



Zmiana modelu nauczania studentów w amerykańskim szkolnictwie wyższym

Jane L. Curry

W szkolnictwie wyższym nie chodzi już o dostarczanie informacji i analiz przez profesorów, opartych na ich własnym kształceniu oraz osiągnięciach naukowych. Coraz większy nacisk kładzie się na nauczanie poprzez angażowanie studentów w odkrywanie oraz prowadzenie własnych badań naukowych. W ten sposób, nacisk na wykłady profesorów oraz osiągnięcia przeniesiony został na studenta oraz jego/jej uczenie się uczenia. Spory oraz zmiany spowodowane tym przejściem wpłynęły nie tylko na sam proces nauczania, ale także na sposoby rekrutacji studentów na uczelnie, jak i na metody ewaluacji samych uczelni wyższych. Z wielu względów rozgrywa się to dużo bardziej intensywnie w jezuickim szkolnictwie wyższym, gdzie obecne są dodatkowe presje wyrównawcze: dla nauczania dla tradycyjnej doskonałości intelektualnej oraz dla studentów oraz uczelni celem zwrócenia ich uwagi na sprawiedliwość społeczną, badania interdyscyplinarne oraz wychowanie empiryczne.

Jest to dramatyczne przejście w tradycjach amerykańskiego szkolnictwa wyższego, zarówno świeckiego, jak i katolickiego. Wynika ono z badań empirycznych, które wykazały, że poszczególne osoby charakteryzują się różnymi sposobami uczenia się, a nie różnymi poziomami intelektualnymi; że poszukiwanie informacji oraz jej zrozumienie trwa dużo dłużej aniżeli proste przekazanie informacji studentom przez profesora; oraz, że studenci wykazują większe zaangażowanie wówczas, gdy pracują razem i mają okazję zastosować zdobytą wiedzę w praktyce podczas stażu, czy też pracy na rzecz społeczności lokalnej. Równocześnie, coraz bardziej konkurencyjny świat akademicki, gdzie szkoły rywalizują o studentów oraz finansowanie z zewnątrz, a studenci rywalizują o pracę, odszedł od zwykłego

nauczania studentów w ramach zajęć do oceny ich satysfakcji z zajęć oraz nauczycieli; wyeliminowano nauczanie w ramach tzw. „wieży z kości słoniowej”, wprowadzając studentów do prawdziwego świata w czasie ich pobytu na uczelni; oraz zwiększono zastosowanie zdobyczy techniki w czasie zajęć oraz w indywidualnej pracy studentów.

Również ocena pracy kadry profesorskiej uległa zmianie. Odcinając od uznawania jedynie osiągnięć naukowych oraz ocen kolegów, zaczęto brać pod uwagę opinie studentów oraz ich umiejętność stosowania instrumentów technologicznych i pedagogicznych. Szkolnictwo wyższe dodatkowo wzbogaca tę mieszankę o nacisk na kadre profesorską oraz na samą instytucję, by samoocena oraz ocena studentów nie były oparte jedynie o stopnie i wyniki w ramach znormalizowanego sprawdzania wiadomości. Istotnie, sama instytucja jest coraz częściej postrzegana jako pole edukacyjne z elementami ponadprogramowymi, życiem akademickim, oraz różnorodnością ciała studenckiego, które również stanowią elementy procesu zdobywania wiedzy. Równocześnie, system przyjęć na amerykańskie uczelnie wyższe uległ zmianie. Podczas, gdy wcześniej przyjmowano możliwie „najlepszych oraz najbystrzejszych”, z czasem zaczęto celowo wyrównywać konieczność odzwierciedlenia świata w mieszkańcach kampusu oraz potrzebę posiadania studentów przygotowanych do wykonywania wymaganej pracy.

Niemal wszystkie amerykańskie instytucje kształcenia wyższego przyjęły pewną część modelu nauki studentów, zaczynając od procesu przyjmowania kandydatów, a kończąc na pracach dyplomowych studentów. Jednak do chwili obecnej przemiana ta nie była wystarczająco zwarta: dla wielu uznanych pedagogów, wykład oraz słowo drukowane pozostają narzędziem przekazywania poglądów i informacji. Dla nich, u schyłku kariery, odrzucenie wykładów i opracowywanie nowych sposobów przekazywania informacji oraz pomoc studentom w uczeniu się są, w najlepszym razie, kłopotliwe i niewygodne. Co więcej, nauczyciele amerykańskiego szkolnictwa wyższego, podobnie zresztą jak w innych częściach świata, są tak naprawdę rzadko przygotowani do nauczania. Są wyszkoleni w swojej dziedzinie, co jednak stanowi bardzo wąski zakres wiedzy. Nie opierają się oni zatem na żadnych teoriach nauczania, czy też modelach pe-

dagogicznych. To, jak uczyć, jest często uzależnione od tego, jak sami byli uczeni przez swoich mentorów, czy też od innowacji, które sami wprowadzili do swoich zajęć. By temu zaradzić oraz by pomóc kadrze profesorskiej dostosować się do modelu bezpośredniej i urozmaiconej pracy ze studentami, instytucje szkolnictwa wyższego często tworzą „centra dydaktyczne” w celu pobudzania oraz pomocy nauczycielom akademickim, uczenia ich nowych metod oraz oceny ich własnych sukcesów i porażek, nie tylko pod względem tego co oni zrobili, ale i pod względem tego, co osiągnęli oraz wynieśli z zajęć sami studenci.

Instytucje szkolnictwa wyższego zmuszone były do odejścia od modelu nauczyciela akademickiego jako wykonawcy oraz skarbnicy wiedzy wszelakiej nie tylko poprzez ich własne pragnienie przewagi konkurencyjnej w zakresie finansowania oraz przyjęć kandydatów, i tak opartych na reputacji oraz rankingach; ale i poprzez uznające je organizacje. Są one zakładane oraz prowadzone przez uniwersytety w danym regionie celem monitorowania oraz, przede wszystkim, rejestrowania szkół członkowskich. Praktycznie wszystkie takie regionalne organizacje dołączyły do swego starego kryterium oceny (oferty, kwalifikacji kadry oraz liczby studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego, infrastruktury, budżetu, satysfakcji studentów) zainteresowanie „uczeniem się samych studentów” oraz jego oceną nie tylko poprzez poszczególnych nauczycieli, ale i przez szkoły jako całość.

Zmiana ta spowodowała jednak wiele kontrowersji. W rzeczywistości nowe oczekiwania są sprzeczne z wieloma tradycjami szkolnictwa wyższego oraz zwyczajowymi obowiązkami kadry. Instytucje bowiem nie były skore do zmian struktur oraz wymagań umożliwiających wprowadzanie nowych trybów nauczania i zainteresowania. Istotnie, nierzadko oczekuje się od kadry profesorskiej pomocy w usprawnianiu oraz rozwijaniu procesu uczenia się studentów w ramach struktur rozwiniętych w celu dużo bardziej statycznej i zorganizowanej formuły wykładu i seminarium. Poza tym, standardy oraz sam proces umiejscawiania szkół wyższych w rankingach, ważne dla umiejętności przyciągania studentów, kadry oraz wsparcia zewnętrznego instytucji (mającego decydujące znaczenie dla prywatnych, religijnych oraz publicznych instytucji w czasach, gdy koszty utrzymania studenta

muszą być dotowane, a finansowanie rządowe edukacji oraz badań naukowych jest wciąż obcinane) są równie sprzeczne. Nawet w zakresie przyjęć na studia, brakuje zgody co do tego, jak powinno się wybierać oraz oceniać studentów. U podłoża tej sytuacji leży przededefiniowanie pojęcia „jakości”, tak by zawierało ono element różnorodności nie tylko jako społecznie poprawny, ale i ważny czynnik nauczania o wysokim standardzie oraz uwzględniało fakt, że studenci dojrzewają w różnym tempie, cechują się różnymi stylami uczenia się, lub przynajmniej, że indywidualne uzdolnienia oraz cechy odkrywane w celowo zróżnicowanych grupach studenckich zapewniają instytucji większe wpływy oraz przygotowanie studentów do podejmowania funkcji przywódczych w zróżnicowanym świecie.

Ewaluacja instytucjonalna

Ewaluacja, czy ocena instytucjonalna w Ameryce odbywa się zasadniczo na dwóch poziomach: akredytacji organizacji regionalnych oraz na podstawie rankingów. Uznanie rad akredytujących stanowi swego rodzaju licencję dla instytucji: bez wchodzenia w intensywne procesy samooceny oraz oceny dokonywanej przez radę egzaminatorów, co kończy się ogólnym dobrym wynikiem (nawet jeśli pojawiają się uwagi krytyczne), szkoły mogą utracić prawo do przyznawania tytułów oraz uznawania ich na zewnątrz. Regionalne rady akredytujące przyglądają się szkołom uwzględniając to, co one robią dla studentów na podstawie celów instytucjonalnych, jak i poszczególnych członków kadry, co daje obraz instytucji jako całości poczynając od jej stabilności finansowej oraz bazy pomocy naukowych, aż po satysfakcję studentów, kadry oraz pionu administracyjnego z programu oraz pracy.

Publiczne rankingi publikowane są w różnych miejscach i przez różne organizacje. Mają one wpływ na finansowanie szkół oraz na zainteresowanie nimi przez samych studentów. Obserwuje się jednak pewnego rodzaju błędne koło, w którym umiejętność współzawodniczenia w zakresie liczby przyjęć oraz poziomu finansowania ma wpływ na przyszłe rankingi. Rankingi te, z drugiej strony, stanowią odbicie współzawodnictwa w za-

kresie liczby przyjęć oraz poziomu finansowania w równym stopniu, jak inne wymierne kryteria. Można do nich zaliczyć stosunek studentów ubiegających się o przyjęcie do studentów już przyjętych; wyniki przyjętych studentów oraz ich miejsce w rankingach szkół średnich; umiejętność utrzymywania studentów oraz doprowadzenie do uzyskania dyplomu po czterech latach; liczba absolwentów (wskaźnik nie tylko zdrowia fiskalnego, ale i uznania dla zdobytych doświadczeń edukacyjnych); środki finansowe; równowaga i jakość kadry profesorskiej oraz liczba studentów przypadających na jednego nauczyciela; i wreszcie ocena rektorów innych uczelni¹. Wyraźnie obserwuje się rozbieżność między tym, co robią szkoły, by uzyskać maksymalny poziom studentów oraz wielostronność, a tym, co powinny robić, by utrzymać kryteria ilościowe determinujące ich miejsce w narodowych rankingach. Na przykład, przyjmowanie studentów nie tylko wykazujących się najlepszymi wynikami, ale i innymi atrybutami sprzyjającymi większej różnorodności ciała studenckiego może obniżyć wyniki rekrutacji.

Nauka studentów a obowiązki kadry: kluczowe problemy

Jakie są oczekiwania instytucji szkolnictwa wyższego w zakresie procesu wychowawczego na zajęciach? Gdzie tkwią problemy? Problemy naturalnie wynikają z rozbieżności pomiędzy tym, co jest wymagane od pedagogów oraz instytucji wychowawczych, a zwyczajowymi modelami pedagogów oraz szkolnictwa wyższego, obserwowanymi nawet kilka lat temu; z rozbieżności pomiędzy wzmożonym naciskiem na ocenę skupioną na doskonałości oraz potrzebie indywidualizowania szkolnictwa i usprawniania autonomicznych odkryć. Te dwie kwestie, które stały się probierzem określania nowych zasad prowadzenia i oceny edukacji w szkołach wyższych oferują poszukiwane wzorce.

Pierwszy z nich, „Zasady Dobrej Praktyki w Szkolnictwie Licencjackim”, został opracowany pod auspicjami Amerykańskiego Stowarzyszenia Szkolnictwa Wyższego oraz Komisji Edukacyjnej

¹ US News oraz Światowy Raport o Rankingu Uczelni Wyższych.

Stanów Zjednoczonych, przez grupę ekspertów w dziedzinie pedagogiki. Jego zasady obejmują: 1) bliski kontakt student-nauczyciel, przy czym nauczyciel akademicki jest nie tylko dostępny, ale również aktywnie poszukuje studentów mających problemy oraz prowadzi z nimi dialog nie tylko w czasie zajęć, ale i poza nimi; 2) współpracę między studentami w omawianiu materiału i przygotowywaniu projektów oraz zaangażowanie studentów w prezentacje i uczenie się nawzajem; 3) poparcie dla aktywnego uczenia się, gdzie studenci zaangażowani są zarówno w „tworzenie”, jak i odbiór materiału poprzez prowadzenie badań, symulacji, prezentację swojej pracy oraz dyskusowanie opinii w ramach zajęć; 4) bezpośrednią opinię podczas zajęć oraz szybką szczegółową ocenę; 5) szkolenie studentów w zakresie dysponowania oraz organizowania czasem poświęcanym na pracę akademicką; 6) wysokie oczekiwania z jasno ustalonymi kryteriami doskonałych wyników; oraz 7) pracę w obrębie zajęć i metody nauczania wykorzystujące zróżnicowanie studentów wynikające z ich pochodzenia².

Drugi wzorzec, „Narodowe Badanie Zaangażowania Studentów”, zajmuje się podobnymi kwestiami, ale na płaszczyźnie nieco bardziej instytucjonalnej. Badanie to jest przeprowadzane w setkach uczelni, których indywidualne wyniki są porównywane z rezultatami osiągniętymi w różnych rodzajach czteroletnich oraz magisterskich uczelni wyższych. Bada się studentów pierwszego oraz ostatniego roku. Kwestie poddawane badaniom obejmują: 1) poziom wymagań akademickich „podkreślający znaczenie wysiłku naukowego oraz ustalanie wysokich oczekiwań wobec studentów i ich wyników”; 2) aktywne oraz wspólne uczenie się, gdzie „studenci uczą się więcej kiedy są silnie zaangażowani w swoją edukację oraz kiedy prosi się ich o przemyślenie tego, czego się uczą w różnych sytuacjach”; 3) interakcje student – kadra profesorska w obrębie oraz poza zajęciami tak, że „nauczyciele stają się modelami pewnych ról, mentorami oraz przewodnikami w ciągłym uczeniu się, które trwa całe życie”; 4) wzbogacające doświadczenia wychowawcze, a w tym „doświadczenia różnorodności”, technologia, praca na rzecz społeczności lokal-

² Biblioteka Dydaktyczna Siedem Zasad, Uniwersytet Stanu Winona, zasoby wydzielone: Siedem Zasad Dobrej Praktyki w Szkolnictwie Licencjackim, 1992.

nej i zajęcia na ostatnim roku studiów; oraz 5) wspomagające środowisko kampusu³.

Metoda tradycyjna zakładała, że to nauczyciele przekazywali informacje, odpowiadali na pytania studentów, a następnie sprawdzali, czy ci opanowali materiał zajęć oraz, czy byli w stanie go odtworzyć. Kiedy studenci sami prowadzili badania, stanowiło to przygotowanie do podjęcia pracy jako pracownik naukowo-dydaktyczny na uczelni. Jasne były nakłady pracy oraz jej efekty. Profesor był osobą wszechwiedzącą, która wykonywała całą pracę oraz posiadała informacje do zaprezentowania. Jeśli studenci mieli cokolwiek do powiedzenia, miało to miejsce podczas ewaluacji profesora oraz jego pracy. Pytano ich o to, jak profesor „pokazał, że zna dany zakres materiału”. Wszystko to odbywało się w zorganizowanych blokach czasowych obejmujących regularne spotkania (godzinne lub półtoragodzinne), zadanych pracach semestralnych, oraz formalnych egzaminach przeprowadzanych pod koniec semestru.

Program nauczania jako całość stanowił wynegocjowaną równowagę pomiędzy specjalizacją a edukacją ogólną. Wymagano od studentów zaliczenia pewnej liczby kursów w obrębie przedmiotu kierunkowego, a następnie kolejnych obowiązkowych przedmiotów. Celem było upewnienie się, że byli oni kompetentni w zakresie różnych systemów myślenia naukowego lub przynajmniej mieli z nimi kontakt. Chodzi tu o: nauki przyrodnicze oraz fizyczne, matematykę, nauki humanistyczne, nauki społeczne oraz sztukę. W większości szkół dodatkowo wymagano od studentów pewnego stopnia znajomości języka obcego oraz tradycji kultury Zachodu, a ostatnio nawet pewnego zaznajomienia z zagadnieniami mniejszości oraz kulturami niezachodnimi. Rzadko jednak pojawiały się powszechnie wymagane kursy w zakresie przedmiotów kierunkowych, czy też w ogólnym programie nauczania. Jeśli nawet istniały, to bardzo różniły się w zależności od prowadzącego. W gruncie rzeczy studenci sami tworzyli swoje własne programy w obrębie tej formuły.

Nowa formuła studiowania zakłada, że proces nauczania wychodzi poza sale wykładowe. Jak chodzi o programy instytucjonalne, odbija się to w dodatkowych wymaganiach, czy też możli-

³ Narodowe Badanie Zaangażowania Studentów (listopad 2003).

wościach oferowanych studentom, którzy mają wykorzystywać nabytą wiedzę w prawdziwych sytuacjach życiowych jeszcze podczas nauki. W wielu innych programach, a zwłaszcza w szkołach kościelnych, wymaga się od studentów znajomości etyki oraz wpływu konkretnych dziedzin zgodnych z ich zainteresowaniami na świecie. Oczekuje się, że będą oni podejmować niezależne projekty, jak i robić projekty grupowe. Życie studenckie poza zajęciami ma ubogacać oraz uzupełniać to, co się dzieje na zajęciach. A nauczyciele akademicy nie mają być jedynie skarbnicami wiedzy, lecz mają ułatwiać studentom uczenie się, mają być aktywnymi przywódcami oraz pomagać w procesie uczenia się, stanowić modele życia intelektualnego oraz społecznego, a także prowadzenia dyskusji tworząc, przy okazji, bezpieczną przestrzeń dla studentów do wyrażania myśli i atakowania norm różnych dyscyplin.

Jedną z pierwszych kontrowersji, które pojawiły się w tym procesie była efektem różnicowania studentów w grupie oraz różne pochodzenie nie tylko studentów przychodzących do instytucji szkolnictwa wyższego, ale i to, ugruntowane wraz z biegiem studiów. W tradycyjnej formule, kiedy nauczyciele wykładali, studenci notowali, a następnie byli egzaminowani, istniejące różnice pomiędzy studentami miały niewielki wpływ na proces nauczania; w najgorszym razie, profesor zmuszony był zmniejszyć wymagania wobec studentów, jeśli byli oni źle przygotowani. Najczęściej jednak profesorowie wykładali według pewnej średniej, wymagając od studentów nadążania za materiałem poprzez szukanie pomocy u innych.

W nowym paradygmacie skoncentrowanym na procesie uczenia się, studenci pracują wspólnie, miernikiem dobrego nauczania jest to, czego studenci się uczą, a pracownicy akademicy w zasadzie usprawniają proces odkrywania przez studenta oraz późniejsze przetwarzanie informacji. Sprawia to, że owa różnorodność stanowi zarówno cenną zaletę w czasie dyskusji oraz dla doświadczeń studenta, jak i swego rodzaju komplikację. Przecież obecnie studenci są inicjatorami uczenia się nie tylko dla siebie samych, ale i dla siebie nawzajem. A ponieważ praca w grupach uważana jest za jeden z najlepszych sposobów uczenia się, nowa formuła studiowania zachęca do tej formy. Jednocześnie nauczyciele akademicy uczą, jak pracować w grupie. Wszystko

to komplikuje potrzeba oceniania poszczególnych studentów nawet, gdy tworzą projekty grupowe. Dodatkowo, kadra akademicka nie ma dostarczać gotowego wytworu, lecz dostosować się oraz spowodować proces uczenia się u studentów oparty na indywidualnych potrzebach oraz stylach uczenia się.

Druga kwestia problematyczna wyłoniła się w zakresie tego, czego studenci mają się uczyć i jak oceniać swoją naukę. Jako, że studenci mają się uczyć na podstawie swoich własnych doświadczeń, pracować z materiałem i zagadnieniami samodzielnie oraz w grupie, odkrywać i podważać, oraz wykazywać osobiste zaangażowanie, a nie tylko być pojemnikiem na wiedzę, profesorowie musieli zrezygnować ze swojej kontroli nad treściami, których uczą się studenci. Pochłanianie informacji – faktów, teorii oraz modeli kanonicznych – staje się zatem mniej ważne. Dużo ważniejsze jest, by studenci wiedzieli jak dotrzeć do odpowiedzi, jak podeprzeć swoje argumenty i jak pracować z materiałem w czasie dyskusji, pracy w grupie, oraz indywidualnych projektach, czy w działaniu. Dla nie jednego nauczyciela akademickiego porzucenie kontroli nad „swoją” tematyką i większe otwarcie się na opinie studenta i jego reakcje było trudne, nawet jeśli twierdzą, że ponownie zastanowili się nad swoją pracą.

Kolejnym, często dużo bardziej skomplikowanym aspektem jest problem z tworzeniem większej platformy umożliwiającej studentom swobodne uczenie się oraz indywidualne opanowywanie materiału tak, by mogli sami odkrywać, w jaki sposób coś się dzieje, aniżeli tylko akceptować określone teorie. Tutaj, instytucje wydają się być złapane w coś, co można by nazwać zakrzywieniem czasoprzestrzeni. Ich dawne wymagania kalendarza akademickiego, wymagania poszczególnych przedmiotów, ocenianie oraz codzienne terminarze niemal zawsze należą do kompetencji kadry akademickiej. Nawet, kiedy zmieniają swój model nauczania oraz oceniania, ciężko jest dojść do konsensusu w zakresie tych przemian programowych. W rezultacie, instytucjonalne struktury czasami przeszkadzają samym nauczycielom akademickim, którzy rzeczywiście skupiają się na studencie. To z kolei ogranicza możliwości dokonywania oceny. W końcu, nie wszystkie badania i przyswajanie wiedzy mogą się odbywać w starym systemie zajęć po 50 lub 75 minut, regularnie dwa lub trzy razy w tygodniu, przez semestr lub kwartał. W tym

zakresie jedynie garstka szkół charakteryzuje się tym, że od dłuższego czasu posyła swoich studentów do pracy na przemian z okresami formalnej pracy na zajęciach. Inne szkoły podnoszą wagę edukacji badawczej. Niektóre szkoły próbują sporządzać harmonogramy według nowej formuły, dostarczające wsparcia oraz pobudzające różne formy oceniania oraz informowania o pracy studentów, czy też nowe formy „nauczania”.

Podobnie, cele promowania aktywnego uczenia się, jakkolwiek ryzykowne ono może być popieranie doskonałych wyników studentów oraz znajdowanie sposobów trafego oceniania wiedzy przyswojonej przez studentów nie pasują do siebie. By uporać się z przejściem od przekazywania wiedzy do pobudzania rozwoju wiedzy u poszczególnych studentów, kadra akademicka musi znaleźć więcej sposobów oceniania ponad formę testu, a w szczególności testu krótkich pytań i odpowiedzi, czy też testu (wielokrotnego) wyboru. Aktualny model oceniania zakłada odejście od metody testu, a korzystanie z formy wypowiedzi pisemnej, prezentacji w trakcie zajęć oraz innych działań, do których studenci otrzymują, z wyprzedzeniem, wyjaśnienie dotyczące kryteriów oceny. Oznacza to, że nawet jeśli sami się uczą, oczekiwania wobec nich są jasno określone, podobnie, jak elementy ich pracy, które będą brane pod uwagę oraz sposób ich oceny. Jednocześnie, dąży się do tego, by ocenianie było wielopłaszczyznowe, uwzględniające różne style uczenia się reprezentowane przez studentów. I tak, na przykład: studenci oceniani są nie tylko na podstawie terminowych projektów, ale i za pracę ustną, grupową oraz pisemną. Równocześnie, nauczyciele akademicki mają, za pomocą systemu oceniania, zmuszać studentów do ćwiczenia oraz uczenia się pewnych umiejętności i modeli, ale ocenianie ma również umożliwiać studentom oraz profesorom dostrzeganie ich postępu. W ten sposób, poszczególne jednostki mogą oceniać swoją naukę nie tylko w zakresie ustalonych standardów, ale mają też okazję dojrzeć, co sami osiągnęli indywidualnie.

Na zakończenie: katolicko-jezuicka zagadka

Skoncentrowanie się na studencie oraz zmiany i kontrowersje im towarzyszące mają decydujące znaczenie dla wyłaniającego

się profilu amerykańskiego szkolnictwa wyższego – profilu, który często wyróżnia się spośród swych europejskich odpowiedników. Wiele katolickich instytucji czteroletnich oraz magisterskich przeszło oraz nadal przechodzi ten sam proces. Dla instytucji jezuickich, którym Ojciec Generał Peter-Hans Kolvenbach oraz władze szkół jezuickich powierzyli kształcenie przywódców oraz popieranie i zachęcanie studentów do rozważania kwestii sprawiedliwości społecznej, problemy oraz potencjalne przemiany wydają się być nawet bardziej dramatyczne. Jest to prawdą, mimo że w szkołach jezuickich istnieje tradycja, która poprzedza te nowe modele uczenia się studentów, a która była skoncentrowana na zajmowaniu się osobą jako całością oraz zachęcaniu studentów zarówno do rozwoju systemu wartości, jak i doświadczeń indywidualnych, które przygotowują ich do podejmowania roli przywódczych⁴.

W końcu szkoły te muszą ubiegać się o studentów oraz kadre akademicką na rynku świeckim, gdzie ani ogół studentów, ani ogół kadry nie będzie reprezentowany jedynie przez katolików. Nie twierdzi się również, że tak być powinno, ponieważ studenci szkoleni są do pracy w zróżnicowanym świecie, a kadra ma być przyciągana z powodu swego profesjonalizmu. Z drugiej jednak strony, definicje sprawiedliwości społecznej są wyraźnie określone z góry przez stanowisko Kościoła, czy też regułę zakonną jezuitów. Powoduje to dodatkową kontrowersję przekazywania systemu wartości stojącego ponad wszystkimi innymi zasadami, podczas gdy studenci oraz kadra akademicka mają być kształceni do pracy w wielokulturowym świecie oraz uczyć się pracy z różnorodnością i jej doceniania.

Poza tym, istnieje coś, co niektórzy postrzegają jako nieodłączny konflikt pomiędzy jezuickim naciskiem na dyscyplinę intelektualną i kształcenie studentów, a zachęcaniem kadry akademickiej do popierania sprawiedliwości społecznej i uczeniem się poprzez doświadczenie. To, podobnie jak problemy z uczeniem skoncentrowanym na studencie oraz jego oceną przez kadre profesorską, rodzi dualizm, który wymaga wiele od studentów w procesie uczenia się, ale i nawołuje do wyjścia

⁴ Stowarzyszenie Jezuickich Szkół Średnich, *Go Forth and Teach: The Characteristics of Jesuit Education* (Waszyngton, D.C., 1987).

z nauczaniem poza obręb uczelni oraz przenoszenia wiedzy na grunt praktyczny.

Zatem celem wychowania jezuickiego, często bardziej wyrazistym niż w wielu innych uczelniach publicznych oraz prywatnych, jest kreowanie absolwentów, którzy będą profesjonalistami oraz obywatelami gotowymi do przejęcia przywództwa, ponieważ będą wiedzieli, jak się uczyć, będą mieli opanowane różne sposoby dochodzenia do zrozumienia świata, oraz będą umieli pracować zarówno w grupie, jak i indywidualnie. Lecz cele jezuitów sięgają poza posiadanie jedynie absolwentów oraz studentów, którzy umieją działać i kierować. Obejmują one również, jawnie i dyskretnie, definicję tego, czemu służy przywództwo, samego przywództwa oraz sprawiedliwości społecznej. Zatem, w tym właśnie kontekście wychowanie jezuickie w Stanach Zjednoczonych ogólnie przyjmuje reformy szkolnictwa wyższego i funkcjonuje w zgodzie z nimi, by nadać im szczególnego znaczenia.

Tłumaczenie: Joanna Zubel

→ **SŁOWA KLUCZOWE** – MODEL NAUCZANIA STUDENTÓW, Ewolucja procesu nauczania, PROGRAM NAUCZANIA

SUMMARY

JANE L. CURRY, *The Transition from Faculty Teaching to Student Learning in American Higher Education*

American higher education has begun a shift from professors delivering information to students to faculty as facilitators and assessors of student learning. The process of opening up for students to learn by doing and discovering has not only begun to change how education is done but has also created tensions. In this process, Jesuit-Catholic education has added extra dimensions.

Jane L. Curry. Profesor Nauk Politycznych na Uniwersytecie Santa Clara w Kalifornii. W latach 2003-2004 kierownik katedry Studiów

Wschodnioeuropejskich (z ramienia Fundacji Fulbright'a) na Uniwersytecie Warszawskim. Obszar zainteresowań badawczych: kraje postkomunistyczne oraz ich przemiany, rola partii i mediów w polityce. Badania w Polsce od roku 1968 oraz dwukrotnie wykłady w Polsce dzięki Fundacji Fulbright'a. Przewodnicząca Senatu Wydziału na Uniwersytecie Santa Clara. Zainteresowania naukowe: zagadnienia uczenia się oraz analizowania procesu wychowania.