (red.) (2016). *Experiences in Liberal Arts and Science Education from America, Europe, and Asia*. New York: Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/978-1-349-94892-5.
- Kolegium MISH (b.d.). *Kolegium Międzyobszarowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych i Społecznych*. <http://www.mish.uw.edu.pl/ogolne> [7.02.2016].

- Kontowski, D. (2016). Recession in Polish Liberal Arts? Shifting Priorities of Students at the MISH, University of Warsaw and their Consequences for the Institution. W: J. Fazlagić, A. Erkol (red.). *Images of Intellectual Capital* (88-99). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Kontowski, D. (2017). Co niszczy studia międzyobszarowe w Polsce? Fałszywe wyjaśnienia i poczucie wyższości. W: P. Bogalecki, R. Koziołek (red.). *Wiedza niezdyscyplinowana – meandry międzyobszarowości*. Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Kowalski, E. (2012). Poland: The place of liberal education in post-Soviet higher education. W: P.M. Peterson (red.). *Confronting Challenges to the Liberal Arts Curriculum: Perspectives of Developing and Transitional Countries* (122-150). New York – Oxon: Routledge.
- Krajewska, A., Kowalczyk-Waledziak, M. (2014). Possibilities and Limitations of the Application of Academic Tutoring in Poland. *Higher Education Studies*. 4(3): 9-18. doi: 10.5539/hes.v4n3p9.
- Kwiek, M. (2015). The unfading power of collegiality? University governance in Poland in a European comparative and quantitative perspective. *International Journal of Educational Development*. 43: 77-89. doi: 10.1016/j.ijedudev.2015.05.002.
- Kwiek, M. (2016). Constructing Universities as Organizations: University Reforms in Poland in the Light of Institutional Theory. W: E. Samier (red.). *Educational Administration and Leadership*. New York: Routledge.
- Maassen, P., Stensaker, B. (2010). The knowledge triangle, European higher education policy logics and policy implications. *Higher Education*. 61(6): 757-769. doi: 10.1007/s10734-010-9360-4.
- Newfield, C. (2016). *The great mistake: how we wrecked public universities and how we can fix them*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Nixon, J.V (2011). Honors Programs & Honors Colleges: Limits to the Liberal Arts & the Dangers of Elitism. W: M. O'Connor, P. Wilczek (red.). *Collegium – College – Kolegium. Kolegium i wspólnota akademicka w tradycji amerykańskiej i europejskiej*. Boston – Warszawa: Sub Lupa.
- Norgaard, T. (2014). *MISH, ECLA and CLAS Comparative Notes on the Organization of Liberal Education in Europe*. Warsaw.
- Norgaard, T., Hajnal, P. (2014). Value Studies and Democratic Citizenship. W: J.N. Reich (red.). *Civic Engagement, Civic Development, and Higher Education. New Perspectives on Transformational Learning* (41-46). Washington, DC: Bringing Theory to Practice.
- Nybom, T. (2003). The Humboldt Legacy: Reflections on the past, present and future of the European university. *Higher Education Policy*. 16(2): 141-160.
- O'Connor, M., Wilczek, P. (2011). *Collegium – College – Kolegium. Kolegium i wspólnota akademicka w tradycji amerykańskiej i europejskiej*. Boston – Warszawa: Sub Lupa.
- Peterson, P.M. (2012). *Confronting challenges to the liberal arts curriculum: perspectives of developing and transitional countries*. New York: Routledge.
- Polanyi, M. (1962). The Republic of Science: Its Political and Economic Theory. *Minerva: A Review of Science, Learning & Policy*. I(1): 54-73.

- Redden, E. (2009). The Liberal Arts, Abroad. *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/print/news/2009/02/16/liberalarts> [15.11.2016].
- Redden, E. (2010). Laying a Liberal Arts Foundation, On Shaky Ground. *Inside Higher Ed*, 1 września. <https://www.insidehighered.com/news/2010/09/01/laying-liberal-arts-foundation-shaky-ground> [15.11.2016].
- Redden, E. (2013). Liberal Arts Go Dutch. *Inside Higher Ed*. 8 lutego. <https://www.insidehighered.com/news/2013/02/08/netherlands-growth-liberal-arts-colleges-has-influenced-higher-ed-sector-whole> [15.11.2016].
- Rothblatt, S. (2003). *The Living Arts: Comparative and Historical Reflections on Liberal Education*. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities.
- Sandel, M.J. (2012). *What Money Can't Buy: The Moral Limits of Markets*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Seneka (Młodszy) (1998). *Listy moralne do Lucylusza*. Tłum. W. Kornatowski. Warszawa: Alfa.
- Snow, C.P. (1959). *The Two Cultures and the Academic Revolution*. New York: Cambridge University Press.
- Sucharski, R. (2013). OBTA UW – wschodnie oblicze. W: K. Marciniak (red.). *Antyk i My w Ośrodku Badań nad Tradycją Antyczną* (63-82). Warszawa: Wydział „Artes Liberales” UW. http://al.uw.edu.pl/pliki/Antyk_i_my.pdf.
- Szadkowski, K. (2015). *Uniwersytet jako dobro wspólne: podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Tak, H., Oomen, B. (2012). *De disciplines voorbij. De colleges van Hans Adriaansens. De disciplines voorbij. De colleges van Hans Adriaansens*, Middelburg.
- Task Force on Higher Education and Society (2000). *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*. Washington, D.C.
- Taylor, M.C. (2010). *Crisis on Campus. A Bold Plan for Reforming Our Colleges and Universities*. New York: Alfred A. Knopf.
- Tight, M. (2003). *Researching higher education*. Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press. <http://site.ebrary.com/id/10175240> [15.11.2016].
- Tubbs, N. (2015). *Philosophy and modern liberal arts education: freedom is to learn*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Tymowski, A.W. (1998). *New Trends In East European Higher Education, EES Noon Discussion on November 17, 1998*. <https://www.wilsoncenter.org/publication/170-new-trends-east-european-higher-education> [22.11.2015].
- University College Deans Network (2014). *Statement on the Role, Characteristics, and Cooperation of Liberal Arts and Sciences Colleges in the Netherlands, University Colleges Deans of the Netherlands*. <https://www.universitycolleges.info> [20.02.2015].
- Warsaw University (2002). *College of the Individual Interdepartmental Studies in the Humanities (Collegium MISH)*. Warsaw.
- Wende, M.C. van der (2011). The Emergence of Liberal Arts and Sciences Education in Europe: A Comparative Perspective. *Higher Education Policy*. 24: 233-253.
- Wende, M.C. van der (2013). An Excellence Initiative in Liberal Arts and Science Education: The Case of Amsterdam University College. W: Q. Wang, Y. Cheng, N.C. Liu (red.).

- Building World-Class Universities. Different Approaches to a Common Goal* (89-102). Shanghai: Sense Publishers.
- Wilczek, P., Jędral, P. (2012). Wykształcenie ma wyzwalać. Z Piotrem Wilczkiem rozmawia Paweł Jędral. *Rzeczy Wspólne*, kwiecień: 100-110.
- Wolfensberger, D.M.V.C. (2015). *Talent Development in European Higher Education*. Cham: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-12919-8.
- Woodard, C. (2002). Once-Communist Countries Make Way for the Liberal Arts – Global – The Chronicle of Higher Education. *Chronicle of Higher Education*, 26 kwietnia, A45-A46.
- Wróblewski, A.K. (2010). Wizja uniwersytetu przyszłości. *Nauka*. 2: 11-17.
- Wróblewski, A.K. (2015). MISMaP – koń trojański w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce. W: S. Biliński (red.). *Szkolnictwo wyższe w obliczu zmian. Debaty PAU* (75-82). Kraków: Polska Akademia Umiejętności.

Variation on a theme: MISH and liberal education

ABSTRACT. The article describes MISH college at the University of Warsaw as a case study of European liberal education. An inductive approach to defining liberal education is proposed and exemplified by reconstructing the organization and educational ideal of MISH. In 1993 MISH offered a small group of highly selected candidates an opportunity to develop inter-disciplinary, individual curricula and work with an academic tutor of their choosing. Over the next two decades, nine Polish research universities, and six universities in Ukraine, Belarus and Russia adopted this model to their needs and organizational context. Along a separate degree-granting program in Kolegium Artes Liberales UW established in 2008, MISH continues to operate. International researchers, and the creator of MISH, qualify it as liberal education program. Original proposal of the article maintains that in the case of MISH the aim (active, engaged and trusting academic community) and principles (critical thinking, communal thinking, and operational independence) are related to specific values (opposition, republicanism, autonomy). Such idea, often blurred by organizational peculiarities, can be understood as unique variation on the theme of liberal education in Europe. The role of MISH in Polish higher education system is discussed alongside basic differences with similar programs, most notably in the Netherlands. The article concludes with a plea for greater emphasis on diverse ideas of liberal education in the pluralist European higher education landscape.

KEYWORDS: liberal education, liberal arts education, inter-faculty studies, inter-area studies, Jerzy Axer

CYTOWANIE: Kontowski, D. (2016). Wariacja na temat: MISH a edukacja liberalna. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(47): 87-120. DOI: 10.14746/nisw.2016.1.3.