

**Projekt systemowy**

**Strategia wprowadzania i oceny  
międzyobszarowych studiów i badań w uczelniach  
w kontekście reform szkolnictwa w Polsce**

**RAPORT Z REALIZACJI  
ZADANIA 3**

**Opracowanie koncepcji porównawczej  
studiów międzyobszarowych**



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIwersytet  
WARSZAWSKI



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



## Zawartość

Marek Wąsowicz	Studia interdyscyplinarne i międzyobszarowe jako przedmiot badań porównawczych	2
Marek Wąsowicz	Narzędzia porównywania studiów międzyobszarowych w polskich uniwersytetach	8
Marek Wąsowicz	Interdyscyplinarność a międzyobszarowość – rozwiązania polskie na tle doświadczeń europejskich	19

**Projekt systemowy „Strategia wprowadzania i oceny międzyobszarowych studiów i badań w uczelniach w kontekście reform szkolnictwa w Polsce”**

**Zadanie 3: Opracowanie koncepcji porównawczej studiów międzyobszarowych**

Marek Wąsowicz

## **Studia interdyscyplinarne i międzyobszarowe jako przedmiot badań porównawczych**

W ramach prac prowadzących do zaproponowania systemowych rozwiązań dotyczących organizacji studiów i badań międzyobszarowych w Polsce konieczne jest uwzględnienie aspektu porównawczego. Wydaje się właściwe, by perspektywę porównawczą uwzględniać w dwojaki sposób. W pierwszej kolejności chodzi tutaj o uzyskanie informacji na temat rozwiązań przyjmowanych w zakresie studiów interdyscyplinarnych w innych krajach Europy (lub w uczelniach innych krajów Europy, jeśli system jest zdecentralizowany i uczelniom pozostawiona jest swoboda, co do konstruowania oferty programowej). Taka wiedza może być niezwykle przydatna przy budowie rozwiązań systemowych w Polsce, i to nawet w przypadku, gdy stosowane w danym kraju rozwiązania instytucjonalno-prawne i finansowe nie są do prostego przeniesienia lub zaadaptowania w Polsce. Drugim wymiarem porównawczym powinna być natomiast perspektywa krajowa.

Każdy krajowy system szkolnictwa wyższego ma swoją specyfikę, wyrastającą z tradycji, ale i z przyjętych rozwiązań ustawowych i pewnej filozofii organizowania instytucji państwa oraz określania stopnia i zakresu ich ingerencji w rozmaite obszary życia społecznego. Polskie doświadczenia ostatnich 25 lat w obszarze szkolnictwa wyższego też są specyficzne i bieżą od stosunkowo znacznej autonomii tego sektora, określonej w ustawie z 1990 r., do coraz bardziej szczegółowej reglamentacji państwowej i limitowania autonomii

w kolejnych ustawach. Specyfiką polską jest też to, że w ramach stosunkowo szerokiej autonomii w latach 90. środowisko akademickie zaaprobowало długą listę bardzo szczegółowych kierunków studiów, na których prowadzone są studia. Oznacza to, że ewentualne wprowadzanie w szerszym zakresie perspektywy interdyscyplinarnej (międzyobszarowej) do polskiego systemu szkolnictwa wyższego będzie się zderzać nie tylko z prawno-finansowymi i organizacyjnymi ograniczeniami, wynikającymi z obowiązujących przepisów prawa, ale także z przyzwyczajeniami dużej części środowiska akademickiego. Odwołując się do narzędzi porównawczych trzeba więc mieć tego świadomość.

Chodzi tutaj zatem nie tylko o dostarczenie informacji o tym, jak funkcjonują w zakresie studiów interdyscyplinarnych inne europejskie uczelnie, ale także o przebudowywanie przy tej okazji pewnych lokalnych nawyków i skłonności widzenia studiów wyższych wyłącznie wąskokierunkowo. Oznacza to, że perspektywa porównawcza nie może ograniczać się tylko do inspirowania i dostarczania wiedzy (przykładów) twórcom proponowanego systemu studiów interdyscyplinarnych w Polsce, ale że musi być uwzględnionym w tym systemie sposobem działania poszczególnych wyższych uczelni, na bieżąco konfrontujących swe doświadczenia czy propozycje z przykładami innych zagranicznych szkół wyższych (tzn. działających w innych realiach prawnych, organizacyjnych i finansowych).

W dalszej perspektywie należy zakładać, że porównywanie ofert w zakresie studiów interdyscyplinarnych będzie już nie tylko sposobem „samokształcenia się” gremiów zarządczych w polskich uczelniach, ale bieżącym działaniem w ramach ogólrnoeuropejskiego rynku szkolnictwa wyższego. Patrząc w taki sposób należy zastanowić się, w jakie narzędzia porównawcze wyposażyć polskie uczelnie, by mogły skutecznie rywalizować z innymi szkołami wyższymi w skali całej Europy. Zasadniczym wyzwaniem będzie tutaj konieczność definowania celów, jakie stoją przed wyższą edukacją, i umiejętność ich realizowania poprzez dobrze skonstruowaną ofertę interdyscyplinarną. Analizowanie pod tym kątem propozycji innych uczelni, zwłaszcza mających dłuższe doświadczenia, będzie tutaj miało zasadnicze znaczenie.

Działania porównawcze w zakresie studiów międzyobszarowych nie mogą się ograniczać jednak tylko do skali międzynarodowej. Nie mniej ważne są działania podejmowane w tym obszarze wewnątrz kraju. Inaczej mówiąc, istnieje pilna potrzeba wyposażenia polskich uczelni w narzędzia pozwalające im wzajemnie analizować swoje propozycje programowe w zakresie studiów interdyscyplinarnych. Taka analiza ma szczególną wartość, dotyczy

bowiem oferty proponowanej i realizowanej w takich samych warunkach prawnych i finansowych, w ramach podobnej kultury akademickiej, przyzwyczajęń i nawyków, a także oczekiwań świata zewnętrznego wobec uczelni, który również zgłasza pewne sposoby rozumienia interdyscyplinarności. Trzeba także pamiętać, że interdyscyplinarność jest obecna już dzisiaj w polskich uczelniach (choć w różnym zakresie) i że zwłaszcza wobec rozwijającej się mobilności studentów konieczne jest wypracowanie jakichś narzędzi pozwalających wzajemnie uznawać swoje programy w tym zakresie (a to oznacza potrzebę umiejętnego porównywania studiów w różnych uczelniach). Można dodać, że ten aspekt towarzyszy także kontaktom międzynarodowym polskich uczelni (np. w ramach programu Erasmus).

W perspektywie międzynarodowej podstawową trudnością w rozwijaniu działań porównawczych są problemy definicyjne. Polski system prawa o szkolnictwie wyższym zbudowany jest, jak była o tym mowa wyżej, na konstrukcji wąsko określonego kierunku studiów. Taka jest też tradycja polskich rozwiązań, datująca się jeszcze z czasów PRL. Nowelizacja ustawy o szkolnictwie wyższym z 2011 r. wprowadziła pojęcie studiów międzyobszarowych dodatkowo komplikując zagadnienie. W polskich warunkach bowiem trzeba teraz nie tylko wyjaśniać czym jest interdyscyplinarność, ale jeszcze określać relację między tym pojęciem i „międzyobszarowością”.

Polski legislator wprowadził osiem obszarów wiedzy i kształcenia (humanistyka, nauki społeczne, nauki ścisłe, nauki przyrodnicze, nauki techniczne, nauki rolnicze, nauki medyczne i nauki artystyczne). Łatwo zauważyć, że przy takim podziale obszarów mamy studia interdyscyplinarne (jak np. ochrona środowiska), które obejmują kilka obszarów (a więc są jednocześnie międzyobszarowe), jak i studia interdyscyplinarne (jak np. polityka socjalna), które mieszczą się w ramach jednego obszaru (nauki społeczne). Co więcej, mamy także dotychczasowe kierunki studiów, jak np. pedagogikę czy psychologię, które wykraczają poza jeden obszar wiedzy, pozostając klasycznymi studiami jednodyscyplinarnymi (są więc międzyobszarowe, choć nie są postrzegane jako interdyscyplinarne).

Listę dyscyplin zawiera rozporządzenie ministerialne wydane do ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym (ta lista określa uprawnienia do nadawania stopnia doktora dla poszczególnych jednostek organizacyjnych uczelni oraz przesądza, w zakresie jakiej dyscypliny uzyskuje się stopień naukowy doktora), może być więc ona tylko posiłkowo stosowana do definiowania kierunków studiów z punktu widzenia dyscyplin naukowych. Inaczej mówiąc, interdyscyplinarność może być odnoszona do listy ministerialnej, ale też – wobec braku

definicji w ustawie o szkolnictwie wyższym – do pewnego potocznego wyobrażenia czym są studia interdyscyplinarne. Ten galimatias pojęciowy bardzo utrudnia budowanie systemu studiów interdyscyplinarnych w Polsce (skoro nie wiadomo właściwie, do jakiego desygnatu ma się ten system odnosić).

Utrudnia to także ogromnie prowadzenie jakichkolwiek porównań w skali ponadkrajowej. Można jednak przypuszczać (choć to wymagałoby sprawdzenia w drodze szczegółowych kwerend), że generalnie biorąc znaczna część oferty programowej europejskich uczelni ma charakter interdyscyplinarny (w polskim, potocznym rozumieniu). Wynika to zapewne nie tylko z lokalnych tradycji, ale także z przekonania (wyrażanego zarówno przez świat akademicki, jak i społeczne otoczenie uniwersytetów), że uniwersyteckie kształcenie powinno mieć charakter otwarty. Wynika to także z dość wyraźnie w wielu krajach Europy (Niemcy, Francja) zaznaczonego rozróżnienia na szkoły zawodowe (*vacational schools*) i uniwersytety. Wąskodyscyplinarne wykształcenie oferują zazwyczaj te pierwsze, natomiast w uniwersytetach dominują studia szeroko ujmowane.

Można więc założyć, że w znaczącej części europejskich uniwersytetów interdyscyplinarność jest rozwiązaniem wiodącym, natomiast w warunkach polskich jest to ciągle wyjątek od reguły, którą jest wąskokierunkowe pojmowanie dyscypliny studiów. W konsekwencji poszukiwanie specyficznych rozwiązań organizacyjnych i finansowych dla studiów interdyscyplinarnych w europejskim świecie uniwersyteckim, jest zajęciem mało produktywnym, gdyż to interdyscyplinarność jest regułą i zwykle rozwiązania prawno-organizacyjne i finansowe dotyczą takiego właśnie stanu rzeczy. Mając tego świadomość nie należy oczywiście rezygnować z dokładnego przeanalizowania funkcjonowania struktur organizacyjnych, ram prawnych i sposobów finansowania w ogóle studiów wyższych w europejskich uniwersytetach, gdyż tym sposobem można będzie uzyskać argumenty na rzecz generalnej przebudowy polskiego modelu studiów wyższych.

Sformułowane wyżej generalne zastrzeżenia związane z porównywaniem w skali ponadkrajowej systemów studiów wyższych, w tym zwłaszcza studiów interdyscyplinarnych, nie oznaczają jednak, że takich czynności (głównie w zakresie konkretnych uczelni) nie należy podejmować. Warto w związku z tym zastanowić się, jakie elementy tych systemów należy brać pod uwagę (w szczególności mając na uwadze bardziej kompleksową przebudowę polskiego szkolnictwa wyższego). Niewątpliwie do katalogu porównywanych elementów

zaliczyć należy: struktury organizacyjne, programy nauczania, procedury ewaluacyjne, zasady finansowania, narzędzia monitoringu.

Szczególnie interesujący może być sposób organizacji procesu nauczania, a zwłaszcza sposób kształtowania zespołów prowadzących nauczanie, zasady dobierania nauczycieli akademickich z różnych dyscyplin, stopień ich włączania się w badania naukowe, wreszcie procedury kształtowania programu studiów (a potem sylabusów przedmiotowych). Ważne jest przy tym, w jakim stopniu cały ten proces poddany jest kontroli (akceptacji) ze strony władz uczelni (lub gremiów wydziałowych). Konieczne wydaje się również przyjrzenie się, w jaki sposób dochodzi się w poszczególnych uczelniach do określania strategicznych celów edukacyjnych (w tym w wymiarze interdyscyplinarnym) i jak się je następnie operacjonalizuje.

Warto byłoby także porównać, w jaki sposób dokonywana jest ewaluacja programów studiów, przy pomocy jakich narzędzi ocenia się ich interdyscyplinarną zawartość i konfrontuje z przyjętymi celami oraz w jakim stopniu oceny takie wspierają realnie jakość kształcenia. Przy tej okazji warto zestawić, co realizowane jest z pomocą wewnętrznych systemów zapewniania jakości, a jakie treści poddane są zewnętrznemu audytowi.

Narzędzia, jakimi mogą się posługiwać polskie uczelnie, by zdobyć konieczną wiedzę w sprawach, o którym mowa wyżej, nie są specjalnie liczne. Konieczna jest jednak stała obserwacja oficjalnych źródeł informacji, w tym stanu legislacji poszczególnych krajów, a na szczeblu poszczególnych uczelni ich statutów i stron internetowych. Wskazane byłoby również śledzenie literatury fachowej, omawiającej w sposób pogłębiony problematykę funkcjonowania wyższych uczelni, w tym ich oferty i jej skorelowania z rozmaicie definiowanymi potrzebami społecznymi lub – szerzej – cywilizacyjnymi. Można by się, nawiasem mówiąc, zastanawiać, czy nie powinien powstać (np. w ramach akademickich struktur przedstawicielskich, jak KRUP czy KRPUT) specjalistyczny portal, odnotowujący najważniejsze publikacje z tego obszaru (zarówno krajowe, jak i zagraniczne). Brak bieżącej informacji o aktualnych problemach europejskiego szkolnictwa wyższego i dostępu do jej pogłębionej analizy jest jedną z podstawowych bolączek polskiego świata akademickiego i jego struktur zarządczych.

Odrębnym zagadnieniem jest organizacja procedur porównawczych w ramach krajowego systemu szkolnictwa wyższego. Ta kwestia jest złożona i wymaga bardzo rozważnie wprowadzanego instrumentarium, gdyż dotyczy uczelni, które w coraz bardziej wyraźny sposób zaczynają ze sobą rywalizować w sytuacji zmniejszającej się populacji kandydatów na studia. Zarazem jednak wzajemne informowanie się może być pomocne przy organizacji

wspólnych działań niezbędnych dla wprowadzenia korzystnych rozwiązań legislacyjnych lub ograniczających nadmierną ingerencję administracji państwowej (i państwowych służb akredytacyjnych) w sferę autonomii szkół wyższych.

Problemom tym przyjrzeć się trzeba będzie jednak odrębnie.



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIwersytet  
WARSAWSKI



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY





**Projekt systemowy „Strategia wprowadzania i oceny międzyobszarowych studiów i badań w uczelniach w kontekście reform szkolnictwa w Polsce”**

**Zadanie 3: Opracowanie koncepcji porównawczej studiów międzyobszarowych**

Marek Wąsowicz

## **Narzędzia porównywania studiów międzyobszarowych w polskich uniwersytetach**

Przegląd podstawowych problemów związanych z poszukiwaniem narzędzi porównywania interdyscyplinarnej i międzyobszarowej oferty polskich uniwersytetów zawarty został w opracowaniu z 2013 r. Choć po jego wykonaniu miała miejsce dość obszerna nowelizacja ustawy o szkolnictwie wyższym, w wyniku której zmieniono również rozporządzenia ministerialne, a w konsekwencji tego – statuty szkół wyższych, uwagi zawarte w tekście sprzed dwóch lat nie straciły na aktualności. Przypomnijmy, że proponowano w nim zaliczyć do katalogu porównywalnych elementów: struktury organizacyjne, programy nauczania, procedury ewaluacyjne, zasady finansowania oraz narzędzia monitoringu. Podkreślano sposób organizacji procesu nauczania, w tym sposób kształtowania zespołów prowadzących dany kierunek studiów, stopień ich włączania się w badania naukowe, a także procedury kształtowania programu studiów (a potem sylabusów przedmiotowych). Zwracano przy tym uwagę na sposób określania przez konkretną uczelnię jej celów strategicznych (w tym w wymiarze interdyscyplinarnym) i ich operacjonalizację. Podkreślano znaczenie ewaluacji programu studiów, w tym sposób wykorzystania wewnętrznych i zewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia.

Przypomnijmy także, że porównywanie studiów międzyobszarowych może służyć rozwijaniu wiedzy na temat stosowanych rozwiązań, zwłaszcza w skali międzynarodowej,

m.in. w celu implementowania w naszych warunkach najbardziej wartościowych pomysłów. Wtedy możemy mówić o studiach międzyobszarowych i interdyscyplinarnych jako przedmiocie badań porównawczych. Porównywanie to może jednak służyć również jako narzędzie wzbogacające metody ewaluacji programów studiów. W obu przypadkach katalog stosowanych narzędzi i kryteriów porównywania jest dość podobny. Niniejsze opracowanie w pierwszej kolejności ma służyć wskazaniu kryteriów pozwalających z międzyobszarowości uczynić sposób porównywania oferty programowej szkół wyższych.

Nowym wątkiem, wynikającym z nowelizacji 2014 r., który może mieć pewne znaczenie przy porównywaniu studiów oferowanych przez polskie uniwersytety, jest walidacja umiejętności nabytych poza systemem szkolnictwa wyższego i uznanie ich jako realizujących efekty kształcenia wymagane w ramach danego kierunku studiów. Jest jednak sprawą otwartą, w jakim stopniu tak weryfikowane efekty uczenia się będą stanowić część interdyscyplinarnej czy międzyobszarowej edukacji i jej *curriculum*. Kwestia ta jest dodatkowo jeszcze niejasna z tego względu, że uczelnie dopiero zaczynają implementować procedury walidacji, a wymiana doświadczeń na tym bardzo wstępnym etapie, przeprowadzana np. w ramach prac Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej, pokazuje, że rozwiązania – mimo narzuconej przez ustawodawcę decentralizacji tych działań na poziom podstawowych jednostek organizacyjnych, czyli wydziałów – idą w kierunku ujednolicania rozwiązań w skali uczelni, ale różnią się pomiędzy uczelniami. Za wcześnie jest na jakieś generalne wnioski (liczba chętnych do poddania się procedurze walidacji jest na razie bardzo skromna), wystarczy więc jak na razie tylko zasygnalizować ten nowy aspekt działania (a więc i porównywania) uczelni.

Innym elementem korygującym międzyobszarowość i interdyscyplinarność w polskich uczelniach może się okazać zmiana dotycząca pobierania opłat za studia. Trzeba pamiętać, że o skali interdyscyplinarnej i międzyobszarowej oferty uczelni decydują w ostatecznym rachunku studenci, którzy decydują się na studiowanie określonego kierunku lub kierunków studiów, albo też wybierają w ramach oferty przedstawionej przez uczelnię określone przedmioty. Rozwiązanie przyjęte w nowelizacji z 2011 r., wprowadzające jako zasadę odpłatność na drugich i kolejnych studiach stacjonarnych (ze zwolnieniami od opłat dla osób spełniających wskazane w ustawie kryteria) czyniło atrakcyjnymi indywidualne studia międzyobszarowe (jak w Kolegium MISH UW), którym przypisano większą pulę bezpłatnych punktów ECTS, pozwalających w istocie na ukończenie dwóch kierunków studiów. Mogło to także w dłuższej perspektywie czasowej prowadzić do wymuszania przez studentów większej ofer-

ty interdyscyplinarnych studiów, które – w ramach przypisanych im punktów ECTS – zapewniłyby studiującym szerszą perspektywę poznawczą i bardziej wszechstronne umiejętności. Sztywna i określona w ustawie liczba punktów ECTS przysługująca każdemu rozpoczynającemu studia w polskim systemie, wsparta informatycznym systemem rejestracji wykorzystanych punktów, istotnie jednak utrudniała uruchamianie wartościowej międzyobszarowej oferty. Istniało bowiem poważne ryzyko, że oferta ta pójdzie w stronę powierzchownych, przygotowywanych pośpiesznie pod aktualnie odnotowywane (i najczęściej przelotne) potrzeby rynku. Groziło zatem to, że międzyobszarowość, zamiast być pozytywnym wyróżnikiem akademickiego charakteru uczelni, stanie się synonimem dyletantyzmu i bylejakości. Analiza nowych kierunków studiów, oferowanych w uniwersytetach, w tym także w tych najbardziej renomowanych, pokazuje, że niebezpieczeństwo to wcale nie jest tylko hipotetyczne. W niektórych uczelniach (dobrym przykładem jest Uniwersytet Warszawski) uznano, że – w trosce o właściwy poziom i charakter studiów międzyobszarowych, a zwłaszcza indywidualnych studiów międzyobszarowych – uczelnia dysponować będzie własną pulą bezpłatnych punktów ECTS, umożliwiających najlepszym studentom, zainteresowanym rozwijaniem swych umiejętności i chcącym korzystać z całej, różnorodnej oferty uczelni, uczęszczanie na dodatkowe zajęcia, co w szczególnych przypadkach mogło dać szansę ukończenia kolejnych studiów.

Nowelizacja z 2014 r. zmieniła zasadniczo tę sytuację uchylając wszystkie przepisy, które dotyczyły pobierania opłat za drugi i kolejny kierunek studiów. Trudno przewidzieć, w jaki stopniu to wycofanie się z wcześniejszych regulacji zmieni atrakcyjność studiów międzyobszarowych i wpłynie na kształt oferty dydaktycznej poszczególnych uniwersytetów. Będzie to w dużym stopniu zależec od wyborów samych studentów. Nie wiemy więc, jak duża ich populacja będzie zainteresowana podejmowaniem studiów w formule międzyobszarowej lub na międzyobszarowym kierunku, a jak duża ich część przyjmie strategię kończenia kilku wąskodyscyplinarnych kierunków studiów. W pewnym stopniu może to zależec od organizacyjnych rozwiązań i atrakcyjności oferty poszczególnych uczelni, sytuacja zatem może być zróżnicowana w skali kraju. W każdym razie podejmowane przez konkretne szkoły wyższe działania w tym obszarze mogą stać się przedmiotem porównywania, co poszerza – w zestawieniu z propozycją zawartą w tekście z 2013 r. – katalog narzędzi i kryteriów porównywania studiów międzyobszarowych.

Warto także odnotować pewne zmiany organizacyjne dotyczące sposobu funkcjonowania środowiskowych struktur akredytacyjnych. Dotyczy to w szczególności Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej, która ma się stać formalnie środowiskową komisją akredytacyjną w rozumieniu art. 55 ust. 1 pkt 3 ustawy, działająca zgodnie z *European Standards and Guidelines for Quality Assurance* (czyli dokumentem określającym europejskie standardy w zakresie procedur i kryteriów akredytacyjnych i ewaluacyjnych). Intencją tej zmiany jest zachęcenie uczelni i jej wydziałów do poddawania się dodatkowej ewaluacji (niezależnej od urzędowej kontroli wykonywanej przez Polską Komisję Akredytacyjną), zgodnie z zaleceniami zawartymi w rekomendacjach Parlamentu Europejskiego i Rady Unii (postulat posiadania kilku akredytacji jako sposób budowania wizerunku uczelni w wymiarze europejskim). Wydaje się, że w tej sytuacji akredytacje środowiskowej komisji dotyczące studiów międzyobszarowych mogą być dodatkowym sposobem porównywania szkół wyższych w Polsce. Warto mieć tę możliwość na uwadze podczas dokonywania poniżej przeglądu elementów, które mogą stanowić przedmiot porównywania z punktu widzenia międzyobszarowości.

Agata Zalewska w opracowaniu przygotowanym w ramach realizacji Zadania 3 Projektu<sup>1</sup>, zatytułowanym *Narzędzia porównywania studiów międzyobszarowych prowadzonych w różnych polskich uniwersytetach – propozycje rozwiązań*, przedstawia cztery obszary, w ramach których można by dokonywać porównywania indywidualnych studiów międzyobszarowych. Są to: 1) tutorial, 2) rozumienie, definiowanie i realizacja międzyobszarowości jako wartości dodanej, 3) wewnętrzny system zapewniania jakości kształcenia oraz 4) relacje z otoczeniem społecznym. Propozycja ta, która stanowi dobry punkt wyjścia do dalszych analiz, koncentruje się na indywidualnych studiach międzyobszarowych, a więc na studiach prowadzonych w takich jednostkach jak Kolegium MISH czy Kolegium MISMaP w Uniwersytecie Warszawskim, lub w odmiennych strukturach w innych uczelniach. Generalnie są to studia zdefiniowane w art. 8 ust. 2 ustawy (i dodatkowo uregulowane w art. 84 ust. 3a i 3b). Dlatego najpierw trzeba rozważyć i przedstawić – jako kryterium porównywania uczelni – formy organizacyjne międzyobszarowości, implementowane w poszczególnych szkołach wyższych.

Najogólniej rzecz ujmując mamy tutaj do czynienia z czterema formami organizacyjnymi. Pierwszą są wspomniane wyżej indywidualne studia międzyobszarowe zdefiniowane

---

<sup>1</sup> Wszystkie przywołane opracowania dostępne w archiwum Projektu.

w art. 8 ust. 2 ustawy w sposób następujący: „uczelnia, która ma co najmniej cztery uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego może organizować indywidualne studia międzyobszarowe obejmujące co najmniej dwa obszary kształcenia i prowadzące do uzyskania dyplomu na co najmniej jednym kierunku studiów, prowadzonym w danej uczelni przez podstawową jednostkę organizacyjną, mającą uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora w obszarze wiedzy związanym z tym kierunkiem”. Tak zdefiniowane studia mogą być prowadzone w rozmaitych formach organizacyjnych. Ustawodawca w art. 84 ust. 3a wymienił, jako możliwe rozwiązanie, międzywydziałową jednostkę organizacyjną, której rada określa programy kształcenia, w tym plany studiów, a w ust. 3b tego artykułu wyposażył kierownika takiej jednostki w uprawnienia przysługujące ustawowo dziekanowi. Wymogi określone w art. 8 ust. 2 (4 uprawnienia habilitacyjne) są dość wysokie, dlatego liczba uczelni, które mogą powołać indywidualne studia międzyobszarowe jest ograniczona i sprowadza się głównie do uniwersytetów. Można przypuszczać, że taka była też intencja ustawodawcy, który chciał, by tego typu studia oferowane były przez najlepsze polskie uczelnie.

Indywidualne studia międzyobszarowe prowadzone są w tej chwili w 9 polskich uniwersytetach. Są to: Uniwersytet Warszawski (Kolegium Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Matematyczno-Przyrodniczych i Kolegium Międzyobszarowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych i Społecznych), Uniwersytet Jagielloński (Międzywydziałowe Indywidualne Studia Humanistyczne), Uniwersytet Śląski (Kolegium Indywidualnych Studiów Międzyobszarowych), Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu (Międzyobszarowe Indywidualne Studia Humanistyczno-Społeczne), Katolicki Uniwersytet Lubelski im. Jana Pawła II (Międzyobszarowe Indywidualne Studia Humanistyczno-Społeczne), Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (Międzyobszarowe Indywidualne Studia Humanistyczne i Społeczne), Uniwersytet Wrocławski (Kolegium Międzyobszarowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych i Społecznych), Uniwersytet Łódzki (Międzyobszarowe Indywidualne Studia Humanistyczno-Społeczne) oraz Uniwersytet Opolski (Międzyobszarowe Indywidualne Studia Humanistyczno-Społeczne). Już to wyliczenie pokazuje, że studia te prowadzone są w różnych formach organizacyjnych, które można oczywiście porównywać. Generalnie albo organizowane są przez specjalnie utworzone w tym celu jednostki organizacyjne uczelni (Kolegia w Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Śląskim i Uniwersytecie Wrocławskim), albo funkcjonują jako dodatkowa forma kształcenia „pod nadzorem” za-

zwyczaj pełnomocników rektorów. Na uwagę zasługuje casus Uniwersytetu Śląskiego, w którym połączono istniejące wcześniej dwa kolegia (humanistyczne i przyrodnicze) w jedną jednostkę organizacyjną. W Uniwersytecie Warszawskim oba kolegia funkcjonują niezależnie i nie należy przypuszczać, by w najbliższym czasie sytuacja miała ulec zmianie. Specyficznie funkcjonują też studia międzyobszarowe w Uniwersytecie Łódzkim, gdzie bardziej przypominają amerykańskie Honour Programs. Bardziej szczegółowy opis form funkcjonowania indywidualnych studiów międzyobszarowych w polskich uniwersytetach zawierają opracowania związane z Zadaniem 1.

Drugą formą studiów międzyobszarowych są studia prowadzone w ramach międzyobszarowego kierunku. Studia takie (jak np. kognitywistyka, ochrona środowiska, studia europejskie czy amerykanistyka) mają charakter tradycyjnych studiów z dość rozbudowanym *core curriculum* i są zazwyczaj dobrze osadzone w istniejących wąskich dyscyplinach (np. psychologia i matematyka przy kognitywistyce, biologia, ekonomia, prawo przy ochronie środowiska). Ich międzyobszarowość jest w większym stopniu funkcją programu studiów niż sposobu studiowania przez studentów.

Specjalnym wariantem tej formy, który można potraktować jako trzecią formę studiów międzyobszarowych, są studia obejmujące całe dziedziny wiedzy i nie będące fuzją kilku wąskich dyscyplin. Przykładem takich studiów jest kierunek „artes liberales” prowadzony na Uniwersytecie Warszawskim. W tym przypadku międzyobszarowość związana jest mocno (można nawet powiedzieć, że z tego wynika) także ze sposobem studiowania, zakładającym swobodne sięganie przez studentów do różnorodnej oferty uniwersytetu. Co istotne, w tym przypadku oferta ta bywa często specjalnie konstruowana dla potrzeb tego typu studiów (odmiennie niż w formie drugiej, w której sięga się często do zajęć oferowanych w ramach dyscyplinarnych kierunków).

Najtrudniej definiowalna jest czwarta forma międzyobszarowości polegająca na nasycaeniu programu kierunku dyscyplinarnego elementami nawiązującymi do materii innych obszarów (względnie dyscyplin). W pewnym sensie niemal wszystkie studia oferowane w klasycznym uniwersytecie są w tym rozumieniu międzyobszarowe. Z tego zapewne względu Polska Komisja Akredytacyjna nakazuje opisywać procentowo udział efektów kształcenia z różnych obszarów w danym programie studiów choć nie nazywa tego międzyobszarowością; powód tych wymagań PKA jest zresztą zupełnie inny i sprowadza się przede wszystkim do chęci skontrolowania tego, czy uwzględnia się opisane w rozporządzeniu ministra obsza-



rowe efekty kształcenia oraz czy poprawnie zbudowane jest minimum kadrowe. Przykładowo, obecność przedmiotów historyczno-prawnych w programie studiów prawnych oznacza udział w nim obszaru nauk humanistycznych, co powoduje, że kierunek „prawo” (należący do obszaru nauk społecznych) nabiera cech międzyobszarowości. Być może lepiej w takich przypadkach mówić o wieloobszarowości, rezerwując pojęcie międzyobszarowości dla sytuacji, gdy ze złożenia kilku obszarów wyłania się nowa jakość programowa i nowa jakość studiowania. Wprowadzenie do programu studiów prawnych kontekstu historycznego nie spełnia tego postulatu, choć bez wątplenia daje szansę na pogłębienie znajomości prawa.

Analiza skali międzyobszarowości w danej uczelni, sprowadzająca się do określenia proporcji między wskazanymi wyżej czterema formami studiów międzyobszarowych mogłaby stanowić dobry punkt wyjścia do ewaluacji uczelni dokonywanej pod tym kątem widzenia np. przez środowiskowe komisje akredytacyjne (o czym była mowa wyżej), pod warunkiem wszakże, iż powstałby wcześniej katalog pożądanych cech klasycznego uniwersytetu i międzyobszarowość (interdyscyplinarność) znalazłaby tam ważne miejsce. Uszczegółowieniem takiego katalogu mogłaby być Karta Dobrych Praktyk Interdyscyplinarnych, wyznaczająca standardy dla polskich uczelni w tym zakresie. Byłoby wskazane, gdyby dokument taki powstał w wyniku konsensusu najlepszych polskich uczelni i został zaaprobowany np. przez Konferencję Rektorów Uniwersytetów Polskich, co nadałoby mu rangę dokumentu programowego dla całego środowiska. Gdyby taką ewaluację międzyobszarowości wprowadzić, rozstrzygnięcie tego, które przypadki czwartej formy międzyobszarowości rzeczywiście spełniają takie standardy można by pozostawić komisjom dokonującym takiej oceny.

Międzyobszarowość w warunkach polskich oznacza konieczność łączenia w programach studiów i sposobach ich realizacji kilku, wymienionych w rozporządzeniu obszarów. Dla klasycznego uniwersytetu w grę wchodzi tutaj w pierwszej kolejności cztery obszary: nauk humanistycznych, nauk społecznych, nauk ścisłych i nauk przyrodniczych. Ich wzajemne relacje mogą w poszczególnych uczelniach czy też w ramach konkretnych kierunków studiów układać się rozmaicie i może to stanowić przedmiot porównywania.

Przepisy rozporządzenia z 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia wprowadzają moduły kształcenia i definiują je następująco: jest to „jednostka programu kształcenia, która posiada wyodrębnione cele i efekty kształcenia, zgodne z celami i efektami całego programu kształcenia, realizowana w oparciu o specyficzne dla niej metody nauczania i uczenia się oraz oceny i walidacji

kształcenia”. Łatwo zauważyć, że modułem może być grupa zajęć realizujących efekty kształcenia określonego obszaru, stanowiąca część całego programu studiów, który może lokować się w innym obszarze. Można zatem zastanawiać się nad obecnością modułu społecznego w programach studiów humanistycznych i, odwrotnie, modułu humanistycznego w naukach społecznych, a także, co szczególnie ważne w przypadku dobrze rozwiniętej międzyobszarowości, nad wprowadzaniem modułu humanistyczno-socjalnego do programów studiów ścisłych i przyrodniczych oraz modułu nauk przyrodniczych do humanistyki i nauk społecznych. W każdym razie tak wykorzystana komplementarność obszarów może być jednym z kryteriów porównywania ofert różnych uniwersytetów.

Wzajemne przenikanie się obszarów humanistycznego i społecznego jest nieuniknione i praktycznie obecne niemal we wszystkich propozycjach programowych, przynajmniej najlepszych uniwersytetów. Trafnie pisze Agata Zalewska (w opracowaniu *Rola modułu społecznego w studiach humanistycznych – narzędzia analizy efektów kształcenia i ich realizacji*), że *wykształcenie humanisty wymaga gotowości przekraczania granic wąskich specjalności i rozumienia języka dyscyplin pokrewnych* i zauważa, że *humanistyka, a więc i kształcenie humanistyczne, znosi wyraziste podziały między specjalnościami oczekując posiadania różnych umiejętności także spoza własnej dyscypliny*. Dodać trzeba jednak, że w przypadku nauk humanistycznych i społecznych to przekraczanie granic jest do pewnego stopnia naturalne i stanowi właściwie *minimum minimorum* międzyobszarowości. Przykładowo historyk korzysta z narzędzi pozwalających mu analizować problemy gospodarcze czy prawne, prawnik sięga do filozofii, a takie kierunki studiów jak, tytułem przykładu (bo jest ich znacznie więcej), europeistyka czy amerykanistyka zbudowane są na obu obszarach. Wydaje się, że konstruowanie międzyobszarowych kierunków studiów ułożonych w obszarze humanistycznym i społecznym nie powinno stanowić wielkiego problemu dla dobrze umotywowanej uczelni, która interdyscyplinarność i międzyobszarowość ma wpisaną do swojej strategii.

Znacznie więcej problemów może rodzić łączenie obszaru humanistyki czy nauk społecznych z obszarami nauk ścisłych i przyrodniczych, choć i tutaj w niektórych dyscyplinach, jak np. ekonomia czy socjologia, związki z naukami matematycznymi są już od pewnego czasu dość bliskie. Wydaje się jednak, że właśnie w takiej „trójobszarowości”, łączącej zwłaszcza nauki humanistyczne, społeczne i przyrodnicze, leży atrakcyjność modelu międzyobszarowego jako metody istotnie rozszerzającej horyzonty wiedzy i paletę umiejętności studiujących. Przytaczane już w innym miejscu (por. Piotr Wilczek, *Studia interdyscyplinarne*



a badania interdyscyplinarne – wzajemne relacje, szanse i zagrożenia) przykłady „globalnych” problemów, jak ubóstwo czy przetrwanie środowiska naturalnego pokazują możliwą tematykę takich wieloobszarowych programów studiów.

Łączenie humanistyki i nauk społecznych z naukami przyrodniczymi napotyka w polskich warunkach na opór dyscyplinowo zorientowanych środowisk wydziałowych, nie wywołuje również entuzjazmu u sporej części osób studiujących (dobry opis tej postawy zawiera opracowanie Joanny Pijanowskiej *Rola modułu przyrodniczego w studiach humanistycznych i społecznych – narzędzia analizy efektów kształcenia i ich realizacji*). Wprowadzanie takich rozwiązań wymaga zatem od uczelni i jej władz sporej determinacji, konsekwencji działania i wspierania tych inicjatyw, i może stanowić dobry sprawdzian gotowości intelektualnej i mentalnej do wprowadzania międzyobszarowości jako reguły do akademickiego środowiska danej szkoły wyższej. Jeśli chcemy więc mierzyć (w celu ewaluacji, ale także poszukiwania dobrych przykładów) skalę i dobre zrozumienie istoty i sensu międzyobszarowości, przykłady uczelni wprowadzających wieloobszarowe studia winny stać się obiektem szczególnego zainteresowania.

Pogłębiona międzyobszarowość nie jest możliwa bez powiązania jej z międzyobszarowymi badaniami. Jeśli nawet związki te nie są bezpośrednie lub oczywiste w przypadku studiów licencyjnych, to trudno sobie wyobrazić studia magisterskie interdyscyplinarne, zwłaszcza realizowane w formule tutoringu, które nie prowadziłyby do włączania studentów do prowadzonych badań. Jest jasne, że ten współdziałanie musi przybierać bardzo zróżnicowane formy wynikające z charakteru studiowanej i uprawianej dyscypliny lub szerzej dziedziny nauki, nie mniej kontakt z zespołem badawczym w charakterze współwykonawcy lub przynajmniej osoby uczestniczącej w badaniach, uznać należy za niezbędny warunek dobrze pomyślanych studiów międzyobszarowych. Dotyczy to zwłaszcza studiów odbywanych w formule indywidualnych studiów międzyobszarowych, w ramach których współpraca studenta z tutorem prowadzącym badania powinna być rozwiązaniem standardowym. Trzeba jednak pamiętać (i zwraca na to uwagę Piotr Wilczek w przywołanym wyżej tekście), że forsowanie zbyt wcześnie interdyscyplinarności może prowadzić u studiujących do pewnego zamętu metodologicznego i utrudniać zdobycie solidnego warsztatu badawczego, bez którego podejmowanie potem poszukiwań naukowych w wymiarze interdyscyplinarnym może sprawiać spore kłopoty. Ocena stopnia międzyobszarowości w tego punktu widzenia musi być więc bardzo

wyważona a wszelkie przejmowanie rozwiązań z innych uczelni, zwłaszcza zagranicznych, ogromnie ostrożne.

Przedmiotem porównania może być instytucja tutoring. W przypadku niektórych kategorii studiów międzyobszarowych (była o tym mowa wyżej, szerzej na ten temat mówi opracowanie końcowe przygotowane w ramach Zadania 7) rola tutora jest decydująca. Szczegółowymi kryteriami porównywania tutoring mogłyby być: określanie merytorycznej roli tutora (opiekun urzędowy, doradca, przewodnik, element relacji „mistrz – uczeń” itd.), rodzaj narzędzi i kompetencji, w jakie został on wyposażony, sposób powiązania obowiązków tutora z realizacją efektów kształcenia przypisanych do danego kierunku studiów i obszarów kształcenia, usytuowanie tutora i tutoring w strukturze zadań dydaktycznych (w tym kwestia wyrażania w formie pensum obowiązków, wysiłku i odpowiedzialności tutora), wreszcie mechanizm oceny pracy tutora i osiąganych efektów, zatem wszystko to, z czym wiąże się prestiż funkcji tutora. Rozbudowywanie tutoring wiąże się z koniecznością wprowadzania w uczelni oryginalnych rozwiązań finansowych, tutoring bowiem – jak na razie – nie pasuje do budżetowego algorytmu, w ramach którego optymalna liczba studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego oscyluje około 13 osób, daleko zatem przekracza oczekiwany przy studiach indywidualnych standard. W tej sytuacji rozwijanie studiów międzyobszarowych, opartych na rozbudowanym tutoring wymaga od uczelni dużego wysiłku finansowego, który może być realizowany tylko w ramach strategicznych rozwiązań. Skala tutoring może więc być dobrym wskaźnikiem faktycznego zaangażowania uczelnie w promowanie międzyobszarowości.

Ciekawym obszarem porównań może być również funkcjonowanie wewnętrznego systemu zapewniania jakości oraz jego przygotowanie i oprzyrządowanie do dokonywania ewaluacji studiów międzyobszarowych (różnych kategorii) w danej uczelni. Procedury zapewniania jakości przewidują zazwyczaj dokonywanie samooceny przez zaangażowane w prowadzenie danych studiów jednostki organizacyjne uczelni. Taka ocena jest jednak przeprowadzana raz na kilka lat. Wydaje się natomiast, że w przypadku studiów międzyobszarowych szczególnie ważne jest ich stałe monitorowanie zarówno z uwagi na stopień realizacji zamierzonych celów i efektów kształcenia, jak i koniecznych korekt w programie czy w metodach kształcenia. Sposób monitorowania i wykorzystywania zgłaszanych w toku monitoringu wniosków może być interesującym źródłem porównawczych informacji, a także dowodem osiągniętego poziomu międzyobszarowości w danej uczelni.

Wartym rozważenia kryterium oceny studiów międzyobszarowych w danej uczelni może być również współpraca i jej skala z tzw. otoczeniem społecznym. W tym przypadku nie chodzi tylko o współpracę z pracodawcami, do czego sprowadza się kontrola PKA, lecz przede wszystkim o realizowaną przez takie kontakty misję cywilizacyjną uniwersytetu. Międzyobszarowość tę misję bardzo wzmacnia, stąd kryterium takie wydaje się być cennym dopełnieniem katalogu narzędzi umożliwiających dokonywanie porównań studiów międzyobszarowych w polskim środowisku szkół wyższych. Współpraca z otoczeniem może przybierać kształt bardziej praktyczny. Wtedy oznacza udział zewnętrznych interesariuszy w kształtowaniu efektów kształcenia, programu studiów, a także ich późniejszej ocenie i ewentualnych modyfikacjach. Może także, w określonym przepisami wymiarze, oznaczać udział interesariuszy w procesie kształcenia (np. udział artystów w edukacji osób studiujących na kierunkach łączących humanistykę z obszarem sztuk artystycznych).

Wszystkie wymienione wyżej kryteria i metody porównywania studiów międzyobszarowych i prowadzących je uczelni stanowią zespół narzędzi, który obejmuje rozmaite aspekty działań szkół wyższych i pozwala, jak się wydaje, na wszechstronną analizę ich międzyobszarowych dokonań zarówno w celu pozyskania przydatnych informacji, jak i porównania z własnymi doświadczeniami, a także dla ewentualnej ewaluacji przez zewnętrzne agendy akredytacyjne.

**Projekt systemowy „Strategia wprowadzania i oceny międzyobszarowych studiów i badań w uczelniach w kontekście reform szkolnictwa w Polsce”**

**Zadanie 3: Opracowanie koncepcji porównawczej studiów międzyobszarowych**

Marek Wąsowicz

**Interdyscyplinarność a międzyobszarowość –  
rozwiązania polskie na tle doświadczeń europejskich**

Wprowadzenie przez polskiego ustawodawcę w ramach nowelizacji ustawy o szkolnictwie wyższym pojęcia obszarów kształcenia, a wraz z tym pojęcia „międzyobszarowości” stało się powodem licznych kłopotów definicyjno-interpretacyjnych. Do znanych już wcześniej (i opisywanych wielokrotnie – literatura w tym zakresie jest bardzo bogata) problemów dotyczących wzajemnych relacji między interdyscyplinarnością, transdyscyplinarnością, postdyscyplinarnością czy multidyscyplinarnością (podstawowy zestaw literatury w tym zakresie podaje Barbara Bokus w opracowaniu *Interdyscyplinarność, transdyscyplinarność, postdyscyplinarność, międzyobszarowość – definicje i wzajemne relacje*<sup>1</sup>), doszedł kłopot z ustaleniem relacji między powyższymi pojęciami a międzyobszarowością. Problem nie jest banalny, gdyż ustawodawca posługuje się obydwoma pojęciami (choć sporadycznie), a od ustalenia ich zakresu zależy ustalenie kręgu podmiotów (uczelni i jej podstawowych jednostek organizacyjnych) mogących korzystać z pewnych ustawowych rozwiązań.

Pojęcie międzyobszarowości, wynikające z konstrukcji obszarów kształcenia i opisywanych w ich ramach efektów kształcenia, w przeciwieństwie do wymienionych wyżej pojęć interdyscyplinarności i jej pochodnych, nie jest znane poza granicami naszego kraju, nie spo-

<sup>1</sup> Opracowanie dostępne w archiwum Projektu.

sób więc odwołać się tutaj do ustaleń innych środowisk akademickich lub uznanych definicji. Co więcej, pojęciu temu, a także pojęciu „interdyscyplinarności” nadano w Polsce charakter normatywny, umieszczając oba w tekście ustawy. Tym samym kwestia ich rozumienia nie jest tylko wymianą poglądów dokonującą się w ramach dyskusji i publikacji naukowych, lecz nabiera cech wykładni obowiązującego prawa, co czyni prawników głównymi aktorami tej debaty.

Relacje między pojęciem interdyscyplinarności i międzyobszarowości mają w Polsce charakter wzajemnego krzyżowania się. Mamy zatem interdyscyplinarne studia łączące filozofię, polonistykę i historię, mające wyraźnie wyodrębnione i różniące się metodologie, które nie są międzyobszarowe, bo wszystkie trzy dyscypliny przynależą do nauk humanistycznych, i międzyobszarowe studia ochrony środowiska, które nie są interdyscyplinarne, gdyż ochrona środowiska figuruje jako odrębna dyscyplina naukowa. Kluczem jest lista dyscyplin, których liczba systematycznie rosła od początku lat dziewięćdziesiątych, i których zakres przedmiotowy okazywał się nierzadko bardzo ograniczony.

Trzeba też zauważyć, że wprowadzenie pojęcia „międzyobszarowości” (w miejsce poprzedniej „międzykierunkowości”) stało się sposobem zalegalizowania istniejących od dawna w polskim świecie akademickim i mających bardzo wysoką markę studiów indywidualnych prowadzonych w ramach nauk humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych. Jakakolwiek korekta tych definicji może więc rzutować na kondycję tych studiów lub nawet przesądzać o ich dalszym istnieniu.

Mając na uwadze wszystkie wspomniane wyżej kłopoty ze zdefiniowaniem interdyscyplinarności i międzyobszarowości można jednak zastanawiać się, w jakim stopniu programy studiów, realizowane w wybranych, europejskich uniwersytetach mają – z punktu widzenia naszych niedoskonałych kryteriów – charakter interdyscyplinarne. Musimy jednak przy tym pamiętać, że w państwach tych nie funkcjonują legalne definicje dyscyplin naukowych, w konsekwencji interdyscyplinarność nie jest cechą wyróżniającą, z którą miałyby się wiązać jakieś szczególne wymogi czy przywileje. Warto przytoczyć w tym miejscu spostrzeżenie autorów (Łukasz Dziamski, Michał Goszczyński, Jakub Kozakoszczak, Oktawian Kuc, Tomasz Lewiński) raportu z *Kwerendy dotyczącej rozwiązań systemowych w zakresie studiów międzyobszarowych w różnych krajach Unii Europejskiej*<sup>2</sup>, wykonanej dla potrzeb Projektu:

---

<sup>2</sup> Raport dostępny w archiwum Projektu.

*Interdyscyplinarność nauczania na poziomie szkolnictwa wyższego w europejskich ośrodkach i kulturach akademickich nie jest rozpoznawana ani jako oddzielna kategoria normatywna, ani jako tradycyjnie czy środowiskowo dookreślony typ studiów lub model nauczania. Stwierdzenie to nie kłóci się z faktem powszechnego otwierania i prowadzenia licznych interdyscyplinarnych programów studiów w badanych uczelniach ani z pełną świadomością ich wielodyscyplinowości u władz [uczelni], prowadzących [zajęcia] i [ich] uczestników. Znaczy to natomiast, że każdy taki kierunek tworzony jest bez wychodzenia ze wspólnego rozumienia interdyscyplinarności, poszczególne rozwiązania nie pochodzą z ogólnego zasobu narzuconych lub tradycyjnie zastanych rozwiązań, nie istnieją też odgórnie podwyższone, obniżone lub przesunięte wymagania wobec struktury programu takich studiów. Pewnym wyjątkiem, jak zauważają autorzy Kwerendy, są studia o charakterze college'u w Wielkiej Brytanii czy w Holandii (np. w Amsterdamie), gdzie pojawiają się pewne ramy organizacyjne dla programów wielokierunkowych. Warto także dodać, że tak rozumiane studia interdyscyplinarne są – według autorów Kwerendy – finansowane na ogólnych zasadach (jak inne programy), nie korzystają zatem ze szczególnych trybów procedowania ani przywilejów finansowych. Inaczej mówiąc, wiele programów studiów, oferowanych w europejskich (a także amerykańskich) uniwersytetach ma zatem charakter interdyscyplinarny, ale nie wyróżnia to formalnie tych programów od innych, nie jest odnoszone do jakichś wspólnych definicji dyscyplinarności, ma zatem na tyle oczywisty charakter, że z faktu tego nie wynikają dla tych programów żadne specjalne konsekwencje (jak np. specjalne wymogi kadrowe, specjalny kształt dyplomu, dodatkowe uprawnienia osób studiujących itd.).*

Z powyższych ustaleń wynika, że trudno jest wykorzystywać doświadczenia innych krajów europejskich (o ustalonej renomie uniwersyteckiej) w zakresie rozwiązań organizacyjno-prawno-finansowych w zakresie studiów interdyscyplinarnych i międzyobszarowych. Można natomiast z powodzeniem sięgać do ich doświadczeń merytorycznych, do konkretnych projektów, programów studiów, które – będąc z naszego punktu widzenia już międzyobszarowe – mogłyby służyć jako punkt odniesienia albo źródło inspiracji. Warto jednak zauważyć przy tej okazji, że próba łączenia tematyki studiów przyrodniczych z szeroko rozumianą humanistyką lub naukami społecznymi, nie jest na porządku dziennym europejskich uczelni. Z tego względu pomysły testowane obecnie np. w ramach Kolegium MISH, Kolegium MISMaP i Kolegium Artes Liberales w Uniwersytecie Warszawskim (polegające na wprowadzaniu obowiązkowych modułów lub sekwencji zajęć wychodzących poza „własne” obszary,

co oznacza zajęcia z humanistyki dla przyrodników i *vice versa*) mogą być przedmiotem zainteresowania nie tylko innych polskich uczelni, ale również uczelni zagranicznych (i to mających niekiedy długie doświadczenia w zakresie *liberal arts*).

Specyfiką polskiego systemu jest ściśle powiązanie uprawnień do prowadzenia kierunku studiów z uprawnieniami do nadawania stopni naukowych. Wydział może prowadzić tylko taki kierunek studiów, który odpowiada posiadanemu uprawnieniu do nadawania stopnia doktora (wtedy zgodę wydaje minister, po zapoznaniu się z opinią PKA), albo stopnia doktora habilitowanego (wtedy wydział dysponuje tzw. autonomią programową i może uruchomić studia bez zgody ministra, za to z efektami kształcenia uchwalonymi przez senat uczelni). Uprawnienie do nadawania stopni naukowych, zgodnie z przepisami ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym, wydawane jest w zakresie konkretnej dyscypliny. Listę dyscyplin ustala rozporządzenie ministra. W rezultacie interdyscyplinarność w Polsce (niezależnie od sposobów jej rozumienia w dyskursie naukowym) musi być odnoszona do listy dyscyplin określonej przez ministra, a w konsekwencji interdyscyplinarnym staje się każdy kierunek, który łączy, choćby w niewielkim stopniu, kilka dyscyplin. To rozwiązanie ogromnie utrudnia organizację studiów międzyobszarowych (interdyscyplinarnych), wymaga bowiem w takim przypadku współpracy kilku wydziałów (dla których takie studia będą tylko dodatkiem obok prowadzonych przez siebie „wąskodyscyplinarnych” studiów, z którymi związane są ich uprawnienia).

Rozwiązaniem, które należałoby w tej sytuacji postulować, jest odejście od dyscyplinowo określanego stopnia naukowego doktora i doktora habilitowanego i wprowadzenie stopni co najmniej w dziedzinach (jeśli nie w obszarach wiedzy). Takie rozwiązanie byłoby być może impulsem do zmian organizacyjnych wewnątrz uczelni i przyczyniłoby się do łatwiejszego tworzenia studiów interdyscyplinarnych. Wydaje się jednak, że towarzyszyć temu musiałoby przekazanie w ręce władz uczelni i jej statutu całkowitej swobody określania struktury organizacyjnej. Piszemy o tym szerzej w opracowaniu końcowym Zadania 5. W ramach takiego łącznego rozwiązania (swoboda organizacyjna wewnątrz uczelni i odejście od wąskodyscyplinarnych stopni naukowych) zniknęłaby interdyscyplinarność i międzyobszarowość jako kategoria wyodrębniające konkretne kierunki studiów, co pozwoliłoby być może na szersze korzystanie z doświadczeń innych krajów.



### Wykaz pozostałych prac powstałych w ramach realizacji Zadania 3

Bokus B., *Interdyscyplinarność, transdyscyplinarność, postdyscyplinarność, międzyobszarowość – definicje i wzajemne relacje*

Dziamski Ł., Goszczyński M., Kozakoszczak J., Kuc O., Lewiński T., *Kwerendy, badanie i analiza dokumentacji oraz wywiady dotyczące studiów międzyobszarowych prowadzonych w uniwersytetach polskich i zagranicznych. Raport*

Finikov T., *Employability and interdisciplinarity of studies*

Kieniewicz J., *Trzecia misja uniwersytetów (kulturotwórcza) a interdyscyplinarność studiów*

Miernowski J., *Amerykański college – przykład struktury organizacyjnej studiów interdyscyplinarnych*

Pijanowska J., *Rola modułu przyrodniczego w studiach humanistycznych i społecznych – narzędzia analizy efektów kształcenia i ich realizacji*

Twardowski A., *Rola modułu humanistycznego na Międzywydziałowych Indywidualnych Studiach Matematyczno-Przyrodniczych UW*

Wilczek P., *Rola modułu humanistyczno-społecznego w studiach przyrodniczych – narzędzia analizy efektów kształcenia i ich realizacji*

Wilczek P., *Studia interdyscyplinarne a badania interdyscyplinarne – wzajemne relacje, szanse i zagrożenia*

Zalewska A., *Narzędzia porównywania studiów międzyobszarowych prowadzonych w różnych polskich uniwersytetach – propozycje rozwiązań*

Zalewska A., *Rola modułu humanistycznego w studiach społecznych – narzędzia analizy efektów kształcenia i ich realizacji*

Zalewska A., *Rola modułu społecznego w studiach humanistycznych – narzędzia analizy efektów kształcenia i ich realizacji*