



8/2009 (16)

## **Czy uczelnia daje do myślenia? Amerykańskie definiowanie ogólnego wykształcenia w college'ach**

**Radosław Rybkowski**

Na początku XXI wieku Stany Zjednoczone uważane są za kraj, który oferuje edukację akademicką na najwyższym poziomie w świecie. W raportach publikowanych przez światowe instytucje takie, jak Bank Światowy, OECD oraz w poważanych rankingach międzynarodowych uczelnie z USA zajmują czołowe pozycje. Wśród dwudziestu najlepszych szkół według *Academic Ranking of World Universities* opracowywanym przez Jiao Tong University z Szanghaju aż siedemnaście znajduje się w Stanach Zjednoczonych<sup>1</sup>. Ilość odkryć i wynalazków dokonywanych w Ameryce znajduje swoje odbicie na przykład w liczbie Nagród Nobla przyznawanych naukowcom pracującym w amerykańskich uczelniach.

Odnoszone na arenie międzynarodowej sukcesy nie powstrzymują Amerykanów od poważnych dyskusji nad funkcjami i celami szkolnictwa wyższego. Rosnące zapotrzebowanie na wysoko wykwalifikowanych pracowników sprawia, że posiadanie wykształcenia staje się ważne nie tylko z punktu widzenia pojedynczego absolwenta, ale i ze względu na możliwość dalszego rozwoju ekonomicznego kraju i zapewnienia stabilnej demokracji. Przygotowany w 2002 roku przez Anthony'ego P. Carnevale'a i Donnę M. Desrochers raport *The Missing Middle: Aligning Education and the Knowledge Economy*<sup>2</sup> zadawał pytanie, jakiego rodzaju edukacji Stany Zjednoczone potrzebują w przyszłości:

---

<sup>1</sup> Por. *Top 500 World Universities, Academic Ranking of World Universities*, [http://www.arwu.org/rank2008/ARWU2008\\_A%28EN%29.htm](http://www.arwu.org/rank2008/ARWU2008_A%28EN%29.htm) (1 września 2009).

<sup>2</sup> Por. A.P. Carnevale, D.M. Desrochers, *The Missing Middle: Aligning Education and the Knowledge Economy*, Washington 2002; A.P. Carnevale, D.M. Desrochers, *Standards for What? The Economic Roots of K-16 Reform*, Washington 2003.

skupionej na umiejętnościach zawodowych (*skills*) czy kształtującej umiejętność logicznego myślenia. Odpowiedź na to pytanie ma istotne znaczenie dla każdego kraju, który chce się zaliczać do grona gospodarek opartych na wiedzy.

Amerykańskie szkolnictwo wyższe jest stosunkowo młode, licząc mniej niż 375 lat historii. Ale już w XIX wieku podjęto bardzo poważne rozważania, nad sensem działań uczelni i celem tego poziomu edukacji. Aż po dzień dzisiejszy amerykańskie odpowiedzi na te pytania odwołują się do tak zwanego *Yale Report* (przygotowanego w 1828 roku w Yale College), który stawiał na umiejętność racjonalnego myślenia, przekonując, że jest to podstawowa umiejętność, jaką powinni nabyć absolwenci; oraz do Morrill Land Grant Act – ustawy przyjętej ostatecznie w 1862 roku, która umożliwiła powstanie publicznych uczelni agrotechnicznych, kładących wyraźny nacisk na praktyczność nauczania i jego powiązanie z dobrobytem państwa i obywateli<sup>3</sup>.

## Początki pytań o uczelnie

Choć idea gospodarki opartej na wiedzy jest pojęciem stosunkowo nowym, to dyskusje na temat zadań stojących przed szkolnictwem wyższym oraz sposobów ich realizowania towarzyszą niemal od początku jego istnienia w Stanach Zjednoczonych. W znacznej mierze wynikało to z przekonania o wyjątkowym znaczeniu tego poziomu edukacji. A świadczy o tym choćby to, że na sześć lat przed przyjęciem pierwszych rozstrzygnięć dotyczących nauki czytania i pisanie wśród dzieci Kolonii Massachusetts już w 1636 roku powołano do życia pierwszą szkołę wyższą. Początkowo nazywano ją po prostu *school or college*, a od 1638 roku nosi imię Johna Harvarda<sup>4</sup>. Uczelnia, która w myśl cytowanego rankingu jest uznawana dzisiaj za najlepszą i najbardziej prestiżową na świecie, była małą szkołą realizują-

---

<sup>3</sup> Por. *Reports on the Course of Instruction in Yale College; by a Committee of the Corporation and the Academical Faculty*, New Haven 1828 (dalej – *Yale Report*); *Congressional Globe*, 37 Congress, 2<sup>nd</sup> Session, 2 maja 1862, s. 1935.

<sup>4</sup> Por. B. Peirce, *A History of Harvard University: From Its Foundation in the Year 1636, to the Period of the American Revolution*, Cambridge 1833, s. 2; M. Somers Foster, *Out of Smalle Beginings... An Economic History of Harvard College in the Puritan Period (1636-1712)*, Cambridge 1962, s. 105-107.

cą purytańskie przekonanie o drodze poznawania Boga. Wiodła ona poprzez studiowanie Pisma Świętego, do czego niezbędna była doskonała znajomość języków biblijnych (łaciny, greki i hebrajskiego) oraz gruntowna wiedza z zakresu filozofii i teologii. Szkoła oferowała czteroletni program nauczania (w myśl dzisiejszych standardów byłyby to studia *undergraduate*), powielający praktykę uczelni angielskich i wiodący do uzyskania tytułu bakałarza<sup>5</sup>.

Harvard College, kształcący protestanckich duchownych, łączył w sobie dwa podstawowe założenia edukacyjne: kształcenia ogólnego, stanowiącego przede wszystkim przygotowanie do samodzielnego racjonalnego i krytycznego myślenia (*reasoning*) oraz praktyczne przygotowanie do zawodu, w tym wypadku kaznodziei. Powiązanie z działalnością religijną było cechą charakterystyczną wszystkich uczelni, które powstały w czasach kolonialnych. Dla ówczesnych mieszkańców cele religijne były tak oczywiste, że nie budziły większych pytań i nie rodziły poważniejszych dyskusji. Dopiero po uzyskaniu przez Stany Zjednoczone niepodległości, co zbiegło się z dominacją prądów oświeceniowych, głoszących potęgę rozumu, myślenia oraz konieczność nauki, w młodej republice rozpoczęła się debata nad znaczeniem i celami szkolnictwa wyższego. Już w trakcie prac nad tekstem Konstytucji Stanów Zjednoczonych trzech delegatów: John Madison, Charles Pinckney oraz James Wilson zaproponowało, by zapisać w niej prawo Kongresu do

utworzenia uniwersytetu, w którym nie będą czynione żadne preferencje ani podziały ze względów religijnych<sup>6</sup>.

Propozycję tę odrzucono argumentując, że utworzenie takiego federalnego uniwersytetu powinno być prawem władz przyszłej stolicy Stanów Zjednoczonych. Należy przy tym zauważyć, że inicjatywa dotyczyła utworzenia pierwszego uniwersytetu w USA. Wszystkie dotychczas utworzone szkoły były jedynie college'ami

---

<sup>5</sup> Por. L.A. Cremin, *College*, w: *The History of Higher Education*, red. H.S. Wechsler, L.F. Goodchild, L. Eisenmann, Boston 2007, s. 35-48.

<sup>6</sup> *The Records of the Federal Convention of 1787*, red. M. Farranded, 3 vols., New Haven 1911, II, 616; III, 362.

i nie oferowały programów nauczania, które umożliwiałyby nadawanie tytułów magistra, o doktorze nie wspominając<sup>7</sup>.

Ostatecznie w Konstytucji USA w ogóle nie pojawił się żaden zapis dotyczący edukacji. Jednak jeszcze przed opracowaniem jej tekstu jeden z Ojców Założycieli amerykańskiego państwa, Benjamin Rush, opublikował w styczniu 1787 roku otwarty apel do obywateli, w którym argumentował, że młode państwo powinno zadbać, by „wiedza wszelkiego rodzaju była rozszerzana w całych Stanach Zjednoczonych”. Sugerowanym przez niego sposobem osiągnięcia tego celu, o czym szczegółowo pisał w rok później, było utworzenie federalnego uniwersytetu<sup>8</sup>.

Rush uważał, że taki uniwersytet powinien umiejętnie połączyć ogólne wykształcenie z praktycznymi umiejętnościami, które mogą się okazać przydatne w „życiu społecznym i publicznym”. Z tego powodu sugerował, że program nauczania powinien obejmować matematykę, rolnictwo, biologię, naukę pisania tekstów, języki: francuski i niemiecki (zastępując tym samym wcześniejsze nauczanie łaciny, greki i hebrajskiego). Nauka powinna zostać uzupełniona o ćwiczenia fizyczne niezbędne dla zachowania zdrowia i siły ludzkiego ciała. Pomimo praktycznych przedmiotów, które zdaniem Rusha miały znaleźć się w programie studiów, w projekcie federalnego uniwersytetu nacisk położony został nie na umiejętności, ale na właściwości myślenia. Uczelnia ta miała przede wszystkim wychowywać lojalnych obywateli demokratycznych Stanów Zjednoczonych, przepojonych duchem federalizmu. Wpojenie takiego podejścia, przygotowanie do myślenia w kategoriach nowoczesnego państwa, było niezbędnym czynnikiem, który mógł zapewnić jego polityczną stabilność<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Por. J. Herbst, *From Religion to Politics: Debates and Confrontations over American College Governance in Mid-Eighteenth Century America*, w: *The History of Higher Education*, dz. cyt., s. 53-58.

<sup>8</sup> Por. B. Rush, *Address to the people of the United States*, „The American Museum; or, Repository of Ancient and Modern Fugitive Pieces & c. Prose and Poetical” 1, 1 (January 1787) s. 9-10; B. Rush, *Plan of a Federal University*, „Pennsylvania Gazette” 29 October 1788, s. 3; artykuł został opublikowany tego samego dnia w „The Federal Gazette, and Philadelphia Evening Post”, s. 2-3; powtórzony na przykład w: „The American Museum; or, Repository of Ancient and Modern Fugitive Pieces & c. Prose and Poetical” 4, 5 (November 1788), s. 442-444.

<sup>9</sup> Por. A. Castel, *The Founding Fathers and the Vision of a National University*, „History of Education Quarterly” 4, 4 (December 1964), s. 281.

Projekt Rusha wpłynął na działania pierwszego prezydenta, George'a Washingtona, który wielokrotnie nakłaniał Kongres do utworzenia „narodowego uniwersytetu” z siedzibą w przyszłej stolicy Stanów Zjednoczonych, czyli Waszyngtonie. Pragnąc przyspieszyć działania amerykańskiego parlamentu, ofiarował swoje udziały w Kompanii Potomaku, która miała zająć się organizowaniem żeglugi na tej rzece i z działań której spodziewano się znaczących zysków. Pomimo takiego finansowego wsparcia Kongres nie zdecydował się nawet na jednoznaczne wskazanie miejsca, gdzie miałby zostać założony „narodowy uniwersytet”<sup>10</sup>. W roku 1803 idea ta ponownie pojawiła się w dyskusjach Kongresu, tym razem za sprawą Samuela Blodgeta, superintendenta miasta Waszyngton. Przygotował on memoriał, zaprezentowany w Izbie Reprezentantów, w którym głosił, że tego rodzaju uczelnia byłaby z wielką korzyścią dla całych Stanów Zjednoczonych, gdyż uczyłaby

prawdziwej miłości ojczyzny, cementując przyjaźnie w młodym wieku, co wyzwoliłoby ich [studentów] od lokalnych uprzedzeń, co, doprowadzone do ekstremów, jest ciągłym źródłem niepokojów wśród społeczeństwa<sup>11</sup>.

Źródłem finansowania takiej szkoły miały być ziemie pozostające w zarządzie władzy federalnej. Sprzedawane osadnikom miały stać się zabezpieczeniem niezbędnym do wzniesienia i dalszego funkcjonowania szkoły. W Kongresie jednak słusznie obawiano się, że Blodgetowi nie chodzi o „prawdziwą miłość ojczyzny”, ale o zupełnie prywatny zysk ze spekulacji gruntami, czego wcześniej dowiódł właśnie jako superintendent miasta Waszyngton<sup>12</sup>. W trzy lata później Joel Barlow opublikował pamflet przypominający bardzo wcześniejsze dzieło Rusha, a zatytułowany: *Prospectus of a National Institution to be established in the United States*, w którym autor wyjawiał

---

<sup>10</sup> D. Madsen, *The National University. Enduring Dream of the USA*, Detroit 1966; G. Washington University, *The Fate of Washington Bequest to a National University*, Washington 1966.

<sup>11</sup> *Annals of Congress*, 7<sup>th</sup> Congress, 2<sup>nd</sup> Session, s. 345-346.

<sup>12</sup> Por. H.G. Wood, *Who First Proposed a National University?*, „School and Society” 3 (11 March 1916), s. 387-391.

Amerikanom korzyści, jakie będą płynąć z założenia narodowego, federalnego uniwersytetu<sup>13</sup>.

Barlow wskazywał na przykłady instytucji szkolnictwa wyższego w innych krajach: Francji, Anglii i na terenach Niemiec. Dowodził, że szkoły przygotowujące praktycznie do przyszłej pracy (na przykład: inżynierów, górników, konstruktorów mostów) są kluczowe dla dalszego rozwoju każdego nowoczesnego państwa<sup>14</sup>. Ale siła oddziaływania takiej szkoły miała wynikać nie tylko z umiejętności, jakich nauczą się absolwenci. Dla Barlowa równie ważne było „nauczanie nowych zasad rządzenia lub co najmniej nowych reguł, które powinny być opracowane, studiowane i zrozumiane”. To wszystko miało doprowadzić do nowego stylu myślenia wśród obywateli, którzy mieli inspirować się pragnieniem wolności, a w swych działaniach mieli kierować się poczuciem sprawiedliwości oraz umiarkowaniem i tolerancją w stosunkach międzyludzkich<sup>15</sup>.

W obu propozycjach i Rusha, i Barlowa widoczna jest chęć połączenia kształcenia praktycznego z wychowywaniem młodych obywateli, którzy mieli służyć swojej federalnej ojczyźnie. Proponowany uniwersytet miał się stać jednym z fundamentów jedności całego państwa, przysługując się Stanom Zjednoczonym bardziej przez nowy styl myślenia niż jedynie przez praktyczne umiejętności<sup>16</sup>.

## *Yale Report* – korzyści i klęski

Dyskusjom nad kształtem federalnego, narodowego uniwersytetu (który ostatecznie nigdy nie powstał) towarzyszyły mniejsze i większe kroki zmierzające do zreformowania amerykańskich uczelni. Reformatorom chodziło przede wszystkim o dwie kwestie: uniezależnienie od modelu uczelni brytyjskich (dlatego chętnie przejmowano wzorce z Francji, a potem z Niemiec) oraz o sugerowane przez Rusha i Barlowa wyraźne powiązanie mię-

---

<sup>13</sup> Por. J. Barlow, *Prospectus of a National Institution to be established in the United States*, Washington 1806.

<sup>14</sup> Por. tamże, s. 30-34.

<sup>15</sup> Por. tamże, s. 17-18.

<sup>16</sup> Por. R.D. Calkins, *The National University*, „Science”, New Series, 152/3724 (13 May 1966), s. 885.

dzy edukacją i potrzebami szybko rozwijającego się państwa (czego wyrazem były programy studiów częściowo adresowane dla farmerów czy kupców)<sup>17</sup>.

Jedna z najlepszych amerykańskich uczelni – Yale College – także musiała się ustosunkować do prowadzonych wokół dyskusji. Od początku swego istnienia Yale walczyło o palmę pierwszeństwa z Harvardem, dlatego odpowiedź na pytanie, jak ma wyglądać nowoczesna dziewiętnastowieczna uczelnia, było dla tamtejszych profesorów szczególnie istotne. W 1827 roku Jeremiah Day, ówczesny prezydent uczelni, odpowiedzialny za jej finanse i rozwój naukowy, zalecił przygotowanie raportu analizującego dotychczasowe metody nauczania praktykowane w Yale i dającego wskazówki, jak to nauczanie powinno wyglądać w przyszłości<sup>18</sup>. Efekty pracy powołanej komisji zostały opublikowane w roku następnym jako *Reports on the Course of Instruction in Yale College* (Raporty na temat sposobu nauczania w college'u Yale'a), choć w powszechnej pamięci utrwalił się tytuł *Yale Report* albo *Day's Report* (Raport Daya)<sup>19</sup>.

Punktem wyjścia rozważań autorów było pytanie, czy uczelnia powinna nadal przywiązywać wagę do martwych języków (łaciny i greki) zarówno w programie nauczania, jak i w wymaganiach stawianych kandydatom przy przyjmowaniu na studia. Uznając za słuszne wprowadzenie praktycznej wiedzy, co wiązało się z nauczaniem języków nowożytnych, profesorowie z Yale dochodzili jednak do wniosku, że nie należy całkowicie zaniedbywać języków klasycznych i to prowadziło ich do dalszych, najważniejszych konkluzji dotyczących programu i filozofii nauczania<sup>20</sup>.

W opinii profesorów Yale nadszedł czas nie na powolne i stopniowe zmiany w podejściu do nauczania, ale na radykalną reformę. Jednak, ich zdaniem, powinna ona dotyczyć nie tego, jakie nowe przedmioty mają zostać wprowadzone do oferty uczelni, ale samych podstaw edukacji akademickiej. Podstawowym

---

<sup>17</sup> Por. F. Rudolph, *The American College and University: a History*, Athens 1990, s. 110-135; tenże, *Curriculum: a History of the American Undergraduate Course of Study since 1636*, San Francisco 1977, s. 160;

J.R. Thelin, *A History of American Higher Education*, Baltimore 2004, s. 41-73.

<sup>18</sup> Por. R.L. Church, M.W. Sedlak, *The Antebellum College and Academy*, w: *The History of Higher Education*, dz. cyt., s. 131-148.

<sup>19</sup> Por. *Yale Report*, dz. cyt.

<sup>20</sup> Por. tamże, s. 3-4.

zadaniem college'u jest bowiem dać studentom podwaliny wyższej edukacji (*to lay the foundation of a superior education*). W czasie czteroletniej nauki uczelnia, działając w zastępstwie rodziców, ma dać podstawy szerokie, głębokie i trwałe (*broad, and deep, and solid*)<sup>21</sup>.

Edukacja akademicka powinna więc kształtować kulturę intelektualną, dostarczając studentom wiedzy oraz ucząc ich dyscypliny myślenia. A w opinii autorów *Yale Report* – to drugie było zdecydowanie ważniejsze i właśnie kształtowaniu dyscypliny myślenia powinno być podporządkowane codzienne życie w college'u: studenci powinni osiąść umiejętność skupiania uwagi na omawianym zagadnieniu; uczyć się szczegółowego analizowania problemu oraz prowadzenia właściwego wnioskowania, które pozwala zachować trzeźwy osąd, powstrzymując przy tym emocje i rozbudzoną wyobraźnię. Ten cel nie może zostać osiągnięty w krótkim czasie za pomocą pobieżnej lektury kilku książek. Wiąże się to z koniecznością tych czteroletnich studiów, które umożliwiają zgłębienie mądrości dostępnej ludzkości<sup>22</sup>.

W celu zapewnienia solidnej edukacji, która może stać się podstawą dla wieloletniej pracy absolwenta w różnych zawodach, konieczne jest, aby przedmiot nauczania obejmował jak najszersze horyzonty wiedzy. Jak dowodzili autorzy, z czystej matematyki student powinien wynieść umiejętność udowadniania swych twierdzeń; z literatury starożytnej bierze się wyrafinowany gust i smak; studiowanie literatury angielskiej jest zaś niezbędne dla takiego opanowania rodzimego języka, by wykorzystywać go w późniejszych dyskusjach i perswazjach. Częste zadawanie ćwiczeń pisemnych przygotowuje absolwenta do precyzji w wyrażaniu. Wszystko to składa się na najważniejszy cel akademickiego wykształcenia, którym jest umiejętność racjonalnego dowodzenia oraz sugestywnego przekonywania<sup>23</sup>.

Z tego powodu w zakres nauczania w college'u nie powinny wchodzić przedmioty zawodowe. Nie powinien stać się on miejscem zdobywania umiejętności niezbędnych do bycia lekarzem, prawnikiem czy duchownym – choć każda z tych profesji była wskazywana przez raport jako ważna dla dobrobytu i powodze-

---

<sup>21</sup> Por. tamże, s. 6; D.B. Potts, „*College Enthusiasm!*” as Public Response: 1820-1860, w: *The History of Higher Education*, dz. cyt., s. 155.

<sup>22</sup> *Yale Report*, dz. cyt., s. 7.

<sup>23</sup> Por. tamże, s. 8.



nia państwa amerykańskiego. Dlatego sami autorzy zadawali retoryczne pytanie: „dlaczego student ma marnować czas na studiowanie przedmiotów, które nie mają bezpośredniego powiązania z jego przyszłą pracą?”. Odpowiedź była prosta – nauka na poziomie czteroletnich studiów bakałarskich (*undergraduate*) ma być przygotowaniem do późniejszych studiów zawodowych i powinna dostarczyć przede wszystkim treningu umysłowego, którego nie da się osiągnąć, jeśli od samego początku student poświęci się zgłębianiu tylko jednej dziedziny wiedzy, choćby najbardziej użytecznej<sup>24</sup>.

Autorzy dochodzili ostatecznie do wniosku, że najważniejsza zmiana w działaniu Yale powinna dotyczyć podniesienia standardów przy przyjmowaniu na studia. A chociaż osiągnięcia europejskich instytucji szkolnictwa wyższego zasługiwały na uznanie, to nie nadawały się do prostego przeniesienia na amerykańskie warunki, gdzie studiom w college'u stawiano zupełnie inne cele. Z tego powodu profesorowie z Yale doceniali działania wszystkich amerykańskich szkół, które kształciły inżynierów, farmerów, pracowników rodzącego się przemysłu, ale dowodzili jednocześnie, że nie może to wpłynąć na kształt samej podstawy prawdziwej amerykańskiej edukacji na poziomie wyższym. Z tego powodu, przede wszystkim jako doskonałego treningu intelektualnego, autorzy zdecydowanie bronili obecności martwych języków w programie studiów oferowanych w Yale<sup>25</sup>.

*Yale Report* popierał odmienne podejście do szkolnictwa wyższego niż to zaprezentowane przez Benjamina Rusha i Joela Barlowa. Nauka w college'u nie miała być prostą przepustką do zawodowej kariery, ale miała stać się fundamentem, na którym można było dalej gromadzić wiedzę niezbędną w dalszej pracy. Pod koniec lat 30. XIX wieku Yale stanęło w obronie nauki myślenia jako podstawowego celu działań edukacyjnych uczelni. Yale College posiadał wystarczająco dobrze wyposażone biblioteki, sowiec opłacanych profesorów, by te założenia mogły być realizowane w przyszłości<sup>26</sup>. Ale dla sporej części amerykańskich uczelni wnioski płynące z raportu stały się łatwym usprawiedliwieniem

---

<sup>24</sup> Por. tamże, s. 14.

<sup>25</sup> Por. tamże, s. 31-33.

<sup>26</sup> Dowodem tego było to, że pierwszy stopień doktora w Stanach Zjednoczonych został nadany właśnie w Yale College w 1867 roku. Sama uczelnia zmieniła swoją nazwę na Yale University w 1887 roku.

bezczyności władz i marazmu profesury. Z tego powodu w połowie XIX wieku większość amerykańskich szkół ani nie przygotowywała dobrze do wykonywania zawodu, ani nie stawała się miejscem kształtowania zdolności myślenia<sup>27</sup>.

## Potrzeby rolników i reformy uczelni

Po upływie niecałych trzydziestu lat okazało się, że optymistyczne założenia, jakie zostały przyjęte w *Yale Report*, nie znalazły potwierdzenia w praktyce amerykańskiego szkolnictwa wyższego. Przy braku radykalnych reform programu nauczania, nawet w Yale nie udało się utrzymać wysokiego poziomu i nie pomogło podnoszenie wymagań przy przyjęciu na studiach. Tym bardziej że dokonała się dużo poważniejsza zmiana – amerykańskie społeczeństwo straciło powszechny szacunek dla nauki w college'u, zaczęto ją uznawać za kosztowną fanaberię nie przynoszącą większego pożytku absolwentom. Szkoły medyczne, prawne czy techniczne, o których pisano w raporcie, także nie spełniały oczekiwań. Doszło więc do tego, że młody człowiek pragnący zdobyć wyższe wykształcenie na prawdziwie wysokim poziomie, podążającym za rozwojem światowej wiedzy, zmuszony był do wyjazdu do Europy<sup>28</sup>.

Rozwijająca się w niezwykłym tempie gospodarka amerykańska potrzebowała dobrze przygotowanej siły roboczej do dalszego sprawnego kolonizowania ogromnych połaci ziemi oraz do wykorzystania możliwości rewolucji przemysłowej. Wyższe wykształcenie nie było więc w istocie fanaberią, ale niezbędną potrzebą w Stanach Zjednoczonych, której nie były w stanie zaradzić miejscowe szkoły. Dlatego pod koniec 1851 roku w niewielkiej miejscowości Granville w stanie Illinois odbyło się zebranie farmerów oraz innych obywateli stanu, którym zależało na utworzeniu tam uczelni, która mogłaby sprostać wymaganiom ówczesnej gospodarki. Uczestniczący w tym spotkaniu Jonathan B. Turner został zobowiązany do przygotowania raportu-planu

---

<sup>27</sup> Por. J. Thelin, *A History of American Higher Education*, dz. cyt., s. 153-154.

<sup>28</sup> Por. G.C. Lee, *The Morrill Act and Education*, „British Journal of Educational Studies” 1/12 (November 1963), s. 20; L.R. Veysey, *The Emergence of the American University*, Chicago 1965, s. 9-10.

prezentującego wizję „uniwersytetu nastawionego na zaspokojenie potrzeb wszystkich pracujących warstw stanu”<sup>29</sup>.

Na początku 1852 roku Turner opublikował plan Uniwersytetu Przemysłowego Illinois (*Industrial University of Illinois*). Jego artykuł był potem wielokrotnie przedrukowywany w tym stanie i na terenie całego kraju, stając się bodźcem do kolejnej fali dyskusji nad pożądanym kształtem amerykańskiej edukacji akademickiej. Podstawowym wnioskiem płynącym z tekstu Turnera była konieczność utworzenia szkoły, która nie pomijałaby potrzeb oczywistych dla mieszkańców Illinois, czyli dysponującej odpowiednimi pracowniami i laboratoriami umożliwiającymi przygotowanie absolwentów, mogących dalej dokonywać wynalazków i odkryć naukowych, przyczyniających się do zwiększenia efektywności pracy<sup>30</sup>.

Plan przygotowany przez osobę reprezentującą wprawdzie dość liczną, ale tylko pewną grupę mieszkańców, został szybko podchwycony przez miejscowych polityków, którzy rozpoczęli starania, aby doprowadzić do powołania w każdym ze stanów USA uczelni, która oferowałaby praktyczne nauczanie przydatne przede wszystkim farmerom i pracownikom technicznym przemysłu. Już w projekcie Turnera zaproponowano wykorzystanie ogromnych połaci ziemi pozostającej wciąż w zarządzie federalnym jako finansowego zabezpieczenia takich „uniwersytetów przemysłowych”. Gubernator Illinois, Augustus C. French, podkreślał, że reprezentanci tego stanu zadeklarowali

gotowość współpracy w przekazaniu publicznych gruntów każdemu ze stanów unii w celu zabezpieczenia funduszy dla uniwersytetów oferujących ogólne wykształcenie warstwom pracującym różnych zawodów i profesji w każdym ze stanów unii<sup>31</sup>.

W kolejnym roku, kontynuując działania na rzecz powstania uczelni agrotechnicznych, przygotowano memoriał, który postulował powstanie

---

<sup>29</sup> E.J. James, *The Origin of the Land Grant Act of 1862 (The S-called Morrill Act) and Some Account of its Author: Jonathan B. Turner*, Urbana-Champaign 1910, s. 20; O. Turner, *Proceedings of the Farmers' Convention at Granville*, „Prairie Farmer” 1/12 (January 1852), s. 10-11.

<sup>30</sup> Por. J.B. Turner, *Prof. J.B. Turner's Plan of an Industrial University, for the State of Illinois*, „Daily Missouri Republican” 20/31 (24 January 1852), s. 2.

<sup>31</sup> E.J. James, *The Origin of the Land Grant Act of 1862*, dz. cyt., s. 22.

systemu uniwersytetów przemysłowych, po jednym w każdym stanie, w celu zapewnienia ogólnego i praktycznego wykształcenia dla naszych warstw pracujących różnych profesji oraz ich nauczycieli, pomnażając w jak najpełniejszy i najlepszy sposób bogactwa naszej ziemi i nasze zdolności, cnotę i inteligencję naszego ludu oraz prawdziwą chwałę naszej wspólnej ojczyzny<sup>32</sup>.

Projekt opracowany przez Turnera w zdecydowany sposób wskazywał na konieczność zapewnienia praktycznego wykształcenia, nastawionego na potrzeby rozwijającej się gospodarki. Inaczej niż w propozycjach Rusha i Barlowa niematerialne korzyści – pomnażanie cnoty i inteligencji narodu – jakkolwiek ważne, miały zostać osiągnięte za pomocą konkretnego, wyspecjalizowanego wykształcenia. Czyli droga miała wieść od praktycznych umiejętności do myślenia, taki miał być kierunek obywatelskiego wychowania w czasie akademickiej edukacji w propozycji Turnera.

Pomysł przedstawiony przez mieszkańców i polityków Illinois został potem podjęty w 1857 roku w Waszyngtonie, gdzie Justin Smith Morrill, reprezentant z Vermontu, przedstawił projekt ustawy, która miała doprowadzić do utworzenia uczelni agrotechnicznej w każdym zainteresowanym stanie, przy wykorzystaniu leżącej odłogiem federalnej ziemi. Utworzone za sprawą tej ustawy uczelnie miały specjalizować się w nauczaniu rolnictwa i mechaniki, ale jednocześnie nie zaniedbywać „innych ścisłych i klasycznych studiów”, co obejmowało nawet nauczanie języków klasycznych: łaciny i greki. Projekt Morrilla wprost cytował założenia przedstawione przez Turnera, zakładając, że uczelnie miały powstać

w celu promowania ogólnej i praktycznej edukacji warstw pracujących różnych zawodów i profesji<sup>33</sup>.

Inaczej jednak niż w planie Turnera, Morrill nie zajmował się przygotowaniem szczegółowych programów studiów, zostawiając te decyzje poszczególnym stanom.

---

<sup>32</sup> Tamże, s. 24.

<sup>33</sup> *Congressional Globe*, 35<sup>th</sup> Congress, 1<sup>st</sup> Session, 22 kwietnia 1858, s. 1739-1740.

Tekst ustawy stanowił wyraźnie, że dochody uzyskane ze sprzedania przypadającej stanom ziemi nie mogą być użyte na pokrycie kosztów założenia szkoły. Miały one być poniesione przez władzę lokalną, a władza federalna zobowiązała się do stworzenia swego rodzaju funduszu umożliwiającego stabilne działanie szkół w przyszłości. Ustawodawca zadbał także o to, by praca badawcza i naukowa w nich prowadzona rzeczywiście posłużyła całemu krajowi. W tym celu wprowadzono nakaz, aby corocznie przygotowywały one raporty prezentujące swoje osiągnięcia i przesyłały je do pozostałych uczelni agrotechnicznych. W ten sposób wypracowane osiągnięcia mogły być szybciej wykorzystane w całych Stanach Zjednoczonych z korzyścią dla całego kraju<sup>34</sup>. Ostatecznie ustawa Morrilla została przyjęta przez Kongres w czasie trwania wojny secesyjnej w 1862 roku i to w nieznacznie zmienionej wersji zgłoszonej przez senatora Benjamina Wade'a<sup>35</sup>. W myśl przyjętej ustawy, jej celem było

wsparcie oraz utrzymanie co najmniej jednego college'u, którego głównym celem, nie wyłączając innych ścisłych oraz klasycznych studiów, ma być nauczanie dziedzin związanych z rolnictwem oraz mechaniką, w taki sposób, który Stany i Terytoria uznają za stosowne, w celu promowania ogólnej i praktycznej edukacji warstw pracujących różnych zawodów i profesji<sup>36</sup>.

Podobnie jak w propozycji sformułowanej przez Jonathana Turnera zasadniczym celem działania powołanych, zgodnie z ustawą z 1862 roku, uczelni było nauczanie agrotechniki i mechaniki oraz prowadzenie badań naukowych w tych dziedzinach, ale w zasadniczych zrębach ustawa przewidywała także udostępnianie „synom farmerów” ogólnego wykształcenia. Dotyczyło to również dziedzin zupełnie niezwiązanych z rolnictwem, w tym i z zakresu języków klasycznych, literatury czy historii. Ustawa okazała się na tyle dalekowzroczna, że do dzisiaj jedne z najlepszych amerykańskich uczelni publicznych są szkołami powstałymi w oparciu o tę ustawę, jak na przykład system uczelni

---

<sup>34</sup> Por. *Bills and Resolutions of the House and Senate*, 35<sup>th</sup> Congress, 1<sup>st</sup> Session, 15 kwietnia 1857, H.R. 2; E.J. James, *The Origin of the Land Grant Act of 1862*, dz. cyt., s. 22.

<sup>35</sup> Por. *Congressional Globe*, 37<sup>th</sup> Congress, 2<sup>nd</sup> Session, 2 May 1862, s. 1935.

<sup>36</sup> *Congressional Globe*, , 35<sup>th</sup> Congress, 2<sup>nd</sup> Session, 2 July 1859, s. 3062.

University of California, University of Wisconsin czy agrotechniczne wydziały Uniwersytetu Cornella i Massachusetts Institute of Technology<sup>37</sup>.

Podstawowym zadaniem powołanych do życia szkół było jednak kształcenie wśród studentów umiejętności (*skills*), które mogły być wykorzystane w życiu zawodowym. Szkoły powstałe w oparciu o ustawę Morrilla znalazły się więc na przeciwnym biegunie planu wypracowanego w Yale. Skupione na praktycznym przygotowaniu do zawodu, dużo mniejszy nacisk kładły na rozwijanie umiejętności myślenia swoich absolwentów. W XIX wieku w ciągu niecałych czterdziestu lat w Stanach Zjednoczonych pojawiły się propozycje, zrealizowane następnie w praktyce, wyznaczające dwie skrajne możliwości stające przed amerykańskimi uczelniami: szkół, które miały nauczyć absolwentów myśleć oraz szkół, które nad zdolności myślenia przedkładały umiejętności praktyczne.

## Czy uczelnia powinna zmuszać do myślenia?

Od opublikowania *Yale Report* minęło ponad 180 lat; uczelnie typu Land Grant funkcjonują z powodzeniem w Stanach Zjednoczonych bez mała 150 lat, odnosząc sukcesy naukowe i kształcąc rzesze młodych Amerykanów. Doświadczenie amerykańskiego szkolnictwa wyższego pokazuje wyraźnie, że historyczne dokonania, rozstrzygnięcia przyjęte wiele lat temu nadal bardzo mocno oddziałują na współczesność. Dobrą tego ilustracją jest proces, jaki pod koniec ubiegłego wieku wytoczył Uniwersytet Princeton, kiedy jedna ze szkół zechciała używać nazwy College of New Jersey. Okazało się bowiem, że jest to nazwa, jaka historycznie przysługuje temu uniwersytetowi, choć nikomu do głowy nie przychodzi głosić, że na przykład Albert Einstein pracował w College of New Jersey. Ale tradycja i historia bardzo mocno kształtuje współczesne oblicze amerykańskich uczelni<sup>38</sup>. Nie inaczej przedstawia się rzecz z określaniem samej istoty funkcji szkół wyższych i celów prowadzonego w nich nauczania.

---

<sup>37</sup> Por. *APLU Members*, Association of Public and Land Grant Universities, <http://www.aplu.org/NetCommunity/Page.aspx?pid=249> (1 września 2009).

<sup>38</sup> Por. J.R. Thelin, *A History of American Higher Education*, dz. cyt., s. 14-15.

Według amerykańskiego badacza, Howarda Bowena, szkolnictwo wyższe pełni współcześnie trzy podstawowe funkcje: edukacyjną, badawczą oraz społeczną. Edukacja obejmuje nie tylko zajęcia oferowane w ramach programów studiów, ale także wszelką dodatkową aktywność, w której mogą uczestniczyć studenci i która pomaga w ich intelektualnym i emocjonalnym rozwoju. W ujęciu Bowena edukacja jest najbliższa celom, jakie stawiane były nauczaniu w *Yale Report*. Badania z kolei obejmują szeroko rozumiane naukowe i filozoficzne dociekania, ale można tutaj zaliczyć także wkład uczelni w rozwój twórczości artystycznej. Funkcje naukowe służą tworzeniu, popularyzowaniu, interpretowaniu i wykorzystywaniu wiedzy i są realizowane przede wszystkim przez zatrudnionych w nich profesorów. Jak zauważał jednak Bowen, odbiorcami tworzonej wiedzy są nie tylko studenci, ale także inni naukowcy oraz społeczeństwo (włączając w to władze państwowe czy świat biznesu), przyczyniając się w ten sposób do rozwoju gospodarczego i społecznego kraju. Funkcje społeczne realizowane są za sprawą takiej działalności, jak organizowanie wykładów otwartych, wystaw, publicznych przedstawień czy, w przypadku wydziałów medycznych, zapewnianie opieki zdrowotnej. Do funkcji społecznych Bowen zaliczał także proces wychowywania studentów na dojrzałych obywateli, uczestniczących aktywnie w życiu społecznym i politycznym<sup>39</sup>.

Te trzy funkcje szkolnictwa wyższego łączą się w jednym podstawowym procesie: uczenia się. Według Bowena proces nauczania to zapoznawanie się z istniejącym stanem wiedzy, jej interpretowanie oraz dokonywanie nowych odkryć i wynalazków. Tak pojmowane uczenie staje się podstawowym kryterium, według którego można oceniać znaczenie szkolnictwa wyższego dla poszczególnych ludzi (studentów), dla poszczególnych państw i dla globalnego rozwoju<sup>40</sup>. Rozpoczęte przez Bowena

---

<sup>39</sup> Por. H.R. Bowen, *Investment in Learning. The Individual and Social Value of American Higher Education*, San Francisco 1977, s. 7-8.

Howard R. Bowen (1908-1989) amerykański ekonomista i jeden z najwybitniejszych badaczy szkolnictwa wyższego, który swoje zainteresowania rozpoczął od analizy ekonomicznego funkcjonowania uczelni. Znał je także od strony praktycznej, gdyż przez wiele lat był prezydentem Grinnell College a następnie Uniwersytetu Iowa.

<sup>40</sup> Por. tamże, s. 8; H.R. Bowen, *Who Benefits from Higher Education-and Who Should Pay?*, Washington 1972, s. 21-23; A. Green: *Education, Globalization, and the Nation State*, w: *Education, Globalization and Social Change*, red. H. Lauder, P. Brown, J-A Dillabough, A.H. Halsey, Oxford 2006, s. 193-194;

badania są dzisiaj kontynuowane i prowadzą do analiz przydatności szkolnictwa wyższego, co z kolei prowadzi do pytania: czy jest to dobro prywatne, czy dobro publiczne<sup>41</sup>.

Badania prowadzone przez Dale'a Jorgensona na przykładzie rozwoju stanu Północna Karolina wykazały, że wyższy poziom wykształcenia, zwłaszcza na poziomie studiów bakałarskich i powyżej, przyczynia się nie tylko do awansu ekonomicznego absolwentów, ale jest także czynnikiem niezbędnym dla rozwoju gospodarczego całego stanu. W latach 1977-2000 nastąpił ogromny wzrost zapotrzebowania na rynku pracy na absolwentów mających za sobą wykształcenie akademickie. Rosnące wymagania technologiczne sprawiają, że maszyny i urządzenia mogą zostać obsłużone tylko przez wysoko wykwalifikowanych pracowników, legitymujących się wyższym wykształceniem<sup>42</sup>. Ustalenia zespołu Jorgensona znalazły potwierdzenie w raportach przygotowanych przez Anthony'ego P. Carnevale'a i Donnę M. Desrochers na potrzeby Białego Domu. Dowodzili oni, że pośrednie i bezpośrednie korzyści płynące z rosnącego poziomu wykształcenia amerykańskich pracowników będą w najbliższych dekadach odpowiadać za dwie trzecie amerykańskiego wzrostu gospodarczego<sup>43</sup>.

Para badaczy zwróciła przy tym uwagę na to, co pominął Jorgenson. Ze względu na mobilność Amerykanów, podejmujących pracę często niepokrywającą się z otrzymanym wykształceniem, zdecydowanie ważniejszy jest wymieniony przez nich „brakujący środek” – wykształcenie o charakterze ogólnym, pewna baza, która może być wykorzystana do nabywania praktycznych umiejętności niezbędnych w życiu zawodowym<sup>44</sup>.

Ten pogląd podzielany jest także przez amerykańskiego socjologa, Richarda Floridę, który w swojej książce *The Rise of*

---

G.S. Becker, *The Age of Human Capital*, w: *Education, Globalization and Social Change*, jak wyżej, s. 292-294.

<sup>41</sup> Por. np.: *The Policy of Choice. Expanding Students Options in Higher Education*, Washington 2002, s. 8.

<sup>42</sup> Por. D.W. Jorgenson, M.S. Ho, K.J. Stiroh, *Growth of US Industries and Investments in Information Technology and Higher Education*, „Economic Systems Research” 15 (3), s. 303, 321-323.

<sup>43</sup> Por. A.P. Carnevale, D.M. Desrochers, *The Missing Middle*, dz. cyt., s. 23.

<sup>44</sup> Por. tamże, s. 5.



*the Creative Class* dowodził, że cechą stanowiącą o gospodarczej i politycznej sile Stanów Zjednoczonych jest grupa, którą on sam określił jako „klasa twórcza” (czyli tytułowa *creative class*). Tym mianem nazwał grupę dobrze wykształconych absolwentów, którzy są otwarci na nowe wyzwania i dzięki umiejętności myślenia są w stanie oceniać istniejące ryzyko i znajdować rozwiązania, jakie do tej pory nie były stosowane. Wykształcenie, o którym pisze Florida, wykracza poza proste opanowanie wielu umiejętności. Dla niego takim kreatywnym człowiekiem może zostać osoba, która potrafi i nie boi się myśleć. Dzięki temu potrafi także opanować nowe umiejętności, być może nawet jeszcze nieznanne w czasie jej studiów. Taki „kreatywny pracownik” może dostosować się do zmian w otoczeniu i przez swoją innowacyjność śmiało stawiać czoło nowym wyzwaniom<sup>45</sup>.

Początek XIX wieku w zaskakujący sposób potwierdził wskazania zasugerowane przez profesorów Yale College w 1828 roku. Oczywiście, dzisiaj nikt nie umniejsza do tego stopnia co oni znaczenia praktycznej nauki i nie próbuje na nowo wypchnąć poza obręb college'ów szkół prawa, medycyny czy inżynierskich. Ale przekonanie o podstawowym znaczeniu umiejętności racjonalnego myślenia, precyzyjnego dowodzenia własnych tez, klarownego wywodu w dyskusji nadal jest powszechne w dobrych amerykańskich uczelniach. Z tego powodu w czasie czteroletnich studiów *undergraduate* szkoły unikają nadmiernej specjalizacji – jest to bowiem czas, kiedy student powinien zapoznać się z możliwie szeroką wiedzą z różnych dziedzin. Dlatego od amerykańskich studentów, niezależnie od kierunku ich studiów, wymaga się, by zaliczali takie przedmioty, jak: historia, literatura angielska, podstawy matematyki czy wprowadzenie do Konstytucji. Dzięki temu student nie tylko poszerza swoją wiedzę i zainteresowania, ale ciągle

z czystej matematyki uczy się sztuki dowodzenia. Uczestnicząc w eksperymentach fizycznych zapoznaje się z faktami, z procesem indukcji oraz różnorodnymi możliwymi dowodami. W literaturze starożytnej odnajduje przykłady najbardziej wyrafinowanego smaku. Z lektury literatury angielskiej uczy się siły języka,

---

<sup>45</sup> Por. R. Florida, *The Rise of the Creative Class*, New York 2002; tenże, *Innovation, Human Capital, and Development*, wystąpienie zaprezentowane na konferencji amerykańskiego stowarzyszenia *Association for Public Policy Analysis and Management*, Washington 2001.

w którym ma mówić i pisać. Za sprawą logiki i filozofii uczy się sztuki myślenia; dzięki retoryce, sztuki mówienia<sup>46</sup>.

Mimo upływu lat amerykańskie uczelnie nadal, choć z innych powodów niż wyobrażali to sobie członkowie kadry naukowej Yale z 1828 roku, starają się uczyć sztuki myślenia. I kto wie, czy właśnie to, a nie świetnie wyposażone laboratoria i doskonałe zaopatrzone biblioteki, nie jest prawdziwym źródłem prestiżu i sukcesów amerykańskiego szkolnictwa wyższego. Chociaż w polskich dyskusjach nad kierunkiem reform naszych uczelni ten aspekt jest zadziwiająco łatwo pomijany.

→ **SŁOWA KLUCZOWE** – UNIWERSYTET, WYKSZTAŁCENIE OGÓLNE, POLITYKA WOBEC SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

## SUMMARY

---

R. RYBKOWSKI, *Does University Make you Think? The American Way of Defining General Education in Colleges.*

American universities long before the emergence of the phenomena called: “knowledge-based economy” and “information society” attempted to include higher education in the process of increasing the wealth of the United States. Soon after regaining independence the questions about the basic tasks for colleges were posed alongside the discussion on establishing the National University of the United States. This plan, which has never been realized, was meant to serve the education of young citizens in a spirit of democracy and patriotism as well as to combine classical teaching (among others, languages and ancient history) with practical one (useful to merchants and farmers). In 1828 in Yale College (now Yale University) the professors prepared their own report, in which they were analyzing the changes taking place in American colleges at the beginning of the 19<sup>th</sup> century. They came to a conclusion that the practicality of teaching, which was aimed at in other schools, is dangerous for the idea

underlying the very basis for academic education – for the ability to think critically, rationally. *Yale Report* clearly showed that higher education institution should be a place where a student will learn to think and evocatively try to bring other people round. And the practical apprenticeship should come after graduation from college.

The diagnosis made in Yale soon contributed to the situation that the majority of contemporary American higher education institutions turned away from the tasks of practical education. However, at the beginning of the second half of the 19<sup>th</sup> century the suggestions from Yale could no longer be defended. The country which was developing rapidly, needed technically educated people in order to support the developing agriculture and industry. On account of the increasing demand, which colleges could not meet on their own, the United States Congress in 1862 passed a law which allowed to establish and finance colleges specializing in the practical teaching of agricultural science and mechanics.

The two approaches noticeable in the 19<sup>th</sup>-century history of American higher education: focus on thinking, in isolation from practice (noticeable in *Yale Report*) and supporting the practical use of knowledge (constituting the aims of the *Land Grant Act of 1862*) were synthesized towards the end of the 20<sup>th</sup> and at the beginning of the 21<sup>st</sup> centuries. Colleges, especially on the level of *undergraduate* studies, dedicate a lot of attention to widen the knowledge and interests of their candidates, teaching them the principles of critical and creative thinking. Yet, they do not neglect the practical preparation for profession. It is this combination of rational thinking and practical knowledge that contributes to the economic development of the USA, as well as to the high position of American schools in the world.

**Radosław Rybkowski**, absolwent studiów teatrologicznych w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Po obronie w 2000 roku pracy doktorskiej z historii teatru amerykańskiego wykładowca w dzisiejszym Instytucie Amerykanistyki i Studiów Polonijnych Uniwersytetu Jagiellońskiego. Od roku 2007 wykładowca także w Wyższej Szkole Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” w Krakowie na kierunku politologia. Dwukrotny stypendysta Komisji Fulbrighta, wielokrotny badacz naukowy na pograniczu kultury i polityki w Stanach Zjednoczonych. Wiosną 2009 roku jako Fulbright Senior Fellow badacz kształtowania się federalnej polityki wobec szkolnictwa wyższego w USA w Uniwersytecie Nowojorskim.