

Joanna Maria Grochala\*  
Kraków

## ***Liberal education* w kontekście kształcenia uniwersyteckiego**

Miejsce *liberal education* w przestrzeni współczesnego szkolnictwa wyższego, również polskiego, wynika z procesu wielopłaszczyznowych przemian, związanych przede wszystkim z kryzysem humanistyki, o którym pisał Allan Bloom w *Umyśle zamkniętym*. Przemiany te dotyczyły między innymi założeń filozoficznych oraz antropologicznych i w sposób istotny wpłynęły na obecny kształt edukacji, w tym na deprecjację ogólnego wykształcenia w zestawieniu z edukacją specjalistyczną i techniczną. Postępująca fragmentaryzacja i specjalizacja wiedzy, połączona z nastawieniem na jak najszybsze efekty edukacji, nie sprzyja budowaniu programu nauczania, opartego na wszechstronnym poznawaniu klasycznych dzieł literatury i filozofii. Nie sprzyja również edukacji uwzględniającej szeroki kontekst wiedzy i tradycji kulturowej, która wymaga czasu i osobistego zaangażowania zarówno ze strony wykładowców, jak i samych studentów. Obecnie dominujące tendencje w podejściu do edukacji nie są więc czynnikami ułatwiającymi ogólnemu wykształceniu utrzymanie swojej istotnej roli, co już w latach 80. opisywał Bloom w odniesieniu do wyższego szkolnictwa amerykańskiego.

Celem niniejszej pracy jest analiza wybranych współczesnych ujęć anglosaskiego nurtu *liberal education*, nawiązujących do jej klasycznego rozu-

---

\* Mgr Joanna Maria Grochala jest doktorantką w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.

mienia, w kontekście programu kształcenia uniwersyteckiego. Początkowo zostanie omówiona refleksja kardynała Johna H. Newmana na temat miejsca i roli *liberal education* w programie kształcenia uniwersyteckiego oraz perspektyw i zagrożeń dla jej funkcjonowania, jako punkt wyjścia dla analizy rozważań Allana Blooma i Alasdaira MacIntyre'a na temat współczesnej kondycji tego rodzaju edukacji, samego uniwersytetu oraz humanistyki.

Klasyczne ujęcie *liberal education* wiąże się z podkreśleniem roli „wielkich ksiąg” tradycji literackiej, filozoficznej i naukowej zwłaszcza Zachodu w poszukiwaniu odpowiedzi na fundamentalne, uniwersalne pytania. Zwolennicy takiego ujęcia postulują rozwijanie wiedzy ogólnej, zwłaszcza humanistycznej, dla niej samej, a nie ze względu na jakiś cel zewnętrzny, utylitarny. Nawiązują także do filozofii Platona i Arystotelesa, zwłaszcza w aspekcie doskonalenia się w swoim człowieczeństwie, rozwijania cnót charakteru oraz dochodzenia do mądrości i prawdy. Idea *liberal education* nawiązuje do średniowiecznej tradycji „sztuk wyzwolonych”, obejmujących *trivium* (gramatykę, logikę i retorykę) oraz *quadrivium* (geometrię, arytmetykę, astronomię i muzykę), a także do tradycji Oświecenia, zwłaszcza w kontekście liberalizmu. Ujęcie klasyczne odnosi się często także do wartości chrześcijańskich, jak w przypadku refleksji J. H. Newmana.

Różnorodność znaczeniowa oraz wielość ujęć pojęcia *liberal education* nasuwa konieczność jego doprecyzowania w kontekście niniejszej pracy. W związku z problematycznością tłumaczenia owego pojęcia na język polski jako „edukacji liberalnej” (przez jej konotację ideologiczną), obecnie pojęcie to tłumaczone jest raczej jako „kształcenie ogólne”<sup>1</sup>. *Liberal education* w *Ideji uniwersytetu* Newmana tłumaczone jest w różnoraki sposób, a więc jako: „wolne wykształcenie”, „wiedza wyzwolona”, „sztuki i studia wyzwolone” czy też „wolna wiedza”. Z kolei w tłumaczeniu *Umysłu zamkniętego* Blooma obecny jest termin „edukacja liberalna”, jednak w kontekście powyższych uwag przyjmujemy w analizie refleksji wszystkich autorów określenie „kształcenie ogólne”.

W obszarze anglosaskim toczy się spór o kształt *liberal education*, mający swoje źródła w pedagogicznych koncepcjach Johna Locke'a. Zwłaszcza w XIX wieku widoczny był wyraźny rozłam między zwolennikami utylitarystycznego i pozytywistycznego podejścia do wiedzy i edukacji, a zwolennikami jej klasycznego rozumienia. Pierwszy nurt, reprezentowany najbar-

---

<sup>1</sup> Por. K. Wrońska, *Liberal Education in Selected Polish Pedagogical Concepts – in Comparison to English-language Concepts – with Particular Reference to the Enlightenment (Period I)*, „Kultura i Wychowanie” 5 (2013), s. 33.

dziej wyraziście przez Herberta Spencera, akcentował scjentyistyczne postulaty wobec edukacji, tym samym odrzucając jej klasyczne ujęcie. Drugi nurt reprezentowali w XIX wieku w sposób szczególnie John Stuart Mill oraz kardynał J. H. Newman, podkreślając wszechstronne cele edukacji, jej związek z rozwojem osobowym, dążeniem do prawdy i pełni człowieczeństwa.

W wieku XX w sporze o *liberal education* brali udział między innymi: A. Bloom, A. MacIntyre, Martha Nussbaum oraz tacy filozofowie edukacji, jak: Richard S. Peters, Paul Hirst, Michael Oakeshott, Robert M. Hutchins i Jacob Klein. R. M. Hutchins wyróżnił takie cele kształcenia ogólnego, jak osiągnięcie doskonałości i pełni człowieczeństwa, zarówno w wymiarze prywatnym, jak i publicznym (obywatelskim). Kształcenie to ma na celu poszerzenie horyzontów człowieka, pobudzenie jego intelektu poprzez kontakt z wielkimi księgami zachodniej tradycji i wreszcie naukę samodzielnego myślenia<sup>2</sup>. Z kolei według M. Oakeshotta *liberal education* przygotowuje do partycypacji w dialogu idei, poszerza rozumienie świata i wolność studentów, a także pozwala im lepiej kształtować swoje życie<sup>3</sup>. Z kolei według M. Nussbaum *liberal education* to „edukacja wyższa zorientowana na całościowe kształtowanie istoty ludzkiej w celu jej przygotowania do pełnienia ról obywatelskich i do życia w ogóle”<sup>4</sup>. Przykłady realizacji tak pojmowanego kształcenia ogólnego stanowią poniżej opisane uczelnie.

### **Przykłady realizacji *liberal education* w szkolnictwie amerykańskim**

Pojęcie *liberal education*, oznaczające edukację poprzedzającą studia specjalistyczne, odnosi się w obszarze anglosaskim do uczelni typu *Liberal Arts College* oraz *Liberal Art University*, które oferują ogólne wykształcenie, związane z naukami społecznymi, humanistycznymi oraz przyrodniczymi, a ponadto obejmują programy artystyczne z zakresu muzyki i sztuk pięknych. Interesujący przykład realizacji kształcenia ogólnego w amerykańskim szkolnictwie stanowi *Hutchins School of Liberal Studies* w *Sonoma*

---

<sup>2</sup> Strona internetowa: [http://www.britannica.com/blogs/wp-content/pdf/The\\_Great\\_Conversation.pdf](http://www.britannica.com/blogs/wp-content/pdf/The_Great_Conversation.pdf), pobrano: 30.08.2013 r.

<sup>3</sup> Por. D. McCabe, *Michael Oakeshott and the idea of liberal education*, „Social Theory and Practice” 3 (2000), s. 43–64.

<sup>4</sup> M. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona kształcenia ogólnego*, tłum. A. Męczkowska, Wrocław 2008, s. 17.

*State University*<sup>5</sup>. Program realizowany jest tam w małych grupach seminarijnych, w których studenci pełnią rolę odpowiedzialnych i aktywnych uczestników dyskusji, a ponadto zachęceni są do zadbania o swój rozwój i edukację w perspektywie całego życia. Program kursów zogniskowany jest wokół fundamentalnych tematów i pytań oraz umożliwia studentom spojrzenie na dany problem z różnych punktów widzenia.

Inny ciekawy przykład stanowi *St. John's College* w Annapolis<sup>6</sup>. Głównym celem programu edukacyjnego jest tam nauka samodzielnego, krytycznego myślenia w kontakcie z oryginalnymi dziełami kultury Zachodu i Wschodu. W procesie edukacji, opartym na stawianiu pytań, dyskusji i wspólnym dochodzeniu do prawdy, poprzez odczytywanie na nowo klasycznych dzieł, student nabywa odwagi w samodzielnym interpretowaniu tekstów oraz w wyrażaniu swoich poglądów na forum. Kształtuje także postawę otwartości, tolerancji i szacunku wobec opinii innych osób.

Program edukacyjny w *St. John's College* zbudowany jest w sposób integralny i interdyscyplinarny, co poszerza perspektywę studentów na całość obszaru nauki. Obejmuje on między innymi filozofię, teologię, matematykę, literaturę, nauki polityczne, historię, muzykę, sztuki plastyczne, teatr, języki (np. grecki), nauki przyrodnicze oraz sport. Program ów umożliwia wszechstronny i kompleksowy rozwój wiedzy studentów, a co za tym idzie, skonkretyzowanie swoich zainteresowań naukowych. Stanowi to dobre przygotowanie do kontynuacji edukacji na poziomie specjalistycznym.

### ***Liberal education* w systemie wiedzy uniwersyteckiej według J. H. Newmana**

Ważną inspirację dla współczesnej refleksji na temat *liberal education* stanowi napisana w końcu XIX wieku przez Johna H. Newmana *Idea uniwersytetu*. Autor definiował tego rodzaju kształcenie jako:

ten proces szkolenia, przez który intelekt, zamiast by człowiek go formował czy poświęcał dla osiągnięcia jakiegoś celu szczegółowego lub pobocznego, jakiegoś konkretnego kierunku studiów czy nauki, zostaje wdrożony do pewnej dyscypliny, przy czym jej cel związany jest z nim samym, z intelektem jako

---

<sup>5</sup> Strona internetowa: <http://www.sonoma.edu/hutchins/home/about.html>, pobrano: 30.08.2013 r.

<sup>6</sup> Strona internetowa: <http://stjohnscollege.edu/>, pobrano: 30.08.2013 r.

takim, z percepcją jego właściwego przedmiotu, z jego najwyższą kulturą, ten to proces nazywa się *wolnym kształceniem (Liberal Education)*<sup>7</sup>.

W definicji tej ważne wydaje się pojęcie wdrożenia, jako przygotowania młodego człowieka do samodzielnego poruszania się po szerokim obszarze wiedzy i całościowego jej ujmowania, w przeciwieństwie do wyspecjalizowania się tylko w jednej dziedzinie, co stało się domeną współczesnej edukacji. W opisie tym Newman podkreślił także różnicę między prostym formowaniem intelektu według jakiegoś wzorca i nastawieniem na wykorzystanie go w użytecznym celu, a kształtowaniem intelektu jako takiego w celu samodzielnego korzystania z jego najwyższych możliwości w procesie wdrażania do kultury intelektualnej. Owo całościowe ujęcie obszaru wiedzy stanie się szczególnie problematyczne w kontekście specyfiki współczesnej edukacji.

Charakteryzując „wolne wykształcenie” czy też „sztuki i studia wyzwolone” lub „wolną wiedzę”<sup>8</sup>, J. Newman podkreślał samowystarczalność i autoteliczność tego rodzaju wykształcenia, w przeciwieństwie do służebności wiedzy użytecznej, której treści są zewnętrzne i szczegółowe. „Bo tylko to jest wiedzą wyzwoloną, co samo sobie dyktuje uprawnienia, co nie zależy od następstw, nie oczekuje dopełnienia, unika kierowania się (jak to się mówi) jakimś celem lub wchłonięcia przez jakąś sztukę; może bez tego wszystkiego być przedmiotem naszej kontemplacji”<sup>9</sup>. Tak zwana wiedza użyteczna nie była jednak przez Newmana deprecjonowana, przeciwnie – dostrzegał on w niej dużą wartość i doceniał zakres jej wykorzystania, będąc jednak świadomym różnic w specyfice, celach i zadaniach obu rodzajów wiedzy. To, co jednak stało się problematyczne we współczesnej edukacji, to nadanie prymarnego znaczenia wiedzy użytecznej przy jednoczesnej stopniowej deprecjacji humanistyki oraz tradycji.

Kształcenie ogólne, według Newmana, zasada się na kulturze umysłowej, rozszerza horyzonty, ukazując rzeczy w ich prawdziwych relacjach i, by tak rzec, jasno i wyraźnie.

Ta doskonałość intelektu, która jest wynikiem wykształcenia i jego *beau ideal* i której ma się udzielać jednostkom wedle ich odpowiedniej miary, to jasne, niewzruszone, precyzyjne widzenie i pojmowanie wszystkich rzeczy na tyle,

<sup>7</sup> Por. J. H. Newman, *Idea uniwersytetu*, tłum. P. Mroczkowski, Warszawa 1990, s. 227.

<sup>8</sup> Por. tamże, s. 186.

<sup>9</sup> Tamże, s. 188.

na ile skończony umysł może je ogarnąć, każdej na jej miejscu i w oprawie jej własnych charakterystycznych właściwości<sup>10</sup>.

Główną częścią dobrego lub wolnego wykształcenia staje się „kultywowanie rozumienia, talentu do spekulacji i samodzielnego dociekania oraz nawyku cofania rzeczy do ich pierwszych założeń”<sup>11</sup>. Jest to zatem pewien fundament dla zdobywania innego rodzaju wiedzy, dla wysoko rozwiniętych procesów intelektualnych, społecznych, a nawet emocjonalnych, gdy Newman pisał o swobodzie, spokoju i umiarze w reagowaniu. „To właśnie wykształcenie daje człowiekowi jasny i świadomy pogląd na własne opinie i sądy, prawdę w ich rozwijaniu, elokwencję w ich wyrażaniu i siłę w obstawaniu przy nich”<sup>12</sup>. Edukacja taka daje narzędzia do poruszania się po szerokiej przestrzeni nauki, kultury oraz życia społecznego, a także kształtuje filozoficzną postawę i szerokie spojrzenie na rzeczywistość. Biorąc pod uwagę fakt obecnego zachwiania pozycji filozofii jako przedmiotu akademickiego, która ów talent do spekulacji, badania założeń i samodzielnego dociekania ma za zadanie rozwijać – pojawia się obawa co do perspektywy takiego rozwoju wśród obecnych studentów.

„Wiedza wyzwolona” według Newmana charakteryzuje się godnością i sama w sobie jest wartościowa, a „zasadą prawdziwej godności wiedzy, jej wartością, tym, co czyni ją godną zdobywania i to niezależnie od wyników, jest właśnie ów tkwiący w niej załączek naukowego czy filozoficznego postępowania”<sup>13</sup>. Ową wartością nie jest zatem cel utylitarny, ale immanentne dla tego rodzaju wiedzy umiłowanie mądrości i prawdy, jako istota filozofii. „Wiedza wolna” to nie po prostu uczoneść lub wiedza nabyta, lecz wiedza filozoficzna *sensu largo*, zmierzająca ku ideom ogólnym i prawdzie, sama będąca przedmiotem kontemplacji. „Wykształcenie to wielkie słowo: jest to przygotowanie do wiedzy i udzielanie wiedzy w miarę tego przygotowania”<sup>14</sup>. Staje się ono bazą dla indywidualnego osądu, światopoglądu, oświebla cały system naukowy.

Ujęcie „wykształcenia wolnego” jako wartościowego *per se* jest analogiczne do ujęcia edukacji przez Richarda S. Petersa, który pisał, że bycie wartościowym jest częścią tego, co oznacza pojęcie edukacji oraz że edu-

<sup>10</sup> Tamże, s. 215.

<sup>11</sup> Tamże, s. 236.

<sup>12</sup> Tamże, s. 250.

<sup>13</sup> Tamże, s. 192.

<sup>14</sup> Tamże, s. 220.

kacja sugeruje kryteria, którym każdy konkretny proces edukacyjny (jak np. trening lub czytanie) ma się podporządkować<sup>15</sup>. Peters stwierdził też, że edukacja rzuca światło, poszerza i pogłębia punkt widzenia na wiele innych aspektów, a jej wartość pochodzi z zasad i standardów wewnątrz niej<sup>16</sup>. To, co stanowi duży problem obecnej edukacji, to właśnie brak odniesienia szczegółowych dyscyplin oraz specjalizacji do całości wiedzy.

„Wolna wiedza” prowadzi, według Newmana, do zrozumienia i docenienia każdej dyscypliny naukowej poprzez filozoficzną kontemplację całego obszaru wiedzy. Student tak kształcony

dostrzega wielkie kontury wiedzy, zasady, na których się ona opiera, proporcje jej części, jej światła i cienie, jej wielkie i małe punkty, gdyż w inny sposób nie zdołałby tego dostrzec. Stąd to jego wykształcenie należy do tzw. *sztuk wyzwolonych*. Kształtuje się nawyk myślowy na całe życie, który charakteryzuje się swobodą, sprawiedliwym osądem, spokojem i umiarem reagowania, mądrością; względnie powstaje to, co w jednym z wcześniejszych wykładów pozwoliłem sobie nazwać nawykiem filozoficznego myślenia<sup>17</sup>.

Opisana przez Newmana rola tego rodzaju edukacji wydaje się olbrzymia dla rozwoju studenta *de facto* na każdej płaszczyźnie jego życia.

### ***Liberal education* i kryzys humanistyki według A. Blooma**

W podobny do Newmana sposób traktował *liberal education* Allan Bloom, wskazując takie jej cele, jak: rozpoznanie powszechnych, ogólnoludzkich pytań, „uzbrajanie studentów w środki do samodzielnego rozstrzygnięcia wieczystych pytań”<sup>18</sup>, a także poszukiwanie odpowiedzi na nie w klasycie literatury i filozofii oraz w ciągłym dialogu. „Bez rozpoznania istotnych, ogólnoludzkich pytań poważna edukacja liberalna nie jest możliwa, a próby jej ustanowienia będą tylko pustymi gestami”<sup>19</sup>. Według Blooma istotna jest również samodzielność, którą docelowo ma wykształcić w studentach tego rodzaju kształcenie: „edukacja w naszych czasach musi się starać odnaleźć

<sup>15</sup> Por. R. S. Peters, *Education as initiation. An inaugural lecture*, London 1964, s. 12.

<sup>16</sup> Por. tamże, s. 47.

<sup>17</sup> J. H. Newman, dz. cyt., s. 182.

<sup>18</sup> A. Bloom, *Umysł zamknięty*, tłum. T. Bieroń, Poznań 1997, s. 410.

<sup>19</sup> Tamże, s. 409.

w studentach wszystko, co w nich pragnie spełnienia, i odtworzyć w nich wiedzę, która pomogłaby im samodzielnie tego spełnienia poszukiwać”<sup>20</sup>. Ponadto według autora „edukacja liberalna winna stwarzać w studentach poczucie, że nauka musi i może być zarazem synoptyczna i precyzyjna”<sup>21</sup>. Oznacza to, że powinna umożliwiać spojrzenie na każdą z dyscyplin, ale w odniesieniu do całości wiedzy, co zgadza się z postulatami Newmana.

Bloom podzielał także zdanie Newmana, iż kształcenie ogólne powinno zaczynać się od czytania ogólnych tekstów klasycznych, które same dyktują pytania i sposób ich rozstrzygnięcia. Ponadto według niego

edukacja liberalna jest autentyczna tylko wtedy, kiedy radykalnie zmienia całe życie studenta, kiedy wpływa na jego działania, upodobania i wybory, kiedy wszystkie jego dotychczasowe lojalności podlegają powtórnemu rozpatrzeniu i ocenie. Edukacja liberalna wystawia wszystkie przekonania na ryzyko i wymaga od studentów gotowości podjęcia tego ryzyka. Innymi słowy, dotyczy jedynie istot wolnych, a nie już zaangażowanych<sup>22</sup>.

Zatem warunkiem autentycznego zaangażowania w tego rodzaju edukację jest wolność i otwartość studentów, co nasuwa kolejne pytanie: czy współczesny system edukacji sprzyja budowaniu w uczniach i studentach takiej odwagi, wolności myślenia i otwartości na prawdę? Wydaje się jednak, że istnieje wiele przeszkód na drodze do harmonijnego funkcjonowania kształcenia ogólnego w przestrzeni współczesnego uniwersytetu.

To, co charakteryzuje współczesny uniwersytet, to, według Blooma, brak współpracy między dyscyplinami i odniesienia do całości, w tym także do fundamentalnych pytań o prawdę i wartości. Autor pisze wprost o kryzysie kształcenia ogólnego w związku z brakiem jedności nauk, poszukując jego przyczyn.

Kryzys edukacji liberalnej odzwierciedla kryzys na szczytach nauki, wyrażający się niespójnością i wzajemną nieprzystawalnością pierwszych zasad interpretacji świata; głęboki kryzys intelektualny jest równoznaczny z kryzysem naszej cywilizacji. [...] Edukacja liberalna przeżywała rozkwit, kiedy torowała drogę do dyskusji na temat zunifikowanego poglądu na naturę i miejsca w niej człowieka, dyskusji podejmowanej na najwyższym poziomie przez najętsze

<sup>20</sup> Tamże, s. 72.

<sup>21</sup> Tamże, s. 410.

<sup>22</sup> Por. tamże, s. 443.



umysły. Edukacja liberalna podupadła, kiedy prócz niej istniały już tylko specjalizacje, z których przesłanek nie można takiej wizji wyprowadzić<sup>23</sup>.

Na konieczność współpracy między różnymi dyscyplinami naukowymi zwracał już uwagę Newman, twierdząc, że system wiedzy, składający się z wielu dyscyplin naukowych, tworzy całość, opisującą z różnych punktów widzenia tę samą rzeczywistość. „Cała wiedza tworzy jedną całość, gdyż jej przedmiot jest jednością”<sup>24</sup>. Z kolei na współczesny problem braku współpracy między dyscyplinami naukowymi zwracał także uwagę Hans-Georg Gadamer, opisując wzajemne wyobcowanie nauk, parcelację i izolację wydziałów, co prowadzi do rozpadu uniwersytetu na szkoły zawodowe. Nazwał to „rozrywaniem duchowego kręgu”, przynależącego do uniwersytetu i stwierdził, że „nauki wprzęgnięte w tryby zajęć dydaktycznych wiedzą o sobie wzajemnie o wiele za mało”<sup>25</sup>. Również w polskiej przestrzeni akademickiej współpraca między dyscyplinami wydaje się wciąż zbyt słaba, a nawet obecne jest zjawisko rywalizacji między różnymi dyscyplinami o status pierwszeństwa i większej ważności w systemie naukowym, która to rywalizacja nie sprzyja całościowemu ujęciu problemów naukowych.

Kryzys humanistyki jest związany z przemianami w założeniach antropologicznych, co ujął Bloom w stwierdzeniu: „rozwiął się kosmiczny projekt usytuowania człowieka we wszechświecie”<sup>26</sup>. Związany jest on również z traktowaniem humanistyki jako dziedziny wręcz martwej i pozbawionej wartości i związku z prawdą, zwłaszcza jeśli chodzi o odpowiedzi na żywe i aktualne problemy życia ludzkiego. Tych odpowiedzi poszukuje się obecnie głównie w specjalizacjach, zwłaszcza związanych z przyrodoznawstwem: „przyrodoznawstwo jest w stanie stwierdzić, że dąży do istotnej prawdy. Humanistyka takiego stwierdzenia poczynić nie może, a jest to punkt krytyczny: bez takiej deklaracji żadna nauka nie może pozostać żywa”<sup>27</sup>.

Dla obecnej kondycji humanistyki destrukcyjny jest nie tylko fakt podważenia sensowności klasycznej refleksji nad naturą człowieka, ale też w ogóle zadawania pytań na jej temat, co związane jest między innymi z postmodernistycznym rozmyciem pojęcia prawdy oraz wartości. Bloom opisał

<sup>23</sup> Tamże, s. 414.

<sup>24</sup> J. H. Newman, dz. cyt., s. 137.

<sup>25</sup> Por. H.-G. Gadamer, *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, tłum. A. Przyłębski, Warszawa 2008, s. 248.

<sup>26</sup> A. Bloom, dz. cyt., s. 442.

<sup>27</sup> Tamże, s. 447.

kryzys kształcenia ogólnego w kontekście braku integralności w strukturze amerykańskiego uniwersytetu. Opisując funkcjonowanie trzech głównych obszarów nauki: przyrodoznawstwa, nauk społecznych i humanistycznych, ukazał głębokie podziały, a nawet antagonizmy między nimi. Wskazał na nauki humanistyczne jako na szczególnie zagrożony element programu kształcenia uniwersyteckiego i analizował głęboki kryzys samej filozofii jako refleksji na temat rzeczywistości jako całości. Również M. Nussbaum zwróciła uwagę na postępujący i groźny kryzys edukacji, w związku z deprecjacją humanistyki i sztuk pięknych, a wraz z nimi wyobraźni, kreatywności i surowej myśli krytycznej. Nasuwa się zatem pytanie, istotne zarówno dla filozofów, jak i dla pedagogów – w jaki sposób przywrócić naukom humanistycznym należne im miejsce i obraz nauk żywych i bliskich współczesnemu człowiekowi?

Przemiany w podejściu do wiedzy, relatywizm w interpretacji klasycznych dzieł literatury i filozofii oraz stopniowe odcinanie się od tradycji, jako przekątnika najistotniejszych wartości, wpływają w dużym stopniu na atmosferę intelektualną na uniwersytetach. W tym kontekście postulowana przez Newmana kontemplacja całego obszaru wiedzy staje się niemożliwa, a wiedza filozoficzna, stanowiąca bazę wolnego wykształcenia przestaje pełnić wcześniej istotną rolę kierunkowskazu w procesie poszukiwania prawdy. Studenci jawili się Bloomowi jako pozbawieni jakichkolwiek odniesień i drogowskazów, cechujący się cynizmem i sceptycyzmem wobec tradycji oraz ukierunkowani głównie na zdobycie specjalistycznych umiejętności i na zysk materialny. Usytuowani są w gąszczu wydziałów i kursów, które muszą wybierać, nie mając odpowiednich ku temu wskazówek, w związku z tym pozostają zdezorientowani i niezdecydowani. Z kolei profesorowie wykazują zainteresowanie przede wszystkim swoją dyscypliną i często nie potrafią zainspirować studentów do poszerzenia wiedzy ogólnej i spotkania z tradycją kulturową. W tej perspektywie kształcenie ogólne przestaje mieć swoje ugruntowane miejsce w strukturze uniwersytetu. Zagrożona jest także jego autentyczność, jako kształcenia z założenia ukierunkowanego na „zaspokajanie w studentach umiłowania prawdy i pasji godziwego życia”<sup>28</sup>. Bowiem zarówno pojęcie prawdy, jak i dobra i godności przestają mieć zunifikowane znaczenie. Zanika konsens, na który zwracał uwagę A. MacIntyre.

Kolejny problem związany jest z postawą współczesnych studentów wobec tekstów klasycznych, na których bazuje kształcenie ogólne. Bloom zwrócił uwagę, że obecna deprecjacja tradycji, sceptycyzm wobec wartości

---

<sup>28</sup> Tamże, s. 412.

owych tekstów, jako potencjalnych nośników odpowiedzi na fundamentalne pytania oraz dominacja utylitaryzmu i pragmatyzmu uniemożliwiają rozwój tak pojętej edukacji. Autor skrytykował także retorykę akademicką za jej trywialność i pustotę, a samo kształcenie ogólne za brak wyrazistości.

### **Uniwersytet jako platforma konfliktu według A. MacIntyre'a**

Rozwiązania dla problemu stosunku studentów do tradycji i klasycznych tekstów kultury poszukiwał też Alasdair MacIntyre, dla którego uniwersytet jest miejscem wymuszonego udziału w konflikcie czy też „miejscem systematycznej konfrontacji antagonistycznych stanowisk dotyczących uzasadniania w zakresie moralności i religii”<sup>29</sup>, a jego głównym zadaniem staje się wtajemniczenie studentów w naturę konfliktu. Według autora proces nauczania powinien przenikać systematycznie prowadzony spór, konfrontacja stanowisk, gdyż nie da się uniknąć różnorodności i antagonizmów wewnątrz każdej dyscypliny naukowej, a także między różnymi dyscyplinami.

Rolą wykładowcy w tym kontekście staje się prowadzenie badań w ramach preferowanej perspektywy, ale też zapoczątkowanie sporu z antagonistycznymi stanowiskami. Jednocześnie powinna go cechować otwartość na zarzuty przeciwnika wobec własnego stanowiska i gotowość do podjęcia dyskusji. Kolejnym zadaniem wykładowcy staje się podtrzymywanie i porządkowanie istniejących sporów w łonie uniwersytetu, rozumianego jako arena konfliktu. Konflikt ten nie ma charakteru destrukcyjnego, a wręcz przeciwnie – wydaje się, że w takim dialektycznym podejściu do nauki autor upatrywał możliwość twórczej dyskusji, a także przekroczenia własnych utrwalonych schematów myślenia, zweryfikowania własnych przekonań i jednocześnie nauki obrony własnego stanowiska.

Według MacIntyre'a, jesteśmy spadkobiercami szeregu antagonistycznych i nieporównywalnych tradycji, dlatego w sposób konieczny, wybierając najwybitniejsze dzieła kultury w celu ich włączenia do programu nauczania, opowiadamy się po którejś stronie w konflikcie tradycji. Lektura tekstów konstytuujących tradycję powinna się wiązać z umiejętnością czytania z nastawieniem antagonistycznym i nauką w wyniku konfrontacji stanowisk. A zatem, aby prawidłowo odczytać sens dzieł kultury, teksty należy czytać w ich wzajemnej opozycji.

---

<sup>29</sup> A. MacIntyre, *Trzy antagonistyczne wersje dociekań moralnych*, tłum. M. Filipczuk, Warszawa 2009, s. 285.

MacIntyre zaakcentował także istotny fakt usunięcia z akademickiego forum prawd moralnych i teologicznych, które zostały przesunięte do sfery prywatnych przekonań jednostki. „Problemy związane z prawdą w zakresie moralności i teologii – jako odrębne od psychologicznych czy socjologicznych badań naukowych nad moralnością i religią – stały się sprawą prywatnych wyborów, którym nie należy przyznawać formalnych insygniów akademickiej godności”<sup>30</sup>. Autor, podobnie jak Bloom, wskazał na moralną dywersyfikację współczesnego społeczeństwa, która przyczyniła się do utracenia znaczenia filozofii moralnej w ramach programu kształcenia uniwersyteckiego, a także do wspomnianego zaniku konsensu. Owa utrata z kolei spowodowała rozpad jedności tego programu oraz zanik wszelkich, poza pragmatycznymi, zasad go porządkujących. Według MacIntyre’a refleksja moralna i teologiczna mogłaby się wciąż rozwijać, a także być wciąż aktualna i istotna tylko w kontekście opisanego konfliktu, jako twórczej konfrontacji stanowisk.

### ***Liberal education* w kontekście wartości chrześcijańskich według Newmana**

Obecność prawd moralnych i teologicznych w programie kształcenia uniwersyteckiego była bardzo istotna dla Newmana, który krytykował rozbrat teologii z pozostałymi dyscyplinami naukowymi, jaki był już widoczny w ówczesnym systemie akademickim. Twierdził, że uniwersytet powinna cechować powszechność, a więc jest on zobligowany do nauczania wiedzy powszechnej, uniwersalnej oraz do uprawiania wszelkich rodzajów wiedzy, bez pomijania jakiegokolwiek dyscypliny. Opisując najważniejsze przedmioty zainteresowań rozumu, Newman wyróżnił Boga, Naturę oraz człowieka. Analizując świat fizyczny i społeczny, autor używał pojęcia „księgi natury”, a więc nauki i księgi człowieka, czyli literatury. To one przede wszystkim stanowią przedmiot „wolnego nauczania”. Autor zwrócił uwagę na antagonizmy między argumentacją przyrodniczą a teologiczną i jednocześnie podkreślał, że nauki przyrodnicze tracą na złym traktowaniu teologii. Także w przypadku *literatury*, będącej historią człowieka, Kościół odgrywa wobec niej ważną rolę. „Niech Kościół czyni dla literatury w jeden sposób to, co w inny sposób czyni dla nauki; i jedna i druga ma swoją niedoskonałość, a on ma lekarstwo dla obu. On się nie boi żadnej wiedzy, ale oczyszcza wszystko,

<sup>30</sup> Tamże, s. 266.

nie eliminuje i nie uciska żadnego pierwiastka w naszej naturze, ale kultywuje jej całość<sup>31</sup>. Autor podkreślił, że sprzeczność między wspomnianymi trzema głównymi przedmiotami zainteresowań rozumu jest pozorna i wynika z procesu separowania od siebie różnych dziedzin nauki i oddzielenia ich od teologii.

Pomijanie teologii w programie kształcenia uniwersyteckiego zostało przez Newmana wyczerpująco omówione ze względu na niebezpieczeństwa, jakie według niego to zjawisko niesie. „Systematyczne pomijanie którejkolwiek nauki z katalogu dyscyplin wpływa z góry szkodliwie na dokładność i kompletność naszej wiedzy o całości i to w proporcji do wagi pominiętej nauki<sup>32</sup>. Autor podkreślił, że pominięcie teologii sprawia, iż pozostałe nauki niejako anektują puste miejsce po tej dyscyplinie i zagospodarowują je na swój własny sposób. Przejmowanie przez daną dyscyplinę funkcji wyjaśniania problemów, które wyjaśnić może jedynie teologia, stanowi szczególne niebezpieczeństwo dla czystości i pełności wiedzy w procesie nauczania uniwersyteckiego. Prowadzić może do oddalenia się od prawdy, do nadinterpretacji, a nawet mitologizacji niektórych obszarów wiedzy. Tymczasem „religia objawiona dostarcza innym naukom faktów, do których te nauki, pozostawione same sobie, nigdy by nie doszły, a podważa fakty pozorne, które wyobrażnia, w sferze tych nauk zostawionych sobie, podsuwałaby ludziom<sup>33</sup>.

Według Newmana, program kształcenia uniwersyteckiego powinien być oparty na prawdzie objawionej, która jest pewnego rodzaju spoiwem dla różnorodności dyscyplin, stanowi fundament dla naukowego opisu rzeczywistości przez daną dyscyplinę. Autor stwierdził, że „nawet cała nauka świecka nie jest całą prawdą, prawda objawiona wchodzi w bardzo dużej mierze w domenę nauki, filozofii i literatury i usunąć tę objawioną prawdę na bok w imię ukłonu pod adresem świeckiej nauki, to wyrządzić nauce pod pozorem takiego ukłonu wielką szkodę<sup>34</sup>. Celem uniwersytetu byłoby więc „nie zabraniać prawdy żadnego rodzaju, natomiast czuwać, by żadne doktryny nie występowały w imię prawdy prócz tych, które sprawiedliwie na to zasługują<sup>35</sup>. Autentyczność nauczania i wiedzy, której transmisją zajmuje się uniwersytet, stanowiła dla Newmana ogromną wartość. A warunkiem owej

<sup>31</sup> J. H. Newman, dz. cyt., s. 300.

<sup>32</sup> Tamże, s. 138.

<sup>33</sup> Tamże, s. 156.

<sup>34</sup> Tamże, s. 156.

<sup>35</sup> Tamże, s. 300.

autentyczności była według niego prawda religijna, która „jest nie tylko częścią, ale warunkiem wiedzy ogólnej. Wymazanie jej z listy równa się, jeśli mogę tak powiedzieć, pruciu tkaniny nauczania uniwersyteckiego”<sup>36</sup>.

Kościół, według Newmana, jest „niezbędny dla integralności uniwersytetu”, wywiera stabilizujący wpływ na podstawowe zadanie uniwersytetu, jakim jest wychowanie intelektualne<sup>37</sup>. Także współcześnie, w czasach postępującej fragmentaryzacji wiedzy, owo dążenie do integralności wydaje się szczególnie istotne. Rozważając sytuację nauki pozbawionej oparcia w autorytecie Kościoła, autor zwrócił uwagę na ryzyko łatwego odejścia od prawdy w każdej dyscyplinie naukowej, począwszy od nauk przyrodniczych, skończywszy na naukach o człowieku.

Według autora perspektywa chrześcijańska poszerza cele nauczania uniwersyteckiego, akcentując rolę teologii, jako gwarancji filozoficzności owego nauczania.

Jeżeli wiara katolicka jest prawdziwa, uniwersytet nie może istnieć na zewnątrz katolickiego kręgu pojęć, bo nie może nauczać powszechnej wiedzy, nie ucząc katolickiej teologii [...] konieczna jest bezpośrednia i czynna jurysdykcja Kościoła nad uczelnią i w niej, jeśli nie ma się ona stać rywalem Kościoła w oczach szerokich kół społeczeństwa w tych teologicznych materiałach, które są wyłącznie Kościołowi przekazane – uniwersytet występuje jako reprezentant intelektu, tak jak Kościół jest reprezentantem zasady religijnej<sup>38</sup>.

Autor ukazał przewagę uniwersytetu opartego na prawdzie objawionej także w tym, iż celem jego kształcenia staje się nie tylko rozwój intelektualny studentów, ale także moralny.

### **Zagrożenia dla *liberal education* w programie kształcenia uniwersyteckiego**

Newman opisywał również niebezpieczeństwo uzurpacji rozumu:

dziś zatem jesteśmy świadkami bardzo szerokiego rozprzestrzenienia się uzurpacji, przygotowywanej mniej lub bardziej otwarcie w ciągu kilku minionych

<sup>36</sup> Tamże, s. 154.

<sup>37</sup> Tamże, s. 79.

<sup>38</sup> Tamże, s. 283.

wieków, a mianowicie uzurpacji rozumu na obszarze moralności i religii. Był taki czas, gdy niedojrzały rozum wyrażał pełną gotowość respektowania granic sprawiedliwości i umiarkowania; sam niewiele jeszcze wtedy znaczył we własnych oczach. Lecz nabierając coraz większej siły, zaczął coraz wyżej podnosić głowę, i odrzucając wszystko to, co nosi imię Boga, oraz to, co jest przedmiotem czci, sam usadowił się w świątyni Stwórcy jako Jego przedstawiciel<sup>39</sup>.

Według autora stanowi to jedną z chorób cywilizacji. W podobnej perspektywie zmiany w obszarze wiary oraz traktowania rozumu przedstawił Bloom, opisując konsekwencje projektu oświeceniowego dla współczesnej edukacji.

Według Papieża Jana Pawła II uniwersytet powinien być miejscem, w którym „uczeni winni podejmować nieustanny wysiłek określania właściwego miejsca i znaczenia każdej z poszczególnych dyscyplin w ramach ogólnej wizji osoby ludzkiej i świata”<sup>40</sup>. Także Papież Benedykt XVI podczas XXVI Światowych Dni Młodzieży w sierpniu 2011 roku mówił, że

prawdziwa idea uniwersytetu to właśnie ta, o której mówił Newman, która chroni nas od takiej redukcjonistycznej i wypaczonej wizji człowieka. W istocie uniwersytet był i jest nadal powołany, by zawsze był domem, w którym poszukuje się prawdy właściwej osobie ludzkiej. [...] Uniwersytet uosabia więc ideał, który nie powinien się zdegenerować ani z powodu ideologii zamkniętych na racjonalny dialog, ani też służalczości wobec logiki utylitarystycznej prostego rynku.

Słowa Papieża przypominają także o jeszcze jednej cesze ważnej dla uniwersytetu jako miejsca poszukiwania prawdy – niezależności od ideologii, którą podkreślał także Kazimierz Twardowski oraz Kazimierz Ajdukiewicz. Niezależność od ideologii nie oznacza jednak braku obecności wiedzy o religiach i argumentacji religijnej w przestrzeni akademickiej (w kontekście myśli humanistycznej), niezależnie od tego, czy mówimy o uczelni wyznaniowej, czy też niewyznaniowej.

To, co wydaje się najbardziej zagrażające dla współczesnej edukacji, to właśnie redukcjonizm i wypaczona wizja człowieka, a także alienacja poszczególnych dyscyplin, brak współpracy między nimi i zgody co do fundamentalnych prawd i wartości. Niczym w postmodernistycznym labiryncie kultury, zrównującym pod względem znaczenia radykalnie różne in-

<sup>39</sup> Tenże, *Kazania uniwersyteckie*, tłum. P. Kostyło, Kraków 2000, s. 80.

<sup>40</sup> *Ex corde ecclesiae*, Konstytucja Jana Pawła II o uniwersytetach katolickich, s. 16.

terpretacje rzeczywistości, edukacji zagraża brak wspomnianego konsensu, wspólnych założeń, tkwiących u podstaw dyscyplin, opisujących na różnych poziomach tę samą rzeczywistość. Ponadto, zgodnie z analizą Newmana, oderwanie programu kształcenia uniwersyteckiego od nauk uniwersalnych, takich jak filozofia oraz teologia, pociąga za sobą jego wewnętrzne rozbitcie. Wśród samych studentów takie zjawisko może powodować chaos, dezorientację i złudzenie samowystarczalności i szczególnego uprzywilejowania dyscypliny, którą wybrali na przedmiot swoich studiów. Wiąże się to z ograniczeniem w ich własnym rozwoju i zawężeniem perspektywy. Ponadto „logika utylitarystyczna”, dominująca w podejściu do edukacji i tendencje do ośmieszania humanistyki oraz samych humanistów, stanowią zagrożenie dla stabilności miejsca kształcenia ogólnego zarówno na uniwersytecie, jak i na niższych szczeblach edukacji.

Jak dowodził Bloom: „wykształcenie inne od czysto zawodowego czy technicznego może nawet sprawiać wrażenie obciążenia. Dlatego też, aby studenci zagustowali w rozkoszach intelektu i mogli stwierdzić, że się do tego nadają, na uniwersytetach musiałaby powstać atmosfera przeciwwagi dla tego utylitaryzmu”<sup>41</sup>. Autor podkreślił też fakt, iż studenci potrzebują edukacji liberalnej i kontaktu z ponadczasowymi dziełami, wielkimi pytaniami, z którymi mogą się utożsamić. „Programy oparte na rozsądnym wykorzystaniu wielkich tekstów to królewska droga do serc studentów”<sup>42</sup>. Problemem jednak, oprócz przeszkód administracyjnych czy politycznych, jest postawa profesorów, zarówno reprezentujących różne dyscypliny szczegółowe, jak i samych humanistów, którzy często zbyt łatwo rezygnują z metody wielkich ksiąg i godzą się na usunięcie w cień ogólnego, humanistycznego kształcenia w programie studiów.

## Podsumowanie

Analiza tendencji w amerykańskim szkolnictwie wyższym z lat 80-tych, przeprowadzona przez Blooma, a także analiza potencjalnych zagrożeń dla edukacji uniwersyteckiej Newmana oraz MacIntyre’a, wskazują na wiele zjawisk, które obecne są również w przestrzeni polskiej współczesnej edukacji wyższej. Środowiska odpowiedzialne za system edukacji w coraz mniejszym stopniu dostrzegają potrzebę na przykład wprowadzania filozofii jako

<sup>41</sup> A. Bloom, dz. cyt., s. 404.

<sup>42</sup> Tamże, s. 411.



przedmiotu obowiązkowego do programu studiów. Pozostaje wiele pytań w związku z pozycją i rolą wykształcenia ogólnego w programie kształcenia uniwersyteckiego, jak na przykład: w jaki sposób dotrzeć do studentów, którzy w dotychczasowym procesie kształcenia nie zostali zainteresowani humanistycznym dziedzictwem? Jak pogodzić wymagania, związane z zaliczeniem przedmiotów specjalistycznych, z jednoczesnym uczestnictwem w *liberal education*? Jak utworzyć program takiej edukacji, uwzględniający różnorodność zainteresowań i poziomu wiedzy studentów? Wreszcie, w jaki sposób przywrócić filozofii i teologii należny im szacunek wśród studentów?

Wydaje się, iż dużą rolę w poprawie warunków dla optymalnej realizacji kształcenia ogólnego w toku programu studiów pełni właśnie uniwersytecka kadra humanistów. MacIntyre, pisząc o uniwersytecie jako platformie konstruktywnego sporu, zaakcentował znaczenie dyskusji zarówno wewnątrz danej dyscypliny, jak i dyskusji interdyscyplinarnej, która wiąże się między innymi z uzgadnianiem znaczeń i poszukiwaniem konsensu. Taka dyskusja zakłada otwartość wszystkich jej podmiotów i gotowość do poszukiwania wspólnych rozwiązań. Wydaje się, że w związku z opisanymi zjawiskami, problematycznymi w gruncie rzeczy dla całego systemu edukacji, taka dyskusja nad kondycją humanistyki, filozofii oraz kształcenia ogólnego jest konieczna. Poszukiwaniu odpowiedzi na pytania, związane z miejscem tego rodzaju kształcenia w programie kształcenia uniwersyteckiego powinny przyświecać słowa Stefana Świeżawskiego:

każda dziedzina nauki jest ważna; sytuacja staje się jednak groźna, gdy następuje zachwianie zasadniczej hierarchii i równowagi między naukami, gdy zalew studiów techniczno-praktycznych powoduje powolne zamieranie nie tylko refleksji filozoficznej rozwijającej mądrość, ale całej bogatej i różnorodnej humanistyki, kształcącej nieużyteczne i poszukującej głębi postawy ludzkiej<sup>43</sup>.

### **Liberal Education in the Context of Higher Education (Summary)**

The article presents the analysis of selected modern approaches to liberal education (general education) in the context of knowledge system of academic education. The reflection of J. H. Newman on liberal education is the basis for the con-

---

<sup>43</sup> S. Świeżawski, *Ethos historyka filozofii*, „Ethos” 2/3 (1988), s. 121–122.

temporary reflection of A. Bloom and A. MacIntyre on the condition of university, the humanities, and general education. The analysis also includes references to the reality of Polish higher education system, and it constitutes an inspiration for further reflection on the future of general education in the context of deepening utilitarian tendencies in today's education.

**Keywords:** *liberal education*; general education; John Newman; Allan Bloom; Alasdair MacIntyre.

### ***Liberal education* w kontekście kształcenia uniwersyteckiego (Streszczenie)**

Przedmiotem artykułu jest analiza wybranych współczesnych ujęć anglosaskiego nurtu *liberal education* (kształcenia ogólnego) w kontekście systemu wiedzy uniwersyteckiej. Autorka prezentuje klasyczną refleksję J. H. Newmana na temat *liberal education*, jako punkt wyjścia dla współczesnych rozważań A. Blooma i A. MacIntyre'a na temat kondycji humanistyki, uniwersytetu i kształcenia ogólnego. Rozważania zostają wzbogacone odwołaniem do realiów polskiego szkolnictwa wyższego, a także inspirują do refleksji nad przyszłością kształcenia ogólnego w kontekście pogłębiających się tendencji utylitarystycznych w edukacji.

**Słowa kluczowe:** *liberal education*; kształcenie ogólne; John Newman; Allan Bloom; Alasdair MacIntyre.