

*Teresa Giza*

**PRZYGOTOWYWANIE STUDENTÓW**

**DO TWÓRCZEJ PRACY**

**PEDAĞOGICZNEJ**

Teresa Giza

**PRZYGOTOWYWANIE STUDENTÓW  
DO TWÓRCZEJ PRACY  
PEDAGOGICZNEJ**

**TEORIA I PRAKTYKA**

Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
im. Jana Kochanowskiego  
Kielce 1999

### **Kolegium redakcyjne**

Zdzisław J. Adamczyk, Waldemar Dutkiewicz, Mieczysław B. Markowski  
Jerzy L. Olszewski, Marek Pajek (przewodniczący), Henryk Pałaszewski

### **Recenzenci**

prof. dr hab. Maria Jakowicka  
prof. dr hab. Stanisław Palka

### **Opracowanie redakcyjne**

Małgorzata Piątkowska

### **Korekta**

Bożena Kosno

### **Skład komputerowy**

Elżbieta Ziarkowska

### **Formatowanie komputerowe**

Jarosław Dobrołowicz

Copyright © by Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej  
im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1999

ISBN 83-7133-108-8

Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Kielce 1999 r. Wydanie I  
Objętość: 12,0 ark. wyd., 15,25 ark. druk. Papier offsetowy kl. III 70 g B-1.  
Druk: Pracownia Poligraficzna WSP Kielce, zam. 249/98

## SPIS TREŚCI

WSTĘP .....	7
-------------	---

### CZEŚĆ PIERWSZA. WYBRANE ZAGADNIENIA TEORETYCZNE

#### Rozdział 1. *Analiza teoretycznych aspektów twórczości*

Twórczość – znaczenie pojęcia .....	11
Filozoficzne interpretacje twórczości .....	15
Problematyka twórczości w koncepcjach psychologicznych .....	17
Spółeczne konteksty analiz twórczości .....	24
Twórczość – opis zjawiska. Ujęcie modelowe .....	27
Dziedziny twórczości .....	29
Wymiary twórczości .....	30

#### Rozdział 2. *Problematyka twórczości w koncepcjach pedagogicznych*

Sposoby interpretowania zjawiska .....	39
Zarys pedagogiki twórczości .....	43
Główne zagadnienia pedagogiki twórczości rozwijanej przez badaczy z Kręgu Warszawskiego .....	46
Zarys innowatyki pedagogicznej .....	49
Rozwój nowatorstwa pedagogicznego .....	53
Idea edukacji dla twórczości .....	59
Zmiana i rozwój systemu oświatowego .....	62
Szkoła twórcza – szkołą przyszłości .....	64
Twórczy nauczyciel i twórczy uczeń .....	69
Autokreacja .....	74
Twórczość pedagogiczna – charakterystyka zjawiska .....	75

#### Rozdział 3. *Stymulowanie aktywności twórczej człowieka*

Przegląd wybranych technik .....	79
Metody heurystyczne .....	82
Trening twórczości .....	87

#### Rozdział 4. *Wybrane problemy pedeutologiczne*

Kierunki badań nad nauczycielem i zawodem nauczycielskim . . . . .	91
Współczesne problemy zawodu nauczycielskiego . . . . .	97
Kształcenie nauczycieli w wyższych szkołach pedagogicznych . . .	101
Teoria i praktyka edukacji nauczycielskiej . . . . .	105
Analiza możliwości twórczej edukacji nauczycieli na podsta- wie wybranych orientacji w kształceniu . . . . .	111
Orientacja funkcjonalna . . . . .	112
Orientacja technologiczna . . . . .	115
Orientacja humanistyczna . . . . .	116
Analiza wybranych propozycji teoretycznych i praktycznych w zakresie rozwijania aktywności twórczej nauczycieli . . . . .	118

#### Rozdział 5. *Od teorii do praktyki działań twórczych* . . . . . 125

### CZĘŚĆ DRUGA. *BADANIA WŁASNE DIAGNOSTYCZNE*

#### Rozdział 1. *Metodologia badań diagnostycznych*

Uwagi wstępne . . . . .	131
Problematyka badań . . . . .	132
Zmienne i wskaźniki . . . . .	133
Metoda, techniki i narzędzia badawcze . . . . .	136
Dobór próby. Teren i czas badań . . . . .	138

#### Rozdział 2. *Analiza wyników badań diagnostycznych*

Charakterystyka próby badawczej . . . . .	141
Motywy podjęcia studiów . . . . .	148
Ocena studiów w uczelni pedagogicznej – na podstawie wypo- wiedzi ankietowanych studentów . . . . .	155
Aspekty studiów najbardziej cenione . . . . .	157
Ocena dotychczasowych zajęć na uczelni . . . . .	160
Niedostatki i braki w systemie studiów . . . . .	163
Ocena działań uczelni w zakresie przygotowania studentów do twórczości zawodowej . . . . .	167
Ocena stopnia przygotowania studentów do działań twórczych z uwzględnieniem roli różnych przedmiotów i zajęć . . . . .	167

Ocena realizacji problematyki twórczości i innowacji w trakcie studiów .....	173
Propozycje studentów dotyczące pełniejszego przygotowa- nia do twórczości zawodowej podczas studiów .....	175
Wiedza o twórczości pedagogicznej .....	177
Sposoby rozumienia pojęcia „twórcza (innowacyjna) praca pedagogiczna” .....	178
Znajomość konkretnych innowacji pedagogicznych .....	183
Nastawienia wobec przyszłej pracy zawodowej .....	185
Opinie studentów na temat różnych zjawisk zachodzących w szkole .....	185
Opinie studentów na temat najważniejszych cech osobowo- ści nauczyciela .....	191
Ocena dyspozycji studentów do twórczej pracy zawodowej .....	196
Ocena umiejętności rozwiązywania problemów .....	196
Analiza projektów innowacji proponowanych przez studen- tów .....	198
Podobieństwa i różnice w ocenie studiów w trzech uczelniach pedagogicznych – na podstawie wypowiedzi studentów mate- matyki .....	200
Problematyka kształcenia studentów w WSP w opinii nauczy- cieli akademickich .....	203
 Rozdział 3. <i>Stan przygotowywania studentów uczelni pedagogicz- nych do twórczej pracy zawodowej (Podsumowanie)</i> .....	211
ZAKOŃCZENIE .....	217
ANEKSY .....	219
BIBLIOGRAFIA .....	229
WYKAZ TABEL .....	243
WYKAZ RYSUNKÓW .....	243
WYKAZ ANEKSÓW .....	243

## WSTĘP

Książka niniejsza wywodzi się z pogranicza obszarów dwóch problemów: zagadnień twórczości oraz zagadnień pedeutologicznych. Twórczość stanowi współcześnie cechę, cel i wartość, co do których, jak dowodzi tego analiza głównych koncepcji teoretycznych z zakresu filozofii, psychologii, socjologii i pedagogiki, panuje na ogół zgoda. Jedną z jej dziedzin jest twórczość pedagogiczna i ona właśnie stanowi merytoryczną podstawę przedstawianych tu badań teoretycznych i empirycznych.

Koncepcja nauczyciela twórczo pracującego jest jednym z kilku równolegle istniejących i lansowanych wzorów sprawowania roli zawodowej. Badania, które prowadziłam, miały wskazać, na ile kształcenie zawodowe przygotowuje kandydatów do zawodu do takiej pracy; czy istniejące koncepcje teoretyczne znajdują realizacje praktyczne. Upowszechniając koncepcję pracy nauczycielskiej jako pracy twórczej, nie chodzi o to, by większość uczynić twórczymi, lecz o to, aby model taki pojawiał się częściej w praktyce edukacyjnej.

Część pierwsza pracy, teoretyczna, zawiera przegląd i zarazem podsumowanie różnych ujęć twórczości w pedagogice. Poprzedzają ją analizy filozoficznych, psychologicznych i socjologicznych interpretacji kreatywności oraz rozważania terminologiczne. Na tym szerokim tle ukazana została koncepcja twórczej pracy pedagogicznej. Osobny fragment stanowią analizy wybranych zagadnień pedeutologicznych. Skupiłam się głównie na edukacji nauczycieli, gdzie twórczość bywa ujmowana jako jeden z jej celów.

Część druga pracy, empiryczna, dotyczy diagnozy obecnego stanu przygotowania studentów uczelni pedagogicznych do twórczości zawodowej. Zastosowałam metodę sondażu diagnostycznego. Uzyskane wyniki pozwoliły na interpretację relacji między teoretycznymi a praktycznymi aspektami badanego problemu.

Książkę moją kieruję głównie do teoretyków twórczości oraz pedeutologów, jako propozycję pewnych ujęć i interpretacji twórczości pedagogicznej. Wyniki badań mogą się stać podstawą do dyskusji merytorycznych nad praktyką edukacji nauczycielskiej. Sądzę jednocześnie, że praca może być wykorzystana z pożytkiem przez studentów chcących zapoznać się z zagadnieniami kreatywności, stając się propedeutyką twórczości dla kandydatów na nauczycieli.

Znaczenie twórczości pedagogicznej już kilkadziesiąt lat temu podkreślał H. Rowid. W latach siedemdziesiątych W. Okoń wyraził opinię, iż mimo aprobaty poglądu, że praca nauczyciela jest twórcza (od czasów J. Komeńskiego), wciąż więcej robi się, by ją upodobnić do pracy rzemieślniczej lub urzędniczej. Podjęte badania miały wskazać, na ile kształcenie nauczycieli koncentruje się na przygotowaniu do typowych obowiązków, a na ile – do twórczości pedagogicznej. Książka niniejsza została oparta na fragmentach badań empirycznych, jakie prowadziłam od 1993 roku, przygotowując rozprawę doktorską. Mimo upływu czasu kwestia edukacji nauczycieli oraz statusu wyższych szkół pedagogicznych nadal budzi dyskusje. Wciąż aktualne są pytania o to, jak kształcić nauczycieli i jaką rolę mają odgrywać uczelnie pedagogiczne. Obserwacje czynione z perspektywy 1998 roku wcale nie napawają optymizmem, by wnioskować o istotnych jakościowych zmianach w zakresie edukacji nauczycieli (np. Z. Kwieciński 1997).

Pragnę złożyć podziękowania wszystkim osobom, które przyczyniły się do powstania niniejszej pracy. Szczególnie zaś dziękuję Panu Profesorowi Stanisławowi Palce z Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie za cenne inspiracje badawcze, konsultacje metodologiczno-merytoryczne oraz wieloletnią życzliwą współpracę. Pani Profesor Marii Jakowickiej z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze dziękuję za przyjęcie roli recenzenta oraz zgłoszone uwagi. Wykorzystałam je, poprawiając książkę tak, by przyniosła ona więcej pożytku przyszłym Czytelnikom.



# ***CZĘŚĆ PIERWSZA***

*WYBRANE ZAGADNIENIA TEORETYCZNE*

## **ROZDZIAŁ 1**

### **ANALIZA TEORETYCZNYCH ASPEKTÓW TWÓRCZOŚCI**

#### **TWÓRCZOŚĆ – ZNACZENIE POJĘCIA**

Nie sposób jest przeprowadzić systematyczną i całościową analizę znaczenia pojęcia „twórczość”. Wynika to z wieloznaczności rozumienia samej twórczości: od idei pankreacjonizmu po cechę wytworu, od stylu życia po zdolność myślenia, oraz z uwikłania jej w różne konteksty teoretyczne i praktyczne. W tym zakresie pojęcie przeszło swoistą ewolucję: od łączenia go z oświeceniową ideą postępu po związek ze zmianami rozwojowymi i postępowaniem jakościowym.

Znakiem naszych czasów staje się odwoływanie do podmiotowości, wolności i twórczego przekraczania dotychczasowych osiągnięć przez człowieka. „Twórczość” jako pojęcie wciąż „rozwijają się”, dopuszczając nowe kategorie interpretacyjne i grupy dyssydatów. Zbliżają się zakresy znaczeniowe twórczości i np. edukacji, zarządzania, nowoczesnej pracy czy aktywności społecznej. Ogólnie stwierdzić można, że twórczość analizowana jest jako wartość autoteliczna lub jako środek do urzeczywistnienia innych wartości.

W naukach humanistycznych zawsze istniały modele teoretyczne i propozycje praktyczne związane z twórczością, znajdujące oparcie w koncepcjach filozoficznych i psychologicznych, nawią-

zując zarówno do tradycji, jak i opozycyjne wobec niej. Obecnie nie można interpretować większości zjawisk społecznych, nie odnosząc się do inwencji człowieka. Godząc się na jej marginalne usytuowanie, z uwagi choćby na niewielką grupę ludzi – twórców w społeczeństwie w ogóle, pewne zasadnicze idee transmitowane są do powszechnej praktyki społecznej. Twórczość zawsze była domeną mniejszości. Przykład ruchu Nowego Wychowania w pedagogice dowodzi jednak, że może wywierać duży wpływ na całe życie społeczne, „wymuszając” niejako innowacje, które nawet konserwatyści zmuszeni są zaakceptować [B. Suchodolski 1990, s. 285].

Krótko ujmując historię pojęcia, można by rzec, iż przebiegała ona od uznania twórczości za atrybut przysługujący Bogu, poprzez jej ujęcie elitarne: tylko artyści tworzą, do współczesnych egalitarnych koncepcji kreatywności<sup>1</sup>. Po wielu nieudanych próbach badacze przyznali, iż nie ma możliwości jedyne i oczywiste zdefiniowania twórczości; co więcej – dla jej odczytywania niezbędna jest postawa komplementarna [A. Góralski 1990].

W ciągu XX wieku zakres pojęcia „twórczość” rozszerzył się na wszystkie niemal sfery życia i działalności człowieka, wykraczając poza tradycyjne obszary. Romantyczny wizerunek twórcy naruszającego *status quo* był charakterystyczny dla społeczeństw przedindustrialnych. Obecnie twórca nie tyle znajduje się na marginesie życia, ile je tworzy, ukierunkowuje, dookreśla i porządkuje [R. Schulz 1990b, s. 309]. Współczesne społeczeństwo – także w naszej specyficznej fazie transformacji – stwarza możliwości tworzenia na szerszą niż dotychczas skalę. Oryginalność zastępuje uniformizację.

Na obecne rozumienie kreatywności wpłynęło istotnie przekonanie, iż dokonuje się ona na bazie znanych i istniejących elementów. Pogląd taki sformułował w socjologii F. Znaniecki [1975, s. 374], który napisał, że twórczość polega na „wytworzeniu faktów, jakich nigdy przedtem świadome podmioty ludzkie nie roz-

---

<sup>1</sup> Etymologię i historię pojęcia „twórczość” przedstawił W. Tatarkiewicz [1975].

poznawały i nie doświadczały, poprzez łączenie faktów, które z osobna wzięte były już poprzednio rozpoznawalne i doświadczone”. Podobne poglądy dobitnie wyraził na gruncie psychologii Z. Pietrański [1969, s. 31]: „Najgenialniejszy nawet twórca w niczym nie przypomina biblijnego Jehowy, stwarzającego świat z nicości, bez żadnego tworzywa. Wszystko, co wiemy, wskazuje, że z niczego nie da się zrobić nawet najmniejszej rzeczy, może z wyjątkiem jakiegoś sprawozdania [...]. Nie przypadkiem więc w rozprawach na temat twórczości uporczywie powtarza się [...] teza, że **nowe wytwory człowieka powstają na kanwie starych elementów**”. Znaczenie informacji, treści, wiedzy, materiału stanowiącego podstawę do tworzenia podkreślali w swoich pracach m.in. R. Gloton, C. Clero [1976], J. P. Guilford [1978] i A. Nałaskowski [1994].

Istnieje wielość rozróżnianych rodzajów inwencji. Można wskazać na twórczość amatorską i zawodową, twórczość dzieci i dorosłych. Ze względu na zawód mówimy np. o twórczości muzycznej, technicznej, pedagogicznej. Z uwagi na wspólne cechy zawodowe wyróżniamy twórczość polegającą na konstruowaniu czegoś nowego (twórczość kompozytorska, twórczość organizatorska) lub odkrywaniu (czynności archeologa, anatoma) [Z. Pietrański 1969, s. 14]. Twórczość realizuje się w każdej sferze ludzkiej aktywności, także w działalności pedagogicznej [tamże, s. 10–11]. Różne są miary twórczości, ponieważ osiągnięty rezultat może być znikomy lub ogromny. Wobec różnorodności wyników twórczości możemy sporządzić kontinuum, na którego jednym końcu będą dzieła wybitne, genialne, a na drugim wyniki, które stanowią niewielki krok w poznawaniu i przeobrażaniu świata, których społeczna użyteczność jest niewielka. Najniższą w tym sensie klasą dokonań twórczych jest twórczość dziecięca [tamże, s. 9].

Określenie „twórcze” występuje jako przymiotnik, charakteryzując pewne wytwory, charaktery, postawy, zdolności, czynności, krytykę, procesy zachodzące w świadomości społecznej, w stanie kultury, sztuki, nauki oraz w życiu codziennym [S. Poppek

1988b, s. 34], a nawet poziom rozwoju racjonalistycznego nurtu kultury europejskiej, zastępując dziewiętnastowieczny mistycyzm [J. Pietrasiński 1983].

Wielość zastosowań pojęcia „twórczość” doprowadziła do licznych nadużyć. Jak trafnie napisał A. Troskolewski [1978], zaczęło ono zastępować normalne działania, by przydać im chwały. I tak np. „twórczy stosunek do rzeczywistości” wyparł: rozsądne działanie w istniejących warunkach społecznych, a „twórcza interpretacja” – sensowne rozumienie słowa pisanego (do czego wystarcza przeciętna inteligencja i wykształcenie). „Być t w ó r c z y m” – z ironią skomentował to A. Nalaskowski [1994, s. 59] – „jest dziś tak, jak onegdaj być herbowym szlachcicem”.

Upowszechnienie terminu „twórczość” we wszystkich dziedzinach spowodowało, że „stał się on jednym ze słów kluczowych naszych czasów wraz z całym bogactwem tego faktu i ryzykiem, tak jak Słowo Kluczowe w »Uczniu Czarnoksiężnika«” [M. Debesse 1988, s. 212]. Opinia wyrażona przez M. Debesse’a odzwierciedla status tego pojęcia także w polskiej nauce. Często stosowane, traktowane bywa retorycznie, fasadowo, częściej jako „ornament poznawczy” niż termin z konkretnymi desygnatami.

Trudnością przy precyzowaniu i porządkowaniu pola znaczeniowego pojęcia jest fakt, iż badacze podają różne definicje kontekstowe, interesują ich tylko wybrane aspekty twórczości, tworzą konstrukcje teoretycznie ciekawe, lecz o wąskim zakresie.

Definiowanie twórczości jako tego, co mierzą testy twórczości (analogicznie do niektórych ujęć „inteligencji”), jest zbytnim uproszczeniem zagadnienia. W ogólnym rozumieniu dominuje ujęcie twórczości jako czegoś **nowego i cennego**.

Panuje zgoda, iż to, co twórcze, to nowe i cenne. Różnice dotyczą poziomu interpretacji „nowości” i „cЕННОści”. W filozoficznym znaczeniu cechy te scharakteryzował następująco A. Góralski [1984]: „cenne to tyle, co wywiedzione z przeszłości i warte tego, by przekazać je przyszłości”; „nowe to tyle, co wsparte wycuciem przeszłości i warte tego, by doń dążyć, czyniąc nieznanne cennym”.

Wielość wątków analiz prowadzonych nad twórczością powoduje chaos. Czy i jak można je podsumować?

W rozwiązaniu tych kwestii bliskie mi jest stanowisko A. Góralskiego. Akceptując wszelkie próby odczytywania twórczości, różne punkty widzenia, badania jej i interpretowania, należałoby przyjąć postawę komplementarną: „każde odczytanie przynosi pewną część prawdy, a wzięte razem lepiej rysują rzecz badaną. To tak, jak tęcza i jej wielorakie barwy – każda jest prawdziwa i jakoś różna od pozostałych, a wzięte razem tworzą harmonijną całość” [A. Góralski 1990, s. 7].

## FILOZOFICZNE INTERPRETACJE TWÓRCZOŚCI

Filozofia dostarcza ogólnej wizji świata i w jej ramach ukazuje świat wartości. Wobec mody na postmodernistyczną negację wartości sądzę, że konsekwentniej należałoby głosić poglądy przeciwne: że istnieją wartości uniwersalne w świecie. Wartością taką, którą można realizować, jest twórczość, która stanowi zarazem środek do osiągnięcia innych wartości.

Wiodącym motywem rozważań filozoficznych nad twórczością jest jej związek z wolnością człowieka. R. Garaudy [1967], podsumowując swoje rozważania o wolności i twórczości, tak to zagadnienie ujął: „Chrześcijanie czy marksiści – identyfikujemy wolność z twórczością. Nasze humanizmy mają tę wspólną cechę, że chcą każdego człowieka uczynić **człowiekiem**, to jest twórcą”. A. Grzegorzczak [1993] używa terminu „momenty twórczości”, kiedy człowiek wykracza poza obowiązujące schematy. Pozwalają one na realizowanie metafizycznej wolności jednostki. Człowiek jest wolny wobec determinacji praw przyczynowych oraz wobec wartości. Wybiera, aby urzeczywistnić pewną wartość i wtedy doświadcza wolności. Wobec tego można stwierdzić, że twórczość człowieka spełnia się również w sferze moralnej jego życia. Etycz-

nego sposobu życia nie można bowiem sprowadzić do zastosowania gotowej liczby recept [T. Gadacz 1993, s. 101–102; A. Grzegorzczak 1993, s. 108; L. Witkowski 1990, s. 20–21].

Działanie twórcze jest z gruntu wolne, istnieją jednakże pewne ograniczenia, które w twórczości dopomagają, stając się środkiem do jej osiągnięcia, np. zasady metodologii sprzyjają pracy naukowej [A. Grzegorzczak 1993, s. 134]. Jednocześnie zaś wolność człowieka nie łączy się z ideą przypadku. Człowiek wolny – jak stwierdził T. Gadacz [1993, s. 101] – jest człowiekiem obliczalnym.

W życiu człowieka istnieją sfery zdeterminowane umową społeczną, a obok nich sfery twórcze. A. Grzegorzczak [1993, s. 164] podał tu przykład pracy nauczycielskiej, pisząc: „nauczyciel musi nauczać dzieci zgodnie z przyjętym programem nauczania i w wyznaczonych przez dyrektora godzinach, natomiast jakie zadania będzie dzieciom dawał, to zależy już od jego twórczości”. Możliwości wykorzystania tej sfery wolności w pracy zawodowej nauczyciela są znaczne. Wiele w tym zakresie zależy od jego wiedzy i umiejętności zdobytych w procesie kształcenia.

Inna grupa analiz filozoficznych dotyczy powiązań tego, co uznajemy za twórczość, z wyobrażeniami o istocie bytu i istocie poznawania. Jeśli przyjąć (jak przez lata bywało), że byt jest jednoznacznie określony i można o nim powiedzieć tylko jedną prawdę, to wiele z działań zwanych twórczymi jest jedynie odkrywaniem, np. praca naukowa. „Jeśli jednak przyjmujemy, że byt jest zbiorem potencjalności, a prawda ujawnia się w momencie urealniania którejś z tych potencjalności, to odkrywanie prawd naukowych zaczyna przypominać powoływanie do istnienia i pojęcie twórcy w odniesieniu do naukowca nie budzi zastrzeżeń” [K. Najder-Stefaniak 1995].

Najistotniejsza bodaj dla zrozumienia fenomenu twórczości jest heurystyka, poszukująca i formułująca metody sprzyjające inwencji<sup>2</sup>. Metodologiczne interpretacje twórczości zapoczątkowane

---

<sup>2</sup>Tę część rozważań filozoficznych: zagadnienia heurystyczne, podejmę w rozdziale 3.

współcześnie przez G. Polę [1975] pozwalają na dogłębne poznanie mechanizmów inwencji oraz sposobów postępowania twórczego.

„Twórczość” odgrywa istotną rolę w systemach filozoficznych H. Bergsona, M. Heideggera i E. Casirera. Szczególnie interesująca jest koncepcja twórczości opracowana przez H. Bergsona, twórcę intuicjonizmu. Jej podstawowe tezy zawarte zostały w dziele *Ewolucja twórcza* [1923]. Autor uznał, że rzeczywistość nieustannie podlega rozwojowi. Rozwój ów jest samorzutny, niezdeteminowany i ma charakter twórczy. Jednym z najcenniejszych jego wytworów jest rozwój intuicji ludzkiej. To właśnie intuicja, a nie intelekt ograniczony sztywnymi pojęciami, daje człowiekowi możliwość bezpośredniego poznania życia, twórczości, rozwoju, wolności. Krytycy uznali taką koncepcję za spirytualistyczną [Z. Krajewski 1966, s. 128]. Warto jednak podkreślić, że współcześni badacze twórczości wskazują na intuicję jako jeden z czynników sprzyjających inwencji człowieka; co więcej, wskazują na sposoby jej rozwijania [W. Dobrołowicz 1995, A. Góralski 1995, E. Nęcka 1992].

Na tle przeobrażeń w filozofii kształtuje się nowy obraz człowieka. Istotą człowieka nie jest już oświeceniowe poznawanie (poprzez wyjaśnianie), lecz *Bildung*, tłumaczone przez R. Rorty'ego [1995] jako budowanie. Człowiek wydobywa coś z przyrody i historii nie dla wiedzy, lecz na własny użytek, dla t w o r z e n i a siebie, samokształtowania, dla zrozumienia. Tym samym twórczość zyskuje rangę ważnej kategorii filozoficznej.

## PROBLEMATYKA TWÓRCZOŚCI W KONCEPCJACH PSYCHOLOGICZNYCH

W psychologicznych i socjologicznych koncepcjach twórczości widoczne są ślady teorii J. Deweya [1988]. Jego koncepcja ujmuje procesy poznawania i rozwiązywania problemów jako twórcze.



Przyjął on, że procesy badania, w mniej zaawansowanej formie, występują w każdej sferze ludzkiego działania: od pracy produkcyjnej po zachowania moralne. Konieczność rozwiązywania problemów (badania) pojawia się wszędzie tam, gdzie człowiek działa w warunkach niepewności, czyli niemal w każdej sferze działań.

To psychologowie najwcześniej zainteresowali się problematyką twórczości. W obszarze psychologii powstało najwięcej opracowań i definicji wyjaśniających fenomen tego zjawiska. Do jego zrozumienia przyczyniły się badania nad procesami poznawczymi, motywacyjnymi i nad rozwiązywaniem problemów. Najwięcej definicji i opracowań powstało w obrębie psychologii humanistycznej i poznawczej. Szczególną rolę odegrały koncepcje J. P. Guilforda [1978] i opracowany przez niego model struktury intelektu S. I. Stanowi on podstawę teoretyczną wielu empirycznych ujęć twórczości. W badaniach zwraca się uwagę na syndrom myślowo-wyobraźniowy i emocjonalno-wolicjonalny, analizuje procesy emocjonalne i aspiracje występujące podczas działań innowacyjnych oraz cechy ludzi twórczych [J. Stankiewicz 1991, s. 29].

W *Słowniku psychologicznym* [1979] twórczość zdefiniowana jest jako „działalność człowieka, której efektem jest wzbogacenie sposobów życia człowieka, jego poznanie rzeczywistości – także samego siebie, wzbogacenie świata kultury w najszerszym słowa znaczeniu. Wbrew, opartej na idealistycznej koncepcji, tradycji ograniczającej pojęcie twórczości do obszaru sztuki, literatury i nauki nie ma takiej dziedziny działalności, w której nie byłoby miejsca dla twórczej aktywności człowieka”. Zdefiniowana została też osobowość twórcza jako taka, „którą niezależnie od wieku i dziedziny działalności człowieka cechują następujące specyficzne właściwości: głębokie zainteresowanie i silny napęd motywacyjny, samodzielność myślenia i łatwość różnych sposobów ujmowania, otwartość na problemy i potrzeba doskonalenia własnego działania; zakres i jakość tych cech u konkretnej jednostki zależy przede wszystkim od historii jej życia, całokształtu oddziaływań wychowawczych i opanowania sztuki samowychowania”. Obie

definicje wykazują duży zakres ogólności i trudno byłoby na ich podstawie odróżnić to, co twórcze, od nietwórczego. Na problemy w definiowaniu twórczości wskazuje większość psychologów zajmujących się inwencją człowieka. M. Debesse napisał, że pojęcia „twórczość” nie umieszczono we francuskim *Dictionnaire de L'Academie Française*, gdyż jak brzmiał jeden z argumentów, „zawiera ono wszystkie rozkosze i wszystkie ułomności epoki” [1988, s. 215].

Powołując się na analizę R. J. Hallmanna, przytaczaną przez J. Rozeta [1982, s. 15], można stwierdzić, że twórczość definiowana jest w psychologii wielorako: jako zbiór spostrzeżeń zorganizowanych w nowy sposób (P. Mc Kellar), zdolność znajdowania nowych związków, połączeń (L. Kubice), powstawanie nowych stosunków (C. Rogers), pojawienie się nowych utworów (H. A. Murray), predyspozycję do dokonywania i rozpoznawania innowacji (Lasauelle), aktywność prowadzącą do nowych odkryć (Gerard), nową organizację doświadczeń (Taylor) oraz wyobrażanie sobie nowych konstelacji (Gluselin).

W wyniku badań i szerokiego zainteresowania inwencją powstała psychologia twórczości, która jest psychologią aktywności twórczej człowieka [T. Kocowski 1991, s. 9]. Na kształtowanie się głównych kierunków jej badań wpłynęły sposoby rozumienia aktywności twórczej. Przyjęcie za T. Kocowskim trzech ujęć definicyjnych aktywności twórczej pozwoli na uporządkowanie i krótką charakterystykę głównych rozważań z tego zakresu.

Spotyka się następujące podejścia w interpretowaniu aktywności twórczej, odróżniające ją od innych rodzajów działalności człowieka:

- „poprzez określenie sytuacji problemowych wymagających myślenia twórczego
- poprzez charakterystykę istotnych osobliwości procesu twórczego i twórczej aktywności
- poprzez określenie cech wytworów uznawanych za twórcze” [tamże].

Te trzy grupy zagadnień uzupełnię o analizy dwu nurtów równoległych badań psychologicznych: nad osobowością ludzi twórczych oraz warunkami twórczości [T. Stasienko 1982, J. Strzałecki 1969].

W pierwszej wyróżnionej grupie zagadnień twórczość wiąże się z rozwiązywaniem problemów. Z kreatywnością mamy do czynienia wówczas, gdy w sytuacji problemowej istnieje niepewność co do któregoś z jej elementów i zawiodą procedury algorytmiczne. A. Góralski używa tu pojęcia „niedostateczność środków lub sposobów” [1990, s. 25]. W tym ujęciu pojawia się podział na dwa rodzaje twórczości: formułowanie nowych pytań i problemów oraz generowanie nowych odpowiedzi. Badacze zwracają uwagę, iż ten pierwszy rodzaj twórczości jest trudniejszy i jednocześnie ważniejszy [A. Góralski 1990, J. P. Guilford 1978, E. Nęcka 1987, J. Koziński 1987]. W polskiej psychologii stanowisko utożsamiania twórczości z rozwiązywaniem problemów prezentuje np. J. Koziński, twierdząc, że „twórczość polega na rozwiązywaniu problemów” [1987, s. 86]. Pogląd ten wyraża także J. P. Guilford, który napisał: „Rozwiązywanie problemów i myślenie twórcze mają ze sobą tak wiele wspólnego, że można je traktować jako to samo zjawisko”. I dalej: „Jest coś z twórczości w każdym spontanicznym rozwiązywaniu problemów, a myślenie twórcze jest traktowane jako środek prowadzący do rozwiązywania jakiegoś problemu” [1978, s. 593].

W znaczeniu procesualnym aktywność twórcza jest ujmowana przez psychologów jako aktywność potencjalna, stwarzająca warunki do uzyskania twórczego efektu [A. Tokarz 1985, s. 12]. Proces twórczy jest tu procesem psychicznym. W jego wyniku jednostka może – bez żadnych przejawów zachowania jawnego – wypracować nowy wynik w postaci idei czy pomysłu. Wytwór taki nie jest dziełem w ścisłym znaczeniu tego słowa (przynajmniej do czasu, gdy się zmaterializuje). Proces twórczy może organizować działanie, dzięki któremu człowiek wytwarza nowe i wartościowe dzieło materialne – wtedy występuje i proces twór-

czy, i działanie twórcze [E. Nęcka 1987, s. 8–10]. Kryteria procesualne pozwalają przypuszczać, czy dana aktywność stwarza szanse twórczych efektów [T. Kocowski 1991, s. 12].

Wśród cech procesu twórczego psychologowie wymieniają najczęściej jego heurystyczność i nieciągłość (teoria inkubacji i teoria olśnienia).

Interesującą propozycją teoretyczną w polskiej psychologii jest model procesu twórczego opisany przez E. Nęckę [1987]. Autor, poddając krytyce dotychczasowe koncepcje wyróżniające stadia i fazy twórczości, do rozważań przyjął paradygmat interakcyjny. Proces twórczy jest interakcją twórczą, która polega na ciągłym i wzajemnym oddziaływaniu na siebie celów (tego, co człowiek sobie zaplanował i chce osiągnąć) oraz tzw. struktur próbnych (wstępnych odpowiedzi na wymagania celu, cząstkowych pomysłów), aż do zlikwidowania rozbieżności. Struktury próbne przekształcają się dopóty, dopóki spełnią wymagania celu lub go zmodyfikują. Proces twórczy kończy się wraz z akomodacją celu i wytworzonych pomysłów. Proces ten zachodzi według pewnych reguł – strategii, które są składnikami decyzyjnymi, a towarzyszą mu konkretne zabiegi intelektualne, zwane operacjami umysłowymi.

Stanowiska analizujące twórczość poprzez badanie jej wytworów akcentują wartość i społeczną doniosłość efektów aktywności kreacyjnej. Reprezentatywna jest klasyczna definicja Z. Pietrasieńskiego [1969, s. 10]: „Twórczość to aktywność przynosząca wytwory dotąd nieznanne, a zarazem społecznie wartościowe”. Stosowanie tego kryterium w psychologii budzi wątpliwości badaczy [T. Kocowski 1991, s. 11].

Obok nowości, użyteczności, wartościowości i odpowiedniości pojawia się inna cecha charakterystyczna wytworu aktywności twórczej – oryginalność. Niektórzy psychologowie uważają ją za najważniejszą i niezbędną cechę twórczości, a pojęcia: zachowanie oryginalne, produkt oryginalny, myślenie oryginalne traktują jako synonimy zachowania, produktu i myślenia twórczego [J. Trzebiński 1978, s. 6–7]. Oryginalność w modelu intelektu opracowa-

nym przez J. P. Guilforda jest jedną ze zdolności myślenia dywergencyjnego. „Oryginalność to zdolność wytwarzania niezwykłych, pomysłowych i odległych odpowiedzi; pozwala wyjść poza banalne, dobrze znane z doświadczenia relacje” [J. Koziński 1964, s. 155].

Badania nad osobowością ludzi twórczych rozwijają się w wielu kierunkach. Analizy dotyczą zdolności myślenia twórczego, uzdolnień specjalnych oraz cech intelektualnych. Drugi nurt badań to analizy cech charakterologicznych, wolicjonalnych i emocjonalnych. Istnieje obszerna literatura dotycząca tego zagadnienia, nie będę więc go rozwijała. Wątek ten podjęłam, charakteryzując ogólnie twórczość i jej wymiary. W tym nurcie badań pojawia się „twórczość” jako nazwa postawy. Postawa twórcza jest to „ukształtowana (genetycznie i poprzez indywidualne doświadczenie) właściwość poznawcza i charakterologiczna, wykazująca tendencję, nastawienie lub gotowość do przekształcania świata rzeczy, zjawisk, a także własnej osobowości” [S. Popek 1988, s. 27]. Postawa twórcza rozwija się u człowieka dzięki integracji trzech czynników: zdolności ogólnych (inteligencji), zdolności specjalnych (np. muzycznych, plastycznych) oraz uzdolnień twórczych.

Znaczna część rozważań dotyczących twórczości porusza zagadnienia związane z jej uwarunkowaniami psychologicznymi. Szuka się przeszkód i stymulatorów twórczości. Istnieje wiele czynników niespecyficznych. Zasadniczymi przeszkodami dla twórczości są natomiast procesy psychiczne antagonistyczne wobec procesów twórczych. E. Nęcka [1987] wyróżnił cztery typy takich przeszkód. Istnieją mechanizmy psychiczne zapobiegające procesom twórczym. Antytwórczo mogą działać obowiązujące ideologie i praktyka społeczna. Dotkliwe mogą okazać się emocjonalne koszty aktywności twórczej – narażenie na ciągłą krytykę, ryzyko, samotność. Niejednokrotnie nie dostrzega się celów związanych z inwencją, co wynika głównie z dominującego modelu nauczania. Inna grupa czynników powoduje przedwczesne przerywanie twórczej interakcji. Są to m.in. niecierpliwość twórcy, który

sztucznie przyspiesza pracę nad dziełem, jego egocentryzm lub dogmatyzm. Twórcza interakcja zakłócana może być przez konformizm twórcy, mechanizm rywalizacji, której ulega, sztywną samokontrolę oraz uwarunkowania sprawcze sprzyjające zachowaniom stereotypowym. Ostatnia grupa to przeszkody ograniczające, które pozbawiają interakcję twórczą pożytecznych kierunków rozwoju lub wartościowych informacji do przetwarzania. W rezultacie proces jest zbyt jednostronnie ukierunkowany, a jego wynik skromniejszy. Przeszkody te wiążą się z indolencją ekspertów, nadmierną wiedzą, jednostronnością postrzegania, schematycznością, sztywnością intelektualną oraz respektowaniem zakazów społecznych. Przeszkody dla twórczości przestają działać, gdy je sobie uświadomimy. Niektóre z nich można usunąć poprzez trening<sup>3</sup>.

W polskiej psychologii istnieją trzy interesujące koncepcje, będące próbami opisu i powiązania fenomenu twórczości z osobowością, rozwojem i aktywnością człowieka. Ich autorami są W. Łukaszewski [1984], K. Obuchowski [1985] i J. Koziński [1987].

W teorii osobowości rozwijającej się zachowania twórcze są określane jako działania ukierunkowane na zmianę tego, co jest, aby zwiększyć różnicę między stanem obecnym a idealnym [W. Łukaszewski 1984]. Nastawienia innowacyjne są związane z rozbudowaniem wyobrażeń o stanach idealnych, z orientacją na przyszłość, przypisywaniem stanom pożądanym wysokiej rangi.

Według teorii osobowości rozwojowej człowiek stawia przed sobą zadania dalekie (oparte na wartościach) i dąży do nich, podejmując twórcze działania [K. Obuchowski 1985]. Jest w stanie utrzymać wysoki poziom skuteczności w warunkach wzrostu wymagań. Organizacja osobowości – jej układ bazalny i programujący – jest nakierowana na opanowanie przyszłości, pozwala człowiekowi na pełną realizację jego możliwości gatunkowych i społecznych.

---

<sup>3</sup>Problematykę stymulowania działań twórczych podejmę w oddzielnej części pracy (rozdział 3).

Trzecia, najpełniejsza z omawianych, jest koncepcja *homo transgresivus*. J. Koziński [1987, s. 6] pisze o niej: „Stanowi próbę spojrzenia na jednostkę jako na osobę ekspansywną i twórczą, wolną i odpowiedzialną, która kieruje się złożoną motywacją homeostatyczną i heterostatyczną i której działanie jest w znacznej mierze uwarunkowane przez względnie stałe czynniki osobowości – umysł oraz wolę”. Z koncepcji tej wynikają ważne konsekwencje filozoficzne i antropologiczne, pozwalające wyjść poza wąski zakres psychologii, o szerokim wymiarze humanistycznym i szerokim spojrzeniu na naturę, kulturę i los człowieka.

## SPOŁECZNE KONTEKSTY ANALIZ TWÓRCZOŚCI

W analizach socjologicznych upowszechniony jest termin „innowacja”. Obecnie badacze traktują go jako w większości zakresów tożsamy z twórczością [R. Schulz 1980]. Pojęcie innowacji wprowadził do języka nauki polskiej Z. Pietrasiński. On też jest autorem pierwszej, klasycznej już dzisiaj, definicji: „Innowacje są to zmiany celowo wprowadzone przez człowieka lub zaprojektowane przezeń układy cybernetyczne, które polegają na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy innymi, ocenianymi dodatnio w świetle określonych kryteriów i składającymi się w sumie na postęp” [1970, s. 9]. Z. Pietrasiński zaproponował tworzenie subdyscypliny zajmującej się badaniem zmian – innowatyki. Byłaby to „interdyscyplinarna nauka o innowacjach”, a jej celem stałoby się „badanie działalności innowacyjnej człowieka i przyczynianie się do jej optymalizacji” [tamże, s. 61–62]. Przeglądy różnych ujęć definicyjnych „innowacji” przedstawiają w swoich publikacjach Z. Pietrasiński [1970], R. Schulz [1990] i J. Stankiewicz [1991]. Generalnie: „Za cechy innowacji uznaje się nowość, odmienność od stanów rzeczy już występujących oraz krytyczność, ulepszal-

ność, użyteczność, modernizowalność, a także to, że lepiej zaspokajają potrzeby” [J. Stankiewicz 1991, s. 30].

W obszarze nauk pedagogicznych rozwija się innowatyka pedagogiczna, zajmująca się badaniem zmian zachodzących w dziedzinie wychowania i kształcenia<sup>4</sup>. W znaczeniu socjologicznym najistotniejsze jest – jak się wydaje – społeczne podłoże innowacji. Okazuje się, że „im bardziej konkretne społeczeństwa zbliżają się do modelu otwartych całości społecznych, im normy są bardziej zracjonalizowane i pragmatyczne, a wartości hołdujące wspólności, podmiotowości, cnotom zdobiącym, miękkim, im wyższa jest elastyczność istniejących instytucji społecznych, a zarazem mniejsze ich zbiurokratyzowanie, tym większa potencja i faktyczna innowacyjność danego społeczeństwa” [J. Stankiewicz 1991, s. 102]. Socjologowie akcentują rezultat działań twórczych, operują terminami zmiany i rozwoju, skupiając się na analizach podsystemów społecznych: oświacie, zarządzaniu, gospodarce [R. Schulz 1990, s. 51].

Wraz z rozwojem cywilizacji technicznej twórczość – pierwotnie odnoszoną do działalności artystycznej – zaczęto wykorzystywać dla potrzeb gospodarki i techniki. Stąd też wynikają związki twórczości z tradycyjną ideą postępu rozumianą jako „postawienie znaku równania między rozwojem wiedzy, zwiększaniem się wolności, doskonaleniem moralnym i powiększaniem się szczęścia” [Z. Krasnodębski 1991, s. 9]. Wiara w rozum okazała się złudna: nie zagwarantował on oczekiwanego postępu, nie uczynił też człowieka „lepszym i większym” niż mu to przeznaczone [tamże, s. 288]. Oparta na ideale racjonalności, ukształtowała się koncepcja *homo creator* – człowieka jako suwerennego i autonomicznego twórcy własnego losu. W skrajnym wypadku kracjonizm posłużył do próby odczytania na nowo niektórych tekstów K. Marksa [J. Kuczyński 1976]. Doprowadziło to do interpretacji twórczości

<sup>4</sup>Zob. podrozdział poświęcony tej problematyce w rozdziale 2. Prekursorem badań nad innowacjami był G. Tarde. Autorką teorii innowacji dotyczącej zmian technicznych, na gruncie polskiej socjologii, jest J. Stankiewicz.



jako konsekwencji filozofii *praxis*, światopoglądu materialistycznego aktywizmu, do uznania jej jako najwyższego typu praktyki.

Współcześnie rozwijana idea *homo creator* występuje w zupełnie innym kontekście społecznym. „Dostarcza ludziom dalekosiężnych celów, kierujących ich życiem, daje im klucz do życia wartościowego i życiu temu nadaje niejako sens, [...] pełni jakby funkcję nowego kodeksu etycznego, wzbogacającego, ale też i zastępującego w pewnym sensie ogół tradycyjnych norm moralnych” [R. Schulz 1990b, s. 239].

W nowoczesnych społeczeństwach generalnie następuje przejście od wartości ascetycznych do samorealizacyjnych. To zaś powoduje, że twórczość postrzegana jest coraz częściej jako wartość w różnych systemach – od wartości uniwersalnej po wartość charakteryzującą kodeksy grup zawodowych.

Innowacyjność – oprócz demokracji, autonomii i efektywności – współtworzy, zdaniem Z. Kwiecińskiego [1990], uniwersum ogólnoludzkich wartości rozwoju społecznego. Co więcej, według P. Sztompki [1982], znalazła się wśród dziesięciu najważniejszych wartości afirmowanych przez ruch odnowy w Polsce na początku lat osiemdziesiątych (w tzw. dekalogu odnowy, w obszarze „aksjologicznego consensusu”). „Twórczość” wchodzi w skład nowoczesnego systemu wartości oraz składa się na charakterystyki tzw. osobowości nowoczesnej, co potwierdzają wyniki badań empirycznych [R. Schulz 1994b].

W lansowanych w życiu społecznym systemach wartości twórczość jest najmocniej akcentowana w koncepcjach liberalnych i humanistycznych, choć różnie jest w nich uzasadniana.

Liberalizm, w momencie pojawienia się, postrzegany był jako „nieposkromiony indywidualizm, libertynizm, wolność bez odpowiedzialności, relatywizm etyczny i światopoglądowy, wątpliwy pluralizm społeczny oraz modernizm powodowany tym, co nowe [H. G. Flech 1994]. W ciągu wielu lat jednak zmienił się, a wartości będące „produktem” liberalizmu: demokracja, państwo pra-

wa, pluralizm itp. są podstawą dialogu w wieloznacznej współczesności. Jest nią także twórczość.

O humanizmie można powiedzieć, kierując się opinią B. Suchodolskiego [1900, s. 252], iż „jest nazwą dla takiego poglądu na świat, w którym akcentuje się doniosłość twórczego działania dla człowieka i przez człowieka. Myślenie humanistyczne ukazuje system wartości, wedle którego kształtowane być powinno ludzkie życie”. Biorąc pod uwagę założenia filozofii i psychologii humanistycznej, wydaje się jednak, że ujęcie humanistyczne twórczości jest wąskie i skupia się przede wszystkim w obszarze autokreacji.

Niektórzy badacze wskazują na podrzędność interpretacji psychologicznych wobec socjologicznych przy analizie twórczości [R. Schulz 1990a, s. 172–177]. Człowiek działający twórczo w znaczeniu socjologicznym jest również człowiekiem twórczym w znaczeniu psychologicznym, ale nie odwrotnie.

W konkluzji tej części rozważań należy podkreślić, iż do całościowej analizy pojęcia i jego desygnatów niezbędne są niewątpliwie wszystkie trzy punkty widzenia. Pojęcie „twórczość” bowiem ulega dyferencjacji. „Twórczość” – do niedawna wyznaczana przez psychologiczne kategorie „nowości” i „oryginalności” – coraz bardziej zbliża się do obszaru desygnatów pojęć podmiotowość, kompetentność, profesjonalizm, w obszar nowoczesnej pracy ludzkiej [R. Schulz 1990b, s. 155–156].

## TWÓRCZOŚĆ – OPIS ZJAWISKA, UJĘCIE MODELÓWE

Do opisu i interpretacji twórczości wykorzystam model (tabela 1) zaproponowany przez R. Schulza [1990b]. Eksponuje on najważniejsze aspekty zjawiska.

Tabela 1. Modelowe ujęcie twórczości. Dziedziny i wymiary twórczości

Wymiary twórczości	Dziedziny twórczości – kategorie zachowań twórczych jednostki			
	autonomiczna działalność kulturotwórcza	nowoczesna praca ludzka	innowacyjne zachowania społeczne	autokreacja
Podmiot twórczy	twórca (inwentor), np. odkrywca, wynalazca, artysta, pisarz, itp.	innovator profesjonalny, np. nauczyciel, innowator, robotnik – racjonalizator, dyrektor itp.	innovator społeczny, np. uczeń, obywatel, sportowiec, dowódca wojskowy itp.	osoba twórcza, np. Albert Schweitzer
Proces twórczy	proces inwencyjny (odkrywcy, wynalazcy)	proces innowacyjny (planowanie i realizacja „nowego produktu”)	proces adaptacyjny (zmiana, rozwijanie nowych wzorów zachowania)	proces samorozwoju (ukierunkowany i długofalowy proces kształtowania własnego „ja”)
Produkt twórczy	innovacja jako składowy element kultury (odkrycia, wynalazki, dzieła sztuki; ogólnie – „nowa informacja”)	innovacja jako produkt pracy nowoczesnej („nowy produkt”)	innovacja jako nowy wzór zachowania (program zmiany)	innovacja jako program rozwoju osobowości
Warunki (źródła twórczości) sytuacyjne i podmiotowe	stan i wymogi kultury; potrzeby osobowości twórcy	stan i wymogi pracy nowoczesnej; potrzeby osobowości innowatora profesjonalnego	stan i wymogi środowiska społeczno-kulturowego; potrzeby osobowości innowatora społecznego	stan i wymogi wewnętrznego środowiska człowieka; potrzeby „ja”

ŹRÓDŁO: R. Schulz [1990b, s. 241].

## *Dziedziny twórczości*

R. Schulz [tamże, s. 39 i n.] wyróżnia cztery zasadnicze kategorie aktywności ludzi (dziedziny twórczości):

1. Działalność kulturotwórczą (nauka, sztuka, literatura, technika).

2. Nowoczesną pracę ludzką (obejmującą szereg czynności i zawodów).

3. Innowacyjne zachowania społeczne (związane z pełnieniem coraz bardziej nieokreślonych ról, ze zdolnością uczenia się nowych wzorów zachowań).

4. Autokreację czyli samorozwój (w którym człowiek świadomie kontroluje podmiotową sferę własnej egzystencji, własnego środowiska wewnętrznego).

Ludzie są twórcami kultury w różnym zakresie i stopniu. Generalnie jesteśmy twórcami kultury w ogóle, jako takiej. W historii zaznaczyły się także społeczności tworzące wąskie określone kultury (np. Majowie). Niektórzy z nas, społecznie lub profesjonalnie, tworzą w zakresie różnych dziedzin kultury. Wreszcie zaś pojawiają się wybitni twórcy innowacji (np. Kopernik lub Freud).

Nowoczesna, specjalizowana, kwalifikowana praca staje się twórcza. W tradycyjnych społeczeństwach procesy twórcze były proste. W sztywnych strukturach społecznych tylko jednostki decydowały się na odwagę przełamywania *status quo*. Twórczość uprawiana była głównie w czasie wolnym od pracy, poza pracą i bez związku z nią [tamże, s. 175–176], w zasadzie też przez ludzi nie pracujących, w dzisiejszym rozumieniu tego słowa. Obecnie do pracy ludzkiej przenikają elementy kreatywne. W zapomnienie odeszły poglądy, iż praca wyjąławia. Traktowana jest teraz jako czynnik rozwoju. Być twórczym oznacza przeobrażanie się z inwentora w innowatora.

Twórczość wkracza także w teren życia społecznego jednostki. Warunki życia i pracy wymuszają na człowieku kreatywność. „Twórczość ma miejsce wszędzie tam, gdzie podmiot funkcjonuje

w zmiennym i złożonym środowisku i gdzie zachodzi konieczność poszukiwania (uczenia się) nowych dróg i metod działania” [tamże, s. 212]. „Produkt twórczy” ma w tym wypadku charakter prze-nośny; jest to nowy wzór zachowania w odpowiedzi na modyfikacje otoczenia, jest decyzją o zachowaniu się podmiotu w niepewnym otoczeniu. Ten rodzaj twórczości wiąże się z zadaniami społecznymi – coraz bardziej nieokreślonymi – realizowanymi w związku z uczestnictwem w życiu zbiorowym.

Twórczość pojawia się również w sferze kierowania przez jednostkę samą sobą. Praktyka samorozwoju wyrasta ze źródeł społecznych, psychologicznych i aksjologicznych. Wysiłek autokreacji jest wynikiem dążenia człowieka do względnej homeostazy.

### *Wymiary twórczości*

W modelowym ujęciu twórczości wyróżnione są cztery wymiary twórczości, które kolejno przedstawię:

1. Podmiot twórczy.
2. Proces twórczy.
3. Produkt twórczy.
4. Warunki twórczości.

Ad 1. Tradycyjnie podmiot twórczy charakteryzuje się przez pryzmat jego osobowości: w sposób normatywny lub sprawozdawczy, wskazując cechy wyróżniające twórców. Charakterystyki takie składają się na „psychologiczne środowisko jednostki twórczej” i są wewnętrznymi warunkami twórczości. Będę o nich pisała, analizując ostatni wymiar modelu – „warunki twórczości”.

R. Schulz uzupełnia dotychczasowe poglądy na temat podmiotu twórczego o optykę socjologiczną (charakterystykę roli innowatora). Człowiek z racji zajmowania określonej pozycji i pełnienia określonych funkcji demonstruje specyficzne zachowania. Zespół takich zachowań składa się na rolę, czyli opis uczestnictwa ludzi w życiu zbiorowym. Stosując kryterium treści, można wyróżnić cztery potencjalne rodzaje ról pełnionych przez podmioty twórcze

[tamże, s. 301 i n.]. Inwentor wzbogaca kulturę symboliczną o nowe składniki. Innowator profesjonalny to nic innego jak twórczy pracownik, tworzący nowe produkty i nowe usługi. Innowator społeczny tworzy nowe wzory zachowań. Mogą to być np. nowe metody wychowywania dzieci. Osoba twórcza jest natomiast twórcą własnej indywidualnej osobowości i jest zaangażowana w autokreację.

Ad 2. Dla każdej z czterech kategorii zachowań twórczych proces twórczy występuje w innym wariantcie. Istnieją więc, analogicznie do dziedzin twórczości, cztery procesy: inwencyjny, innowacyjny, adaptacyjny i samorozwoju. R. Schulz dokładnie omawia dwa pierwsze.

Najwyższy poziom proces twórczy osiąga w działalności kulturotwórczej, gdzie jest celem samym w sobie. Istnieją dwie teorie antropologiczne wyjaśniające ogólnie proces tworzenia kultury [tamże, s. 257 i n.]. Teoria adaptacji tłumaczy narodziny i rozwój kultury w terminach przystosowania się zbiorowości ludzkich do zmian zachodzących w ich środowisku naturalnym. Teoria kontaktu kulturowego wyjaśnia genezę i przemiany kultury przenikaniem innowacji między poszczególnymi kulturami. Wyróżnia się cztery teorie psychologiczne interpretujące proces inwencyjny: asocjacionizm, teoria postaci, psychoanaliza oraz teoria rozwiązywania problemów [tamże, s. 259; A. Strzałecki 1969, s. 13 i n.].

Drugi proces twórczy: proces innowacyjny, odnosi się do wszelkich przejawów nowoczesnej pracy ludzkiej, kończącej się nowymi wytworami, czyli innowacjami, i obejmuje w pełnym cyklu trzy stadia: tworzenie innowacji, przepływ innowacji oraz przyswajanie innowacji. Istnieją trzy koncepcje tłumaczące ten proces [R. Schulz 1990b, s. 264 i n.]. Są to: model rozwiązywania problemów (różny dla techniki, oświaty czy przemysłu), model „przejścia od odkryć do zastosowań” (od nauki do techniki) i model dyfuzji innowacji (np. model E. M. Rogersa). Dwa pierwsze modele koncentrują się na stadiach tworzenia i przepływu innowacji. Model rozwiązywania problemów obejmuje fazy od prze-

kładu potrzeby na problem, jego diagnozę, poszukiwanie i gromadzenie informacji, przystosowanie ich do własnych potrzeb, po próbę i ocenę próby w terminach zaspokojenia potrzeby. Na model „przejścia od odkryć do zastosowań” składają się następujące etapy: wynalezienie lub odkrycie idei innowacji, opracowanie problemów (prac rozwojowych), wykonanie i standaryzacja innowacji oraz masowe rozpowszechnienie. Wyróżniane są trzy możliwe relacje powiązań odkryć i zastosowań: „nadawca – odbiorca”, „ekspert – decydent”, „producent – konsument”. Trzeci model procesu innowacyjnego – koncepcja dyfuzji innowacji – koncentruje się na przyswajaniu innowacji. Obejmuje on kolejne fazy: świadomość istnienia innowacji, zainteresowanie, ocena jej odpowiedności, próba oraz trwałe przyswojenie [R. Schulz 1980, s. 117].

Ad 3. Pojęcie wytworu twórczego definiowane przez psychologów dotyczy tych form, które zostały zautonomizowane. Na kategorię desygnującą wszelkie produkty twórczej aktywności R. Schulz [1990b, s. 270] wybiera **innowację** – jako nowe i lepsze rozwiązanie. Innowacje „to nic innego jak składowe elementy społecznego dorobku i doświadczenia; to »cegiełki«, z jakich zbudowana jest kultura – sztuczne środowisko życia człowieka”. Innowacjami mogą być przedmioty, wzory zachowania, idee. Często nie mają więc statusu odrębnych wytworów (jak np. nowa powieść czy nowy typ auta), lecz są raczej określonymi właściwościami zachowania człowieka. Innowacje są zróżnicowane pod względem treści. Mogą być produktami autonomicznej działalności kulturotwórczej, wytworami nowoczesnej pracy ludzkiej, nowymi wzorami zachowań społecznych lub programami autokreacji.

**Nowość** innowacji zawsze wiąże z sobą kontynuację z odnową. Ponieważ rozwój kultury zachodzi na zasadzie koniunkcji, nowe nie zawsze musi wypierać stare; mogą istnieć obok siebie. Punktem odniesienia „nowości” innowacji jest – w pedagogice i psychologii – kultura poszczególnych grup zawodowych lub doświadczenie poszczególnych jednostek jako członków danej zbiorowości. Upowszechnione zmiany z czasem stają się normą, symbolem

konserwatyizmu i stagnacji, i wymagają zastąpienia znowu nowszym i lepszym rozwiązaniem.

Innowacje określamy jako wytwory **lepsze**, bo lepiej zaspokajają potrzeby, pomnażają dobra, realizują nowe cele, dają więcej wiedzy, przynoszą głębsze informacje [tamże, s. 279].

Ad 4. Najogólniej wyróżnia się dwie grupy warunków (źródeł) twórczości: wewnętrzne (inaczej: podmiotowe, psychologiczne) i zewnętrzne (sytuacyjne, społeczne).

Osobowość twórcy jest najczęściej badanym i najlepiej znanym wymiarem twórczości. Bogata jest literatura przedstawiająca zestawy cech ludzi twórczych<sup>5</sup>. Interesująca wydaje się analiza dokonana przez R. Schulza [tamże, s. 317 i n.]. Zaproponował on zróżnicowanie cech podmiotu twórczego na osobowe i pracowniczce i zestawił je dla czterech kategorii: inwentora, innowatora profesjonalnego, innowatora społecznego i osoby twórczej.

Podstawową trudnością przy opisie podmiotowych warunków twórczości jest brak zgodności co do tego, jakie kategorie cech należałoby w charakterystyce ludzi twórczych uwzględnić. Według R. Schulza [1994, s. 169 i n.] wśród czynników wewnętrznych wpływających na kreatywność znajdują się: wiedza, umysł (cechy intelektualne), motywacja, osobowość, system wartości. Posługując się tymi właśnie kategoriami, dokonam ogólnej charakterystyki osobowej nowatora.

**Wiedza** jest podstawową bazą, „materiałem” do tworzenia. Im bardziej jest wieloraka, różnorodna, rozmaita, tym prawdopodobieństwo uzyskania twórczych wyników przez jednostkę jest wyższe. „Ktoś, kto jest w wąskim zakresie specjalistą, nigdy nie zostanie prawdopodobnie nowatorem” [tamże, s. 172]. Podobnie problem ujmuje E. Nęcka [1987, s. 192], pisząc, że ekspert zwykle przypomina sobie gotowe rozwiązania, zamiast wymyślać nowe.

<sup>5</sup> A. Góralski [1980, s. 350–355]; J. Koziński [1978, s. 407–410]; Z. Pietrański [1969, s. 79]; S. Popek [1987, s. 127–133]; P. G. Zimbardo, F. L. Ruch [1988, s. 213–214]; R. Schulz [1990, s. 329 i n.]; A. Strzałcki [1969, s. 23–24].



W poglądach różnych autorów powtarzają się następujące **cechy intelektualne** twórców: otwartość, elastyczność myślenia, zdolność dostrzegania ładu w doświadczeniu, niezależność intelektualna, inteligencja, uzdolnienia (talent) [R. Schulz 1994, s. 172–175]. W badaniach empirycznych najczęściej przytaczane jest stanowisko J. P. Guilforda w sprawie struktury intelektu i wymieniane są takie właściwości umysłu twórcy, jak wrażliwość na problemy, płynność, giętkość i oryginalność myślenia.

**Motywację** do działań twórczych cechuje jej wyjątkowa siła oraz specyfika treściowa. Jest to motywacja wewnętrzna, nieinstrumentalna. Liczne eksperymenty psychologiczne potwierdzają związek aktywności twórczej z autonomiczną motywacją poznawczą, zaciekawieniem, zainteresowaniami<sup>6</sup>. Innym rodzajem motywacji warunkującej inwencję jest wyróżniona przez J. Kozielskiego [1987] motywacja hubrystyczna (motywacja pobudzająca twórczość i jej towarzysząca; jest motywacją wzrostu i rzadko bywa zaspokajana osiągnięciem celu, zwykle pobudza do dalszej twórczości).

Wśród wielu stanowisk dotyczących **osobowości** ludzi twórczych przytoczę – za A. Góralskim [1980, s. 350–351] – indeks cech zestawiony przez F. H. Andersona i C. Taylora:

- „wybitna odwaga, entuzjazm, energia,
- rzetelność, prostolinijność,
- umiejętność koncentracji,
- wytrwałość, zdolność do wyczerpanego trudu,
- umiejętność współpracy,
- spontaniczność, bezpośredniość,
- umiejętność komunikowania się,
- pomysłowość, zmyślność,
- intuicja,
- dążenie do znajomości faktów, do poznawania prawidłowości, do samorealizacji, do rozwoju, do »rodzenia się« na nowo,

<sup>6</sup>Wskazują na to badania m.in. M. Janiszewskiego [1973], A. Tokarz [1985] i J. Trzebińskiego [1978].

– zdolność do szybkiego przyswajania wiedzy, przewycięzania nawyków myślowych, do widzenia zadania jako całości, analizy kombinatorycznej, syntezy, wartościowania zjawisk i argumentacji, do zadziwiania się światem,

– giętkość, zdolność dostosowywania się do nowych faktów i okoliczności,

– umiejętność odrzucania nieistotnego,

– niezależność, sceptycyzm,

– oryginalność myślenia,

– zamiłowanie do pozornego bałaganu”.

Nowym podkreślanym warunkiem twórczości jest **system wartości**. Na system wartości podnoszący rangę kreatywności składają się: orientacja przyszłościowa (realizacja tego, co możliwe), orientacja innowacyjna (aprobata zmian), intelektualizm (przypisywanie wysokiej wartości nauce, wiedzy i wykształceniu), indywidualizm oraz aktywizm (czynny stosunek do rozwiązywania problemów, czynne kształtowanie swojego losu; przekonanie, że więcej zależy od ludzkiego wysiłku niż od przeznaczenia) [R. Schulz 1994, s. 338–340].

O ile warunki zewnętrzne niejako zmuszają człowieka do zachowań twórczych, o tyle system wartości powoduje, że ludzie chcą być twórczy.

Związek twórczości z problematyką wartości akcentowany jest także przez innych badaczy. A. Góralski [1990, s. 144], konstruując autorski trening twórczości, tak go zaplanował, by stał się „środkiem do urzeczywistniania programu osiągnięcia wartości”. Jego podstawą stała się następująca definicja: „Działanie jest twórcze, gdy zmierza do osiągnięcia wartości humanistycznej i jest przedsięwzięte w sytuacji niedostatku środków”. Według tego autora twórczość jest uwarunkowana potrzebą osiągnięcia wartości. Potrzeby tej nigdy nie można zaspokoić, nie można jej zadośćuczynić. Czyżbyśmy więc byli skazani na twórczość? A. Góralski [1980, s. 27] odpowiada: „Czymś trzeba sobie zasłużyć na miano człowieka”.

Podobne aspekty poruszył J. Koziński [1987, s. 12], pisząc: „działania transgresyjne stają się najbardziej specyficzną cechą jednostki. Zmieniają one egzystencję biologiczną w los człowieka”.

I na zakończenie tej części rozważań przytaczam opinię J. Deweya [1960, s. 238] na ten temat: „Czasami myśli się o postępie jako zbliżaniu się do już poszukiwanych celów, ale jest to niższa forma postępu, bo wymaga jedynie ulepszenia środków działania albo technicznego postępu. Ważniejsze formy postępu to wzbogacenie pierwotnych celów i tworzenie nowych. Pragnienia nie są ustaloną wielkością, a postęp nie oznacza jedynie wzmożonego zaspokojenia potrzeb. W miarę wzrostu kultury i nowego opanowania przyrody pojawiają się nowe pragnienia”.

**Pozapodmiotowe** (zewnętrzne, społeczne) warunki twórczości to czynniki materialne, techniczne, społeczne i kulturowe. Wpływają one na inicjowanie, treść, przebieg oraz rezultaty aktywności twórczej. Zewnętrzne warunki twórczości odróżnia się od środków, które intencjonalnie mogą być podejmowane do intensyfikowania kreatywności. Jako ilustrację tego wymiaru twórczości przedstawiam warunki, które R. Schulz [1994, s. 195] zaproponował do analizy działalności innowacyjnej nauczyciela. Są to następujące kategorie:

1. Wymogi i kierunki środowiska pracy: typ realizowanych zadań, ilość wykonywanej pracy, formalizacja działań, autonomia profesjonalna, wymóg innowacyjności, zasoby (środki finansowe, wyposażenie techniczne, atrakcyjne propozycje teoretyczne).

2. Cechy profesjonalnej grupy odniesienia: liczebność grupy, skład grupy, normy grupowe, interakcja grupy, przywództwo grupowe.

3. Profil społeczny nauczyciela – nowatora: status społeczny, integracja z grupą (rodzaj uczestnictwa w życiu grupy i internalizacja norm grupowych).

4. Stosunki władzy: rodzaj władzy, rodzaj stosunków przełożony – podwładny, styl kierowania w aspekcie jego nasycenia elementami innowacyjnymi.

5. Własności szkoły jako organizacji: cele i program działania szkoły, wielkość szkoły, własności zespołu nauczającego, cechy społeczności uczniowskiej, zasoby szkoły, ogólny poziom dydaktyczno-wychowawczy, zaangażowanie szkoły w działalność badawczo-rozwojową, etos szkolny, właściwości strukturalne szkoły, usytuowanie środowiskowe, związki z nadsystemem.

Twórcze predyspozycje zaszczipiane są już we wczesnym dzieciństwie. Stanowią podstawy do „bycia twórczym”. Wyniki badań empirycznych wskazują na pewne warunki rozwoju sprzyjające ukształtowaniu cech twórczych. Jak podsumował je A. Nałaskowski [1994, s. 70], „modelowy *człowiek twórczy* ma mądrą matkę, wychował się w zróżnicowanej rodzinie, w małym mieście, jest wierny przyjętemu systemowi wartości i jest niezłe wykształcony”.

Badacze podkreślają wielokrotnie znaczenie niezależności materialnej dla podejmowania działalności twórczej [R. Gloton, C. Clero 1976, s. 42; W. Okoń 1959].

## ROZDZIAŁ 2

### PROBLEMATYKA TWÓRCZOŚCI W KONCEPCJACH PEDAGOGICZNYCH

#### SPOSOBY INTERPRETOWANIA ZJAWISKA

Literatura pedagogiczna zawiera wiele określeń związanych z twórczością, jak np. twórczość ucznia, twórczy nauczyciel, twórcze metody, twórczość pedagogiczna, twórcza aktywność.

W *Słowniku pedagogicznym* W. Okoń zdefiniował twórczość „jako proces działania ludzkiego dający nowe i oryginalne wytwory, oceniane w danym czasie jako społecznie wartościowe. Twórczość może przejawiać się w każdej dziedzinie działalności ludzkiej, zarówno artystycznej i naukowej, jak i organizacyjnej, technicznej, produkcyjnej i wychowawczej”. We francuskim słowniku P. Foulquie’a [M. Debesse 1988, s. 210] twórczość jest definiowana jako „zdolność”. Odrębnie zdefiniowana została „twórczość dziecka”; w tej dziedzinie spotykanych jest niewątpliwie najwięcej działań pedagogicznych. W *Encyklopedii pedagogicznej* „twórczość” nie jest definiowana, choć jako pojęcie pojawia się w niektórych opisach, np. celów kształcenia wychowania oraz osobowości. Pojęcie to nie występuje w popularnych do niedawna podręcznikach z pedagogiki przeznaczonych dla studentów<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>Zob. np. *Pedagogika*, pod red. M. Godlewskiego, S. Krawcewicza, J. Wołczyka i T. Wujka, Warszawa 1974.

S. Kunowski [1993] ujmuje „twórczość” w postaci cechy wyróżniającej ideał „nowego człowieka” w pedagogice liberalnej. System liberalny zrodził się na przełomie XIX i XX wieku jako reakcja przeciw szkole herbartowskiej. Pragmatyzm J. Jamesa i J. Deweya doprowadził do ukształtowania się idei *homo faber* (człowieka działającego), a w pedagogice – nurtu Nowego Wychowania i pajdocentryzmu. Po II wojnie światowej Liga Nowego Wychowania opublikowała swój dziesięciopunktowy program. W ósmym punkcie założono, aby „rozwijać zdolności twórcze”. Pedagogika liberalna, według S. Kunowskiego, prowadzi do anarchii w wychowaniu, a wolność dana dziecku ma negatywne skutki. „Wolność pedagogiczna oswobodziła dziecko od kontroli i autorytetu wychowawców, by po II wojnie światowej dojść ostatecznie do całkowitej wolności moralnej” [tamże, s. 115]. I choć trudno zgodzić się w zupełności z takim uogólnieniem, dotyczy ono ciągle aktualnych problemów. Swoboda pedagogiczna zbyt często oznacza niestety samowolę i nihilizm, a „twórczość” – potoczną, tzw. radosną twórczość i chaotyczność. Tymczasem negacji tradycyjnych działań pedagogicznych powinny towarzyszyć propozycje nowych wzorów. Istnieją bowiem w pedagogice konieczności – prawidłowości, które należy respektować, by wolność nie oznaczała anarchii, a które jednocześnie nie są tożsame z „przymusem”. Należałoby więc uwzględniać prawidłowości rozwoju psychofizycznego dzieci, istnienie wartości uniwersalnych, prawidłowości pedagogicznych, wpływów środowiska oraz reguł przyjętej metodologii [S. Palka 1994a]. Konieczności takie muszą mieć na względzie także nowatorzy, by pod hasłem „twórczość” nie doprowadzać do negatywnych skutków dydaktyczno-wychowawczych [M. Debesse 1988, s. 232].

Na inne zagrożenia pedagogiki niedyrektywnej wskazał L. Procher [A. Leon 1988, s. 194], pisząc: „wskutek reakcji na biurokratyczny autorytaryzm starej pedagogiki ceni się kulturę spontaniczności zwaną twórczą [...], niedyrektywność *a priori*, absolutną wolność ucznia. Nikt nie jest spontanicznie twórcą, geniusz

dziecięcy jest złudzeniem. Swobody ekspresji osobistej, która faktycznie powinna być traktowana jako bardzo wysoka wartość, nie można mylić z samotnością, pozostawieniem samemu sobie, brakiem wiedzy [...]. Nieinterwencjonizm nauczyciela prowadzi zatem raz jeszcze do sprzyjania wybrańcom, do uciskania nieposiadających”. Z istotą prawdziwej twórczości niedyrektywność ma niewiele wspólnego. Sprzyjanie twórczości jest jedną z możliwości wyrównywania szans wszystkich dzieci.

Koncepcja twórczej edukacji spełnia kryteria alternatywności wobec tradycyjnej praktyki oświatowej [B. Śliwerski 1992b].

Współcześnie bardziej niż kiedykolwiek akcentowana jest ochrona zdolności twórczych. Jeszcze do niedawna była to reakcja na wszechobecność pedagogiki autorytarnej. Obecnie staje się reakcją na cywilizację techniczną. Techniki warunkowania są skuteczne, lecz i ujarzmiające jednocześnie. Wskutek narastania determinizmu w aktywności twórczej ludzie odnajdują sferę wolności [M. Debesse 1988, s. 232].

Twórczość, immanentnie związana z istotą człowieka, staje się poniekąd kategorią konstytuującą dla procesu edukacji, nabierając tym samym rangi jednego z podstawowych zagadnień pedagogicznych. Znajduje to wyraz już w podstawach teoretycznych, w definicjach pojęć.

Najprościej odwołać się do definicji edukacji, która zawiera cztery określenia bezpośrednio związane z twórczością. Zdaniem Z. Kwiecińskiego [1991] edukację można określić jako „ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie sprzyjających takiemu ich rozwojowi, aby w najwyższym stopniu stały się one świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, kulturalnej i narodowej oraz były zdolne do aktywnej samorealizacji własnej tożsamości i rozwijania własnego JA poprzez podejmowanie zadań ponadosobistych, poprzez utrzymywanie ciągłości siebie w toku spełniania zadań dalekich. Edukacja to prowadzenie drugiego człowieka ku wyższym stanom rozwojowym i jego własna aktywność w osiągnięciu pełnych i swoistych dlań możliwości”. Podkreślone

przeze mnie pojęcia mają swoje źródła w różnych teoriach twórczości. Zbliżają się zakresy znaczeniowe edukacji i twórczości. Na uwagę zasługuje fakt, iż we współczesnych orientacjach pedagogicznych „twórczość” stanowi cel, co do którego panuje względna zgoda i kompromis.

Wydaje się, że zagadnienia twórczości najwyraźniej eksponuje pedagogika emancypacyjna. U jej podłoża „leży teza o potrzebie motywowania podmiotu do świadomego dążenia, do osiągnięcia i wykorzystywania praw i wolności wyboru” [M. Czerepaniak-Walczak 1995, s. 14–15] oraz akcentuje ona integrację rozumu, wolności i twórczości.

Również w neopragmatyzmie i neoliberalizmie, nawiązujących do pragmatyzmu J. Deweya, twórczość postrzegana jest jako cel edukacji. Zdaniem R. Rorty’ego ma ona „umożliwić ludziom wybór sposobów życia, które przyniosłyby im najwyższy stopień rozwoju i samorealizacji” oraz urzeczywistnić ideę, „aby wolność stawała się miejscem autokreacji jednostek” [Z. Melosik 1995, s. 109]. Niektórzy badacze [np. B. Gawlina 1994], nawiązując do pragmatyzmu, upatrują w nim inspiracji i szansy dla wyjścia z naszego współczesnego kryzysu społeczno-edukacyjnego. Dzięki Nowemu Wychowaniu doszło do radykalnego przyspieszenia w rozwoju społeczno-ekonomicznym i mentalnym w USA po kryzysie w latach 1929–1932. Co więcej, progresywizm był także atrakcyjny dla nauczycieli: wyzwalał ich twórczość, podmiotowość, odpowiedzialność, zapewniał wolność działania. Przyczynił się do zaszczepienia w młodym pokoleniu samodzielności, zaradności, aktywności własnej i poczucia odpowiedzialności za własny los. Obecna krytyka progresywizmu dotyczy jego funkcjonowania już w innych warunkach społecznych i wobec innych potrzeb cywilizacyjnych społeczeństwa amerykańskiego.

Pragmatyzm znajduje się w opozycji zarówno wobec pedagogiki konserwatywnej, jak i pedagogiki krytycznej. Pedagogika krytyczna ujmuje edukację jako upełnomocnienie i emancypację, podkreślając kategorię transformatywnego oporu, który możliwy jest



faktycznie jedynie wtedy, gdy ludzie twórczo przekraczają swoje dotychczasowe możliwości i bariery społeczne.

Chyba więc jedynie pedagogika konserwatywna, eksponując reprodukcyjny charakter edukacji, nie promuje twórczości.

Kształcenie myślenia twórczego ujmowane jest jako cecha nowoczesnej edukacji intelektualnej [B. Suchodolski 1990, s. 235]. Aktywność twórcza jest jednym z priorytetów edukacji, na które wskazał Raport Komitetu Ekspertów ds. Edukacji Narodowej z 1989 roku. Z drugiej strony, analizując sposoby urzeczywistnienia tej wartości, badacze umieszczają ją wśród wartości humanistycznych zagubionych we współczesnej szkole [K. Duraj-Nowakowa 1993]. Należy stwierdzić, że istnieje duża rozbieżność między teoretyczną oceną wartości twórczości dla edukacji a jej praktyczną realizacją.

## ZARYS PEDAGOGIKI TWÓRCZOŚCI

W obrębie nauk o wychowaniu kształtuje się wyraźnie – jako nowa subdyscyplina, która „porządkuje” problematykę twórczości – pedagogika twórczości. Choć nie ma ona takiego statusu jak np. pedagogika społeczna czy andragogika, to faktycznie istnieje w różnych opracowaniach i fragmentarycznych ujęciach. Sądzę, że można ją rozpatrywać z uwagi na wymiary analizy pedagogiki ogólnej, czyli w związku z określonymi kierunkami filozofii, teoriami rozwoju jednostek, teoriami społecznymi, etycznymi, światopoglądowymi, sposobami rozumienia relacji między jednostką, społeczeństwem i państwem [Z. Kwieciński 1990]; ze względu na określone tworzywo, swoiste prawa i zasady, które nią rządzą. Pominę tu taką szczegółową analizę metodologiczną, koncentrując się na sprawozdaniu z tego, jak jest dotychczas rozwijana.

Istniejące próby zdefiniowania „pedagogiki twórczości” podkreślają jej teoretyczno-praktyczny charakter. W szerokim rozu-

mieniu wiąże się ona z innowatyką pedagogiczną i oznacza „zarówno praktyczną *sztukę tworzenia*, swoistą *l'art de creation*, jak również *naukę o twórczości*, teorię działań innowacyjnych” [R. Schulz 1994, s. 34]. Zdaniem R. Schulza [1987] pedagogika twórczości jest to: „1) Kierunek myślenia w ramach pedagogiki współczesnej, głoszący potrzebę oraz określający sposoby kształtowania, w procesie wychowania, ludzi twórczych, w szczególności twórczych uczniów. 2) Działalność praktyczna polegająca na przygotowywaniu ludzi do twórczości, na formułowaniu i rozwijaniu dyspozycji twórczych u dzieci i młodzieży”.

J. Łaszczyk [1995, s. 10–11] stwierdza, że nie istnieje rozwinięta w pełni teoria pedagogiki twórczości. Przyjmuje on robocze znaczenie jako „całokształt teoretycznych i praktycznych sytuacji, dotyczących specjalnie organizowanej, celowej i systematycznej działalności w zakresie formowania i rozwinięcia twórczych predyspozycji i umiejętności człowieka. Szczególną kategorią pedagogiki twórczości jest kształtowanie twórczej osobowości, tj. rozwinięcie indywidualności, która zdolna jest stawiać zadania i tworzyć je rozwiązywać”.

Obok pojęcia „pedagogika twórczości” równolegle istnieje termin „pedagogika twórcza”. Rozróżnienia tego dokonał H. Jaoui [1980]. Sugeruje on, aby mówić „pedagogika twórczości”, gdy chodzi o wykorzystanie w optymalny sposób możliwości twórczych człowieka, „pedagogika twórcza” zaś, gdy podkreśla się wykorzystanie innowacji i twórczości w oddziaływaniach pedagogicznych. Te oba pojęcia dookreśla D. Zarębska-Piotrowska [1987]. „Pedagogika twórcza” będzie – jej zdaniem – dotyczyła przede wszystkim refleksji teoretycznych o charakterze innowacyjnym. „Pedagogika twórczości” będzie badała różne aspekty twórczości. A. Góralski za domenę pedagogiki twórczości uznał „odkrywanie i rozwijanie potencjału dokonań ludzi dojrzałych [...]. Gdy pedagogika ta ma za przedmiot człowieka w rozwoju, wówczas mamy do czynienia z pedagogiką zdolności” [1991, s. 30]. Wobec tego sądzę, że zasadne może być używanie pojęć pedagogika i peda-

gogia [K. Sośnicki 1949, s. 17] twórczości. Pedagogika twórczości byłaby myślowym rozważaniem zjawisk wychowawczych, pedagogia twórczości zaś – wykonywaniem czynności pedagogicznych. Zgodnie z tym rozróżnieniem, niniejsza publikacja w części pierwszej dotyczy pedagogiki twórczości, a w drugiej – pedagogii.

Pedagogika twórczości to koncepcja teoretyczno-praktyczna, w której oba te porządki przenikają się. Przykładem egzemplifikacji takiej pedagogiki – najbardziej znanym – jest system opracowany i realizowany wobec dzieci przez C. Freineta. Zawiera on idee przewodnie „z wyczuciem momentów, kiedy improwizacja posuwa się w kierunku grożącym zagubieniem się myśli, w imię której się działa” [J. Rutkowiak 1992, s. 335]. J. Rutkowiak, charakteryzując go, trafnie napisała, że cechują go: otwartość, lecz także zdyscyplinowanie, podporządkowanie, i zarazem twórczość, wolność – ale tylko do pewnych granic, swoboda nauczycieli – wyznaczona barierą odpowiedzialności [tamże]. Nie sposób poznać pedagogikę twórczości, nie podejmując odpowiednich działań w jej zakresie. Łączenie teorii z praktyką – odwieczny problem dydaktyków – jest w niej niejako naturalne.

W publikacjach pedagogicznych rysują się zasadniczo dwa nurty analiz twórczości. Pierwszy – jest to kierunek reprezentowany przez badaczy z tzw. Kręgu Warszawskiego i od lat kierowany przez A. Góralskiego, rozwijający teoretycznie i praktycznie pedagogikę twórczości i pedagogikę zdolności. Drugi kierunek to pedagogika twórczości rozwijana jako dział innowatyki pedagogicznej; jest to kierunek liczniej reprezentowany przez badaczy, dominuje w nim podejście poznawcze. W takiej też kolejności opiszę szerzej sposoby „zajmowania się” twórczością w pedagogice.

Warto w zakończeniu tej części rozważań podkreślić związki psychologii twórczości z pedagogiką. Psychologowie dostrzegają możliwości i podejmują próby wykorzystania technik twórczych w pracy pedagogicznej. Najpełniejszą próbą w tym zakresie jest koncepcja psychopedagogiki (psychodydaktyki) twórczości zaproponowana przez W. Dobrołowicza [1995]. Autor ten wskazał na

potrzebę istnienia nowej wiedzy z pogranicza psychologii i pedagogiki, tworzonej na użytek nauczycieli, sprzyjającej realizacji następujących zadań:

- diagnozowania zdolności i postaw twórczych uczniów;
- rozwijania i kultywowania tego rodzaju zdolności;
- oceny wartości różnych innowacji pedagogicznych;
- generowania i analizowania własnych pomysłów pedagogicznych.

Zasady, metody i treści tradycyjnej dydaktyki nie służą kształtowaniu umiejętności i postaw twórczych wychowanków, nie umożliwiają nauczycielom bycia twórczymi w pracy zawodowej.

Na szczególną uwagę zasługują propozycje W. Dobrołowicza dotyczące wykorzystania w procesie kształcenia zmienionych stanów świadomości i emocji wyższych.

Koncepcja psychodydaktyki kreatywności jest niewątpliwie cenną propozycją – choć wąską, o nachyleniu praktycznym, nie obejmującą całej potencjalnej dziedziny pedagogiki twórczości.

## GŁÓWNE ZAGADNIENIA PEDAGOGIKI TWÓRCZOŚCI ROZWIJANEJ PRZEZ BADACZY Z KRĘGU WARSZAWSKIEGO

Interesujący nurt pedagogiki skierowanej na rozwijanie zdolności i możliwości twórczych człowieka oraz na uczenie sposobów twórczego rozwiązywania problemów zainicjował A. Góralski. Rezultatem pracy podjętej przez tego autora jest szereg praktycznych realizacji różnych szkół twórczości. Pedagogikę twórczości w ujęciu A. Góralskiego<sup>2</sup> rozpatrywać można w trzech nie wykluczających się aspektach:

---

<sup>2</sup> Analizę koncepcji A. Góralskiego przeprowadzam na podstawie pracy monograficznej J. Łaszczyka [1995] oraz własnych refleksji i doświadczeń. Jestem absolwentką szóstej edycji Podyplomowego Studium Pedagogiki Twórczości prowadzonego przez A. Góralskiego.

1. Jako jedno z pól badawczych, dających możliwości potwierdzenia hipotez teoretycznych lub będących źródłem dla nowych hipotez (głównie z obszaru heurystyki).

2. Jako środek rozwijania osobowości człowieka (w szkołach twórczości).

3. Jako alternatywna koncepcja wychowania: formułująca swój ideał i drogi jego realizacji.

Zadaniem szkoły twórczości w myśl koncepcji A. Góralskiego jest przygotowywanie pedagogów twórczości, tzn. tych, którzy w praktyce będą przyjmować i realizować działania skierowane na rozwijanie zdolności twórczych innych. Koncepcja ta jest zarazem kontynuacją i rozwinięciem poszukiwań badawczych F. H. Anderssona i C. Taylora oraz G. Polyi. Łączy poszukiwania metodologiczne, filozoficzne i pedagogiczne. Ona sama zaś jest realizowana i rozwijana w autorskich projektach absolwentów Podyplomowego Studium Pedagogiki Twórczości.

Przedmiotem omawianej tu pedagogiki są nie tyle konkretne treści, ile proces twórczy, zachodzący realnie. Źródłem treści w przygotowaniu do twórczości staje się samo pojęcie „twórczość”. A. Góralski odszedł od poszukiwania jedynej – skończonej i całościowej – definicji twórczości, proponując ujęcia cząstkowe, np.:

1. Twórcze – to nowe i cenne zarazem.

2. Działanie jest twórcze, gdy zmierza do osiągnięcia wartości humanistycznych i jest realizowane w sytuacji niedostatku środków lub sposobów urzeczywistnienia tego działania.

3. Twórczość – to algorytmizacja niealgorytmizowalnego.

4. Twórczość – to także dialog mistrza z przeszłością.

5. Twórczość – to krystalizacja śladu przyszłości.

6. Twórczość – to najważniejszy z dostępnych człowiekowi środków przewycięzania błędu, równie dobrze indywidualnego, co zbiorowego lub gatunkowego.

7. Twórczość – to nade wszystko urzeczywistnione trwanie.

Proces przygotowania do twórczości obejmuje dziesięć etapów, w których zgrupowane są odpowiednie zadania, których treść syg-

nalizują nazwy: poznajmy się, tworzymy grupę, postrzegamy różnorodność świata, próbujemy inaczej, oswajamy inność, rozwijamy intuicję, doskonalimy język – środek do rzeczywistości, przewycięzamy niedostatek środków, osiągamy wartości, dbamy o określoność, zakorzenie i skuteczność twórczości. Środkami pedagogiki twórczości są: słowo, przyroda, własne ciało, środki materialne i odpowiednie zadania. Wśród metod stosowany jest najczęściej trening zdolności twórczych, rozwiązywanie zadań, wspólne działania i tworzenie projektów działań twórczych [A. Góralski 1996].

Zasady obowiązujące w pedagogice twórczości przybierają specyficzny charakter. Każda z nich odnosi się do jakiegoś ważnego aspektu twórczego kształcenia. Oto kilka z nich (J. Łaszczuk [1995] podaje 17 sformułowanych przez A. Góralskiego zasad):

- zasada kompetencji: pedagog twórczości sam jest twórcą,
- zasada zaprzeczonego *perpetuum mobile*: pedagog twórczości daje więcej niż otrzymał,
- zasada współmierności rozwoju poznania: intelekt i intuicję należy rozwijać równomiernie,
- zasada heurysty: nakłaniając do refleksji, czynisz sprawnego rozumnym,
- zasada oceny: wyprowadzam twe mistrzostwo nie z dzieł, lecz z dokonań uczniów,
- rzeczywistość należy kształtować skutecznie,
- mistrz – to pierwszy uczeń swego ucznia,
- zasada drzewa: pedagog twórczości kształci pedagogów twórczości.

Sposób sformułowania zasad jest charakterystyczny dla języka A. Góralskiego. Koncepcji tej nie da się realizować w strukturach klasowo-lekcyjnych tradycyjnych szkół; łatwiej realizować pojedyncze idee, wykorzystując je w praktyce pedagogicznej. Pedagogika twórczości w tym ujęciu skierowana jest do ludzi dorosłych. Jej założenia teoretyczne są realizowane w różnych praktycznie realizowanych przedsięwzięciach [A. Góralski 1996b]. Przykłada-

mi są tu m.in.: szkoła twórczej komunikacji – B. Kowalczyk, szkoła twórczego kierowania – M. K. Stasiaka, szkoła twórczego istnienia – K. Najder-Stefaniak, szkoła twórczości „Studio-Kineo” – K. Hyżego, fakultet pedagogiki twórczości – B. Matwijów. Takim projektem jest także koncepcja „pedagogiki twórczości” jako przedmiotu studiów na kierunkach nauczycielskich, którą realizowałam w WSP w Kielcach. Przedstawiłam ją w książce *Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej*, która ukazała się nakładem wydawnictwa uczelnianego WSP w Kielcach w 1998 roku.

## ZARYS INNOWATYKI PEDAGOGICZNEJ

Nurt refleksji teoretycznych i badań nad innowacjami pedagogicznymi zapoczątkowany został w latach sześćdziesiątych. Prekursorem był W. Okoń. W artykule *Pojęcie pedagogicznego postępu* [1969] i w książce *O postępie pedagogicznym* [1970] przedstawił podstawowe założenia i definicje zjawiska. Poglądy tego autora ewoluowały w kierunku innowacyjnego rozumienia twórczości pedagogicznej.

W ciągu paru ostatnich lat zagadnienia postępu pedagogicznego nabrały nowego znaczenia. Do coraz lepszego poznania twórczości pedagogicznej i zarazem popularyzacji jej problematyki przyczyniły się publikacje R. Schulza.

W obrębie nauk o wychowaniu ukształtowała się współcześnie, jako odrębna dyscyplina, innowatyka pedagogiczna. Jest ona interdyscyplinarną nauką o „zmianach rozwojowych, planowych i realizowanych w systemie oświatowym” [R. Schulz 1988, s. 36]. Jej przedmiotem jest twórczość pedagogiczna jako specyficzna postać planowanej zmiany edukacyjnej, polegająca na projektowaniu i wprowadzaniu w życie nowych rozwiązań. Przedmiot zainteresowań innowatyki rozszerza się. Zauważa się bowiem tendencję przechodzenia od elitarnego modelu twórczości, charakteryzujące-

go się istnieniem wybitnych pedagogów i wybitnych osiągnięć (np. znanych z historii oświaty) do modelu twórczości masowej, upowszechniającej się, bardziej zróżnicowanej, będącej udziałem coraz większej liczby nauczycieli. R. Schulz [1989, s. 54] nazywa to „progresywną demokratyzacją twórczości”.

Można rozpatrywać „innowatykę pedagogiczną” w szerokim i wąskim rozumieniu. W pierwszym wypadku pojęcie to oznaczałoby pedagogikę twórczości. „W drugim przypadku natomiast odnosiłoby się wyłącznie do subdyscypliny naukowej zajmującej się poznawaniem działalności innowacyjnej” [R. Schulz 1994a, s. 34].

Innowatyka pedagogiczna koreluje z innymi naukami, m.in. z pedagogiką i pedeutologią. Pedagogika zajmuje się wychowaniem i kształceniem, innowatyka – ich zmianami rozwojowymi; pedeutologia interesuje się przygotowaniem do twórczej pracy zawodowej, innowatyka zaś – nauczycielem i rzeczywistą twórczością nauczycieli.

Podstawowymi pojęciami innowatyki pedagogicznej są: adaptacja, rozwój, postęp pedagogiczny, innowacja pedagogiczna, nowatorstwo pedagogiczne i twórczość pedagogiczna.

Postęp pedagogiczny jest na ogół utożsamiany z rozwojem, rozwój zaś wymuszany jest koniecznością adaptacji do zmian otoczenia. Postęp pedagogiczny oznacza „proces pozytywnych przemian w dziedzinie wychowania i oświaty, w toku którego zarówno ludzie, jak i instytucje oświatowo-wychowawcze przechodzą od niższych do coraz wyższych stadiów rozwoju” [W. Okoń 1984]. Na postęp składa się m.in. „ilość i jakość innowacji, jakie nauczyciele oraz szkoły wprowadzają do praktyki” [W. Okoń 1969]. Termin „innowacja pedagogiczna” oznacza „zmianę struktury systemu szkolnego (dydaktycznego, wychowawczego) jako całości lub struktury ważnych jego składników – w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym. Składniki te obejmują m.in. nauczycieli, uczniów (studentów), programy i podręczniki, wyposażenie zakładów wychowawczych, środki masowego przekazu i środowisko wychowawcze. Wyrażenie »zmiany struktury« ozna-



cza, że w innowacjach pedagogicznych chodzi bardziej o zmiany wzajemnych związków między składnikami systemu szkolnego (lub między elementami jakiegoś składnika) niż o zmianę samych składników” [W. Okoń 1984]. Można mówić o postępie jako rozwoju ilościowym lub jakościowym [W. Okoń 1970, s. 67]. R. Schulz [1989, s. 143] także zaproponował dwie koncepcje postępu. Koncepcja horyzontalna ujmuje postęp jako zdobywanie coraz wyższych szczebli rozwoju, a więc z pozycji ewolucyjnej. Koncepcja wertykalna to ekologiczne ujęcie postępu, traktujące postęp jako rozwój ludzi, jako posuwanie rzeczy do przodu. Decydujący wpływ na postęp pedagogiczny mają, według W. Okonia [1970, s. 13–17], czynniki związane z administracją państwową, z pracownikami naukowymi oraz nauczycielami.

Nowatorstwo pedagogiczne jest to „działalność twórcza nauczycieli i wychowawców, której celem jest ulepszenie systemu kształcenia i wychowania w szkole i innych placówkach edukacyjnych. Nowatorstwo pedagogiczne polega na wprowadzeniu do praktyki nowych celów i treści oraz nowych sposobów działania pedagogicznego i nowych form organizacyjnych” [W. Okoń 1984]. Podobnie zjawisko to definiuje R. Schulz [1989, s. 145–146], pisząc, iż jest to „ogół działań, w toku których nauczyciele wypracowują i wprowadzają do swej praktyki nowe i lepsze rozwiązania, czyli innowacje, przyczyniające się do rozwoju kultury pracy pedagogicznej i prowadzące do osiągnięcia nowych i jakościowo lepszych rezultatów dydaktyczno-wychowawczych”. „Nowość” oznacza odniesienie rozwiązania do tego, co jest znane. Zdaniem R. Schulza [1989, s. 154], dla celów badawczych najbardziej przydatnym kryterium odniesienia będzie „bycie nowym” dla wszystkich nauczycieli. „Lepsze” wiąże się z doskonaleniem praktyki i postępem pedagogicznym. Nowatorstwo pedagogiczne jest synonimem aktywności innowacyjnej nauczycieli. Jest organicznym elementem oraz jednocześnie narzędziem nowoczesnej i twórczej pracy pedagogicznej.

Problematyka działalności innowacyjnej najczęściej jest rozpatrywana w literaturze w dwóch aspektach: odnosi się do indywidualnego nauczyciela jako nowatora lub do systemu oświatowego, choć pojawiła się także koncepcja szkoły jako twórczego podmiotu działania [R. Schulz 1992a]. U jej podstaw tkwi idea M. Milesa: „Innowacyjność należy pojmować raczej jako własność organizacji niż jako cechę heroicznym innowatorów” [tamże, s. 165].

Ważne miejsce w badaniach nad innowacjami zajmuje analiza barier działalności innowacyjnej w oświacie. Przeszkody pojawiają się na wszystkich szczeblach aktywności twórczej możliwej w edukacji. Ich szczegółową analizę przeprowadził R. Schulz w książkach *Procesy zmian i odnowy w oświacie* [1980] oraz *Nauczyciel jako innowator* [1989]. W tym miejscu jedynie je zasygnalizuje. Na szczeblu profesjonalnej działalności nauczycielskiej barierami dla działań twórczych są m.in. niedostatki systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli, nadmierna formalizacja pracy pedagogicznej, zbyt wąski zakres autonomii, przeciążenie obowiązkami zawodowymi, brak systemu motywującego nauczycieli do działań nowatorskich, brak precyzyjnych kryteriów oceny efektywności ich pracy, kult doświadczenia. Na szczeblu funkcjonowania szkoły nie sprzyjają twórczości nieokreśloność i wieloznaczność celów szkoły, publiczna kontrola i krytyka, edukacyjna niekompetencja aparatu kontroli, biurokratyzacja instytucji szkolnych. Na poziomie funkcjonowania systemu oświatowego pojawiają się takie przeszkody dla innowacji, jak określanie roli oświaty wyłącznie w terminach przekazu społecznych doświadczeń, niezdolność uprawomocnienia konfliktów jako źródła postaw innowacyjnych, wysoka ranga przypisywana przez społeczeństwo wychowaniu, kierowanie się przekonaniem, że przyszłość będzie kontynuacją przeszłości. I wreszcie szczebel badań naukowych, gdzie główną przeszkodą dla twórczości jest niski status pedagogiki wśród dyscyplin naukowych, a wyniki badań są w niewielkim stopniu wykorzystywane.

Inną szeroką grupą zagadnień badawczych w obrębie innowatyki jest analiza ruchu nowatorskiego. Tą problematyką zajmę się w następnym podrozdziale.

## ROZWÓJ NOWATORSTWA PEDAGOGICZNEGO

W ciągu stuleci zmieniały się ideały, sposoby i systemy edukacji. W miejsce starych form wprowadzono nowe, zgodnie z duchem czasu i kształtowaniem się oczekiwań społecznych wobec szkoły. Doskonalenie procesów kształcenia i wychowania ma w historii polskiej oświaty chlubne tradycje.

W wieku XX nastąpiły najszybsze przemiany cywilizacyjne. Zainteresowanie twórczością i podjęcie tego zagadnienia w psychologii zbiegło się w czasie z powstaniem ruchu Nowego Wychowania. Nowe szkoły nazywane były szkołami życia, szkołami pracy, szkołami daltońskimi. Ich polską odmianę stanowiła szkoła twórcza H. Rowida [1929].

Działalność eksperymentalna, liczba inicjatyw twórczych w szkolnictwie polskim przed II wojną światową, podobnie jak liczba nowatorów, były duże [W. Dzierzbicka, S. Dobrowolski 1963]. Nie miały jednak należytego odzwierciedlenia w koncepcjach i teoriach pedagogicznych. Innym mankamentem tych poszukiwań praktycznych był ich schematyzm [W. Okoń 1978, s. 7].

Do zagadnień twórczości i zmian pedagogicznych wrócono w latach sześćdziesiątych. Były to czasy, kiedy powszechne na całym świecie stały się sądy krytyczne o kryzysie oświaty. Tym samym podkreślono potrzebę intensyfikowania zmian reformowania systemów szkolnych, szukając sposobów przewyciężania kryzysu w inspirowaniu do działań innowacyjnych.

O przemianach edukacyjnych w Polsce lat powojennych zdecydowały dwie kolejne ustawy oświatowe z 1945 i 1961 roku. W. Okoń [1970, s. 23] za najwybitniejszy przejaw postępu peda-

gogicznego tych czasów uznał realizację zasady ustawicznego kształcenia. Oprócz reform szkolnych, na rozwój oświaty wpływały osiągnięcia nauk pedagogicznych oraz promocja postępu na terenie konkretnych szkół i w codziennej pracy wielu nauczycieli [tamże, s. 142–143].

Od połowy lat sześćdziesiątych następowała korzystna ewolucja metodologiczna w pedagogice, jednocześnie pojawiły się wartościowe propozycje teoretyczne [tamże, s. 109]. Szczególnie cenna jest, powstała wówczas, koncepcja problemowego nauczania – uczenia się. Tradycyjny system klasowo-lekcyjny został wzbogacony o nowe elementy: rozwijanie samodzielności i aktywności uczniów, nowoczesne pomoce naukowe, łączenie teorii z praktyką, łączenie nauki z pracą produkcyjną, pracą grupową, pracą w fabryce, diagnozowanie niepowodzeń szkolnych. Są to osiągnięcia niepodważalne. Badania eksperymentalne w szkołach prowadzili m.in. M. Falski, M. Grzegorzewska, C. Kupisiewicz, A. Lewin, H. Moroz, H. Muszyński, W. Okoń i T. Wróbel. Korzystna ewolucja pedagogiki trwała do początku lat osiemdziesiątych [tamże, s. 134].

Promocji osiągnięć badawczych służyły zapoczątkowane serie wydawnicze, m.in. „Biblioteka Nauczyciela”, „Biblioteka Wiedzy Pedagogicznej”, „Biblioteka Postępu Pedagogicznego”. Nauczyciele uczestniczyli w eksperymentach oświatowych. Zarządzenie Ministra Oświaty z 20 lipca 1963 roku wprowadziło możliwości oraz określiło zasady organizowania i prowadzenia placówek edukacyjnych dla celów eksperymentalnych, a także zawierało wytyczne dotyczące szkół wiodących. Szkoły eksperymentalne i eksperymentujące [W. Okoń 1970, s. 145] służyły realizacji celów badawczych; szkołami wiodącymi (przodującymi, pilotującymi) nazywano te, które osiągały wysokie wyniki, korzystając z nowych osiągnięć nauk pedagogicznych. Idea szkół pilotujących zdobyła dużą popularność w latach sześćdziesiątych. Liczne były szkoły doświadczałne, w których wprowadzano działalność nowatorską, bez sprawdzania jej rezultatów. Innym przykładem ówczesnej innowacji było powstanie ruchu tzw. szkół stowarzyszonych (1953 rok),

w którym realizowano specjalny program wychowania w duchu zrozumienia i współpracy międzynarodowej [J. Janiszowska 1966]. Działalność innowacyjna w polskich placówkach oświatowych była szeroko rozpowszechniona [W. Okoń 1963]. Doceniając znaczenie idei i działań sprzyjających postępowi pedagogicznemu w tym czasie, współcześni badacze [np. S. Palka 1989, s. 85] dostrzegli konieczność sięgania do tego dorobku na nowo.

Sytuacja społeczno-polityczna i gospodarcza kraju w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych nie sprzyjała zmianom edukacyjnym w Polsce. Ruchom nowatorskim nie służyła z pewnością centralizacja i upolitycznienie oświaty [Z. Kwieciński 1985, s. 81]. Prawdopodobnie był to także skutek propagandowego wprowadzania reformy oświatowej, a następnie cichego wycofywania się z chybionych pomysłów [D. Ekiert-Grabowska 1989, s. 26].

Innowacje edukacyjne mogą być stymulowane przez dwa rodzaje mechanizmów [M. Jakowicka 1995]. Pierwszy z nich to mechanizm odgórny, w którym specjaliści projektują zmiany i popularyzują je wśród praktyków; nauczyciele są tu bardziej wykonawcami niż twórcami. Rozwinął się on w latach siedemdziesiątych (od 1971 roku) wraz z przygotowaniem do reformy oświatowej. Powstała wówczas Krajowa Rada Postępu Pedagogicznego (KRPP) i jej oddziały wojewódzkie, skupiająca twórczych nauczycieli oraz będąca miejscem współpracy teoretyków i praktyków. Drugi mechanizm, oddolny, zaistniał po 1989 roku. Nauczyciele otrzymali pełne uprawnienia i swobodę do stosowania w praktyce rozwiązań nowych i własnych. Zlikwidowano KRPP. Liczba aktywnych nauczycieli zmniejszyła się, lecz ci, którzy byli twórczy, wprowadzali innowacje w sposób bardziej świadomy i odpowiedzialny. Do podejmowania inicjatyw nauczycieli zachęcano, tworząc odpowiednie przepisy prawne. Ostatnim z nich jest Zarządzenie nr 18 Ministra Edukacji Narodowej z 30 czerwca 1993 roku, w którym określone są „zasady i warunki prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez szkoły i placówki publiczne”. Analiza porównawcza przeprowadzona przez M. Ja-

kowicką [1995] dowiodła, że oba mechanizmy winny się uzupełniać. Mechanizm odgórny jest lepszy w sensie aspektu intelektualnego, sprzyjając pełnym, pogłębionym merytorycznie innowacjom. Mechanizm oddolny daje więcej satysfakcji nauczycielom, rozwijając ich motywację i podmiotowość.

Nowatorstwo pedagogiczne jest przedmiotem licznych badań empirycznych [m.in. C. Barański 1986, S. Palka 1991, R. Schulz 1988; 1989; 1992b]. Krótka charakterystyka nowatorstwa w świetle ich wyników wygląda następująco:

Liczba twórczych nauczycieli jest niewielka i waha się od 2 do 10% całej populacji. Nauczyciele charakteryzują się niskim poziomem zdolności twórczych. Wysokie wyniki uzyskuje ok. 7% badanych. Wprowadzane innowacje najczęściej dotyczą spraw dydaktycznych, bardziej skuteczności niż zmiany praktyki. Nowatorami zwykle są nauczyciele w wieku 30–45 lat, z wyższym wykształceniem, w jednakowym stopniu kobiety jak i mężczyźni.

Jak napisał J. Thomas [1980, s. 165], „wiele znaków wskazuje, że minęła era pionierów. Nie jest to już epoka, w której jakaś Montessori, jakiś Decroly czy Dewey mogliby przez swój przykład spowodować łańcuchowe zmiany”. Zmieniła się rzeczywistość społeczna, w której działają współcześnie nowatorzy. Obecnie za twórczych uznaje się zarówno autorów zmian, jak i tych, którzy pioniersko je wprowadzają [R. Schulz 1990a, s. 154].

Nowa sytuacja ekonomiczna i polityczna w Polsce powoduje przeobrażenia szkolnictwa. Nie zawsze ma to jednak związek z poprawą jakości nowatorstwa. Oto jak innowacje we współczesnej szkole opisuje w swoim pamiętniku młoda nauczycielka: „Nowa rzeczywistość szkolna jawi się teraz w różnych odcieniach. Ładniejszy image klasy – dzięki rodzicom. Szkoła jest nieco bogatsza – pieniądze ma m.in. z wynajmu sal szkolnych popołudniami, jest wyposażenie pracowni komputerowej w IBM-y, mamy tablice bezpyłowe (niestety od września są nie używane z powodu braku pisaków [...]), są klasy z programem eksperymentalnym, no i mamy automat do pysznych napojów. Dzieci zamiast szklanki

mleka piją kubek czekolady – jak zapłacą oczywiście. Oprócz tego uczniowie posiadają pełną dowolność strojów, akademie okolicznościowe zmieniono na comiesięczne koncerty muzyczne Stołecznej Estrady, no i innowacja zasadnicza, czyli zmiany systemu nauczania, nowa skala ocen. W praktyce zmiany za bardzo nie wiadać” [*Moja twarz...* 1993, s. 252].

Istnieją nadal szkoły, gdzie nawet takich „kosmetycznych” zmian nie ma. „Dzień Dziecka od lat jest jednocześnie Dniem Sportu, w czasie którego dzieci nieodmiennie otrzymują po oranzadzie i paczce herbatników” [tamże, s. 375].

Efektywność systemów szkolnych zależy przede wszystkim od ludzi pracujących w oświacie. Zmiany mentalności nauczycieli i jakości ich stosunków z uczniami uważane są obecnie przez badaczy za ważniejsze niż inwestowanie środków materialnych w oświatę. O nauczycielu i jego innowacyjności decyduje on sam – jaki jest i jak pracuje; mniej natomiast środki, jakimi dysponuje [C. Banach 1993, s. 208; R. Gloton, C. Clero 1976; S. Wołoszyn 1983, s. 23]. Nabywanie nowych kompetencji przez nauczycieli w czasach rodzącej się jakościowej konkurencji usług pedagogicznych staje się nieuniknione.

Przesłanki do optymizmu w prognozowaniu rozwoju nowatorstwa pedagogicznego wynikają z rezultatów badań nad młodym pokoleniem nauczycieli [W. Dróżka 1993]. Dokonuje się zmiana pokoleniowa w środowisku i w zawodzie nauczycielskim lat dziewięćdziesiątych w Polsce. Młoda formacja nauczycieli – mimo podobnego jak poprzednie pokolenia wykształcenia formalnego – odróżnia się od wcześniejszych z powodu specyficznych warunków, w jakich przebiegała jej młodość, edukacja i start zawodowy. Pewne odmienne wartości i aspiracje życiowe (zawodowe) wynikają z racji wieku osobniczego i właściwości fazy życia.

B. Gołębiowski [1995] pisze o młodych nauczycielach, nazywając ich hipotetycznie generacją „nauczycieli autonomii osobowej”. Ten typ – z uwagi na kryzys społeczny – jeszcze w całości się nie wykrystalizował, ale tendencja jest wyraźna.

„Młodość” obejmuje piątą, szóstą i częściowo siódmą fazę w cyklu życia człowieka (w koncepcji E. Eriksona; zob. L. Witkowski 1989). Główne zadania, które w tym czasie ludzie sobie stawiają, to m.in. podmiotowość, wierność ideałom, intymność, praca zawodowa i twórczość.

Młodzi nauczyciele mają znacznie wyższe poczucie sprawstwa niż ich starsi koledzy. Prezentują podmiotowe podejście do otaczającego świata. Nastawienia kreatywne traktują jako niezbędne. Mają również świadomość, że o ich rozwoju i karierze zawodowej będą decydowały wysokie kwalifikacje. Nastawienia młodych nauczycieli są coraz bardziej odległe od wzoru nauczyciela „z powołania”, nauczyciela „walczącego”, nauczyciela „społecznika”. Etos zawodowy nauczyciela ewoluuje w kierunku twórczości.

Współcześnie zmienia się klimat do dokonywania zmian. Spory margines do wyzwalań działań twórczych stanowią minima programowe. Są to pierwsze symptomy odchodzenia od szkoły „ręcznie sterowanej” [J. Gęsiński 1990]. Nasilają się presje na zmiany jakościowe w szkolnictwie. Do szerzenia idei twórczej edukacji przyczyniają się szkoły pozapaństwowe.

Polityka zmian i innowacji oświatowych znajduje poparcie we wszystkich krajach Unii Europejskiej. Z analiz przeprowadzonych przez R. Pacholińskiego [1994] wynika, że najbardziej dynamiczni w zakresie innowacji są tam młodzi nauczyciele, którzy uczestniczyli w doskonaleniu zawodowym. Odgrywają oni rolę „pomostu” między uczniami a starszym pokoleniem w zakresie zmiany wartości i przemiany kulturalnej. Dla edukacji przemiana kulturalna jest równie ważna jak zmiana programów nauczania [tamże, s. 28].

Dalsze analizy problematyki twórczości będą dotyczyły różnych poziomów organizacyjnych praktyki pedagogicznej. Kolejno omówię innowacje na szczeblu funkcjonowania systemu oświatowego, a następnie pracy szkoły oraz indywidualnej nauczyciela. Poprzedzi je przedstawienie idei edukacji dla twórczości, która



przyświeca dokonywaniu zmian na każdym poziomie edukacji, zakończy zaś analiza pojęcia „twórczość pedagogiczna” i jego de-sygnatów.

## IDEA EDUKACJI DLA TWÓRCZOŚCI

Istotę problemów, z jakimi stykają się w życiu codziennym i pracy innowatorzy, oddaje – jak sędzę – następujący opis dokonany przez T. Kocowskiego [1991, s. 33–34]: „W domach mieszczkańskich wychowanie sprowadzane jest często do treningu czystości i porządku oraz układności wobec dorosłych. W rodzinach chłopskich dzieciom przedwcześnie powierza się nierozwojowe obowiązki produkcyjne. Szkoła zabija autonomiczną motywację poznawczą, zmieniając poznawanie w nudny obowiązek zapamiętywania według sztywnych programów nadmiaru wiedzy odległej od dziecięcych doświadczeń. [...] Dzieło niszczenia twórczych możliwości człowieka ukorowane zostaje w życiu dorosłym przez podjęcie obowiązków rodzicielskich i zawodowych [...]. Stworzono cywilizacje oparte na maksymalizowaniu wydajności pracy w często wyspecjalizowanych i zrutynizowanych czynnościach zawodowych, zmieniające ludzi w roboty produkcyjne, usługowe, roboty piszące lub liczące. Stwarza się okazje zagospodarowujące czas wolny bierną recepcją taniej rozrywki dostarczanej przez środki masowego przekazu. [...] Najwyraźniej cały postęp tworzony jest przez tych nielicznych, których możliwości twórczych nie zdołały zniszczyć: rodzina, szkoła, zakład pracy, administracja państwa, zawistni koledzy ani telewizja”.

Podobne uwagi krytyczne pod adresem współczesnej kultury sformułował C. R. Rogers [1980], pisząc że:

– w ramach powszechnego modelu wychowania „produkuje się” ludzi stereotypowych, konformistów,

- w organizacji czasu wolnego przeważa rozrywka o charakterze prostej reakcji,
- w naukach społecznych przeważają rutynowi fachowcy,
- w przemyśle „twórczość” jest zarezerwowana dla dyrektora, projektantów itp.,
- w życiu osobistym i rodzinnym dominuje silna tendencja do konformizmu.

W potocznym rozumieniu i w praktyce nadal przeważają poglądy, iż twórczość wpływa szkodliwie na socjalizację, jest zawodną i ryzykowną formą życia. Rodzice chcieliby mieć dziecko aktywne, rozbudzone i twórcze, a zarazem „dobrze wychowane”, czego nie da się pogodzić. Według E. Faure’a [1975, s. 287]: „Wychowanie posiada dwojaką siłę: może rozwijać lub zabijać twórczość”. Wiele zależy od ideałów, celów i zadań, które są stawiane przed edukacją.

Istniejące systemy edukacyjne powstały w ramach społeczeństwa przemysłowego, które odchodzi w przeszłość. Nowoczesne państwa przechodzą od industrializmu do postindustrializmu („trzecia fala”). Twórczość staje się nowym wymiarem w systemie wartości, który uformował się w ramach modernizmu [R. Schulz 1990b, s. 342].

W trzech kolejnych raportach dotyczących problemów edukacji w skali ogólnoswiatowej: w raporcie E. Faure’a *Uczyć się, aby być* [1975], w raporcie Klubu Rzymskiego *Uczyć się – bez granic* [1982] i w raporcie ekspertów BIE *Bliskie i dalekie cele wychowania* [1987], podkreśla się rolę i znaczenie wychowania i kształcenia człowieka twórczego. „*Homo faber* ze swoją ręką stał się *homo sapiens* ze swoim umysłem. Człowiek myślący nie tylko żyje i działa, ale tworzy” [S. Roller 1987, s. 377]. We wszystkich krajach przyjmowane są ogólne cele wychowania, związane z twórczością, zaangażowaniem społecznym, humanizmem, samorozwojem i samorealizacją. Szczególna rola przypada nauczycielom, gdyż zadania, które mają wykonywać, nie są tak jasno i wyraźnie określone, jak w przeszłości, ani tak powszechnie uznane.

Wizja edukacji dla twórczości mieści w sobie kilka idei szczegółowych [R. Schulz 1992a, s. 150–152]:

1. Wychowanie dla działalności kulturotwórczej. Należy porzucić dotychczasową praktykę przygotowywania ludzi wyłącznie do odtwórczego działania w kulturze symbolicznej na rzecz kształcenia umiejętności czynnego w niej uczestniczenia (nauce, sztuce, literaturze, ideologii społecznej itp.).

2. Wychowanie dla twórczej pracy. Do tej pory przygotowywano ludzi głównie do odtwórczego pełnienia ról zawodowych; teraz chodzi o to, aby ludzie potrafili czynnie i twórczo wzbogacać doświadczenie zawodowe.

3. Wychowanie dla zmiany społecznej. Role społeczne, które pełniemy, nie są stabilne i zachowawcze; innowacje miałyby przyczynić się konstruktywnie do zmian społecznych i wzbogacać istniejącą kulturę.

4. Wychowanie dla samorozwoju, dla autokreacji – po to, aby człowiek był zdolny autonomicznie kierować sobą i własnym życiem.

Zasadniczym problemem teorii i praktyki pedagogicznej staje się urzeczywistnianie idei wychowania dla twórczości. Twórczość bowiem wciąż pojawia się w publikacjach częściej jako „ciekawe zagadnienie” czy nawet „nowinka” niż zostaje poddawana wartościowej refleksji. W. Dobrołowicz [1991] zauważa, że w ramach dydaktyki ogólnej cele kształcenia twórczego nie były formułowane. A to właśnie wprawdy dydaktycy, artykułując ogólne cele kształcenia, winni przygotowanie do aktywności twórczej (i do autokreacji) formalnie uczynić nadrzędnym w stosunku do dotychczasowych celów. Nauczyciele traktują twórczość jako hasło (nie rozumiane, odnoszące się do uzdolnień specjalnych uczniów), które ginie w natłoku innych zadań. Z. Pietrasiński [1980, s. 140] wyraził pogląd, iż „hasła wychowania dla twórczości należą – na równi z niektórymi postulatami wychowania moralnego – do tych, które łączą wyniosłość z utopijnością”.

Warto podkreślić, że twórczość jest nie tylko celem kształcenia (niestety, bez należytego urzeczywistniania), lecz także – co chętnie i często podkreślają np. autorzy treningów twórczości, A. Góralski i E. Nęcka – staje się jego środkiem.

## ZMIANA I ROZWÓJ SYSTEMU OŚWIATOWEGO

Współczesne systemy oświatowe charakteryzują się zmiennością. Przeobrażenia edukacji (makroskala zmian) są warunkiem postępu. Zmiany edukacyjne to „zmiany przystosowawcze oświaty, wywołane przez faktyczne lub antycypowane perturbacje jej otoczenia, zarówno zewnętrznego, jak i wewnętrznego” [R. Schulz 1980, s. 90].

Na dynamizm systemów oświatowych składają się: „naturalny” ich rozwój (ekstensywny, na zasadzie kontynuacji tego, co jest), tworzenie alternatyw oraz procesy odnowy oświaty (czyli planowe operacje modernizacji praktyk i instytucji; rozwój intensywny) [tamże, s. 22 i n.]. Zmiany rozwojowe są wynikiem prostej interakcji oświaty z jej społecznym kontekstem. Poszukiwanie alternatyw pojawia się na skutek słabości strategii rozwoju linearnego. Tworzenie alternatyw – szczególnie na niższych szczeblach organizacyjnych praktyki edukacyjnej – stało się w Polsce bardzo popularne, by nie rzec, modne, po upadku starego systemu politycznego, gdy przed teorią i praktyką oświatową pojawił się problem „określenia się na nowo” i „poszukiwania tożsamości”. W obecnej sytuacji optymalnym paradygmatem reform oświatowych jest, jak się wydaje, koncepcja odnowy systemu wychowania i kształcenia [C. Kupisiewicz 1986; J. Szczepański 1991; R. Schulz 1980]. Zmiany modernizacyjne są produktem celowych i planowych działań pedagogów.

Na szczeblu funkcjonowania systemów oświatowych dokonywane zmiany mają charakter **reform** oświatowych. Są inicjowane i sterowane przez centralne organy administracji państwowej. Innowacje na tym poziomie mają zastosowanie wobec wszystkich instytucji systemu edukacyjnego; są kompleksowe, rozległe i długofalowe [R. Schulz 1994a, s. 140]. Są nimi np. nowy program nauczania dla szkół podstawowych i średnich, redefinicja roli i zadań uczniów, nauczycieli, administratorów i badaczy, zmiany w zakresie organizacji i zarządzania, przekształcenia celów i funkcji edukacji.

Mimo częstotliwości i zasięgu reform oświatowych, systemy edukacyjne wciąż są krytykowane za pasywność, inercję i niski poziom przystosowawczy do zmian w innych podsystemach społecznych. W Polsce sprzyja temu brak stabilizacji politycznej i częste zmiany na szczeblu zarządzania oświatą.

Duże znaczenie dla procesów odnowy ma kultura systemu oświatowego, na którą składają się przyjęte, uznane, ważne i obowiązujące systemy wartości oraz sposoby zachowania się. Wszelkie innowacje są nowymi elementami tej kultury. Tym szybciej i chętniej są asymilowane, im bardziej są zgodne z tym, co już istnieje [R. Schulz 1980, s. 286].

Inicjatywy administracyjne mogą przyczyniać się do przyspieszenia rozwoju nowatorstwa. Wymagają one w dalszych etapach wsparcia w postaci inicjatyw oddolnych i podejmowania pomysłów przez nauczycieli. Tak dzieje się np. w sytuacji tworzenia klas i programów autorskich przez nauczycieli. Coraz powszechniejsze są opinie, że to nie zmiany systemowe, lecz innowacje mikrooświatowe decydują o rzeczywistych przeobrażeniach edukacji [W. Okoń 1963, s. 5].

Planowanie i realizacja zmian są przedsięwzięciami skomplikowanymi. Już w życiu prywatnym wiele postanowień o zmianie nie wykracza poza sferę planowania, nie wytrzymując zetknięcia z wymaganiami codzienności. W. Łukaszewski [1994, s. 267] wy-

raził pogląd, że dzieje się tak dlatego, że „często – jak bohater powieści *Moniza Clavier* Sławomira Mrożka – zakłada się, że silna motywacja jest tu warunkiem koniecznym i wystarczającym do osiągnięcia powodzenia w realizacji zmian. Wystarczy się nałożyć i już śpiewa się tenorem lub mówi po angielsku”. Tymczasem proces zmiany – szczególnie złożonych struktur i mechanizmów – jest ogromnie złożony. W wypadku oświaty – jej zmiana pociąga za sobą spory i dyskusje o zmiany społeczne w ogóle [L. Witkowski 1988].

Reformom oświatowym zwykle towarzyszy prymat ideologii i polityki nad teoretycznością. Jak stwierdził M. Szymański [1995], szkoły traktowane są jako instytucje „strategiczne”, miejsce wpływu na funkcjonowanie społeczne i gospodarcze. Koncepcje reform jeszcze niedawno wprawdzie zatwierdzano na plenach rządzącej partii. Los prac powstałych w wyniku obrad Komitetów Ekspertów ds. Edukacji Narodowej (z 1971 r. i 1989 r.) dowodzi, że „teoria” służyła głównie instrumentalnym celom władzy. Chcąc zmienić ten stan rzeczy, konieczne jest szersze korzystanie przez pedagogów – badaczy z praw do toczenia szerokiego społecznego dyskursu wokół zagadnień edukacyjnych.

## SZKOŁA TWÓRCZA – SZKOŁĄ PRZYSZŁOŚCI

Organizacje społeczne w toku rozwoju i zmian w ich otoczeniu w zaawansowanym stadium industrialnym przechodzą rewolucję strukturalną prowadzącą do przekształcenia się w organizację innowacyjną. Takie struktury powstają już w przodujących dziedzinach przemysłu, w sferze badań naukowych, w sferze usług. Stopniowo będą wkraczać także do oświaty.

Działalność twórcza szkoły jest szczególnym rodzajem twórczości pedagogicznej, której podmiotem działania jest nie jednost-

ka, lecz organizacja. Koncepcja kreatywności organizacyjnej stanowi wzbogacenie kreatywności indywidualnej [R. Schulz 1994a].

Istnieją racjonalne względy do przekształcania się szkoły w organizację twórczą i dla ukształtowania się normatywnej wizji szkoły jako organizacji twórczej. Szkoła jako twórcza organizacja jest środowiskiem bardziej sprzyjającym nowatorskim uczniom i nauczycielom. Będzie ona przypuszczalnie bardziej chłonna innowacyjnie i podatna na zmiany i reformowanie. Szybciej reagując na wymogi otoczenia i środowiska, może adekwatniej zaspokajać potrzeby edukacyjne.

Współcześnie dominująca organizacja szkolna rozwinęła się na podstawie modelu biurokratycznego. Surowa dyscyplina, umasowienie, standaryzacja, podziały na klasy, autorytaryzm nauczyciela stały się instrumentem przystosowania do społeczeństwa. Proces biurokratyzacji szkoły odegrał ogromną rolę w rozwoju i ekspansji instytucji kształcenia formalnego. Z czasem jednak przybierać zaczął formę patologiczną [tamże, s. 140].

Próby reformowania oświaty prowadzą do szukania rozwiązań alternatywnych. „Alternatywą szkoły nie może być – ani być nie powinna – instytucja całkowicie i absolutnie od niej różna. Nie może to być np. połączenie pralni ze sklepem. Musi to być organizm zdolny do pełnienia funkcji edukacyjnych, mających własności dostosowane do określonych realiów społeczno-historycznych [...]. Takim tworem mogłaby być np. organizacja innowacyjna, która w części jest kontynuacją tradycyjnej biurokracji szkolnej, w części zaś – jej zanegowaniem i przewyciężeniem” [R. Schulz 1990b, s. 275]. Musi bowiem istnieć równowaga między ciągłością a rozwojem, kontynuacją a zmianą. Idea „szkoły twórczej” w pedagogice nie jest koncepcją nową. Podjął ją w teorii i w praktyce H. Rowid [1929]. Cele tej szkoły, wypływające z filozofii J. Hoene-Wrońskiego i B. Trentowskiego, to „stworzenie się” własne człowieka, umiejętność doskonalenia własnego „ja”, rozwinięcie inicjatywy, samokształcenie zdolności twórczych. Ideałem byłby człowiek twórczy.

Idea szkoły twórczej jako organizacji innowacyjnej – lansowana przez R. Schulza [1994, s. 165–166] – różni się od tradycyjnej dwoma aspektami. Obecnie chodzi o twórczość szkoły, podczas gdy do tej pory akcentowano twórczość w szkole (twórcza aktywność ucznia, później nauczyciela). Tradycyjnie twórczość jest definiowana w kategoriach aktywnej, produktywnej i jakościowo wysokiej pracy nauczycieli i uczniów, obecnie odmiennie (choć nie wykluczająco) – w terminach zmiany, rozwoju i samorozwoju szkoły, w terminach kulturotwórczej działalności szkoły.

R. Schulz, rysując wizję szkoły twórczej, powołał się na dwie istniejące już koncepcje, autorstwa B. Milesa oraz J. Nisbeta. Jej cechami są efektywniejsze wykorzystanie zasobów, angażowanie rozmaitych specjalistów do stosowania złożonej technologii, brak nacisków zewnętrznych, duża swoboda, wewnętrzna motywacja do działań twórczych, rozproszenie władzy, luźniejsza struktura organizacyjna, zmierzch autorytetu, rozległa komunikacja interpersonalna [1980, s. 207].

Na różnorodność innowacji możliwych do zastosowania na szczeblu szkoły, przyczyniających się do postępu na jej poziomie, świadczą choćby analizy kierunków modernizacji instytucji oświatowo-wychowawczych i form pracy szkolnej [A. Łukawska 1991]. Szczególnie cennym – z uwagi na zakres – przykładem możliwości stymulowania działalności innowacyjnej szkoły są badania nad wdrażaniem modelu szkół środowiskowych (jako inspirujących i koordynujących środowiska wychowawcze) do praktyki oświatowej. Prowadziła je w latach 1974–1976 w Zielonej Górze M. Jakowicka [1970].

W praktyce edukacyjnej pojawiają się obecnie szkoły, które zasługują na miano nowoczesnych szkół twórczych [S. Rzęsikowski 1991]. Ich przykładem są – jak sądzę – szkoły skupione wokół ruchu Towarzystwa Szkół Twórczych. Ruch ten jest inspirowany i kierowany przez D. Nakoneczną. Wiele szkół, zwłaszcza społecznych i prywatnych – acz formalnie nie przynależących do Towarzystwa – nawiązuje do jego założeń i doświadczeń. Celem wpro-



wadzanych innowacji jest „rozszerzanie i pogłębianie wychowania”. U ich podstaw leżą pozornie przeciwstawne zasady pracy, jak „indywidualizacja i socjalizacja procesu kształcenia, kierownicza rola nauczyciela i współudział uczniów i rodziców w procesie kształcenia, łączenie edukacji szkolnej z samokształceniem wspieranym przez osoby i instytucje pozaszkolne” [A. Góralski 1991, s. 67]. Przykładowe innowacje tam wprowadzane to:

- opieka nad klasami jest sprawowana zawsze przez dwie osoby: kobietę i mężczyznę,
- szkoły są małe,
- w każdej klasie jest mniej więcej taka sama liczba chłopców i dziewcząt,
- programy dydaktyczno-wychowawcze są przygotowywane przez nauczycieli przy czynnym udziale uczniów i rodziców,
- stałość sal lekcyjnych,
- obowiązkowa jest co roku tzw. szkoła zimowa,
- duża faktyczna rola samorządu uczniowskiego,
- integracja przedmiotowa,
- sześćdziesięciminutowy czas trwania lekcji,
- przesunięcie profilowania klas do III klasy liceum,
- rozluźnienie systemu klasowo-lekcyjnego,
- trzykrotna klasyfikacja w ciągu roku szkolnego,
- wykrywanie uczniów szczególnie uzdolnionych i kierowanie ich rozwojem.

Wśród wielu propozycji i działań innowacyjnych wyróżniają się prace ośrodka łódzkiego, łączące teorie edukacyjne z nową praktyką pedagogiczną [M. Jakowicka 1995; B. Śliwerski 1993].

Na uwagę zasługują również – jak sądzę – poglądy A. Nalaskowskiego [1994], który określa „szkołę twórczą” jako „banalnie zwyczajną”, pisząc: „Jej kreatywność wynika z jej zwyczajności. Niech uczeń stara się zdobyć jak największą wiedzę, a w toku całej edukacji – mądrość. Niech nauczyciel stara się rzetelnie przedstawić prawdę o wykładanym przedmiocie. Niech żaden z nich nie przestaje szukać (ale nie pod przymusem!) tego, co

lepsze lub ciekawsze, albo chociaż inne. Niech zatem w szkole toczy się normalne życie, które jest najlepszą pożywką dla twórczości” [tamże, s. 74]. Stanowisko to znajduje podstawy w rozumieniu twórczości przez A. Nalaskowskiego w ogóle. Szkoła może wspierać predyspozycje twórcze dzieci, ale przede wszystkim powinna dać tworzywo, „uczyć pracy, podejmowania wysiłku”. Nie można jednak wymagać, by twórcze predyspozycje u dzieci zaszczerpiła, bo się nie da, bo są one wynikiem działania wielu warunków rozwoju człowieka. Według A. Nalaskowskiego szkoła może być twórcza przy założeniu, że w twórczości dominująca jest wiedza. Koncepcja ta realizowana jest przez autora w praktyce w Społecznym Liceum Ogólnokształcącym w Toruniu.

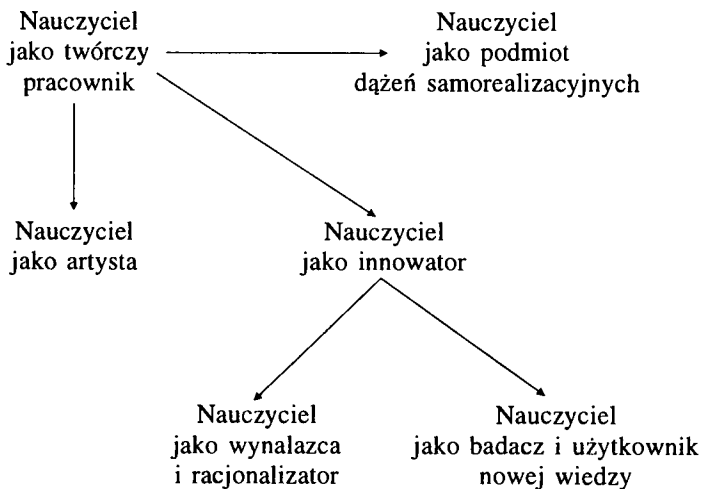
Pojmowanie szkoły twórczej w praktyce jest niejasne, pełne ogólników i frazesów. Co więcej, sami nauczyciele pracujący w szkołach twórczych nie potrafią sensownie opisać owej twórczości. Studenci pytani przez A. Nalaskowskiego [1994] o rozumienie „twórczej szkoły” najczęściej opisywali ją poprzez cechy: więcej przedmiotów i zajęć dydaktycznych, mniejsza dyscyplina, przedmioty do wyboru, „szkoła poszukująca”. Wielość interpretacji prowadzi do niejasności i nieporozumień. Jedno jest pewne: możliwych jest wiele koncepcji i realizacji szkół twórczych, opartych na różnych modelach teoretycznych. By jednak termin ten nie był nadużywany, weryfikować należałoby szkoły twórcze poprzez kategorie „nowości” i „cenneści”, które realizują.

Wizja nowej szkoły, która stałaby się królestwem postaw twórczych, nie może być zaprzeczeniem szkoły tradycyjnej. Nie chodzi bowiem o radykalny wybór celów i metod kształcenia, lecz o poszukiwanie równowagi i komplementarności między kształceniem konwergencyjnym a dywergencyjnym (a nie ma jej na pewno, gdy twórczością w szkole w ogóle nikt się nie zajmuje) [M. Debesse 1988].

## TWÓRCZY NAUCZYCIEL I TWÓRCZY UCZEŃ

Współcześnie rozumiana idea twórczego nauczyciela jest syntezą tradycji i wymagań przyszłości. Zapewne istnieje wiele odpowiedzi na pytanie o „dobrego nauczyciela”. Twórczy nauczyciel jest zaś jedną z nich. Przemawiają za tym argumenty o charakterze ekonomiczno-społecznym oraz humanistycznym [W. Dobrołowicz 1995]. Ten sam poziom powodzenia zawodowego wykazują zarówno nauczyciele twórczy, jak i należący do typu intelektualnego lub uczuciowego [A. Leon 1988].

Idea twórczego nauczyciela jest integralną i długofalową perspektywą dla przeobrażeń roli zawodowej. Jest wyrażana w różny sposób. Analizy i zestawienia istniejących koncepcji dokonał R. Schulz [1989, s. 98], ujmując je w postaci schematu (rys. 1). Wszystkie warianty nowatorstwa pedagogicznego można uznać za różne aspekty jednej i tej samej całości, przy czym autor szczególnie rolę przypisał wymiarowi „nauczyciel jako innowator”.



Rys. 1. Koncepcja nauczyciela twórczego [R. Schulz 1989]

Charakterystyki koncepcji „twórczego nauczyciela” dokonam w następującej kolejności:

1. Nauczyciel jako artysta.
2. Nauczyciel jako wynalazca i racjonalizator.
3. Nauczyciel jako twórca i użytkownik nowej wiedzy.
4. Nauczyciel jako innowator.
5. Nauczyciel jako twórczy pracownik.
6. Nauczyciel jako podmiot dążeń samorealizacyjnych.

Ad 1. Koncepcja ta w pedeutologii ma długą tradycję. Szuka się analogii do działalności artystycznej. Można ją rozpatrywać dwojako: po pierwsze, gdy nauczyciel jako osoba angażuje się w działalność artystyczną, po drugie – istnieją poglądy, iż każda praca pedagogiczna jest quasi-artystyczna. Utożsamia się twórczość i wychowanie; rola twórcy rozplywa się w roli nauczyciela. Nauczyciel jest artystą jako pedagog, w zakresie wykonywanej pracy zawodowej, bo tworzy nowe osobowości. Artysta, kształtując tworzywo, tworzy dzieła. Tworzywem pracy nauczyciela jest uczeń, dziełem zaś – ukształtowanie jego osobowości. Artysta może zniszczyć swoje dzieło. Wychowawca – nie. Popęlnionych przez niego błędów czasami w ogóle nie można naprawić. Każdy rezultat wychowania jest nowy, niepowtarzalny, różniący się od pozostałych. „Wystarczy poddać analizie niektóre z problemów, jakie stawia każdego dnia wychowanie dziecka, by dojść do przekonania, że wychowanie stawia nieustannie na próbę twórcze możliwości wychowawcy” [R. Gloton, C. Clero 1976, s. 124].

Potencjał działalności twórczej w sferze wychowania i kształcenia jest ogromny, znacznie wykraczając poza sumę nawyków i odruchów wynikających z długiej praktyki [J. Thomas 1971].

Wydaje się współcześnie, że wyłącznie takie rozumienie i interpretowanie twórczego nauczyciela jest nieadekwatne do roli nauczyciela przedmiotowego.

Ad 2. W tej roli występują najczęściej nauczyciele zawodu oraz ci, którzy tworzą nowe narzędzia i środki dydaktyczne. Rozwiązania techniczne i technologiczne usprawniają pracę pedagogicz-

ną. Twórczość techniczna (wynalazczość) nauczycieli jest coraz znacześniejsza.

Ad 3. Takie ujęcie twórczości pedagogicznej wynika z trzech założeń [R. Schulz 1989, s. 33]:

- praca twórcza od nietwórczej różni się zawartością elementów poznawczych i intelektualnych,
- w istocie swej nowatorstwo jest pewnym rodzajem działalności badawczo-rozwojowej,
- nauczyciel – innowator wzbogaca zasoby informacyjne praktyki dydaktyczno-wychowawczej i projektuje nowe rozwiązania, przyczyniające się w sumie do postępu.

W ramach tej koncepcji akcentuje się wykorzystanie wiedzy, tworzenie wiedzy oraz jej jednoczesne tworzenie i wykorzystanie.

Ad 4. Nauczyciel jako innowator projektuje i wprowadza w życie nowe i lepsze rozwiązania. Innowacje są produktem procesu twórczego. W jego toku nauczyciel doskonali własną praktykę, wzbogaca ją o jakościowo nowe rozwiązania, które umożliwiają osiągnięcie wyższych lub nowych rezultatów dydaktyczno-wychowawczych.

Twórczość jako działalność innowacyjna jest odrębną kategorią działań. Jest rozumiana czasownikowo i czynnościowo.

Ad 5. Ujęcie to jest atrybutywnym (przymiotnikowym) rozstrzygnięciem twórczości, odnoszącym się do samej pracy nauczyciela. „Twórczy” określa pewną jakość pracy, pewien zespół cech (styl, rodzaj), „charakteryzuje się takimi właściwościami, jak: wewnętrzsterowność, refleksyjność, innowacyjność, adaptacyjność” tamże, s. 71].

Ad 6. „Twórczy nauczyciel” oznacza tu nauczyciela podejmującego wysiłek autokreacji. Nauczyciel jest podmiotem, tworzywem produktem działań twórczych. Nauczyciel tworzy samego siebie w sferze profesjonalnej i indywidualnej. Te dwie formy samo-realizacji przenikają się.

Na samorozwój profesjonalny nauczyciela składają się: „samo-ształcenie, podwyższanie swych kwalifikacji, doskonalenie włas-

nego warsztatu, udział w badaniach naukowych, angażowanie się w działalność nowatorską, poszukiwanie nowych terenów i zadań w pracy dydaktyczno-wychowawczej” [tamże, s. 79].

Na samorozwój osobisty składają się: „poszukiwanie samowiedzy, dążenie do samookreślenia się, budowanie ideału własnej osoby, wybór celów i wartości godnych pożądanego, realizacja przyjętego programu rozwoju osobowości” [tamże, s. 80].

Wydaje się, że przeobrażenia społeczne, które ostatnio nastąpiły, a także nowe ujęcia teoretyczne twórczości, powodują konieczność wprowadzenia do omawianej koncepcji innych ważnych twórczych ról nauczycielskich: „gospodarskiej” oraz wspomagającej ucznia w rozwoju. Przede wszystkim zaś na uwagę zasługuje kategoria „nauczyciel jako mistrz”. Jest to główny motyw pedagogiki twórczości rozwijanej przez A. Góralskiego, mający związki z istniejącymi w pedeutologii odniesieniami do mistrzostwa nauczycielskiego [J. Szczepański 1975, s. 97].

Przybliżeniem tej koncepcji niech staną się rozważania nad rozumieniem pojęcia „mistrz”, napisane z intencją „utrwalenia mistrzostwa profesora Bogdana Suchodolskiego”:

- „człowiek jest lub staje się;
- mistrz jest i staje się;
- uczeń staje się i – w pewnym stopniu – jest;
- uczeń i mistrz są nierozdzielni, choć każdy z nich istnieje sam, tragicznie, po ludzku samotny;
- mistrz – z konieczności – ma ogół cech człowieczej wielkości: coś mocno ukochał, czemuś bez reszty zawierzył, osiągnął wielorakie postacie doskonałości, wykazał się skutecznością, umiał czynić dobro, piękno i prawdę itd.;
- jeśli spojrzeć na zagadnienie mistrzostwa z perspektywy wychowawcy ludzi, z perspektywy Nauczyciela, wówczas można i trzeba dostrzec, iż naczelną staje się ta oto cecha wielkości: Mistrz to pierwszy uczeń swego ucznia [ten], który jako pierwszy od Ucznia czegoś się nauczył;

– gdy Mistrz odchodzi [...], wówczas trzeba powiedzieć także i to: Wyprowadzam Twe mistrzostwo nie z dzieł, lecz z dokonań uczniów!” [A. Góralski 1996].

Wiele prawdy jest zapewne w potocznych obserwacjach, iż dobre szkoły przyciągają dobrych uczniów, a dobrzy uczniowie stanowią wyzwanie i inspirują dobrych nauczycieli. Część rezerw i zapału ważnych dla funkcjonowania szkół tkwi bowiem w uczniach. Niestety niewiele wiemy o uczniach twórczych. O pewnych aspektach pojmowania ucznia jako nowatora pisał Z. Pietrasiński [1983, s. 154 i n.]. Uczeń jest młodym człowiekiem, zwykle krytycznie nastawionym wobec świata. To jego niezadowolenie może stać się początkiem innowacji. Za przejaw takiej twórczości Z. Pietrasiński uznał przede wszystkim tzw. lekcje uczniowskie. Uczniowie twórczy nierzadko utożsamiani są w praktyce z uczniami uzdolnionymi lub prymusami szkolnymi. Istnieje wiele interesujących prac poświęconych dzieciom zdolnym [np. I. Borzym 1979]. Należy jednak wyraźnie wydzielić w tej grupie osoby twórcze. Jak stwierdził W. Dobrołowicz [1995], uczniowie kreatywni charakteryzują się zdolnościami twórczymi, które to przejawiają się w pomysłowości, inicjatywie, plastyczności oraz oryginalności wyobraźni i myślenia. Autorzy książki *Twórcza aktywność dziecka* [R. Gloton, G. Clero 1976, s. 47] interpretują twórczość uczniowską jedynie w kategoriach autokreacji, „kiedy uczeń tworzy sam siebie”.

Ten obszar badawczy – w sensie rozpoznania zjawiska twórczości uczniowskiej – jest słabo znany. Sądzę, że dla jego analizy teoretycznej i badań empirycznych przydatne okazać się mogą rozszerzone modelowe koncepcje twórczości pedagogicznej i twórczego nauczyciela.

## AUTOKREACJA

Terminem autokreacja – jako stwarzanie samego siebie – wśród polskich pedagogów jako pierwszy zaczął posługiwać się H. Rowid. Proces autokreacji człowieka – jego możliwości i sił – należy do kręgu tzw. wychowania i kształcenia odśrodkowego. Dziedzina ta jest słabo eksplorowana w pedagogice, w której dominują badania procesów intencjonalnych, zlokalizowanych instytucjonalnie. Zdaniem S. Palki [1989, s. 45] badania tej dziedziny są szansą dla rozwoju teorii pedagogicznej i rozszerzenia tradycyjnego obszaru badań pedagogicznych.

Szczegółową analizę pojęcia autokreacja i pojęć z nim bliskich znaczeniowo przeprowadziła B. Matwijów w pracy *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku* [1994]. Autorka umieszcza autokreację wśród innych działań człowieka związanych z samodzielną aktywnością edukacyjną (samokształtowaniem), obok m.in. samorealizacji, autoedukacji, samokształcenia i samowychowania. W wyniku badania różnych stanowisk B. Matwijów [s. 113] definiuje autokreację poprzez jej najczęściej omawiane cechy, jak „urzeczywistnianie się »osoby« w człowieku, samodzielne planowanie i realizowanie własnego rozwoju według wybranej jakości »wartości« życia, rozwój własny sfery duchowości i twórczego moralnego działania zewnętrznego”. Ujęcie to nawiązuje w dużym stopniu do ustaleń terminologicznych zaproponowanych w klasycznej już niemal dla pedagogicznych koncepcji autokreacji książce M. Dudzikowej *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie* [1985].

W procesie autokreacji człowiek twórczo poznaje i realizuje wartości osobowe i moralne. Ogromną rolę odgrywają w nim czynniki środowiskowe [Z. Pietrański 1983, s. 187]. Poza rodziną, istotny jest wpływ szkoły i nauczycieli na nauczanie „sposobów” autokreacji, wzbudzenie motywacji i przekazanie różnych wartości.



Punktem wyjścia do autokreacji jest przekonanie, co do którego panuje zgoda, iż jednostka ma możliwości kształtowania własnej osobowości, zdolna jest do kierowania sama sobą. Psychologowie humanistyczni uznali ją za podstawową właściwość natury ludzkiej. Doniosłą rolę w autokreacji odgrywają kontakty z innymi ludźmi [A. Nowicki 1981, s. 11–12]. Zmiany, jakie w nas zachodzą, które podejmujemy, są zwykle rezultatem „spotkań” z drugim człowiekiem. Niebagatelną rolę mogą odegrać tu nauczyciele, z których jedni pozostają na stałe w naszej pamięci, a niektórzy wręcz zostawiają ślad w naszej osobowości. Oprócz takiej „osobotwórczej” roli, dla potrzeb autokreacji nauczyciele winni „przede wszystkim nauczyć uczniów trudnej sztuki wyobrażania sobie, wybierania i podejmowania coraz bardziej ambitnych zadań” [tamże, s. 12]. Zadania dalekie bowiem wyznaczają perspektywę dla tworzenia siebie [M. Dudzikowa 1985, s. 241].

Dla potrzeb pedagogiki twórczości ważne są – jak sądzę – trzy grupy zagadnień, wzajemnie wiążących się, związanych z problematyką autokreacji:

1. Kształcenie nauczycieli zdolnych do „tworzenia siebie” i stymulowania działań autokreacyjnych u uczniów.
2. Opracowanie metod inspirujących do autokreacji.
3. Analiza poznawczych aspektów autokreacji.

Projektowanie badań pedagogicznych w tym zakresie znajduje uzasadnienie i oparcie w koncepcjach filozoficznych (np. w filozofii A. Grzegorzcyka) i w koncepcjach psychologicznych (np. w koncepcji człowieka transgresyjnego).

## TWÓRCZOŚĆ PEDAGOGICZNA – CHARAKTERYSTYKA ZJAWISKA

Z odpowiednimi wariantami wyrażania idei „twórczego nauczyciela” korelują cztery koncepcje rozumienia pracy pedagogicz-

nej jako pracy twórczej. Ich syntetyczną charakterystykę opracował R. Schulz [1994a, s. 14].

Poglądy na temat twórczości pedagogicznej podlegają ewolucji. Odchodzi się od tradycyjnego niegdyś w pedeutologii utożsamiania twórczości i wychowania. Dotyczy to bowiem jedynie prostych innowacji. Nieaktualna jest zarazem zupełna autonomizacja działalności innowacyjnej od praktyki pedagogicznej. Istnieją między nimi związki strukturalne i funkcjonalne.

W rozumieniu twórczości pedagogicznej jako działalności innowacyjnej identyfikuje się ją z działalnością nauczyciela, który projektuje i wprowadza w praktykę zawodową nowe i lepsze składniki, przyczyniając się do postępu kulturowego w wychowaniu. Ta interpretacja najlepiej oddaje współczesne znaczenie terminu. Jest to wąskie rozumienie pojęcia. W szerszym rozumieniu twórczości pedagogicznej dotyczy ona ogółu działań rozwojowych, realizowanych na wszystkich poziomach systemu oświatowego, a więc obejmuje m.in. reformy edukacji, modernizację, eksperymenty szkolne, procesy B+R oraz nowatorstwo nauczycieli.

Węższy i szerszy wymiar twórczości możemy także wyróżnić z uwagi na jej jednostkowy lub społeczny charakter. Oba wymiary uzupełniają się [tamże, s. 25].

W wyniku twórczej pracy nauczycieli następuje „postęp kulturowy w wychowaniu”. R. Schulz [1992a, s. 177] używa też równoważnych pojęć: „wzbogacenie doświadczenia zawodowego”, „rozwój kultury pracy pedagogicznej” i „kultura pedagogicznego działania”.

W skład doświadczenia pedagogicznego wchodzi określone idee i wartości (np. idea wychowania dla przyszłości), specyficzne programy działania (np. program kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym), ogół rozwiązań technicznych, technologicznych i organizacyjnych (np. system klasowo-lekcyjny), normy i przepisy, wiedza zarówno faktyczna, jak i naukowa oraz poglądy i przekonania ludzi [tamże]. Dzięki twórczości pedagogicznej ten zbiór powiększa się o nowe i lepsze od dotychczasowych elementy.

Aktywność innowacyjna nauczycieli jest swoistą formą działalności twórczej człowieka w ogóle (jest twórczością pracowniczą) i można ją rozpatrywać na podstawie wymiarów wyróżnionych w ogólnym modelu twórczości. Byłyby to więc analizy takich kategorii, jak nauczyciel – innowator, proces innowacyjny, innowacja pedagogiczna oraz warunki działalności innowacyjnej<sup>3</sup>.

Twórczość pedagogiczna, jak każda inna, ma „swoje odrębne tworzywo, swoiste prawa i zasady, na których się opiera, wymaga też odrębnych metod i środków” [W. Okoń 1970, s. 254].

Zmiana roli i statusu nauczyciela oraz jego pracy na twórcze nie jest bynajmniej wynikiem spekulacji. Znajduje swoje uzasadnienie faktyczne, wynikające z zachodzących procesów i zjawisk społecznych [R. Schulz 1994a, s. 36]. Działalność innowacyjna jawi się teoretycznie nieodłącznym elementem nowoczesnej pracy pedagogicznej. Skoro tak jest, przygotowanie do twórczych działań winno stać się stałym składnikiem przygotowania zawodowego nauczycieli, tym samym i ich kształcenia. Chodziłoby o wyposażenie nauczycieli w taką wiedzę i umiejętności, aby w miarę potrzeb i okazji umieli podejmować rolę innowatorów w praktyce zawodowej, w sytuacjach, gdy zachowania zgodne z „normą” okazały się niewystarczające. Wiedza dotyczyłaby teorii twórczości i innowatyki oraz znajomości modeli alternatywnych zachowań. Umiejętności rozumiane są jako „sprawność w posługiwaniu się odpowiednimi wiadomościami przy wykonywaniu określonych zadań; wiadomości te występują w postaci normatywnej jako zasady, prawidła, reguły” [W. Okoń 1984, s. 329]. Z. Pietrasiński [1975] wyraźnie oddzielił umiejętności od nawyków, pisząc, że stanowią gotowość rozwiązywania zadań wymagających dostosowywania sposobu działania do zmieniających się warunków lub szczegółowych celów działania, podczas gdy nawyk jest czynnością automatyczną i odruchową. Sprawność i gotowość do podejmowania określonych działań osiąga się dzięki ćwiczeniu tych działań.

---

<sup>3</sup>Taką całościową analizę R. Schulz zawarł w książce *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań* [1994a].

Termin **twórcza praca zawodowa** stosuje się w znaczeniu równoważnym **twórczości pedagogicznej**. Sformułowanie takie uznałam za mniej wieloznaczne. Przyjmuję za R. Schulzem [1994a, s. 26] następującą definicję: „**Twórczość pedagogiczna to wszelkie intencjonalne formy rozwoju (wzbogacania) kultury wychowania – towarzyszące wykonywaniu pracy przez nauczycieli jako podmiotów edukacji formalnej – a wyrażające się w projektowaniu i/lub pionierskim wdrażaniu innowacji (zmian rozwojowych) do kształtowanego w danym systemie oświatowym – i względnie trwałego w określonym przedziale czasu – zasobu pedagogicznego doświadczenia**”.

Zakres treściowy twórczej pracy nauczyciela wyznaczony przez definicję „kultury wychowania” jest bardzo obszerny: od idei i poglądów, po pomoce dydaktyczne.

Twórczość pedagogiczną można zdefiniować operacyjnie, wymieniając takie jej właściwości, jak złożoność celów, intelektualizacja, elastyczność i zmienność, innowacyjność, nowość produktu, samosterowność. Stanowią one kryteria twórczej pracy [tamże, s. 10–11].

Twórczość człowieka można ujmować dwojako: jako właściwość potencjalną (dającą się mierzyć testami) lub jako właściwość realizacyjną, ujawniającą się bądź w jakości powstałego wytworu, bądź w bezpośrednim działaniu. Dotyczy to także twórczości pedagogicznej. R. Schulz [1989, s. 94] napisał, że „postawa twórcza ma się zatem tak do twórczego działania pedagogicznego, jak nowatorstwo potencjalne do realnego, jak możliwość do aktualności”. Ktoś może być predystynowany np. do twórczej pracy z racji swoich zdolności, ale wcale nie musi behawioralnie tak funkcjonować (np. kiedy nie zna odpowiednich metod, boi się ryzyka lub brakuje mu motywacji).

Szczegółowa analiza układu ról i funkcji pełnionych przez nauczycieli [A. Łukawska 1995; R. Schulz 1994a] pozwala na wysunięcie wniosku, że właściwa twórczość pedagogiczna może występować głównie w realizacji funkcji regulacyjnych szkoły przez nauczycieli.

## ROZDZIAŁ 3

# STYMULOWANIE AKTYWNOŚCI TWÓRCZEJ CZŁOWIEKA

### PRZEGLĄD WYBRANYCH TECHNIK

Inspiracje i przykłady tego, jak pobudzać twórczość, znajdujemy już w klasycznym opracowaniu Deweya *Jak myślimy?* Proces kształcenia ku twórczości nie może opierać się wyłącznie na zezwoleniu na spontaniczne działania. Nawet uzdolniony malarz musi poznać techniczne możliwości tworzenia – dobór farb, płótna itp. Nie można bowiem myśleć, nie wiedząc, a przecież wszelkie poczynania w dziedzinie twórczości bazują na operacjach myślenia. Zdolności intelektualne człowieka są również obecnie głównymi, choć nie jedynymi, umiejętnościami podlegającymi stymulowaniu przez stosowanie odpowiednich technik.

Według J. Kozińskiego [1980, s. 242] „odpowiedź na pytanie, jak oddziaływać na człowieka, zależy od wyobrażenia o nim”. Podstawą dla niniejszych rozważań jest koncepcja człowieka transgresyjnego. Pojawia się więc równoległy problem, jak ukształtować jednostkę jako „osobę ekspansywną i twórczą, wolną i odpowiedzialną, która kieruje się złożoną motywacją homeostaticzną i heterostatyczną i której działanie jest w znacznej mierze uwarunkowane przez względnie stałe czynniki osobowości – umysł oraz wolę” [J. Koziński 1987, s. 6].

Wobec obecnego stanu wiedzy odpowiedź może być tylko połówiczna. Twórczość stanowi nie tylko cel, ale i środek pedagogiczny zarazem. Techniki twórcze znajdują się w zasięgu praktycznie rozumianej innowatyki pedagogicznej, lecz rzadko są wykorzystywane. To przede wszystkim na nich pragnę skupić uwagę.

Sądzę, że aktywizowanie twórczych możliwości człowieka mieści się w ogólnej koncepcji nauczania i wychowania dla twórczości. Ponieważ zajmuję się ludźmi dorosłymi: nauczycielami i kandydatami do zawodu, zasadniej jest pisać o stymulowaniu ich potencjału twórczego niż o ich wychowaniu bądź nauczaniu, które to zakładają długoterminowość oddziaływań. Wychowanie dla twórczości rozumiane jest jako „trening umiejętności rozwiązywania problemów, szczególnie otwartych i rozbieżnych, oraz trening samodzielności i niezależności psychologicznej od otoczenia” [T. Żuk 1986, s. 110]. Natomiast nauczanie dla twórczości jest definiowane w literaturze „jako zespół przedsięwzięć metodycznych i programowych zwiększających prawdopodobieństwo podjęcia przez wychowanków aktywności twórczej, zarówno w perspektywie bieżącej (tj. równoległe z procesem nauczania), jak też w perspektywie długofalowej. Jest to po prostu nauczanie, które powinno wyposażać wychowanka w umiejętność podejmowania działania twórczego w razie potrzeby, chęci lub sposobności [E. Nęcka 1985, s. 266].

Do niedawna najczęściej zajmowano się sposobami rozwijania zdolności twórczych u dzieci. Badania nad twórczą aktywnością dzieci prowadzili m.in. W. Frankiewicz, J. Kujawiński, M. Jakowicka, A. Trojanowska-Kaczmarek i J. Zborowski. Dzieci charakteryzuje „naturalna” niejako oryginalność i twórczość. Wystarczy im nie przeszkadzać, by się uaktywniła. Niektórzy badacze (np. E. Nęcka, H. Jaoui) uważają, że specjalne techniki stymulujące twórczość powinny być stosowane tylko wobec dorosłych, gdyż w dzieciństwie blokowano im zdolności do działania twórczego; mówią oni nawet o korekcji i reedukacji w zakresie inwencji.

Badania nad twórczą aktywnością dzieci skupiały się głównie na wychowaniu estetycznym i wyzwaniu ekspresji. Pobudzanie oryginalności i twórczości w zakresie plastyki: kształtów, kolorów, form przestrzennych, oraz muzyki: dźwięków, wyrabia skłonności do działań twórczych. Czynnikiem aktywizującymi dzieci są ćwiczenia w myśleniu dywergencyjnym [J. Zborowski 1986] oraz techniki swobodnych tekstów C. Freineta [W. Frankiewicz 1983]. J. Zborowski [1986] wskazał na konieczność zorganizowania dodatkowych lekcji przeznaczonych na działalność twórczą dla klas początkowych. O potrzebie włączenia w programy nauczania treści usprawniających aktywność twórczą, na poziomie szkół średnich, pisał Z. Pietrański [1980]. Ponieważ w trakcie „normalnych” lekcji nauczyciele sporadycznie znajdują czas na intencjonalne ćwiczenia inwencji, powstały pomysły lekcji specjalnych. W Anglii program lekcji myślenia (opracowany przez E. de Bono [1995a, 1995b]) jest realizowany w 20% szkół średnich ogólnokształcących w formie samodzielnego przedmiotu albo na lekcjach języka ojczystego (obejmuje 60 godzin lekcyjnych).

Z nielicznych badań nad praktyką edukacji twórczej w polskich szkołach wynika, że rozwijanie myślenia twórczego zarówno w szkołach podstawowych, jak i w liceach bazuje głównie na nauczaniu problemowym. W szkołach podstawowych często stosowane są gry dydaktyczne [A. Góralski 1991, s. 10].

W dydaktyce istnieją metody, które można intencjonalnie wykorzystywać przy stymulowaniu twórczej aktywności. Są to metody gier dydaktycznych, metoda rozwiązywania problemów, metoda nauczania przez badanie. Zagadnieniami tymi zajmowali się m.in. K. Kruszewski [1991], W. Okoń [1961], S. Palka [1977]. Innymi znanymi metodami mogą stać się symulacje [R. F. Barton 1974] oraz treningi interpersonalne [J. Janowska 1992].

Zasadniczo istnieją dwie grupy specyficznych środków, którymi możemy dysponować, chcąc aktywizować inwencję ludzi dorosłych. Są to metody heurystyczne i techniki treningu twórczości. W zależności od zastosowania, techniki heurystyczne mogą pełnić

funkcje treningowe i odwrotnie. Niemniej jednak ze względu na przejrzystość analizy opiszę te metody oddzielnie.

## METODY HEURYSTYCZNE

Heurystyka jest określana jako metodologia twórczości. Zajmuje się konstruowaniem metod sprzyjających rozwiązywaniu zadań oraz uzasadnianiem procedur twórczych. „Przedmiotem heurystyki jest ogół działań przedsięwziętych przez człowieka twórczo rozwiązującego zadania praktyczne, zadania poznawcze lub zadania przekazu” [A. Góralski 1980, s. 59]. Reguły, zasady, wskazówki i taktyki, tricki i intuicje, które regulują przebieg procesu poszukiwania rozwiązania, zwane są heurystykami. Są one ważnym elementem generatora pomysłów i zwiększają prawdopodobieństwo uzyskania twórczych rezultatów [J. Koziński 1968, s. 38]. Ich stosowanie powoduje, że ludzie przełamują sztywne nastawienie i spostrzegają nowe kierunki poszukiwań. J. S. Bruner [1978, s. 676] wskazuje na zasadność wykorzystania technik heurystycznych w stymulowaniu twórczości: „Przypuszczam, że człowiek uczy się roboczej heurystyki dokonywania odkryć jedynie poprzez ćwiczenie w zakresie rozwiązywania problemów i próby dokonywania odkryć. Im większą ma ktoś tego typu praktykę, tym większe jest prawdopodobieństwo, że nastąpi uogólnienie tego, czego się nauczył, w styl rozwiązania problemów czy dociekania, styl użyteczny dla każdego lub prawie każdego typu zadania, z jakim może się człowiek zetknąć”. W rozwiązywaniu problemów obowiązuje specjalizacja, lecz schemat ogólny jest podobny, niezależnie od rodzaju problemu. Można mówić więc o transferze, gdy w czynnościach wyuczonych i nowych istnieją elementy wspólne.

A. Góralski [1980] wyróżnił w heurystyce trzy kierunki: refleksyjną, pragmatyczną i informatyczną.



Klasycznymi przedstawicielami heurystyki refleksyjnej są Sokrates, R. Lullus, Kartezjusz, G. Leibniz, B. Bolzano, współcześnie zaś – G. Polya. Celem analiz jest tu istota twórczego rozwiązywania zadań oraz odkrywanie sposobów ich uczenia się i nauczania.

Heurystyka informatyczna wykorzystuje metody i środki informatyki w rozwiązywaniu zadań.

Heurystyka pragmatyczna zajmuje się metodami sprzyjającymi praktyce wynalazczej, czyniącymi działanie człowieka bardziej twórczym. Jej metody to m.in. analiza morfologiczna, brainstorming, metoda macierzy eksploracji, synektyka, metoda algorytmu rozwiązywania zadań wynalazczych oraz metoda rozwiązywania idealnego. Procedury tych metod zawierają charakterystyczne dla nich etapy, stadia, fazy oraz zestawy chwytów wynalazczych (pytań) stymulujących heurystę. Najczęściej stosowanymi metodami są brainstorming i synektyka.

Brainstorming to technika odroczonego wartościowania, zwana inaczej burzą mózgow. Jej autor, A. F. Osborn, wyszedł z założenia, że ocena pomysłu, jego krytyka hamuje dalszą inwencję. Podkreślił także znaczenie nieskrępowanej atmosfery przy wytwarzaniu pomysłów. Jest to metoda grupowa. W swobodnych warunkach osoby zgłaszają pomysły co do rozwiązania jakiegoś zagadnienia. Faza wartościowania pomysłów jest odroczone. Kierunki poszukiwań są wyznaczone (pobudzone) przez pytania opracowane przez A. F. Osborna:

Jakie są inne zastosowania?

Zaadaptować?

Zmodyfikować?

Powiększyć?

Zmniejszyć?

Dokonać substytucji?

Przegrupować?

Odwrócić?

Połączyć?

Listę A. F. Osborna A. Góralski [1980, s. 223] uzupełnił następującymi pytaniami:

Zróznicować?

Uczynić nieciągłymi?

Uczynić ciągłymi?

Podobnie?

Idealnie?

Burzę mózgow wykorzystuje się w sesjach i treningach twórczości. Sprzyja ona giętkości, płynności i oryginalności myślenia; stymuluje pracę generatora pomysłów. Daje wyniki niezależnie od wieku osób i początkowego poziomu ich zdolności wytwarzania dywergencyjnego. Nie wykazano jednak przewagi techniki burzy mózgow, w sensie liczby i jakości wytworzonych pomysłów, nad indywidualnym ich szukaniem. Istnieje wiele możliwości wykorzystania tej techniki w pracy nauczycielskiej [M. Łobocki 1983; W. Okoń 1991; K. Kruszewski 1993].

Synektyka jest techniką tzw. twórczego oddalenia. Jej odkrywcą jest W. J. J. Gordon. Polega na wiązaniu różnych struktur, pozornie nie mających ze sobą nic wspólnego. Opiera się na założeniu, że twórczość jest łączeniem istniejących elementów w nowe. Aby stworzyć radykalnie nowe rozwiązanie, należy wykraczać poza utarte skojarzenia. W synektyce cel wyrażany jest zastępczo, „oddalenie” od sedna sprawy daje świeży wgląd w problem. Również przy tej metodzie podkreśla się nastrój swobody i nieskrępowanej ekspresji. Synektyka znajduje zastosowanie w pracy indywidualnej i grupowej. Interesujące są próby jej użycia w zajęciach prowadzonych z małymi dziećmi, z uwagi na uzyskiwane rezultaty: wiele odległych i oryginalnych skojarzeń [T. W. Wear, G. M. Prince 1992].

Specyfika pedagogiki twórczości – która jest jakże różna od pedagogiki dyrektywnej, a jednocześnie niewiele ma wspólnego z antypedagogiką – powoduje, że warto podjąć analizę możliwości posługiwania się heurystykami w praktyce twórczej edukacji.

Znaczenie heurystyki dla pedagogiki twórczości jest dwojakie. Po pierwsze, wpływa na sposób badania przez pedagogikę jej pola przedmiotowego. Po drugie, dostarcza metod dla praktyki twórczego wychowania i kształcenia. Dotyczy więc działań poznawczych lub praktycznych, sprzyjając rozwiązywaniu zadań odpowiedniego rodzaju.

Twórczość jest zjawiskiem o charakterze ilościowo-jakościowym. Próby analizy z punktu widzenia pomiaru liczbowego i statystyki zawierają wiele uproszczeń, nie oddając wiernie jego istoty. Do zrozumienia fenomenu twórczości oraz wzbogacenia tego rozumienia o nowe interpretacje może przyczynić się zastosowanie hermeneutyki [K. Ablewicz 1994]. Metoda hermeneutyczna jest przykładem myślenia heurystycznego. W zasadzie bowiem każda nowa interpretacja i rozumienie jest odkryciem nowego sensu i znaczenia. Problemami ważnymi dla metodologii pedagogiki twórczości, rozważanymi w ramach heurystyki [J. Hartman 1993] są m.in. monologiczność i dialogiczność myślenia oraz ich znaczenie dla twórczości, granice metodyczności w nauczaniu twórczości, relacje między tworzeniem a rozumieniem i interpretacją, zależność między typami racjonalności a oceną twórczości.

W literaturze odnaleźć można, oprócz klasycznych opracowań, przykłady różnego myślenia heurystycznego. Najszerze ujęcie zaprezentował J. S. Bruner [1978], wiążąc rozwój człowieka z wychodzeniem poza dostarczone mu informacje, czyli z heurystyką dokonywania odkryć. E. Nęcka [1987] ujął heurystyki jako strategie poznawcze ułatwiające przebieg interakcji twórczej, będącej procesem myślowym. W dydaktyce heurystyki są formułowane w postaci np. zasad nauczania problemowego [R. H. Davis, L. T. Alexander i S. L. Yelon 1983; K. Kruszewski 1991]. W pedeutologii wskazuje się z jednej strony na możliwość wykorzystania heurystyk w kształceniu nauczycieli, z drugiej zaś – postuluje konieczność heurystycznej postawy nauczycieli [G. Mialaret 1988]. Elementy heurystyki refleksyjnej obecne są w pedagogice

hermeneutycznej, w pedagogice dialogu oraz w pedagogice krytycznej.

W pedagogice twórczości szczególnie przydatne są heurystyki pragmatyczne, zorientowane na działalność nowatorską, w tym na działalność innowacyjną nauczycieli. Szerokie są także możliwości zastosowania heurystyk refleksyjnych. Określenie A. Góralskiego, że „nakłaniając do refleksji, czynisz sprawnego rozumnym”, nabiera szczególnego znaczenia w edukacji nauczycielskiej. Heurystyka refleksyjna wydaje się służyć przede wszystkim kształceniu nauczyciela inaczej – w szerokim sensie – komunikującego się z uczniem. Inspiracją do stosowania heurystyk refleksyjnych jest lansowana w pedeutologii przez D. A. Schona idea nauczyciela jako refleksyjnego praktyka [A. T. Pearson 1994]. Refleksyjny nauczyciel to taki, który potrafi uporać się z sytuacją problemową, posługiwać się odpowiednio wiedzą i doświadczeniem praktycznym oraz dostosować się do zmieniających warunków i potrzeb. Dąży on do odkrywania sensów i znaczeń rzeczy dostępnych zmysłowo [A. T. Pearson 1994].

Jak nauczać heurystyki? Otóż poznanie heurystyki jest dopiero pierwszym krokiem do jej nauczania się. Niezbędna okazuje się bowiem praktyka – odpowiednia liczba ćwiczeń w jej użytkowaniu. Można by przytoczyć trafną analogię podaną przez A. Góralskiego [1980]: „Czytanie książki o rozwiązywaniu zadań jest jak czytanie książki o prowadzeniu samochodu wyścigowego”. Same metody heurystyczne stosowane przez osoby niedoświadczone są mało przydatne. Skuteczność rozwiązywania zadań zależy bowiem, zdaniem A. Góralskiego, od zrozumienia metod heurystycznych, niezbędnej znajomości tematu, wobec którego ma ją stosować, oraz sprawności tzw. strategii zarządzającej (odpowiedzialnej za dobór metod do konkretnych zadań).

## TRENING TWÓRCZOŚCI

Zestawienie pojęć „trening” i „twórczość” wydaje się paradoksem. Okazuje się jednak, że w odpowiednich warunkach i przy adekwatnych metodach oddziaływania myślenie twórcze jest podatne na kształcenie. Trenowanie twórczości jest możliwe, podobnie jak np. ćwiczenie pamięci. Wprawdzie nadal nie są jasne mechanizmy twórczości, lecz jednak panuje zgodny pogląd, iż mają więcej wspólnego ze „zwykłymi” operacjami intelektualnymi niż z oślnieniem czy natchnieniem. Dotychczasowe doświadczenia wykazują, że efekty treningu twórczości wykraczają daleko poza dziedzinę twórczego myślenia i rozwiązywania problemów [E. Nęcka 1992]. „W ten sposób trening twórczości w dużej mierze staje się narzędziem rozwoju szeroko pojętej osobowości uczestnika” [tamże, s. 13]. E. Nęcka zdefiniował trening twórczości jako „system ćwiczeń stosowanych doraźnie w celu zwiększenia potencjału twórczego jednostki lub grupy osób” [tamże]. Założeniem jest dopomaganie dorosłemu, „przeciętnemu” człowiekowi w aktywizowaniu jego potencjału twórczego. Nie chodzi bynajmniej o usiłowanie tworzenia wielkich osobowości, bo na to składają się i inne czynniki. Zadaniem treningu twórczości jest rozwijanie twórczych zdolności ludzi i grup. Celem treningu jest rozwój umiejętności twórczych ludzi, choć jak wcześniej zaznaczyłam, możliwe jest „zadaniowe” stosowanie technik treningowych.

Treningi twórczości przeważnie mają charakter grupowy. Okazuje się bowiem, że praca w grupie sprzyja wysiłkowi indywidualnemu, a „zbiór zróżnicowanych i właściwie współdziałających elementów ma właściwości daleko wykraczające poza sumę właściwości indywidualnych” [A. Góralski 1990, s. 107]. Zasady doboru grupy i pracy z grupą szczegółowo omawiają autorzy treningów twórczości. Faktyczne działania twórcze realizują się w kontekście społecznym, dlatego grupowy trening przysposabia do współpracy i kontaktu z innymi ludźmi we wspólnych działaniach twórczych, a także do przeciwdziałania społecznym przeszkodom twórczości.

Nieodzownym uzupełnieniem treningów jest zdobywanie wiedzy na temat inwencji, istoty procesów twórczych, możliwości i uwarunkowań. Ćwiczenia w myśleniu twórczym w powiązaniu z wykładami są bardziej skuteczne niż sam trening. Wskazały na to badania, które przeprowadzili Mc Fee, Forehand i Libby [J. P. Guilford 1978, s. 645–646]. Podkreślają to także A. Góralski [1990], E. Nęcka [1992] i Z. Pietrasiński [1969].

Istnieje duża grupa technik pobudzających zdolności twórcze. Ćwiczenia odnoszą się do poszczególnych cech myślenia dywergencyjnego, faz rozwiązywania problemów lub wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań twórczości. Układ i rodzaje technik składających się na konkretny trening są różne. Wszystko zależy od decyzji, preferencji, doświadczenia i wreszcie – od „wyczucia” trenera oraz od potrzeb uczestników [E. Nęcka 1992, s. 14]. Najbardziej znane koncepcje treningów twórczości w Polsce zostały opracowane przez A. Góralskiego i E. Nęckę.

A. Góralski [1996b, 1990, s. 144] zaplanował swój trening jako „środek do urzeczywistniania programu osiągnięcia wartości”. Na całość składa się dziesięć grup ćwiczeń, odpowiadających kolejnym stadiom pracy przy zdobywaniu wartości. Stopień złożoności ćwiczeń narasta w miarę nabywania coraz to większych kompetencji i doświadczeń, związanych z zachowaniem twórczym. Autor wskazuje na następujące umiejętności, niezbędne w działaniu twórczym, w które wyposaża trening twórczości: przełamywanie nawyków w percepcji, eksplorowanie nieświadomości, zwracanie uwagi na innych ludzi, dostrzeganie różnorodności, poddawanie w wątpliwość, dostosowanie się do zmian, myślenie abstrakcyjne, „próbowanie inaczej”, wykorzystywanie analogii, posługiwanie się intuicją, przezwyciężanie niedostatku środków i osiągnięcie wartości.

E. Nęcka [1987, 1992] oparł swoją koncepcję treningu na założeniach teoretycznych procesu twórczego. Ćwiczenia ujęte są w cztery zasadnicze grupy. Za najważniejsze autor uznał techniki kształtujące zdolności myślenia twórczego, wyróżniając następujące ich kategorie: operacje abstrahowania, dokonywania skojarzeń, ro-

zumowania dedukcyjnego, rozumowania indukcyjnego, myślenia metaforycznego i dokonywania transformacji. Drugą grupę stanowią ćwiczenia z serii „Przezwyciężanie przeszkód”. Według E. Nęcki, proces twórczy jest naturalną czynnością intelektualną człowieka, ale rozmaite bloki i przeszkody – intelektualne, emocjonalne i społeczne – go hamują. Umieszczone są tu takie typy ćwiczeń, jak „Widzenie inaczej”, „Osłabianie wewnętrznej cenzury”, „Twórcza samoocena” i „Normy grupowe”. Szczególną rolę w tym treningu odgrywają zestawy technik interpersonalnych i motywacyjnych. Z uwagi na grupowy charakter treningu i społeczny charakter twórczości ważne są umiejętności kontaktowania się i współpracy z ludźmi. Umiejętności interpersonalne autor proponuje ćwiczyć w trzech aspektach: „Współdziałanie”, „Porozumiewanie się”, „Klimat grupowy”. Motywacja jest najtrudniejszym do trenowania elementem twórczości. Zwykle wymaga działań długofalowych. Niemniej w treningu E. Nęcki znalazły się ćwiczenia rozwijające np. ciekawość poznawczą i potrzebę naprawiania.

E. Nęcka [1985] podjął także próbę opracowania „specjalistycznego” treningu twórczości dla nauczycieli. Jego zdaniem dzieciom wystarczy nie stawiać przeszkód, by były aktywne twórczo, dlatego twierdzi, że nauczyciel może być twórczy tylko potencjalnie – w sensie postawy (osobowości i uzdolnień). Celami tego treningu uczynił odhamowanie, wzrost zdolności twórczych oraz wzrost zdolności heurystycznych.

„Środki” twórczości czekają na „odkrycie” i zastosowanie w pedagogice. Na razie stanowią jedynie propozycję wyrażoną przez E. Nęckę [1992, s. 16]: „wykorzystanie analogii, metafory lub innego narzędzia twórczości sprawia, iż uczeń nabywa wiedzę w sposób bardziej trwały i bardziej atrakcyjny niż ma to miejsce w przypadku klasycznych zabiegów metodycznych. Ponadto ucząc się biologii (lub jakiegokolwiek przedmiotu) zarazem **uczy się myślenia**, czego żaden tradycyjny system szkolny nie jest w stanie mu zapewnić. Zachęcamy więc nauczycieli do szerokiego korzy-

stania z opisanych tu technik w pracy z klasą szkolną. Nawet bez rozbudowanego planu treningu, biorąc *ad hoc* jakieś ćwiczenie i przeprowadzając je na lekcji, mogą stać się pionierami nowego stylu nauczania, łączącego wiedzę, wyobraźnię i twórcze myślenie”.



## ROZDZIAŁ 4

### WYBRANE PROBLEMY PEDEUTOLOGICZNE

#### KIERUNKI BADAŃ NAD NAUCZYCIELEM I ZAWODEM NAUCZYCIELSKIM

Zagadnienia zawodu nauczycielskiego bada pedeutologia. Zajmuje się ona głównie problemami osobowości nauczyciela, jego kształceniem i doskonaleniem zawodowym, charakterem i strukturą działalności pedagogicznej oraz warunkami społecznymi pracy, życia i rozwoju [Z. Woroniecki 1986, s. 43]. Wskażę na orientacje, które zaznaczyły się w polskiej pedeutologii, kształtując współczesne poglądy o profesji nauczycielskiej<sup>1</sup>.

Zawód rozumiany jest zwykle jako czynności wykonywane przez człowieka w celach zarobkowych, systematycznie lub względnie stale, wymagające odpowiednich kwalifikacji. Zawody są uwarunkowane historycznie i zmieniają się. Z taką zmianą mamy do czynienia obecnie w Polsce, kiedy dotychczas akceptowana rola zawodowa i sposób kształcenia nie przystają do realiów i oczekiwań społecznych. Zawód jest wyznacznikiem prestiżu i pozycji społecznej pracownika. Typowym zjawiskiem jest odwrotna proporcjonalność między prestiżem społecznym zawodu a otrzymy-

---

<sup>1</sup>W przygotowaniu tej analizy korzystałam z opracowań zawartych w *Encyklopedii pedagogicznej*, pod red. W. Pomykały, Warszawa 1996.

waną płacą. Dotyczy to także zawodu nauczycielskiego, cieszącego się dużym uznaniem społecznym [J. Zebrowski 1991].

Przez lata, aż do II wojny światowej, dominowała tematyka zogniskowana wokół osobowości nauczyciela. Założenia ruchu Nowego Wychowania zainspirowały rozwój badań psychopedagogicznych nad osobowością, talentem i zdolnością wychowawczą. Wychodzono z założenia, że cechy osobowości determinują czynności zawodowe, a więc i rezultaty pracy nauczycieli. Za klasyczne uchodzą w pedeutologii analizowane wówczas pojęcia: dusza nauczycielstwa – J. W. Dawid [1959], talent pedagogiczny – Z. Mysłakowski [1958] i S. Szuman [1947], osobowość nauczyciela – wychowawcy – M. Kreutz [1947], zdatność wychowawcza – S. Baley [1965]. Tym analizom dedukcyjnym towarzyszyły pierwsze badania empiryczne nad właściwościami dobrego nauczyciela [W. Dzierzbicka 1926; M. Grzegorzewska 1938]. Niektóre z tych poglądów mają już dzisiaj charakter historyczny. Metafizyczne i zarazem apostołskie treści nie przystają do współczesnego nauczyciela przedmiotowego, niemniej jednak zaważyły przez lata na anachronicznej interpretacji zawodu [S. Bortnowski 1986].

Inna grupa koncepcji osobowości nauczycielskich oparta została na teoriach socjologicznych – nauczyciel postrzegany był w nich jako gwarant i czynnik postępu społecznego [H. Radlińska 1963; F. Znaniecki 1928–1930].

Kulturowe koncepcje osobowości podkreślały rolę nauczyciela jako pośrednika w przekazie wartości kultury [S. Hessen 1938].

Po II wojnie światowej nauczycielom przypadła szczególna rola polityczno-społeczna. W czasach odbudowy kraju ze zniszczeń i tworzenia nowego ładu stanowili główną grupę społeczno-zawodową. Podjęto badania socjopedagogiczne zainicjowane przed wojną przez W. Bystronia [1930], J. Chałasińskiego [1938] i F. Znanieckiego [1928–1930]. Wyniki ankiet oraz analizy pamiętników i prac autobiograficznych wskazywały na doniosłą rolę nauczycieli w środowiskach lokalnych, zwłaszcza wiejskich, dla procesu integracji społecznej i modernizacji [T. Malinowski 1968; J. Szczepański 1957, 1975].

Kolejna grupa analiz pedeutologicznych dotyczyła warunków i wyników pracy nauczycieli oraz ich funkcjonowania w zawodzie. Dominowały tu prace szczegółowe; badań było wiele, lecz rozproszonych [B. Sadaj 1967; J. Woskowski 1964]. Tworzono całe zestawy cech, jakimi powinien charakteryzować się nauczyciel: od zalet intelektualnych po poczucie humoru i wygląd zewnętrzny. Indeksy takie, aczkolwiek wygodne ze względów metodologicznych, budzą zastrzeżenia. To przecież nie zbiór (kompleks) cech warunkuje osiąganie efektów w pracy, lecz ich funkcjonalne powiązania.

Swoisty przełom dokonał się dzięki pracy S. Dobrowolskiego *Struktury umysłów nauczycieli* [1959]. Autor zaakcentował nie cechy psychiczne, lecz znaczenie wiedzy i umiejętności w pracy nauczycielskiej. A stąd już blisko było do zainteresowania się zagadnieniami kształcenia nauczycieli.

Badania skupiły się na poziomie i zakresie wykształcenia. Oprócz analiz ogólnych, koncentrowały się na umiejętnościach szczegółowych, np. dydaktycznych, wychowawczych, kształceniu psychologicznym, kształceniu dla szczebla edukacji wczesnoszkolnej, przekładzie teorii na praktykę, na konkretnych metodach i technikach pracy. Ich uzupełnienie stanowiły analizy samokształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli [J. Kozłowski 1979; J. Banasik 1973; M. Jakowicka 1974, 1991; *Nauczyciele nauczycieli* 1990; A. Łukawska 1985, 1995; J. Nazar 1983; T. Stasienko 1982; T. Wiloch 1991b; Z. Woroniecki 1989, 1991].

Poszukiwania ideału nauczyciela zapoczątkowały badania pedeutologiczne w Europie. W Ameryce było inaczej: zainteresowania zawodem nauczycielskim rozpoczęto od obserwacji rzeczywistych nauczycieli (1910 rok – Eliot). Lata 1930–1950 obfitowały w badania nad problemami związanymi z efektywnością nauczania; koncentrowano się na stylach pracy, metodach, czynnościach. Do lat siedemdziesiątych prowadzone były badania normatywne i empiryczne, rozwijano tematykę stylu i systemu wychowania. Później nastąpiła powszechna krytyka paradygmatu pozytywistycz-

nego i zaczęto skłaniać się w stronę badań opisowych. W podobnym kierunku podążały również badania pedeutologiczne w Polsce [A. Janowski 1989].

Przed II wojną światową powszechne w użyciu było słowo pedagog. Potem zastąpiono go słowem nauczyciel. Nauczyciel coraz częściej kojarzył się z tym, kto naucza. Nauczyciel przedmiotowy, bo taki typ zawodowy się ukształtował, zaczął być wspomagany przez specjalistów od wychowania – pedagogów szkolnych. Obecnie słowo pedagog najczęściej używane jest zamiennie z wychowawcą. Tymczasem formalnie wiele stanowisk pracy uznawanych jest za nauczycielskie. Szczegółowe regulacje w kwestii, kto jest uważany za nauczyciela, zawiera Karta Nauczyciela z 26 stycznia 1982 roku. Status nauczycieli akademickich reguluje ustawa z 4 marca tegoż roku.

Karta Nauczyciela określa też kwalifikacje niezbędne do wykonywania zawodu nauczycielskiego. Istnieje obowiązek obligatoryjnego kształcenia na poziomie studiów wyższych magisterskich wszystkich kandydatów do zawodu. Wskaźnikami kwalifikacji są zwykle dyplomy i świadectwa ukończenia odpowiednich kursów, szkół i studiów. „Przez kwalifikacje zawodowe nauczycieli rozumiemy wiedzę oraz oparte na niej i na doświadczeniu umiejętności specjalistyczne (tzw. kierunkowe) i pedagogiczne. Pojęcie natomiast kwalifikacji pedagogicznych pojmujemy jako wiedzę i umiejętności pedagogiczne wspólne dla wszystkich nauczycieli, lecz specyficznie przejawiające się w swoistości specjalizacji zawodowej (przedmiotowej, nauczania początkowego itp.)” [Z. Woroniecki 1991, s. 32]. Popularne jest rozpatrywanie kwalifikacji nauczycielskich z uwagi na tradycyjne funkcje szkoły: dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze. A. Łukawska [1995, s. 38] w wyniku analizy wielu definicji kwalifikacji zawodowych, stwierdziła, że w ich składzie umieszczane są zwykle wiedza, umiejętności i właściwości osobowościowe, przy czym są one najmniej precyzyjnie określone.

Ujmowanie zagadnień zawodu nauczycielskiego z punktu widzenia jego pracy i wykonywanych czynności (a więc i posiadanych kompetencji) jest najczęściej spotykaną orientacją teoretyczną w pedeutologii [np. T. Wiloch 1991; J. Nazar 1983]. Na całość pracy nauczycielskiej składa się praca dydaktyczno-wychowawcza, praca organizacyjno-wychowawcza, praca pedagogiczna z rodzicami i w środowisku lokalnym oraz praca dodatkowa w szkole i w środowisku [T. Wiloch 1991]. Zdaniem zespołu pracującego pod kierunkiem A. Łukawskiej [1995, s. 25] najistotniejsze kategorie czynności nauczycielskich wynikają z podstawowych i regulacyjnych funkcji szkół, i są to: przekazywanie wiedzy, stawianie uczniów w sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych, wymagających od nich pewnych umiejętności (np. korekty i kompensacji braków uczniów), współpraca z innymi pracownikami oświaty i doskonalenie własnej pracy.

Inna grupa badaczy [np. S. Palka 1989b; R. Schulz 1989] ujmuje nauczyciela z perspektywy ról, które pełni. Wyróżnia się np. role społeczne nauczyciela, jak: rola wzoru osobowego, rola pedagoga (osoby kształtującej osobowość wychowanka według ustalonego programu), rola reprezentanta szkoły jako instytucji społecznej oraz rola eksperta z zakresu reprezentowanej dyscypliny naukowej [R. Schulz 1980, s. 331].

Kolejnym stanowiskiem pedeutologicznym jest koncepcja nauczyciela jako działającego podmiotu w triadzie wartość – sprawność – wiedza [H. Kwiatkowska 1990c].

Zawód nauczycielski przez lata „obrostał” wciąż w nowe funkcje i role społeczne – składało się to na jego specyfikę [B. Bromberek 1973]. Po 1989 roku oficjalnie ubyły funkcje polityczne. Zarazem pojawiły się nowe zadania: tyleż nowe, co i nieokreślone, a wobec braku jasnej koncepcji reform systemu oświaty – trudne do jednoznacznego określenia [C. Banach 1990].

W sytuacji „pogranicza” ustrojowo-kulturowego i pokoleniowego reinterpreteruje się funkcje i zadania nauczyciela. Nowe kierunki pedagogiczne wyrażają to w różny sposób. Najwyraźniej wy-

powiadają się reprezentanci pedagogiki krytycznej. Rola nauczyciela polega na „ukazywaniu i dopuszczaniu do głosu stanowisk niewspółobecných dla zaktywizowania myślowego przenikania i dookreślania wzajemnego. Owo swoiste otwarcie na polifonię kulturową jest niemożliwe tam, gdzie nie założy się *minimum ontologicznej ambiwalencji świata*. Nieprzypadkowo wszelkiej maści totalitaryzmy i fundamentalizmy kulturowe są tak zainteresowane w ukryciu owej ambiwalencji bytu [L. Witkowski 1990, s. 34]. Rola pedagogiki i nauczycieli polegałaby na emancypacji i stymulacji rozwoju człowieka i na „kreowaniu sfer publicznych”.

Współcześnie pedeutolodzy koncentrują się przede wszystkim na poszukiwaniu koncepcji kształcenia oraz określaniu celów edukacji nauczycielskiej [C. Banach, H. Kwiatkowska 1990; *Kształcenie pedagogiczne studentów...* 1995; W. Okoń 1991]. Powstały opracowania o charakterze syntetyzującym dotychczasowy dorobek, nierzadko krytyczne. Pełniejszy wgląd w problematykę zawodu dają prowadzone badania historyczne i porównawcze [J. Jarowiecki, B. Nowecki, Z. Ruta 1983; W. Okoń 1991; R. Pachociński 1993, 1994].

Problematyka niniejszej publikacji nawiązuje do zasadniczych kwestii rozpatrywanych obecnie w pedeutologii. Ponieważ cele oraz sposoby kształcenia nauczycieli wiążę z ich aktywnością twórczą, dalsza analiza ma na celu przybliżenie tych zagadnień. Skupię się na teorii i praktyce edukacji nauczycielskiej, szczegółowych propozycjach dotyczących kształcenia oraz orientacjach związanych z procesem kształcenia. Przedstawię wybrane aspekty związane z funkcjonowaniem w zawodzie: problemami i zagrożeniami, sukcesami i nadziejami. Sądę, że część problemów można wyeliminować poprzez wyposażenie kandydatów na nauczycieli w odpowiednią wiedzę i umiejętności w trakcie kształcenia zawodowego. W końcu przejdę do opisu aktualnego stanu edukacji nauczycielskiej w zakresie przygotowania do twórczości zawodowej.

## WSPÓŁCZESNE PROBLEMY ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

W drugiej połowie lat osiemdziesiątych wystąpił „syndrom wypalenia” motywacji oraz kompetencji nauczycielskich [Z. Kwieciński 1991]. Stanowi temu towarzyszy obniżenie statusu ekonomiczno-społecznego, a w wielu wypadkach także poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej [C. Banach 1990].

Wiele decyzji zapada poza nauczycielami. Przeobrażenia zachodzące w polityce oświatowej są oceniane jako niekonsekwentne i niejasne. Powodują obawy o los zawodowy. Sprzeczność wymagań, niekompetentne acz krytyczne oceny szkoły i nauczycieli w opinii potocznej doprowadziły do ukształtowania się wśród części nauczycieli postaw pasywnych, agresywnych czy eskapistycznych. Nadmiar przepisów, zarządzeń, większa kontrola, sprawozdawczość – to przykłady instrumentalnego traktowania nauczycieli, którzy taką postawę przenoszą na kontakty z uczniami [tamże].

Wyniki badań pedeutologicznych wskazują na złą kondycję psychiczną nauczycieli. U 47% badanych osób stwierdzono wysoki poziom niepokoju ogólnego [K. Barłóg 1995]. Bezradność, niskie kompetencje, negatywna selekcja do zawodu oraz wysokie i niedookreślone wymagania dodatkowo sprzyjają szybszemu wypaleniu zawodowemu nauczycieli polskich [H. Sęk 1994]. Stwierdzają oni, że pod wpływem profesji zmalał w nich spokój wewnętrzny, wzrosło napięcie nerwowe, lęk, łatwość denerwowania się i poczucie zagrożenia fizycznego [B. Karolczak-Biernacka 1995]. Zapewne to powoduje, że postrzegają uczniów jako jednostki pozytywne czterokrotnie rzadziej niż jako negatywne [W. Łukaszewski 1994].

Nauczycielom towarzyszą obawy, na ile starczy im sił i umiejętności, by pracować jak najlepiej, lubić swój zawód, przedmiot i dzieci w sytuacji, gdy zewsząd przybywa problemów. Z niepokojem obserwują „wypalenie się” w zawodzie ludzi, którzy do

niedawna tryskali energią i zapalem, a nie podołali stresom ekonomicznym, rodzinnym czy zawodowym. To „wypalanie się” w zawodzie nie jest spowodowane tym, że „ludzie są »źli«, niewrażliwi i brutalni. Wynika ono raczej ze »złych« sytuacji, w których muszą działać ludzie początkowo nastawieni bardzo idealistycznie” [P. G. Zimbardo, F. L. Ruch 1988, s. 621]. Jak dalece nauczyciele mogą być odporni na hałas i krzyki? Jak długo są w stanie realizować przeładowane programy nauczania? Na ile potrafią bronić się przed złośliwością uczniów i pretensjami rodziców? Wreszcie zaś, czy mają szansę godnego odejścia z zawodu w momencie „wypalenia się”?

Nauczyciele dostrzegają te problemy. Są one zresztą typowe dla ludzi pracujących w zawodach wymagających ciągłych kontaktów interpersonalnych (także dla adwokatów, lekarzy, pracowników opieki socjalnej). Powołam się tu na opinie młodych nauczycieli zawarte w pamiętnikach. Jeden z nich wspomina: „Właśnie tam, w dobrej skądinąd szkole, widziałem ludzi dosłownie powykęcanych wewnątrznie, ze skrętnie poukrywanymi urazami, którzy swoje napięcia psychiczne redukowali, pracując z dziećmi. Przynosili do szkoły bagaż swojego nie zawsze udanego życia. Byli wśród nich ludzie, którym w życiu nie wyszło i mieli o to pretensje do całego świata, a często największym kawałkiem tego świata w ich życiu była szkoła, klasa, dzieci, z którymi pracowali” [*Moja twarz...* 1993].

Sądzę, że to nie szczególna odporność na stres, lecz swoista wiedza i samowiedza może pomóc nauczycielowi w spełnianiu zawodu, gdyż „wypalenie jest nie tyle bezpośrednim skutkiem przewlekłego stresu zawodowego, ile stresu nie zmodyfikowanego własną aktywnością zaradczą” [H. Sęk 1994, s. 327].

Młodzi nauczyciele twierdzą, że podczas studiów nie zasygnalizowano im nawet najważniejszych problemów związanych z wykonywaniem zawodu. Z niepokojem zauważają, że krzyczą do dzieci, są niecierpliwi, złośliwi, uszczypliwi wobec nich, dają się ponosić emocjom. Nie wiedzą, jak sobie z tym radzić. Opisują



swoje rozterki, wyrzuty sumienia, nieprzespane noce z powodu uderzenia dziecka linią. Dostrzegają brak profesjonalnego doradcy, z którym można byłoby te problemy przedyskutować. W gronie nauczycielskim niełatwo znaleźć osoby skore do życzliwej porady. Dziesięć minut przerwy międzylekcyjnej nie wystarcza na odreagowanie napięć fizycznych i psychicznych. Starsi nauczyciele radzą młodszym, aby dla złapania drugiego oddechu 15 minut następnej lekcji przeznaczyli na kartkówkę lub odpytywanie. A to oczywiście jest odbierane przez uczniów jako złośliwa presja dydaktyczna [*Moja twarz...* 1993].

M. Dąbrowska-Bąk [1986, s. 30] badała postawy nauczycieli wobec wychowanków. Stwierdziła, że dominujące są bezradność i dystans oraz koncentracja i górowanie. „Być może jest tak – pisze w podsumowaniu autorka – że nauczyciel miejski bezradność swą maskuje górowaniem, zaś nauczyciel wiejski, prezentujący wyższy poziom bezradności – ratuje się dystansem wobec ucznia”. Sytuacja taka jest wynikiem m.in. kształcenia kandydatów na nauczycieli, którzy poznają „sztukę kształcenia i wychowania” w warunkach udawanej kordialnej atmosfery, mającej niewiele wspólnego z rzeczywistością szkolną i społeczną w ogóle. Nie potrafią nawiązywać kontaktów z uczniami i rodzicami. W role nauczycielskie wchodzi więc „żalśni w swej bezsilności intelektualnej i niemocy wejścia w relację edukacyjną” [L. Witkowski, cyt. za: B. Śliwerski 1992a, s. 37].

Badania prowadzone w Danii dowodzą, że z zawodu nauczycielskiego odchodzą nie ci, którzy są „wypaleni”, niezadowoleni i sfrustrowani, ale ci, którzy są w połowie kariery zawodowej i życia; ci, którzy poszukują wyzwań i możliwości rozwoju, takich, których nie byłiby w stanie znaleźć w pracy nauczycielskiej [R. Pachociński 1994]. Obserwacje pozwalają przypuszczać, że dotyczy to także polskich nauczycieli.

Na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, wraz z ustaleniem oświaty jako priorytetu społecznego, pojawiła się koncepcja uznania nauczycieli za profesjonalistów [tamże]. Ten-

dencja do profesjonalizacji wyraża się w „procesie organizacji zawodu zgodnie ze wzorcem zawodów od dawna utrwalonych, a więc długotrwałym kształceniu zawodowym, prawnej kontroli praktyków przez ich współkolegów, monopoli na pełnienie niektórych funkcji itd.” [A. Leon 1988b, s. 22]. Z czasem jednak, w latach osiemdziesiątych, wraz z obniżaniem nakładów na edukację doszło do deprofesjonalizacji. Złożyła się na to feminizacja zawodu, obniżenie progu wymagań wobec wstępujących do zawodu oraz niskie pensje. Obecnie można mówić o ponownej tendencji do profesjonalizacji w krajach Unii Europejskiej [R. Pachociński 1994, s. 19].

Hipotetycznie istnieją dwie przyszłościowe drogi, możliwości, określenia roli i pozycji nauczyciela w społeczeństwie. Jedna to aspirowanie do „bycia klasą średnią”: przejmowanie jej systemu wartości, mentalności, stylu życia i innowacyjnego stylu pracy zawodowej. Alternatywą jest swoista degradacja zawodu. Nauczyciele jako pracownicy najemni klasy rządzącej, sfrustrowani finansowo, mogą powoli utożsamiać się z klasą robotniczą, przyjmując jej sposoby interpretacji świata. Na te niebezpieczeństwa zwraca uwagę D. Carlson [T. Szkudlarek, B. Śliwerski 1991, s. 35].

Szczególną grupę problemów zawodu nauczycielskiego stanowią zagadnienia etyczno-deontologiczne. Nie są one regulowane przepisami formalnymi, są regułami postępowania dotyczącymi szczególnie tych zawodów, w których istnieją kontakty interpersonalne. Wartości i powinności moralne stanowią fundament pracy nauczyciela, wpływając na jego świadomość profesjonalną. Etyka zawodu nauczycielskiego obejmuje teorię wartości moralnych (aksjologię), teorię postępowania moralnego (deontologię) i teorię sprawności moralnych (aretologię) [A. M. Tchorzewski 1993, 1994]. Zainteresowanie aksjologią znajduje wyraz także w koncepcjach kształcenia nauczycieli [K. Stefanowicz-Zawiszewska 1994].

Źródeł wielu problemów zawodu nauczycielskiego upatrywać należy już w selekcji do zawodu. Od lat utrzymuje się selekcja negatywna. Kandydaci na nauczycieli charakteryzują się niskimi

zdolnościami twórczymi i słabą kontaktowością. Nagromadzone kompleksy i stany frustracji powodują napięcia między nauczycielami a uczniami [W. Dobrołowicz 1991, s. 202; S. Popek 1988, s. 33]. Po raz kolejny więc pojawia się zagadnienie edukacji nauczycielskiej, która kompensowałaby w części skutki niewłaściwej selekcji do zawodu i problemów funkcjonowania w nim.

## KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W WYŻSZYCH SZKOŁACH PEDAGOGICZNYCH

Pierwsze szkoły dla nauczycieli powstały we Francji pod koniec XVII wieku. Ich otwarcie związane było z potrzebami duszpasterskimi. W Polsce kwestie kształcenia nauczycieli regulowały ustalenia Komisji Edukacji Narodowej (KEN). Kandydaci na nauczycieli szkół średnich kształcili się w akademiach Krakowskiej i Wileńskiej. Nauczycieli do szkół elementarnych postanowiono kształcić w seminariach nauczycielskich; w praktyce jednak zazwyczaj wystarczało do tego wykształcenie średnie. Realizację reform KEN przerwał okres zaborów<sup>2</sup>.

Po uzyskaniu niepodległości, już w 1918 roku powołano w Warszawie Państwowy Instytut Pedagogiczny, mający kształcić nauczycieli gimnazjalnych. Niedługo potem, w 1921 roku, z inicjatywy W. Heinricha powstało w Uniwersytecie Jagiellońskim (UJ) Studium Pedagogiczne [*Informator Studium Pedagogicznego UJ 1993*]. W okresie międzywojennym takie studia istniały jeszcze na uniwersytetach Poznańskim i Warszawskim. Ich zadaniem było kształcenie pedagogiczne kadr do szkół średnich oraz rozwój nauk pedagogicznych. Warto odnotowania jest fakt uruchomienia na Uniwersytecie Warszawskim (UW) w 1926 roku po raz pierwszy studiów na kierunku pedagogicznym. Dla potrzeb szkół powszech-

<sup>2</sup>Omawiam na podstawie: W. Okoń [1991] oraz *Kształcenie nauczycieli w Polsce...* [1983].

nych nauczycieli przygotowywano w trzyletnich liceach pedagogicznych (po małej maturze) oraz dwuletnich pedagogicznych (opartych na dużej maturze); popularne były także kursy nauczycielskie. Po wojnie kształcenie nauczycieli w uniwersytetach zostało rozdrobnione ze względu na specjalności, a instytuty pedagogiczne zajęły się głównie działalnością naukową. Pierwsze wyższe szkoły pedagogiczne powołano już w 1946 roku. Były to szkoły trzyletnie, nastawione na kształcenie nauczycieli szkół podstawowych. Jednak wobec braku kadr w liceach, przystąpiono w nich do przygotowywania fachowców do szkół średnich. W 1950 roku było w Polsce sześć tego typu szkół: w Gdańsku, Łodzi, Katowicach, Krakowie, Opolu i Warszawie. W 1954 roku przedłużono naukę do czterech lat, a w 1958 roku – do pięciu lat. Liczba tych uczelni zmieniała się – niektóre stawały się uniwersytetami, inne powstały po 1973 roku w wyniku przekształceń trzyletnich wyższych szkół nauczycielskich.

Wobec ogromnych potrzeb oświatowych przez długie lata, oprócz kształcenia nauczycieli na poziomie studiów wyższych, utrzymywało się równoległe kształcenie na poziomie średnim i półwyższym, dla potrzeb szkolnictwa podstawowego i zawodowego. W tym celu powołano po wojnie czteroletnie (później pięcioletnie) licea pedagogiczne, a potem dwuletnie studia nauczycielskie (jako szkoły pomaturalne) i trzyletnie zaoczne studia nauczycielskie. Studia te w 1968 roku przekształcane były w wyższe szkoły nauczycielskie.

W tworzeniu polskiego systemu kształcenia nauczycieli ogromną rolę odegrała ustawa z 1972 roku, wprowadzająca obowiązek posiadania przez nauczycieli wykształcenia wyższego. Regres nastąpił po uchwaleniu w 1982 roku nowej Karty Nauczyciela. Znosiła ona konieczność wyższego wykształcenia nauczycieli, a wskutek obniżenia pensum, spowodowała zatrudnienie ok. 90 000 nauczycieli bez kwalifikacji [W. Okoń 1991, s. 73]. Tym samym zatracony został dorobek lat siedemdziesiątych.

Obecnie na całym świecie obserwuje się tendencję do ujednoczenia kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym, niezależnie od typu szkoły, w jakiej będzie on podejmował pracę. Dotyczy to także Polski [T. Wiloch 1991a]. Zjawiskiem nowym, powstałym ostatnio, jest uzupełnianie wykształcenia do pełnych studiów magisterskich przez absolwentów dwuletnich studiów nauczycielskich w ramach tzw. studiów zaocznych drugiego stopnia, prowadzonych na uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych. W miejsce dwuletnich studiów nauczycielskich zaczęły powstawać trzyletnie kolegia nauczycielskie. Ich absolwenci mają możliwość uzupełniania kwalifikacji do poziomu pełnych studiów wyższych.

Kształcenie nauczycieli na uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych prowadzone jest równolegle. I za obiema przemawiają jednakowo ważne argumenty [F. Pawuła 1981, s. 156–157]. W opinii potocznej funkcjonuje przekonanie, iż wyższe szkoły pedagogiczne lepiej przygotowują nauczycieli pod względem zawodowym, uniwersytety zaś – pod względem naukowym. Jak jednak stwierdził W. Okoń [1991, s. 72], poglądy te nie zostały dotąd wystarczająco zweryfikowane.

Programy kształcenia nauczycieli w obu typach uczelni zostały ujednoczone. Uniwersytety mają jednak zdecydowaną przewagę w zakresie kadr naukowych. Ponadto wprowadzane są w nich reformy koncepcji kształcenia nauczycieli (UJ i UW).

Wyższe szkoły pedagogiczne znajdują się w fazie „poszukiwania tożsamości” [tamże, s. 89–90]. Istnieją dwie sprzeczne tendencje. Z jednej strony szkoły pedagogiczne dążą do jeszcze większego niż obecnie upodobnienia do uniwersytetów. Wyrazem tego jest przekształcanie wyższych szkół pedagogicznych w uniwersytety. Aspiracje innych WSP w tym kierunku ograniczone są możliwościami zapewnienia odpowiedniego poziomu naukowego. Z drugiej strony istnieje tendencja do akcentowania odrębności – wyłaniania się oblicza wyższych szkół pedagogicznych jako uczelni zawodowych. Kształciłyby one przede wszystkim nauczycieli

szkół podstawowych. Takie koncepcje przeważały w innych krajach, gdzie w zawodowych uczelniach kształcą się większość nauczycieli, w uniwersytetach zaś – tylko do wyższych klas szkół średnich. Wydaje się, że krokiem w tym kierunku jest proces tworzenia w szkołach wyższych studiów przygotowujących nauczycieli do nauczania dwóch przedmiotów.

Obecnie w Polsce jest osiem WSP, które „dostarczają” szkolnictwu nieco mniej niż 50% nauczycieli spośród ogółu młodych kadr.

Podzielałam poglądy wyrażone przez badaczy pracujących pod kierunkiem A. Łukawskiej [1995, s. 145], iż uczelnie nauczycielskie powinny być głównymi instytucjami kształcącymi nauczycieli na poziomie wyższym. W szkołach tych obowiązuje zasada dobrowolności w podejmowaniu studiów, a pozytywna motywacja stanowi jeden z warunków skuteczności kształcenia nauczycieli. Całokształt oddziaływań oraz atmosfera studiów mogą zostać ukierunkowane na kształtowanie osobowości przyszłych nauczycieli.

Opowiadam się za reformami wyższych szkół pedagogicznych, zmierzającymi w kierunku ich „uzawodowienia”. Istnienie systemu solidnych szkół kształcących nauczycieli gwarantowałoby profesjonalne przygotowanie do pracy, poprawiając prestiż i tożsamość zawodową. Sądzę, że przygotowanie do twórczej pracy pedagogicznej (umiejętności dokonywania zmian) może sprzyjać poziomowi kompetencji pedagogiczno-praktycznych nabywanych przez kandydatów na nauczycieli.

Próby przygotowania studentów do twórczości zawodowej podejmowane są na uniwersytetach i w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej (WSPS). Interesującym przejawem przełamania przestarzałych koncepcji programowych kształcenia przez wyższe szkoły pedagogiczne jest autorski projekt przedmiotu „Alternatywne metody samowychowania” realizowany w WSP w Częstochowie [P. Zieliński 1992].

## TEORIA I PRAKTYKA EDUKACJI NAUCZYCIELSKIEJ

Myślą przewodnią tej części pracy będzie opinia wyrażona przez L. Witkowskiego: „Chcąc przez nauczyciela być rzecznikiem obywatelskiej troski, instytucje edukacyjne nie mogą tych atrybutów pozbawiać... samych nauczycieli” [1990, s. 37]. Wpierw należałoby zadbać o edukację nauczycielską, potem dopiero planować i zmieniać cały system oświatowy.

W historii Polski powojennej realizowane były kolejno trzy koncepcje kształcenia nauczycieli [T. Hejnicka-Bezwińska 1990]. Dwie pierwsze obejmowały okresy do 1953 roku i od 1952 roku do lat siedemdziesiątych. Charakteryzowały się szerokim kształceniem humanistycznym kandydatów do zawodu. Zapewniały im solidne przygotowanie teoretyczno-metodologiczne i filozoficzne. Badania empiryczne nad karierą zawodową absolwentów dowodzą, iż studenci kształceni wedle tych koncepcji „mieli dość dużą łatwość adaptacji do różnych ról i obowiązków zawodowych, umiejętność samokształcenia i twórczego rozwiązywania problemów praktyki edukacyjnej” [tamże, s. 171]. Trzecią koncepcją – funkcjonującą od lat siedemdziesiątych do niedawna – były studia nauczycielskie w ramach obowiązującego wówczas paradygmatu pedagogiki socjalistycznej. Główny nacisk położono na wiedzę technologiczną. Rozdrobniono specjalności nauczycielskie. Kształcenie pedagogiczne ograniczono do nabywania sprawności instrumentalnych, zawężając jego podstawy teoretyczne. Nauczyciele kształceni zgodnie z tym modelem uzyskują w pracy zawodowej niższe wyniki niż ich starsi koledzy [tamże].

Zmiany polityczne, społeczne i ekonomiczne odstąpiły nieprzystosowanie takiej koncepcji edukacji nauczycielskiej do nowej sytuacji. Do nurtów odnowy teorii pedagogicznej, do doświadczeń praktycznych, nie zawsze podatnych na formalizację naukowe, dołączają nowe poglądy na temat kształcenia nauczycieli.

Na początku pragnę nawiązać do poglądów J. Rutkowiak [1990]. Spostrzegła ona dwa nurty w myśleniu o kształceniu nauczycieli. Jeden, koncentrujący się na praktyce (praktycznie), gdy nauczyciel swe czynności zawodowe wypełnia zgodnie z wyuczoną wskazówką, przyjętą w gotowej postaci, bez większego namysłu. W drugim nurcie dominuje „praktyczność”, czyli pewna idea, namysł nad tym, co się robi. Wówczas można mówić o „działaniu” nauczyciela, aktywności przepojonej własnym namysłem.

J. Rutkowiak [1986] poddała analizie trzy istniejące koncepcje kształcenia nauczycieli: pragmatyczną, scjentystyczną i humanistyczną. W modelu pragmatycznym dominuje podejście metodyczne. Ukierunkowuje się przyszłych nauczycieli do opanowania działań praktycznych, typowych dla przyszłego wykonywanego zawodu. Jest to model „krótkiego dystansu”, sprzyjający osiągnięciu doraźnych, lecz nie odległych celów. Scjentystyczną koncepcję autorka nazwała modelem „zawiedzionych nadziei”. Kładzie się w niej nacisk na opanowanie przez przyszłych nauczycieli „pseudonaukowej teorii pedagogicznej”. Teoria ta nie sprawdza się w praktyce, budzi frustracje, nie dając spodziewanych wyników. J. Rutkowiak skrytykowała także publicystyczną odmianę humanistycznej koncepcji kształcenia nauczycieli, nazywając ją „zwykłym moralizowaniem”. Za najważniejszą zaś uznała jej kategoriałną odmianę, w myśl której nie są ważne metodologiczne podstawy pedagogiki naukowej, lecz powrót do starogreckiej tradycji dialektycznego ujmowania człowieka i świata. Wiele przesłanek, także badań empirycznych, wskazuje, że nadal w kształceniu nauczycieli priorytet ma wiedza technologiczna.

Według Z. Aleksandra, T. Bauman i J. Rutkowiak [1991, s. 94] „niepokoi, iż ethos techniczny dominuje wśród nauczycieli w czasach, gdy zewsząd następuje krytyka racjonalności naukowej”. Eksponowanie techniczności i przedmiotowości powoduje, że nauczyciele zatracają samodzielność i poczucie odpowiedzialności za własną pracę, a to powoduje kryzysowy stan pracy dydaktyczno-wychowawczej. Programy nauczania podstawowych na stu-



diach nauczycielskich przedmiotów: psychologii i pedagogiki, służą wzbogacaniu kompetencji realizacyjnych, blokują uzyskiwanie najwyższych poziomów rozwoju zawodowego. Co więcej, sami nauczyciele szukają w pracach pedagogicznych przede wszystkim wskazówek praktycznych. Stwierdziła to ponad dwadzieścia lat temu w swoich badaniach J. Bińczycka [1971], a niedawno potwierdził S. Palka [1989b]; w tak długim czasie niewiele więc się zmieniło.

Inaczej klasyfikację orientacji w edukacji nauczycielskiej ujęła H. Kwiatkowska [1988]. Wzięła ona pod uwagę teorie psychologiczne, modele metodologiczne badań oraz sposoby kształcenia, co pozwoliło na wyróżnienie orientacji technologicznej, humanistycznej i funkcjonalnej. Orientacja funkcjonalna stanowi nową propozycję spojrzenia na problemy kształcenia.

Wykształcenie, które zdobywają nauczyciele, ściśle wiąże się z fazami ich rozwoju zawodowego. I. Adamek [1990] wyróżniła cztery takie etapy: wzorów metodycznych; krytycznej refleksji; samo-kontroli oraz twórczy. R. Kwaśnica [1990] wskazał (opierając się na teorii stadiów rozwoju opracowanej przez Kohlberga) na trzy fazy rozwoju kompetencji i przekształceń zawodowych nauczyciela: stadium przedkonwencjonalne, konwencjonalne i postkonwencjonalne. Jest oczywiste, że im wyższy poziom rozwoju zawodowego, tym większy zakres wolności i odpowiedzialności nauczyciela, tym bardziej niezbędne są szersze kompetencje i mocno określona tożsamość zawodowa. H. Kwiatkowska [1990b] ujęła rozwój zawodowy nauczyciela w trzy fazy: wchodzenie w role zawodowe i sprostanie konwencji; pełne zaadaptowanie się do roli, akceptacja celów, reguł i powinności roli, z możliwością innowacyjności metodycznej; upodmiotowienie działań – zrozumienie nie tyle roli, ile siebie. Według niej rozwój zawodowy wymaga stymulacji z zewnątrz. Rola kształcenia przy przechodzeniu do fazy trzeciej ogranicza się do takiej pomocy, która sprawia, że dzięki niej nauczyciel sam będzie umiał sobie pomóc.

Stan praktyki edukacji nauczycielskiej jest niezadowolający. Interesujące na tym tle są reformy dokonujące się w uniwersytetach. H. Kwiatkowska i A. Kotusiewicz na UW przygotowały modułową strukturę programu kształcenia nauczycieli z uwagi na funkcje zawodowe. Przykładem są tu także propozycje kształcenia nauczycieli przygotowane przez K. Paćławską i G. Makiełło-Jarzę dla potrzeb kursu przygotowania pedagogicznego, realizowanego w Studium Pedagogicznym UJ.

Inspirujące dla prób innowacji są dokonania w zakresie edukacji nauczycielskiej w innych krajach. Okazuje się, że systemy kształcenia nauczycieli są zróżnicowane i nie ma koncepcji cieszących się uznaniem powszechnym. Główne dylematy dotyczą relacji między kształceniem teoretycznym i praktycznym. W Polsce i np. w USA studenci równolegle uczą się teorii i zdobywają doświadczenia praktyczne. W Niemczech przygotowanie teoretyczne poprzedza praktykę zawodową. W Anglii – odwrotnie, obowiązuje zasada przemienności, praktyka poprzedza teorię. Najtrudniejszymi problemami są jednak nie rozstrzygnięcia „co po czym”, lecz poznanie i „zagospodarowanie” łącz między teorią a praktyką kształcenia. Badacze na ogół są zgodni, iż kompetentne nauczanie zależy od wiedzy przedmiotowej nauczyciela, jego usystematyzowanej wiedzy o nauczaniu oraz doświadczenia praktycznego [A. T. Pearson 1994, s. 148].

Oprócz rozwiązań systemowych kolejnym ważnym zagadnieniem jest pytanie o treści kształcenia. W uczelniach pedagogicznych w Polsce realizowany jest model wypracowany w uniwersytetach, oparty na jednym przedmiocie specjalizacji. W rezultacie nauczyciele są pod względem pedagogicznym oraz identyfikacji z zawodem i pracą w szkole gorzej przygotowani niż ich koledzy z innych krajów. Przygotowuje się bowiem nauczycieli przede wszystkim jako wykładowców przedmiotów [Z. Woroniecki 1989]. Co więcej, obserwuje się kolejne ograniczanie liczby zajęć z pedagogiki (nawet do 45 godzin), podczas gdy nauczyciele w innych krajach poznają zagadnienia pedagogiczne w znacznie wię-

kszym wymiarze i bardziej rozłożone w czasie [H. Kwiatkowska 1990c]. W porównaniu z byłymi państwami socjalistycznymi w kształceniu studentów najmniej było treści pedagogicznych, za to dominującą rolę odgrywało przygotowanie metodyczne.

Weryfikowane są także treści kształcenia na kierunkach pedagogicznych. Postulowane jest (i realizowane w wielu uczelniach) szerokoprofilowe kształcenie na pierwszych latach studiów, dające podbudowę teoretyczną i ogólnozawodową dla różnych specjalizacji wybieranych w późniejszej fazie.

W literaturze przedmiotu liczne są cząstkowe postulaty i propozycje dotyczące modyfikacji kształcenia nauczycieli. Wskazuje się np. na konieczność zmiany dydaktycznych podstaw kształcenia, zasad doboru treści, przeformułowania zadań i celów edukacji oraz unowocześnienie metod.

W. Okoń [1991] podkreślił zalety respektowania założeń koncepcji kształcenia wielostronnego, które jest w stanie rozbudzić młodzież nauczycielską intelektualnie, rozwinąć w niej myślenie innowacyjne i postawy twórcze, a zarazem przygotować ją do kształcenia przez całe życie. Pozwala ono na utrzymanie harmonii w zakresie organizacji kształcenia – między pracą lekcyjną, pracą domową oraz pracą pozalekcyjną i pozaszkolną. Docenia się poprzez nią i równoważy rolę nauczyciela, ucznia, programu nauczania i warunków środowiskowych. Wreszcie zaś równomiernie akcentuje się rozwój trzech stron osobowości człowieka: intelektualnej, emocjonalnej i praktycznej.

Podjmując zagadnienia treści kształcenia podkreślają, że winny być one zrozumiałe dla użytkowników. W tym celu należałoby „ukazać przede wszystkim idee przewodnie przyświecające całemu procesowi edukacji nauczycielskiej i na tym tle uwypuklić cele tej edukacji, pożądane wzory nauczycieli, założenia teoretyczne procesu kształcenia, etapy tego procesu prowadzące do ukształtowania osobowości nauczyciela oraz końcowe wyniki edukacji” [tamże, s. 112].

Wśród wielu proponowanych koncepcji zadań i celów kształcenia nauczycieli podkreśla się znaczenie „rozwijania sił twórczych i zdolności innowacyjnych” [tamże, s. 81], „kompetencji innowacyjnych” [D. Rusakowska 1990, s. 133–134], „zaszczepiania w toku studiów potrzeby poszukiwania nowych i lepszych rozwiązań, aby absolwent uczelni został kiedyś nauczycielem – nowatorem” [W. Okoń 1991, s. 120] lub sprzyjania rozwojowi „zdolności twórczych” uczniów [G. Mialaret 1988a, s. 176] oraz wyposażenia studentów w umiejętności myślenia alternatywnego, w dyspozycje do poszukiwań innowacyjnych rozwiązań i do twórczości pedagogicznej [J. Gęsicki 1990, s. 106].

Przygotowanie do pracy nauczycielskiej – zdaniem R. Schulza [1991b] – powinno być w rosnącym stopniu jednoczesnym przygotowaniem do twórczości zawodowej, implikującej postęp pedagogiczny. S. Palka [1993, s. 21] uznał zaś przygotowanie przyszłych nauczycieli do ról innowatorów jako miernik skuteczności kształcenia studentów.

Współcześni pedeutolodzy w niewielkim tylko stopniu odeszli od poglądów na temat umiejętności nauczycielskich, wyrażonych przez H. Rowida [1929, s. 347], który napisał: „Nauczyciel nowoczesny powinien być tak przygotowany, aby po pierwsze, zdolny był do samodzielnego ujmowania i rozwiązywania zagadnień wychowawczych; po drugie, odznaczał się inicjatywą, pomysłowością, w pewnym stopniu twórczością w dziedzinie metod nauczania; po trzecie, by umiał współdziałać w opracowywaniu programów naukowych; po czwarte, mógł się wyrobić na dzielnego popularyzatora wiedzy w dziedzinie swoich zainteresowań naukowych; po piąte, by odznaczał się głębszą kulturą etyczną, społeczną i estetyczną”.

Cele edukacji nauczycielskiej – jak dotychczas – określone są nieprecyzyjnie. W ustawie o szkolnictwie wyższym w dziedzinie celów kształcenia ogólnie tylko zaakcentowane zostało rozwijanie samodzielnego myślenia jako podstawy twórczego i samodzielnego działania w pracy zawodowej. Na temat celów kształcenia nie

wypowiada się Karta Nauczyciela. Nie jest także proste ustalenie oczekiwań społecznych wobec nauczycieli. Wpływają bowiem na nie różne interesy poszczególnych grup. Cele Wspólnoty Europejskiej: swoboda podróżowania oraz wymiany usług, kapitału i pracy, będą musiały być wdrażane przez nauczycieli obecnie kształconych. Istnieją dwojaki poglądy dotyczące edukacji nauczycieli: przekonanie, iż mają zostać przygotowani do pracy w ciągu całego życia oraz opinie o jej niezbędności w pierwszym okresie pracy i uzupełnianiu w późniejszym doksztalceniu. Wydaje się, że wzrastać będzie znaczenie i ranga doksztalcenia. Wobec szybkich zmian cywilizacyjnych trudno przewidzieć zadania, jakie przyjdzie realizować nauczycielom za 10–15 lat. Kształtowanie postaw twórczych i inspirowanie do innowacyjności sprzyjać będą ich mobilności zawodowej.

## ANALIZA MOŻLIWOŚCI TWÓRCZEJ EDUKACJI NAUCZYCIELI NA PODSTAWIE WYBRANYCH ORIENTACJI W KSZTAŁCENIU

Całościowe spojrzenie na zagadnienie kształcenia nauczycieli, uwzględniające bieżące kierunki w psychologii, dydaktyce i metodologii, zaproponowała H. Kwiatkowska [1988]. Koncepcja opracowana przez autorkę dotyczy uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli. Sądzę jednak, że wyznacza nowe perspektywy w myśleniu o edukacji nauczycielskiej w ogóle.

H. Kwiatkowska scharakteryzowała trzy orientacje w kształceniu nauczycieli: funkcjonalną, technologiczną i humanistyczną. Warto – jak sądzę – poddać te orientacje analizie, poszukując wśród nich modelu najbardziej sprzyjającego kształceniu twórczemu i przygotowaniu kandydatów na nauczycieli do twórczości zawodowej.

### *Orientacja funkcjonalna*

Źródłem efektywności pracy i sukcesów nauczycielskich jest poczucie podmiotowości nauczycieli, wykorzystywanie teorii w czynnościach praktycznych oraz uwarunkowania zewnętrzne [tamże, s. 13]. Dwa pierwsze czynniki można kształcić, a funkcjonalna koncepcja edukacji nauczycielskiej je akcentuje.

Obowiązująca dotychczas tzw. pedagogika wzorów jest autorytarnym pokazem czynności zawodowych [tamże, s. 234 i n.]. Okazuje się mało skuteczna w ćwiczeniu sprawności nauczycielskich. Szukając rozwiązań dla tego problemu, badacze na ogół zajmują się relacją: teoria a praktyka, w aspekcie czasowym, traktując je łącznie. H. Kwiatkowska ujmuje problem inaczej: podstawową kwestią czyni poszukiwania odpowiednich przekładni między teoretycznym a praktycznym kształceniem nauczycieli. Za główny warunek skutecznej edukacji nauczycielskiej uznaje integrację poznania teoretycznego i praktycznego. Chcąc likwidować rozdzźwięk między wiedzą teoretyczną a rzeczywistym obszarem ich działań praktycznych, należałoby studentom stwarzać szansę treningu w kontekście pojęciowym i sytuacyjnym [tamże, s. 203–204]. Jeżeli – tak jak dotychczas – nauczyciel „osobno” uczony jest teorii, a „osobno” sprawności praktycznych, trudno wymagać od niego, aby potrafił je samodzielnie łączyć. Trudno jednocześnie dziwić się, że teoria pedagogiczna nie ma wpływu na działalność zawodową nauczycieli. Atomizację poznania teoretycznego i praktycznego pogłębiają stosowane w uczelniach tradycyjne metody kształcenia. Zapomina się o ich podwójnym znaczeniu. Decydują one bowiem nie tylko o efektywności procesu dydaktycznego szkoły wyższej, lecz także o wartości pracy wykształconego przez uczelnię nauczyciela.

Założeniem orientacji funkcjonalnej jest teza, że „wartościowe i efektywne działanie człowieka w złożonych i nieustannie zmieniających się strukturach społecznych wyznaczone jest nie tyle przez wycucie i doświadczenie pierwotne (życiowe, zdroworoz-

sądkowe), ile w zasadniczej mierze przez informację naukową. Wartość tej informacji tkwi nie w fakcie jej przyswojenia, czy nawet samodzielnego odkrycia, lecz w fakcie jej praktycznego użycia, a więc w takiej interpretacji teorii, że staje się ona podstawą ingerencji w rzeczywistość pedagogiczną” [tamże, s. 69].

Dydaktyczną podstawę dla kształcenia funkcjonalnego nauczycieli stanowi teoria wielostronnego kształcenia opracowana przez W. Okonia [1967]. U jej źródeł tkwi przekonanie, iż człowiek stanowi jedność działającą, poznającą i wartościującą. Jej realizacja wyraża się w przygotowaniu nauczyciela do „uczenia swoich uczniów aktywności poznawczej, emocjonalnej i praktycznej” [H. Kwiatkowska 1988, s. 77]. Aktywność poznawcza pozwala na ogarnięcie rzeczywistości i poznanie siebie. Aktywność emocjonalna umożliwia poznawanie wartości, a praktyczna pozwala na urzeczywistnienie tego, co cenne.

Psychologicznymi podstawami funkcjonalizmu są teorie poznawcze. H. Kwiatkowska stwierdza, że ich wybór jest wyrazem poszukiwania adekwatności między kształceniem nauczycieli a strukturą i charakterem ich czynności zawodowych. Natomiast wybór metodologii pedagogiki jako podstawy teoriopoznawczej wynika z podobieństwa metod uczenia się i metod badania naukowego oraz treści kształcenia i treści nauki.

Wyznacznikami edukacji funkcjonalnej są „zapasy” poznawcze i sprawnościowe oraz „nadmiarowość kwalifikacji”. Umożliwiają one późniejszy rozwój zawodowy studenta. Wiedza staje się funkcjonalna, jeżeli stwarza się szansę zastosowania w działaniu, jeżeli staje się podstawą ingerencji w praktykę, jeżeli pozwala na zmienianie poznawanej rzeczywistości.

Wypowiadając się w sprawie celów i treści kształcenia nauczycieli, H. Kwiatkowska zastrzega, że na pewno nie może być mowy o edukacji krótkiego dystansu. Podkreśla konieczność kompetencji filozoficznych i metodologicznych. Za ważne uznaje kształtowanie tożsamości zawodowej już podczas studiów. Konieczna wydaje się reinterpretacja sensu pojęcia „kształcenie praktyczne”. Autorka

pisze tak: „sądzę, iż istotę wyposażenia sprawnościowego nauczyciela tworzy umiejętność instrumentalizacji twierdzeń i praw naukowych. W konkretnym działaniu pedagogicznym ważny jest nie tyle zasób wyćwiczonych sprawności (ten zawsze jest niewspółmiernie mały do zasobu koniecznego), lecz tworzenie na podstawie znajomości teorii i zdobytego doświadczenia nowych umiejętności” [tamże, s. 337].

Proces kształcenia nauczycieli w tej koncepcji jest wielostronny, złożony z procesów poznawczych, operacyjnych i wartościujących. Winny być one symultaniczne. H. Kwiatkowska postuluje konieczność zacierania odwiecznych opozycji w edukacji między subiektywizmem a obiektywizmem, teorią a praktyką. Wskazuje tu na kategorię poznawczą „rozumienia” jako właściwą do przewycięzania dychotomii. Umiejętności interpretacyjne w sferze działań pedagogicznych wydają się bardzo pożądate.

W sferze metod i technik kształcenia nauczycieli model funkcjonalny zawiera propozycję organizowania tzw. praktyk laboratoryjnych. „Tu student mógłby obserwować utrwalone na taśmie obrazy wzorowego działania pedagogicznego, miałby możliwość ćwiczenia konkretnych umiejętności pedagogicznych w trakcie prowadzenia próbnych mikrolekcji. Dopiero po odbyciu takiej praktyki, która byłaby właściwie integralną częścią nauczania pedagogiki i psychologii, student trafiałby do szkoły, gdzie następowaloby dalsze ćwiczenie umiejętności, już w warunkach naturalnych” [tamże]. Praktyki laboratoryjne łagodziłyby przejście od poznania teoretycznego do działania zgodnego z normą nauki. Typowymi metodami laboratoryjnymi, rzadko jeszcze stosowanymi w procesie edukacji nauczycielskiej, są mikronauczanie i gry symulacyjne. Rolę odpowiednio dobranych metod w kształceniu określa dodatkowo fakt, że nauczyciele na ogół nie uczą się tak, jak byli nauczani, żeby uczyć, lecz tak, jak sami byli nauczani.

Założenia metodyczne orientacji funkcjonalnej dają się sprawdzić – jak sądzę – do znanej maksymy Konfucjusza: „Słyszę i zapominam, widzę i pamiętam, czynię i rozumiem”.



Nieodzownym elementem edukacji nauczycielskiej w ujęciu orientacji funkcjonalnej jest nauczanie umiejętności kontaktowania się z ludźmi. Trening interpersonalny staje się uzupełnieniem kształcenia laboratoryjnego.

Analiza zasad kształcenia twórczego i przygotowywania do twórczości [np. W. Dobrołowicz 1995; A. Góralski 1991] dowodzi zbieżności z kształceniem funkcjonalnym. Oto niektóre tylko obszary „wspólne”:

- inwencja jest niemożliwa bez podstaw merytorycznych, tzw. materiału do tworzenia;
- twórczość wymaga poczucia podmiotowości, przekonania o samodzielności i wpływie na kształtowanie własnego losu;
- „bycia twórczym” nie można się nauczyć, opanowując określoną porcję wiedzy; najkorzystniej jest tę wiedzę poznawać podczas jej stosowania, np. w trakcie treningu twórczości; wiedza jest symultaniczna do nabywanych doświadczeń praktycznych;
- twórczość jest źródłem celów zmuszających do ciągłego przekraczania przez człowieka dotychczasowych osiągnięć;
- twórczość jest integralnie związana z aksjologią;
- niezbędne dla twórczości są umiejętności interpersonalne i komunikacyjne;
- możliwe jest uogólnienie umiejętności twórczych nabytych w jakiejś dziedzinie na inne obszary aktywności człowieka.

### *Orientacja technologiczna*

Źródeł sukcesów nauczycielskich upatruje się w uwarunkowaniach zewnętrznych, sytuacyjnych, a efektywność pracy próbuje wyznaczyć empirycznie. Podstawą psychologiczną koncepcji technologicznej jest behawioryzm, który zakłada m.in., że osobowość człowieka jest wynikiem społecznego uczenia, a pożądane reakcje kształtują się w człowieku pod wpływem wzmocnień. Kształcenie nauczycieli powinno odbywać się na zasadzie powielania wzorów metodycznych, na przykładach. Nauczyciel traktowany jest jako

technik, w określony sposób, właściwie, stosujący znane środki i metody. Dyrektywy praktyczne powstają na podstawie wyników badań naukowych. Eksponuje się „techniczny” wymiar kwalifikacji nauczycielskich, przy niedowartościowaniu kształcenia humanistycznego. Kształcenie nauczycieli sprowadza rzeczywistość pedagogiczną do układu prostych czynności zawodowych, których można się wyuczyć i wyćwiczyć. Wykształcenie ma być dosłownie „użyteczne”. Dla potrzeb tej koncepcji tworzone są technologie kształcenia, jako spisy recept dostosowanych do określonych sytuacji. Efektywne nauczanie oznacza zgodność z normami prakseologicznymi. W rezultacie nauczyciele stają się wąskospecjalizowanymi fachowcami z jednego przedmiotu nauczania. W ramach tego nurtu tworzone są zestawy cech dobrego nauczyciela.

Sądzę, że niemożliwe jest przygotowanie do twórczej pracy zawodowej w ramach orientacji technologicznej. Przyczyna zasadnicza tkwi już u podstaw obu koncepcji. Jeżeli przyjmiemy ogólnie za twórcze to, co nowe i cenne, to w żadnym wypadku powtarzanie i stosowanie wzorów metodycznych nie będzie twórcze, gdyż nie jest ani nowe, ani bardziej wartościowe wobec powszechnej praktyki oświatowej. Wyuczenie wzorów zachowania nie przyczynia się do zmian praktyki, a jedynie utrwała stan istniejący.

### *Orientacja humanistyczna*

Podkreśla się w niej znaczenie cech osobowościowych i podmiotowych nauczyciela dla osiągnięcia sukcesu zawodowego. Odchodzi się od poszukiwań wzoru dobrego nauczyciela na rzecz twierdzenia, iż każdy człowiek ma indywidualne zdolności, które może wykorzystać w pracy pedagogicznej. Źródłem inspiracji dla kształcenia humanistycznego jest psychologia humanistyczna, akcentująca potrzebę samorealizacji i harmonijnego rozwoju człowieka. Istotą badań naukowych i wiedzy zdobywanej w ramach tej orientacji jest zrozumienie rzeczywistości; jej interpretacja, a nie wyjaśnianie. Przykładem takiego kształcenia jest opracowa-

na przez A. W. Coombsa [H. Kwiatkowska 1988] profesjonalna edukacja nauczycielska, w której zaproponowano koncepcję nauczyciela „używającego” osobowości do oddziaływań pedagogicznych. Celem edukacji jest pomoc kandydatowi na nauczyciela w odkrywaniu własnej indywidualności. Dobry nauczyciel nie powiela wzorów, lecz jest osobą świadomą swej podmiotowości. Kształcenie ma mu umożliwić i rozpocząć proces „budowania” siebie. Punktem wyjścia do edukacji nauczycielskiej jest posiadanie przez studentów doświadczenia praktycznego. W myśl psychologii humanistycznej, człowiek tworzy samego siebie, a jego możliwości są nieograniczone. Podstawową „energię” stanowi potrzeba samorealizacji, która sprzyja wykorzystywaniu wszystkich potencjałów. Celem wszelkiego oddziaływania jest doprowadzenie do stanu, w którym człowiek potrafi sam zapanować nad swoim życiem i pokierować nim.

Możliwości przygotowania do twórczości poprzez kształcenie humanistyczne wynikają z założeń psychologii humanistycznej. Cechy jednostki zdolnej do samorozwoju (celu psychologii humanistycznej) zbieżne są z cechami osobowości twórczej formułowanymi na gruncie psychologii twórczości [D. Zarębska-Piotrowska 1986, s. 47]. „Siłą napędową twórczości jest [...] tendencja do samorealizacji i samoaktualizacji, do stawania się sobą na miarę swoich możliwości. Tak więc specyficzny trening twórczości jest w konsekwencji wspomaganie rozwoju, które dokonuje się poprzez uwalnianie potencjałów i uaktywnianie dyspozycji, zainteresowań i zdolności jednostki” [tamże].

Psychologia humanistyczna bardziej akcentuje aspekty emocjonalne, techniki pozawerbalne, cechy „miękkie”, psychologię twórczości zaś interesują bardziej aspekty poznawcze. Sądzę, że w ramach orientacji humanistycznej kształcenie twórcze dotyczy dziedziny autokreacji, wiąże się z kształtowaniem twórczej osobowości człowieka. Przygotowanie do twórczej pracy pedagogicznej byłoby więc tu możliwe do przeprowadzenia w węższym zakresie

niż w ramach orientacji funkcjonalnej, która stwarza szanse oddziaływania we wszystkich dziedzinach twórczości.

## ANALIZA WYBRANYCH PROPOZYCJI TEORETYCZNYCH I PRAKTYCZNYCH W ZAKRESIE ROZWIJANIA AKTYWNOŚCI TWÓRCZEJ NAUCZYCIELI

Wydaje się, że zjawisko innowacji pedagogicznych zostało obecnie dobrze opracowane z poznawczego punktu widzenia i ma określoną tożsamość. Praktyczny aspekt problemu – z uwagi na stan dotychczasowy, oczekiwania i potrzeby społeczne – wciąż jest poruszany w stopniu niezadowolającym.

Rekonstrukcja praktyki wychowawczej za pośrednictwem zmian w umysłowości nauczycieli jest niedostatecznie rozumiana [R. Schulz 1980, s. 259]. Sądzę, że oprócz ogromnych rezerw tkwiących w racjonalnym wykorzystaniu czasu w szkole [np. Z. Kwieciński 1987; A. Łukawska 1973], jest to drugie potencjalne źródło poprawy jakości edukacji. O tym, jak dużą rolę mogą odegrać nauczyciele w kształceniu i wychowaniu, świadczą choćby wyniki eksperymentu przeprowadzonego przez E. P. Torrance'a [J. P. Guilford 1978, s. 640–641]. Dziesięciu nauczycieli nauczano zasad twórczego kształcenia. Przez cztery tygodnie nauczyciele stosowali te zasady w pracy z uczniami. Testy końcowe wykazały przewagę płynności i giętkości w klasach eksperymentalnych. Zalecenia dla nauczycieli są następujące [przytaczam za: Z. Pietrański 1969, s. 136–139]:

1. Ceń twórcze myślenie. Nauczyciel powinien być wrażliwy na wszelkie nowe idee wychodzące od młodzieży i okazywać, że je ceni. W ten sposób będzie zachęcał do kontynuowania prób znacznie cenniejszych niż reprodukcja wiadomości. Trudność polega na tym, że nauczyciel pracujący z młodzieżą ma do czy-

nienia z załączkami interesujących prób, których ocena bywa bardziej kłopotliwa niż oszacowanie skończonego, dojrzałego dzieła.

2. Zwiększaj wrażliwość dzieci. Osobowość twórczą cechuje wzmocniona wrażliwość na bodźce związane z określoną dziedziną zjawisk. Dzięki temu jednostka gromadzi wiele cennego materiału, będącego „surowcem” twórczości.

3. Zachęcaj do manipulowania, operowania przedmiotami oraz ideami. Naturalna ciekawość dziecka skłania je do wykonywania tych operacji badawczych. Trzeba nie tylko pozwalać mu to robić, lecz należy również specjalnie je zachęcać, albowiem istnieją w tej dziedzinie znaczne różnice indywidualne, a intensywne wykonywanie omawianych operacji sprzyja rozwojowi twórczego talentu.

4. Ucz sposobów systematycznej oceny każdego pomysłu. W praktyce często obserwuje się odrzucanie pomysłów bez ich zbadania.

5. Wyrabiaj tolerancyjny stosunek do nowych idei, pojęć. W praktyce szkoła kładzie główny nacisk na uniformizację zachowania się. Tolerancja wobec nowych idei winna się łączyć z tolerowaniem twórczych indywidualności, które nieraz nie podporządkowują się temu, co otoczenie uważa za właściwe i „normalne”.

6. Strzeż się narzucania sztywnych schematów. Chodzi tu o zapobieganie jednostronnej rutynie w sytuacjach, w których istnieje wiele sposobów postępowania.

7. Kultuwuj w klasie atmosferę twórczą. Dzieci powinny wcześniej poznać, że twórcze pomysły spotykają się w klasie z uznaniem i są wykorzystywane przez kolegów.

8. Ucz dzieci, by ceniły swe myśli twórcze. Jednym ze środków metodycznych jest tu wdrażanie do zapisywania własnych pomysłów, praktykowane przez wielu twórców. U starszych uczniów można wyrobić nawyk posiadania zawsze pod ręką odpowiedniego notesu. Dodatkową zaletą notowania jest większa łatwość oceny i późniejszego rozwijania pomysłów.

9. Ucz twórcze jednostki unikania sankcji ze strony kolegów. Częstym zjawiskiem są konflikty i wzajemne niechęci między jed-

nostką o wybitnych zdolnościach twórczych a jej rówieśnikami, kolegami. Jako jeden ze środków zapobiegania temu stanowi rzeczy Torrance zaleca uczyć owe wyróżniające się jednostki takiego postępowania, które by pozwalało im zachować ważne dla twórczości przymioty, a zarazem redukować niechęć otoczenia i zapewnić sobie możliwość ujawniania posiadanego talentu. A więc np. należy uczyć, by zachowując (ważną często w twórczości) pewność siebie, nie postępować wrogo, agresywnie, liczyć się z osobowością innych ludzi. Jest to zadanie trudne, lecz nauczyciel powinien wpajać zdolnemu dziecku, w jego własnym interesie, przekonanie, że wprawdzie nie zawsze musi być towarzyskie, może pracować w odosobnieniu, lecz niech unika izolacji, nadmiernej skrytości, niech będzie sympatyczne i wystrzega się przesadnego krytykowania innych.

10. Udzielaj informacji o procesie twórczym. Stan aktualnej wiedzy pozwala nie tylko opisywać, lecz także pobudzać przebieg tego procesu. W grę wchodzi m.in. uczenie zasad heurystycznych.

11. Rozwiewaj lęk, jaki wzbudzają arcydzieła. Doskonałość wielkich dzieł rodzi nieraz lęk, który może hamować rozwój talentu. Jednym ze środków zaradczych (rekomendowanych przez Patrick) jest przedstawienie uczniom metod zastosowanych przez artystę oraz historii pracy nad dziełem.

12. Popieraj i oceniaj inicjatywę wychowanków w uczeniu się. Jedną z cech wysoce twórczej osobowości jest wyjątkowa zdolność do samodzielnego inicjowania działań. Dzieci potrafią inicjować wiele czynności, lecz nadmiar reglamentacji w zajęciach i metodach szkolnych nie sprzyja rozwojowi tej ważnej zalety. Należy tedy zwiększać zakres samodzielności uczniów.

13. „Zabijaj uczniom ćwieka”. Jednym z warunków twórczości jest bowiem „noszenie się” z problemem, który nie daje spokoju i wymaga nowego rozwiązania.

14. Stwarzaj sytuacje wymagające twórczego myślenia. Stawiaj problemy o trudności stosownej do przygotowania uczniów, lecz

od czasu do czasu daj zadanie wymagające napięcia wyobraźni do ostatnich granic.

15. Stwarzaj zarówno okresy aktywności, jak i spokoju. Twórcze idee rodzą się nie tylko w wirze działania, lecz także i w chwilach wytchnienia, relaksu. Nauczyciel powinien pomagać uczniom w planowaniu takich okresów spokoju w ciągu dnia.

16. Udostępniaj środki do realizacji pomysłów. Wchodzi tu w grę mobilizacja zasobów szkoły, rodziców, rozmaitych instytucji. Ograniczoność tych środków ma uczyć pokonywania trudności w warunkach realnych.

17. Popieraj zwyczaj pełnej realizacji pomysłów. Ucz dzieci weryfikować konsekwencje pomysłu i wykonywać czarną robotę, związaną z wprowadzeniem go w czyn. Niech poznają przewlekłość i trudność tego procesu.

18. Rozwijaj konstruktywny krytycyzm. Zwykły krytycyzm wskazuje na rozmaite mankamenty, lecz jest bezpłodny, gdy idzie o podawanie realnych środków do usunięcia braków.

19. Popieraj zdobywanie wiedzy w wielu dziedzinach, albowiem wiedza spoza danej specjalizacji sprzyja oryginalności.

20. Wychowuj nauczycieli o śmiałym i żywym umyśle. Takich, którzy potrafią tchnąć w uczniów swego ducha, porywać własnym przykładem, okazywać zainteresowanie nawet dzikimi pomysłami wychowanków.

Zasady te są w pewnym sensie podsumowaniem wiedzy o kształceniu zdolności twórczych.

Najmniej działań w zakresie rozwijania aktywności twórczej nauczycieli jest podejmowanych na etapie ich działalności zawodowej. Stymulatorami innowacyjności mogą tu być: budowanie zespołów twórczych, partycypacja w procesach innowacyjnych, upowszechnianie informacji o innowacjach oraz potrzeba wzbogacania (polepszania) swojej pracy [R. Schulz 1989, s. 187].

Próby aktywizowania inwencji nauczycieli dotyczą przede wszystkim poziomu ich kształcenia. Są to zarówno pomysły, propozycje teoretyczne, eksperymenty, jak i konkretne działania praktycz-

ne. D. Ekiert-Grabowska [1989a, s. 63] stwierdziła niepokojący brak zagadnień innowatyki pedagogicznej w kształceniu nauczycieli. Uważa za celowe wprowadzenie tych treści także w Studiach Nauczycielskich (SN). Treści z innowatyki można zawrzeć – zdaniem autorki – w programie nauczania metodyk, gdyż głównie pierając się na tym przedmiocie, nauczyciele kształtują własną praktykę zawodową. Także inni badacze podkreślają znaczenie upowszechniania wiedzy o innowacjach i o możliwościach twórczych działań [m.in. Z. Pietrański 1969; T. Stasienko 1982; S. Palka 1993].

Zdaniem S. Palki [1985a] ważną rolę w kształceniu nauczycieli dla innowacji może odegrać kształcenie przez badanie. Twórcza postawa łączy się z postawą badawczą (z uczestnictwem w badaniach oraz samodzielną aktywnością w tym zakresie). Praca badawcza realizowana może być w trzech płaszczyznach: w obrębie przedmiotów nauczania, w stosowanej strategii dydaktycznej (kształcenie przez badanie) oraz w prowadzeniu badań pedagogicznych [S. Palka 1992].

Inspirujące dla rozwoju nowych sposobów kształcenia twórczego mogą być badania B. Rowen [Z. Pietrański 1969, s. 140]. Dla wyrabiania postaw twórczych u nauczycieli sięgnęła ona do systemu kształcenia aktorów, stosowanego przez K. Stanisławskiego. Wydaje się, że możliwości takie stwarza także psychodrama.

Poszukując konkretnych rozwiązań praktycznych, J. Banasiak [1973] przeprowadził eksperyment, wprowadzając zmiany w praktyce studenckiej. Praktyka została ukierunkowana przez problemy badawcze. Głównym zadaniem studentów było poznanie aktywności społecznej uczniów. Autor stwierdził, że takie zorganizowanie praktyk kształtuje postawy twórcze kandydatów na nauczycieli (twórczość potencjalną), wyrabia dyspozycje do demonstrowania zachowań twórczych w określonych sytuacjach, kiedy pojawiają się w trakcie pracy zawodowej.

Również w sferze modyfikowania ćwiczeń-praktyk poszukiwał rozwiązań S. Kaczmarek [1960]. Wykazał on, że na postawę twór-



czą studentów wpływają takie elementy, jak hospitowanie lekcji prowadzonych przez bardzo dobrych i doświadczonych nauczycieli, przygotowanie studentów do obserwacji tych lekcji, grupowe omawianie hospitowanych lekcji, grupowe przygotowanie zajęć prowadzonych przez studentów i dyskutowanie ich.

E. Nęcka opracował i przeprowadził grupowe treningi twórczości dla nauczycieli wychowania przedszkolnego, uzupełniające tradycyjny program kształcenia studiów wyższych.

Pierwszą praktyczną próbą kształcenia twórczych nauczycieli było powołanie w 1981 roku w Warszawie Podyplomowego Studium Pedagogiki Myślenia Twórczego przy WSPS. Funkcjonuje ono do dnia dzisiejszego, pod kierunkiem A. Góralskiego. A. Góralski jest także inicjatorem i realizatorem powstania w WSPS kierunku studiów „pedagogika zdolności” (związanego z pedagogiką twórczości), urzeczywistnianym w formule „pedagog szkolny – komputerowe wspomaganie kształcenia”. Także w WSPS W. Dobrołowicz uruchomił Podyplomowe Studium Psychodidaktiki Kreatywności. Pod nazwą nie istniejącej oficjalnie „pedagogiki twórczości” realizowany jest „konglomerat wiedzy z zakresu innowatyki pedagogicznej, pedagogiki zdolności, pedagogiki alternatywnej, pedagogiki nadziei itp.” W. Dobrołowicz [1992, s. 68] uznał psychopedagogikę kreatywności za wariant pedagogiki twórczości.

Próbie kształcenia twórczych nauczycieli podjęła na UJ B. Matwijów. Od roku akademickiego 1988/1989 na kierunku nauczanie początkowe prowadzi przedmiot fakultatywny „Pedagogika działań twórczych”. Także na UJ, w ramach Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego, K. Braclawik prowadzi zajęcia fakultatywne na temat „Stosowana pedagogika twórczości”.

Innym praktycznym przykładem są działania K. Bielugi. Wprowadziła ona trening twórczości do zajęć w Podyplomowym Studium Pedagogicznym przy UMCS w Lublinie.

Wobec części propozycji można zgłosić zastrzeżenia co do ich jednostkowego charakteru; przeważnie z akcentowaniem opcji

psychologicznej. Ich mankamentem jest też brak rzetelnej oceny uzyskiwanych wyników.

Istniejące, nieliczne, próby praktyczne aktywizowania studentów do twórczości pedagogicznej nie wykorzystują wielu interesujących propozycji teoretycznych w zakresie programu i metod pobudzania inwencji. Po stwierdzeniu takiego stanu rzeczy, zainteresowania badawcze skierowałam ku szerszej praktyce edukacji nauczycielskiej, ku szczegółowej diagnozie obecnego stanu przygotowania kandydatów na nauczycieli do twórczości pedagogicznej (w różnych jej możliwych wymiarach i dziedzinach).

## ROZDZIAŁ 5

### OD TEORII DO PRAKTYKI DZIAŁAŃ TWÓRCZYCH

Dotychczasowa analiza literatury przedmiotu pozwala – jak sądzę – na sformułowanie następujących konkluzji:

1. W czasach współczesnych, kiedy ścierają się odmienne koncepcje człowieka – jego przeznaczenia, wartości, celów życia – warto poszukiwać takich uniwersalnych podstaw, które zapewniłyby wspólne pole dla wielu koncepcji i do dyskusji. Sądzę, że możliwości takie stwarza wizja człowieka twórczego. Jednocześnie pojawia się pytanie o jego wychowanie i wykształcenie, a zarazem o edukację nauczycieli, którzy potrafiliby ten proces wspomagać, będąc osobami twórczymi.

2. Zdolności twórcze można ćwiczyć, tak jak inne zdolności.

3. Im większą człowiek ma praktykę w zakresie działań twórczych, tym większe prawdopodobieństwo, że będzie następowało uogólnienie tego w pewien „styl”, użyteczny w wielu sytuacjach. Sądzę, że istnieje tu analogia z poglądem Arystotelesa [1982, s. 44] w sprawie nabywania cnót, kiedy napisał: „Tych bowiem rzeczy, których trzeba się nauczyć, by je wykonywać, tych uczymy się właśnie przez ich wykonywanie: tak np. budowniczkowie kształcą się, budując domy, a cytryści – grając na cytrze. Tak samo stajemy się sprawiedliwi, postępując sprawiedliwie, umiarkowani przez postępowanie umiarkowane, mężni przez mężne zachowanie się”. Ludzie stają się twórczy poprzez swoje twórcze działania.

4. Chodziłoby o to, aby każdy nauczyciel zetknął się podczas studiów z problematyką twórczości pedagogicznej: teorią i praktyką, możliwościami i ograniczeniami. Aby miał możliwość wykazania się inwencją w dowolnej dziedzinie działalności edukacyjnej; niezależnie od kierunku studiów.

5. Młodzi nauczyciele rzadko zostają nowatorami. Komentując to zjawisko, J. Jung-Miklaszewska [1988, s. 47] stwierdziła: „Stawia to, być może, pod znakiem zapytania tezę o możliwości kształtowania kompetencji oraz motywacji innowacyjnej podczas studiów”. Sądzę jednak, że w niewielkim stopniu takie kompetencje i motywacje są w ogóle kształtowane. Świadczy o tym analiza literatury przedmiotu. Ten stan rzeczy poddałam weryfikacji w badaniach diagnostycznych. Doświadczenia zawodowe, refleksje i próby poszukiwań powinny zaczynać się od czasów studiów. Od początkującego nauczyciela rzeczywiście trudno wymagać tworzenia oryginalnych programów autorskich nauczanych przedmiotów. W granicach jego możliwości i kompetencji niech się znajdują jednak umiejętności rozwijania myślenia twórczego u dzieci, umiejętności rozwiązywania problemów wychowawczych za pomocą technik interpersonalnych, umiejętności komunikacyjne, pozwalające na uniknięcie wielu problemów, umiejętności stymulowania twórczej aktywności uczniów, umiejętności wzbogacania procesu dydaktycznego o techniki treningu grupowego – i wiele innych, których znaczenie trudno przecenić.

6. Pragnę podkreślić, że w koncepcji „pedagogiki twórczości” chodzi przede wszystkim o rozwijanie umiejętności twórczej pracy pedagogicznej. Znamienne jest tu stwierdzenie A. Góralskiego [1991, s. 298]: „Nie kształcimy teoretyków twórczości, ale pedagogów, którzy będą realizować trudne zadania praktyczne”. W dydaktyce wiele powiedziano na temat intensyfikowania nauczania. Myślę, że obecnie bardziej chodzi o to, aby „nauczać studentów inaczej” i uczyć kandydatów do zawodu, by nie tyle „uczili więcej”, ile „uczili inaczej”. Wśród pozostałych celów twórczej edukacji kandydatów na nauczycieli znajdują się takie:

– Kształtowanie umiejętności projektowania twórczych działań pedagogicznych.

– Kształtowanie postaw twórczych (postawa twórcza jako cecha potencjalna, obejmująca m.in. wiedzę, zdolności, zainteresowania, kwalifikacje, motywacje, system wartości i cechy osobowości).

– Kształtowanie zdolności myślenia twórczego.

– Rozwijanie zainteresowań twórczością, inspirowanie do samodzielnych poszukiwań w zakresie innowatyki.

– Rozwijanie inwencji, skłonności do refleksji, chroniącej przed konserwatyżmem i rutyną.

– Przygotowanie studentów do wykorzystania wiedzy i umiejętności twórczych w dalszych studiach.

– Przystwojenie przez studentów tych osiągnięć teorii kreacjonistycznych, które mają istotne znaczenie dla pedagogiki.

7. „Pedagogika twórczości” jest atrakcyjną propozycją dla dotychczasowego pedagogicznego kształcenia studentów. Ukazuje możliwości pracy ciekawej i inwencyjnej. Nie wszyscy mają możliwości być twórcami innowacji, wielu jednak może przyczyniać się do pionierskiego wykorzystywania technik twórczych w przyszłej pracy nauczycielskiej. E. Nęcka [1992, s. 16] stwierdził: „wykorzystanie analogii, metafory lub innego narzędzia twórczości sprawia, iż uczeń nabywa wiedzę w sposób bardziej trwały i bardziej atrakcyjny, niż ma to miejsce w przypadku klasycznych zabiegów metodycznych”.

8. Edukacja twórcza stwarza szansę dla kreowania tożsamości zawodowej i podmiotowości przyszłych nauczycieli. Zdolności twórcze zaliczane są do wewnętrznych uwarunkowań podmiotowości nauczyciela, zatem „rozwijanie zdolności twórczych nauczyciela można utożsamiać z rozszerzeniem pola jego podmiotowości” [W. Okoń 1991, s. 192].

9. Istnieją wielcy twórcy, których inwencja jest niekwestionowana. Ich osobowość ukształtowana została jako rezultat specyficznych zdolności i czynników socjalizacyjnych. Takie cele są

niemożliwe do osiągnięcia w wychowaniu i kształceniu intencjonalnym i instytucjonalnym. A. Góralski [1990, s. 5] stwierdził: „są w tej dziedzinie mistrzowie, są sekrety zawodu”, ale także „są reguły, które wolno opisywać i których należy nauczać”. W praktyce edukacyjnej – by była twórcza – chodzi o respektowanie i wykorzystywanie tych reguł.

10. Specyficzną cechą twórczości jest jej teoretyczno-praktyczny charakter. Zdobywaniu wiedzy o inwencji towarzyszą zwykle działania. I odwrotnie, podejmując aktywność twórczą, wzbogacamy swoją wiedzę o kreatywności.

11. Przechodząc do rozważań o twórczej edukacji, punktem wyjścia niech będzie opinia wyrażona przez J. Maritaina [1993, s. 131], iż „bezpośrednia i nadrzędna odpowiedzialność szkoły nie jest moralna, lecz intelektualna. Mianowicie jest to odpowiedzialność za normalny rozwój intelektualny uczniów i nabywanie przez nich jasnej i wystarczającej wiedzy ogólnej oraz za rozwój ich wewnętrznych możliwości intelektualnych. Szkoła powinna przede wszystkim nauczyć ich myśleć”. Kreatywność ludzkiego umysłu, wiedza, którą dzięki niej dysponujemy, jest niezbędnym elementem postawy człowieka wobec wyzwań współczesności.

Myślenie twórcze jako zdolność intelektualna jest cechą, która może realizować się w różnych sferach aktywności człowieka. Człowiek twórczy w sensie potencjalnym – jak ujmuje to wielu badaczy [np. E. de Bono 1995a i b; J. S. Bruner 1978; J. Zborowski 1982] – jest bardziej twórczy także w sensie działaniowym.

# ***CZĘŚĆ DRUGA***

*BADANIA WŁASNE  
DIAGNOSTYCZNE*

## *ROZDZIAŁ 1*

### *METODOLOGIA BADAŃ DIAGNOSTYCZNYCH*

#### UWAGI WSTĘPNE

Analiza teoretyczna problematyki twórczości, kształcenia nauczycieli oraz kształcenia dla twórczości stała się podstawą do badań empirycznych. Podjęłam próbę zdiagnozowania obecnego stanu przygotowania studentów szkół pedagogicznych do twórczości zawodowej. Jest to głównym celem tej części pracy.

Przedstawiam wyniki badań ankietowych, które przeprowadziłam ze studentami oraz – jako ich uzupełnienie – wyniki sondażu na temat kształcenia nauczycieli w uczelni pedagogicznej przeprowadzonego wśród pracowników naukowo-dydaktycznych uznanych przez studentów za twórczych. Zależności, które wynikały z badań diagnostycznych, pozwoliły na dokonanie charakterystyki kandydatów do zawodu nauczycielskiego oraz sporządzenie diagnozy stanu przygotowania do twórczości zawodowej. Badane osoby rozpoczynały naukę w roku akademickim 1989/1990. Formalnie są więc pierwszym pokoleniem nauczycieli kształconym w czasach zmian systemowych, w warunkach wolności ideologicznej, pluralizmu, rodzącej się demokracji, wszechobecnej krytyki wąskiego instrumentalizmu. W ciągu czterech lat ich studiów zaszły w kraju ogromne przeobrażenia. Studenci, kończąc naukę, stają przed wieloma dylematami, z których jednym jest podjęcie pracy zawodowej. Spojrzenie na studia z tej perspektywy wydaje się



szczególnie cenne. Mniej interesowało mnie kształcenie przedmiotowe, bardziej przygotowanie pedagogiczne. Opinie studentów ponadto wskazywały pośrednio na reakcje szkół wyższych wobec zachodzących zmian, ich wyzwań i nowych oczekiwań społecznych.

Poglądy wyrażone przez studentów wobec wielu problemów kształcenia w WSP były zgodne z poglądami nauczycieli akademickich. Ten aspekt badań poruszam w końcowej części rozdziału.

## PROBLEMATYKA BADAŃ

Problem główny badań diagnostycznych sformułowałam następująco: **Jaki jest aktualny stan przygotowywania studentów wyższych szkół pedagogicznych do twórczej pracy zawodowej?** Diagnoza została oparta na wielostronnym poznaniu studentów: motywach ich studiów, ogólnej ocenie studiów oraz nastawieniach wobec przyszłej pracy.

W związku z problemem głównym były badane następujące szczegółowe zagadnienia:

1. Jakie są charakterystyki studentów wyższych szkół pedagogicznych – kandydatów do zawodu nauczycielskiego?
2. Jakie są motywy podejmowania studiów nauczycielskich?
3. Jak respondenci oceniają swoje studia? Co uważają za najbardziej wartościowe? Jakie dostrzegają główne niedostatki i braki?
4. Jak studenci oceniają działania uczelni wyższej w zakresie przygotowania ich do twórczej pracy zawodowej?
5. Jaka jest wiedza studentów o twórczości i innowatyce pedagogicznej?
6. Jakie są nastawienia studentów wobec przyszłej pracy zawodowej? Jak oceniają różne zjawiska zachodzące w szkole? Jak chcieliby być postrzegani przez swoich uczniów?
7. Jakie dyspozycje do twórczej pracy zawodowej zdobyli respondenci podczas studiów? Jak oceniają swoje umiejętności

w zakresie rozwiązywania problemów dydaktyczno-wychowawczych? Czy mają pomysły na dokonywanie zmian w praktyce edukacyjnej i jakie widzą możliwości ich realizacji?

8. Jakie są podobieństwa i różnice w ocenie studiów w trzech uczelniach pedagogicznych? – na podstawie wypowiedzi studentów matematyki.

9. Jakie są opinie nauczycieli akademickich wobec wybranych problemów kształcenia w WSP?

## ZMIENNE I WSKAŹNIKI

Znaczenie pojęcia „twórcza praca pedagogiczna” wyjaśniłam w części teoretycznej. Przygotowywanie do twórczej pracy zawodowej obejmuje nabywanie przez studentów wiedzy i umiejętności do świadomego dokonywania zmian w praktyce oświatowej, do jej ulepszania i unowocześniania; do podejmowania roli innowatora. Stan tego zjawiska badałam w dwóch aspektach. Po pierwsze, interesowała mnie działalność szkół wyższych w zakresie przygotowania studentów do twórczości zawodowej. Wskaźnikiem do oceny były opinie respondentów na ten temat. Po drugie, na podstawie wypowiedzi ankietowych chciałam ocenić możliwości podejmowania przez studentów twórczej pracy zawodowej. Wzięłam pod uwagę ich opinie na temat własnej wiedzy i umiejętności twórczych, poglądy dotyczące modelu osobowego nauczyciela oraz wybranych problemów szkolnych.

Za podstawę teoretyczną badań posłużyły modele opracowane przez R. Schulza – model twórczości pedagogicznej [1990b] oraz model twórczego nauczyciela [1989]. Bezpośrednio wykorzystałam je przy konstruowaniu 8 i 10 pytania kwestionariusza ankiety (aneks 1)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Aneksy znajdują się na końcu pracy (zob. s. 219).

Pierwszy aspekt diagnozy – ocena działań uczelni w sferze kształcenia dla twórczości pedagogicznej – badany był trzy-stopniowo. Respondenci określali, na ile studia przygotowują ich do różnych dziedzin aktywności twórczej oraz jaką rolę odgrywają w tym różne przedmioty studiów. Wyrażali własne poglądy na temat realizacji zagadnień z dziedziny innowatyki i twórczości w trakcie studiów. Prosiłam ich także o przedstawienie opinii co do kierunków pożądaných zmian w zakresie przygotowania do twórczości zawodowej w uczelniach wyższych.

Dla oceny możliwości podejmowania twórczej pracy przez studentów przyjąłm założenie o dwuwymiarowości pojęcia „twórcza praca pedagogiczna”. Z jednej strony funkcjonuje ono jako potencjalność (w sferze postaw), z drugiej jako realność, jako konkretne działania. Przyjęta technika badawcza (ankieta) pozwalała na badanie tylko werbalnych zachowań. Skupiłam się więc na analizie twórczych możliwości respondentów. Zgodnie z koncepcjami R. Schulza o postawie twórczej (potencjale twórczym) człowieka świadczą: wiedza, zainteresowania, kwalifikacje, motywacje, system wartości, cechy osobowości oraz zdolności myślenia twórczego [R. Schulz 1989, s. 94 i n.].

Pytania 6 i 7 kwestionariusza miały na celu zdiagnozowanie poziomu wiedzy i zainteresowań twórczością wśród studentów.

O kwalifikacjach (umiejętnościach, wprawie [W. Okoń 1984, s. 153–154]) do twórczej pracy miały świadczyć odpowiedzi respondentów na pytanie dotyczące umiejętności rozwiązywania problemów (pytanie 13) oraz pośrednio pomysły i propozycje innowacji możliwych do wprowadzenia do własnej działalności zawodowej (umiejętność usprawnienia pracy – pytanie 14).

Motywację do podejmowania twórczych działań pedagogicznych badałam tylko częściowo, pytając o motywy wyboru studiów nauczycielskich. Przyjęłam, że studenci deklarujący od początku chęć zostania nauczycielami są bardziej aktywni i poszukujący różnych możliwości pracy oraz podejmują ryzyko działań twórczych chętniej od studentów, którzy nie mając zainteresowań za-

wodowych, ograniczają się do niezbędnego minimum. To moje przypuszczenie zostało potwierdzone w wynikach sondażu wśród nauczycieli akademickich na temat wybranych problemów kształcenia w WSP.

Obszerną problematykę wartości, ze względu na cele moich badań, zawęziłam do zakresu wartości związanych z zawodem i pracą nauczycielską. Przyjęłam, że hierarchia wartości, jaką przyjmuje każdy człowiek, kształtuje jego aspiracje [T. Lewowicki 1987, s. 68]. Pytałam studentów o to, jacy chcieliby być jako nauczyciele, jak postrzegani przez swoich uczniów, a więc o pewne dążenia zawodowe (pytanie 15). Wartości leżą także u podstaw oceniania. Prosiłam respondentów o wyrażenie swoich opinii na temat różnych zjawisk zachodzących w szkole (pytanie 12). Problematyki wartości nie pogłębiałam w badaniach, mając jednak świadomość, że to one decydują o ocenach i dążeniach zawodowych. Te wypowiedzi studentów potraktowałam jako werbalne wskaźniki nastawień wobec przyszłej pracy zawodowej. Nastawienie rozumiem jako „gotowość do reagowania na daną sytuację bodźcową w pewien określony sposób” [P. G. Zimbardo, F. L. Ruch 1988, s. 672]. Uznałam więc, że jeśli student np. zdecydowanie nie zgadza się z tezą sformułowaną w ankiecie, że: „Twórczość to takie dziwactwo, o którym w pedagogice niedługo pewnie wszyscy zapomną”, to wyraża pewną gotowość do aprobaty działań twórczych w swojej pracy zawodowej i w pracy innych nauczycieli.

Kolejnymi cechami świadczącymi o możliwościach twórczych człowieka są cechy osobowości oraz zdolności myślenia. Wymagają one jednak zastosowania technik testowych. Nie brałam więc ich pod uwagę przy diagnozie. Szczegółowa analiza jakościowa wypowiedzi studentów zapewne dałaby możliwości np. oceny płynności myślenia lub niektórych cech osobowości. Zadanie takie znacznie wykraczałoby jednak poza przyjęty plan badawczy.

## METODA, TECHNIKI I NARZĘDZIA BADAWCZE

Do badania problematyki badawczej przyjął metodę diagnostyczną, zwaną też sondażem diagnostycznym. Diagnozę rozumiem jako „rozpoznawanie jakiegoś stanu rzeczy i jego tendencji rozwojowych na podstawie jego objawów, w oparciu o znajomość ogólnych prawidłowości” [S. Ziemiński 1973, s. 12].

J. Brzeziński [1981, s. 19] wskazał cztery funkcje diagnozy:

1. Deskryptywno-ewaluacyjną.
2. Esplikacyjną.
3. Predykcyjną.
4. Korekcyjną.

Zdaniem J. Gniteckiego [1993, s. 178–179], „w badaniach pedagogicznych diagnoza zapewnia głównie realizację funkcji deskryptywno-ewaluacyjnej i stanowi punkt wyjścia do badań eksperymentalnych”. Takie też znaczenie mają przedstawione badania. Ich celem było ustalenie pewnych cech dotyczących kształcenia studentów w uczelniach pedagogicznych, bez specjalnego wnikania w istniejące między nimi zależności. Opieram się na opinii studentów wobec interesujących mnie zagadnień.

Sposobem gromadzenia danych użytym do badań empirycznych jest technika ankiety, a narzędziem – kwestionariusze ankiety (aneksy 1 i 2).

Zastosowałam dwa rodzaje technik ankietowych wobec studentów: audytoryjną i rozdawaną [J. Lutyński 1977, s. 44–45] (kwestionariusze były takie same). Miało to wpływ na liczbę zebranych wypowiedzi. Z kierunków studiów, na których miałam możliwość przeprowadzenia badań audytoryjnych, otrzymałam więcej wypełnionych kwestionariuszy.

Kwestionariusz ankiety skierowanej do studentów był weryfikowany podczas badań pilotażowych wiosną 1992 roku, wśród osób z czwartych lat, studiujących na siedmiu kierunkach WSP w Kielcach (150 respondentów) [T. Giza 1993]. Z wypowiedzi

tych studentów wyłonił się model kształcenia funkcjonujący w uczelni pedagogicznej, przygotowujący studentów do roli sprawnych pracowników oświatowych, postępujących zgodnie z ramkami metodycznymi (za to uzyskuje się wyższe oceny), niewiele wiedzających o twórczości pedagogicznej, za przejaw twórczości zawodowej uznających głównie wyświetlanie filmów na lekcji lub korzystanie z komputerów.

W wyniku pilotażu kwestionariusz ankiety rozszerzony został o dodatkowe zagadnienia dotyczące motywacji, ogólnej oceny studiów, poglądów na niektóre problemy szkolne oraz szczegółową ocenę działalności uczelni w zakresie przygotowania do twórczości zawodowej. Pytania 8 i 10 wzorowane były na pomysłach sformułowanych w kwestionariuszu do badania zasięgu i charakteru działalności innowacyjnej nauczycieli akademickich, opracowanym w Instytucie Pedagogiki UJ. Badając opinie studentów na temat różnych zjawisk zachodzących w szkole, posłużyłam się zestawem opinii użytych w badaniach N. Benetta [A. Janowski 1989, s. 861], zmieniając opinię nr 5. W oryginale brzmiała ona: „*Strearming* według zdolności nie jest pożądany w szkole podstawowej”. *Strearming* jako pojęcie i jako zjawisko jest słabo znane studentom, więc sformułowałam inny pogląd, do którego łatwiej było im się ustosunkować: „Efektywność nauczania zależy przede wszystkim od zastosowanych środków dydaktycznych”.

Kwestionariusz zawiera pytania otwarte oraz pytania z zastosowaniem skal szacunkowych i skali postaw.

Analiza odpowiedzi była następująca. Po przeczytaniu wszystkich wypowiedzi respondentów wyłoniłam klasy podobnych poglądów. Ponownie czytając opinie wyrażone w ankietach, kwalifikowałam je do wyróżnionych kategorii. Po dokonaniu analizy jakościowej kolejną fazą opracowania wyników była ich analiza liczbowa z zastosowaniem odpowiednich technik statystycznych.

Do stwierdzenia, czy istnieją związki między badanymi zmiennymi, zastosowałam test chi-kwadrat. Dla określenia siły związku użyłam współczynnika kontyngencji C. O jego wyborze zdecydowa-

wał fakt, że może być stosowany przy tablicach wielopolowych dowolnej wielkości i formy, a takie właśnie dominowały w moich badaniach, gdzie każda zmienna (oprócz płci) wyrażona była za pomocą więcej niż dwu klas.

Sondaż wśród nauczycieli akademickich miał charakter uzupełniający wobec ankiety przeprowadzonej wśród studentów. Pytania skierowane do pracowników WSP w Kielcach (aneks 2) korelują z częścią pytań z kwestionariusza przeznaczonego dla studentów. Z uwagi na nieliczną próbę badawczą (11 osób) całościowe dane o tych badaniach przedstawiam łącznie.

## DOBÓR PRÓBY. TEREN I CZAS BADAŃ

Moim celem było objęcie ankietą możliwie dużej grupy studentów wszystkich kierunków studiów WSP w Kielcach, w Krakowie i w Słupsku. Dobór próby był celowy i incydentalny [J. P. Guilford 1964, s. 171]. Założyłam, że z przyczyn technicznych niemożliwe będzie dotarcie do wszystkich potencjalnych respondentów. W badaniach wzięli udział ci studenci, z którymi w określonym czasie mogłam się skontaktować i którzy wyrazili jednocześnie chęć uczestnictwa w badaniach. Łącznie rozdałam 500 egzemplarzy ankiety. Wróciło do mnie 420 kwestionariuszy. Do analizy jakościowej i liczbowej przeznaczyłam wypowiedzi 348 studentów z trzech uczelni pedagogicznych. Odrzuciłam ankiety, w których nie było wszystkich danych o respondentach oraz te, w których nie było wielu odpowiedzi.

Głównym terenem badań uczyniłam WSP w Kielcach. Z przyczyn techniczno-organizacyjnych nie udało mi się dobrać podobnych grup badawczych w WSP w Krakowie i w Słupsku. W próbie badawczej znalazła się więc w sumie niewielka liczba studentów z tych uczelni: 36 osób z Krakowa i 16 ze Słupska. Analizę

porównawczą – z konieczności ograniczoną – między trzema szkołami pedagogicznymi przeprowadziłam na podstawie opinii studentów matematyki z Kielc, Krakowa i Słupska.

Badania przeprowadziłam w kwietniu, maju i czerwcu 1993 roku. Studenci kończyli czwarty rok nauki w wyższej uczelni.



## ROZDZIAŁ 2

### ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ DIAGNOSTYCZNYCH

#### CHARAKTERYSTYKA PRÓBY BADAWCZEJ

Zestawienie podstawowych danych o respondentach zawiera tabela 2. Analizie poddałam wypowiedzi 348 respondentów z 15 kierunków studiów dziennych. W próbie nie jest reprezentowany jeden kierunek z WSP w Kielcach – wychowanie techniczne (nie oddano ani jednego kwestionariusza). Na ankietę odpowiedziało 296 studentów z Kielc (85,06%) oraz mniejsze grupy z Krakowa (36; 10,34%) oraz ze Słupska (16; 4,60%). Skład grupy odzwierciedla typową w uczelniach pedagogicznych (i w zawodzie nauczycielskim) przewagę kobiet – 275 (79%) studentek i 73 (21%) studentów.

Tabela 2. Zestawienie podstawowych danych o próbie badawczej  
(N = 348)

Rodzaj danych		Liczba studentów	%
1	2	3	4
Uczelnia	WSP Kielce	296	85,06
	WSP Kraków	36	10,34
	WSP Słupsk	16	4,60
Płeć	kobiety	275	79,00
	mężczyźni	73	21,00

1	2	3	4
Kierunek studiów	1. bibliotekoznawstwo	26	7,47
	2. biologia	24	6,90
	3. chemia	11	3,16
	4. filologia polska	25	7,18
	5. filologia rosyjska	17	4,89
	6. fizyka	4	1,15
	7. geografia	6	1,72
	8. historia	28	8,05
	9. matematyka	38	10,92
	10. muzyka	21	6,03
	11. nauczanie początkowe	53	15,23
	12. nauki społeczne	19	5,46
	13. pedagogika kulturalno- -oświatowa	24	6,90
	14. pedagogika opiekuńcza	34	9,77
	15. wychowanie przedszkolne	18	5,17
Miejsce stałego zameldowania	duże miasto	168	48,28
	małe miasto	82	23,56
	wieś	98	28,16
Rodzaj ukończonej szkoły średniej	liceum ogólnokształcące	295	84,77
	licea i technika zawodowe	43	12,36
	średnie szkoły nauczycielskie	10	2,87
Średnia ocen z ostatniego semestru	niska (poniżej 4,0)	88	25,30
	średnia (4,0–4,5)	190	54,60
	wysoka (powyżej 4,5)	70	20,10
Miejsce zamieszkania podczas studiów	dom rodzinny	144	41,37
	akademik	167	47,98
	stancja	30	8,62
	inne	7	2,01

Najliczniej w Kielcach reprezentowani są studenci nauczania początkowego i matematyki. Najmniej ankiet zebrałam na fizyce i geografii. W Słupsku ankietę wypełniali studenci matematyki i filologii polskiej, w Krakowie – bibliotekoznawstwa, historii, nauk społecznych i matematyki. Kilka badanych osób jednocześnie studiuje inne kierunki: plastykę, teologię, filologię polską i niemiecką. Najwięcej studentów ukończyło licea ogólnokształcące (295; 84,77%), zdecydowanie mniej (43; 12,36%) – technika, np. odzieżowe, obuwnicze, spożywcze, handlowe, górnicze, mechaniczne, i licea, np. plastyczne. Profile te nie są związane z obecnymi kierunkami studiów. Niektórzy absolwenci liceów ogólnokształcących podawali profile ukończonych klas, wskazując, iż kierunek studiów stanowi kontynuację wcześniejszych zainteresowań, na przykład, studentka chemii kończyła klasę biologiczno-chemiczną, studentka filologii polskiej – klasę humanistyczną. Studenci wychowania muzycznego kończyli szkoły muzyczne I lub II stopnia.

Przeciętna średnia ocen za ostatni semestr w badanej grupie wynosi ok. 4,0. Dwunastu studentów osiągnęło średnią 5,0, a 5 – 3,0. Wysokie oceny (powyżej 4,5) osiąga 20,10% respondentów, średnie (4,0–4,5) – 54,60%, a niskie (poniżej 4,0) – 25,30%.

Studenci mieszkają w domach studenta (47,98%) lub w domach rodzinnych (41,37%). Na stancjach jest stosunkowo niewiele osób (8,62%). Pojedyncze osoby (2,01%) dojeżdżają codziennie lub mieszkają samodzielnie.

Kolejnym wskaźnikiem, który miał ułatwić charakterystykę danej grupy, były odpowiedzi na pytanie o plany związane z podjęciem pracy zawodowej po ukończeniu studiów (tabela 3).

Większość respondentów (69,20%) pragnie pracować w szkole lub w innych placówkach oświatowych. Studenci planują podjęcie pracy zgodnej z uzyskanym wykształceniem<sup>1</sup>. Przeczy to części potocznych przekonań, jakoby na studia nauczycielskie idzie się z przypadku, a nauczycielem zostaje się z konieczności (gdy już

<sup>1</sup> Podobny wskaźnik „chęci pracy w wyuczonym zawodzie” uzyskał w badaniach nad studentami pedagogiki w latach siedemdziesiątych J. Żebrowski [1991].

Tabela 3. Plany studentów związane z podjęciem pracy zawodowej po studiach

Rodzaj planów	Liczba studentów	%
Praca związana z oświatą	241	69,20
Praca nie związana z oświatą	33	9,50
Brak planów	34	9,80
Brak sprecyzowanych planów	25	7,20
Policja	15	4,30
Razem	348	100,00

się nie znajdzie „lepszej pracy”). Na rok przed końcem studiów taka deklaracja musi zastanawiać. Być może jest to „konieczność”, ale innego rodzaju: spowodowana realiami życia, obserwacją rynku pracy. Zawód nauczycielski daje poczucie stabilizacji – skromnej, ale jak do tej pory względnie solidnej. Daje też (teoretycznie) możliwości dorobienia do pensji, co niejednokrotnie kandydaci do zawodu nauczycielskiego podkreślają. Konieczność ta wynika też z faktu ograniczonych możliwości pracy gdzie indziej. Są inni fachowcy. Bezpowrotnie minęły czasy, gdy absolwenci WSP byli masowo zatrudniani w administracji państwowej i w przemyśle, kiedy to po roku 1974/1975 aż 60% absolwentów szkół pedagogicznych podjęło pracę poza szkolnictwem [M. Balicki 1978].

Deklaracje o podjęciu pracy w oświacie są naturalne, gdy weźmie się pod uwagę motywy, jakimi kierowali się respondenci, podejmując studia w WSP (o czym będzie mowa w dalszej części analizy).

W kategorii „praca związana z oświatą” znalazły się oprócz szkoły takie wskazania studentów, jak biblioteka szkolna, poradnia wychowawczo-zawodowa, internat, dom poprawczy, opieka społeczna, praca w reedukacji, udzielanie korepetycji, dom dziecka i dom kultury. Ostatnie dwie kategorie były podawane znacznie rzadziej niż w badaniach pilotażowych. Troje studentów wskazuje

jednocześnie na źródła dodatkowych dochodów: malarstwo, krawiectwo, naprawa samochodów.

Znamienne jest, że kilkakrotnie podkreślano chęć pracy w szkole przy zastrzeżeniu, że może jej brakować. Uwzględniono konieczność poszukiwania innych miejsc zatrudnienia, ale po wyczerpaniu możliwości uzyskania posady nauczyciela. Chcąc zwiększyć swoje kompetencje i szanse pracy w zawodzie, niektórzy już teraz planują studia podyplomowe w zakresie pedagogiki specjalnej i logopedii lub równolegle uczestniczą w kursach metodycznych i kursach uprawniających do nauczania języków obcych.

Prawie 10% studentów uczelni pedagogicznych wskazuje jako miejsce przyszłego zatrudnienia placówki pozaoświatowe. Planują otwarcie małych prywatnych firm, pracę w warsztacie samochodowym, w informatyce, agencji reklamowej, laboratorium, banku, administracji państwowej, dziennikarstwie, założenie galerii, antykwarium, utrzymywanie się z zawodowego muzykowania. Opinia: „Dowolna praca, byle nie fizyczna, i dobrze płatna”, jest typowa dla tej części osób, które nie mają jeszcze żadnych planów (9,80%).

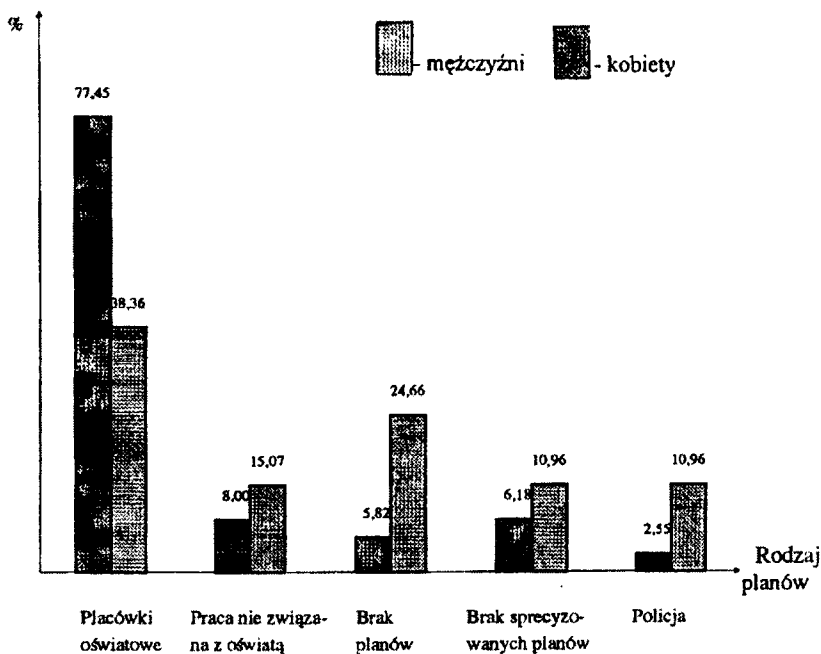
Wypowiedzi 25 osób zaliczyłam do kategorii „brak sprecyzowanych planów”. Zawierały one wiele pomysłów zawodowych, często łącząc różne kategorie; trudno je było jednoznacznie zakwalifikować. Natomiast żadnych planów związanych z podjęciem pracy zawodowej po studiach nie miało 34 badanych (9,80% – kategoria „brak planów”).

Chęć podjęcia pracy w policji zadeklarowało 4,30% studentów uczelni pedagogicznych.

Sporządzając charakterystykę przeciętnego respondenta biorącego udział w badaniach, pojawia się taki oto jego obraz: jest to zwykle kobieta w wieku około 23 lat. Najczęściej studiuje nauczanie początkowe lub matematykę w WSP w Kielcach. Pochodzi z miasta liczącego powyżej 50 000 mieszkańców. Absolwentka LO. Osiągnęła w ostatnim semestrze studiów średnią ocen ok. 4,0. Mieszka w akademiku. Za rok podejmie pracę zawodową. Chce pracować w szkole.

Badana grupa była wewnątrznie zróżnicowana ze względu na zmienne, które posłużyły do jej charakterystyki. Zależności na poziomie istotnym statystycznie istnieją między płcią respondentów a deklarowanymi przez nich planami pracy zawodowej ( $p < 0,01$ ,  $C = 0,35$ ). Kobiety częściej wskazywały na chęć podjęcia pracy w placówkach oświatowych, natomiast mężczyźni znacznie częściej sygnalizowali „brak planów” (rys. 2).

Struktura grup według płci osób deklarujących chęć pracy w oświacie jest zbliżona do struktury wśród studiujących w WSP oraz w zawodzie nauczycielskim. Mężczyźni rzadziej wybierają pracę w oświacie, gdyż nie zapewnia ona stabilizacji materialnej wystarczającej dla sprawowania ról męża i ojca. Częściej niż kobiety absolwenci WSP poszukują innych, intratniejszych posad. Częściej też deklarują brak planów, odkładając poszukiwania pracy na czas po ukończeniu studiów.



Rys. 2. Plany zawodowe a płeć studentów

Plany zawodowe różnicowały przedstawiciele poszczególnych kierunków studiów ( $p < 0,05$ ,  $C = 0,51$ )<sup>2</sup>. Najsilniej swoje plany zawodowe wiążą z pracą w instytucjach oświatowych studentki biologii (91,67%), wychowania przedszkolnego (88,89%) oraz nauczania początkowego (88,68%). Są to jednocześnie kierunki, na których w badanej grupie nie studiuje żaden mężczyzna. Najmniej osób deklaruje chęć pracy w oświacie na naukach społecznych (21,05%) i bibliotekoznawstwie (42,31%). Jest to zgodne z motywacjami studentów podejmujących studia na tych kierunkach. Otóż wybierane są one często przypadkowo, a liczącym się argumentem jest fakt postrzegania ich jako jedynych nienauczycielskich kierunków w WSP. Studenci tych kierunków jednocześnie najczęściej nie mają jeszcze żadnych planów zawodowych. Wiele pomysłów na pracę zawodową (kategoria „brak sprecyzowanych planów”) przeważnie wykazywali studenci historii, muzyki i nauk społecznych. Są to trzy kierunki w badanej grupie, na których studiuje więcej mężczyzn niż kobiet.

Istotne zależności statystyczne stwierdziłam w badanej grupie między średnią oceną studiów uzyskaną przez respondentów (pytałam o ostatni semestr) a kierunkiem studiów ( $p < 0,01$ ,  $C = 0,48$ ) oraz miejscem ich zamieszkania ( $p < 0,05$ ,  $C = 0,17$ ).

Najczęściej najwyższe oceny uzyskują studenci biologii (70,83%), muzyki (28,57%) i matematyki (26,32%), najniższe zaś – historii (60,71%), chemii (45,45%) i ponownie matematyki (44,74%). Na wychowaniu przedszkolnym, pedagogice i filologii rosyjskiej zdecydowanie przeważają oceny średnie (odpowiednio 66,67%, 73,53%, 64,71%). Mieszkańcy większych miast częściej niż pozostali uzyskują wysokie wyniki w nauce (23,81%), studenci z mniejszych miast osiągają przeciętne oceny (64,63%), natomiast respondenci pochodzący ze wsi oceny niskie (35,71%).

---

<sup>2</sup> W większości stwierdzonych korelacji istotnych statystycznie liczba klas była duża, po 3 i więcej dla każdej zmiennej, maksymalna wartość  $C$  dla takich liczb klas kształtuje się powyżej 0,9 [J. P. Guilford 1964, s. 324].

## MOTYWY PODJĘCIA STUDIÓW

Pytanie o motywy podjęcia studiów miało na celu zdobycie danych o orientacjach zawodowych respondentów [H. Kwiatkowska 1990b]. Z innej perspektywy kształtuje swoje plany zawodowe i ocenia studia ktoś, kto przypadkowo trafił na uczelnię pedagogiczną, z innej natomiast osoba, która już na początku deklarowała chęć zdobycia zawodu nauczycielskiego. Poznanie motywów pozwoli na wyjaśnienie różnic w zachowaniu się różnych osób oraz na określenie wewnętrznych źródeł ich zachowań [P. G. Zimbardo, F. L. Ruch 1988, s. 344]. Jest nie tylko uświadamianiem i werbalizowaniem zjawisk, lecz także wiąże się z wybieraniem systemu wartości [M. Jakowicka 1974, s. 44]. Nie wnikając w szersze rozważania nad zjawiskiem motywacji, przyjmuję rozumienie motywu jako „stanu, zwykle o charakterze społecznym lub psychicznym, który służy ukierunkowaniu zachowania jednostki ku pewnemu celowi” [P. G. Zimbardo, F. L. Ruch 1988, s. 671].

Zestawiając uzyskane dane, pragnę zaznaczyć, że respondenci niejednokrotnie wskazywali na kilka motywów jednocześnie. Do analizy statystycznej klasyfikowałam tę przyczynę, która w wypowiedzi respondenta jawiła się jako najważniejsza.

Oto motywy skłaniające studentów do podjęcia nauki w WSP na wybranym kierunku:

1. Zainteresowanie przedmiotem studiów – 149 osób (42,80%).
2. Zainteresowanie pracą nauczycielską (pedagogiczną) – 115 osób (33,00%).
3. Przypadek – 53 osoby (15,20%).
4. Przyczyny finansowe – 9 osób (2,60%).
5. Namowy i sugestie innych osób – 7 osób (2,00%).
6. Chęć uzyskania wysokiej pozycji społecznej – 6 osób (1,70%).
7. Chęć zdobycia „jakiegoś” zawodu – 4 osoby (1,20%).
8. Inne – 4 osoby (1,20%).
9. Kontynuowanie tradycji rodzinnych – 1 osoba (0,30%).



Najczęstszymi motywami podejmowania studiów w uczelniach pedagogicznych jest zainteresowanie przedmiotem studiów lub zainteresowanie pracą nauczycielską. Jednocześnie na oba te motywy wskazało 48 studentów (12,60%). Uznałam ich za grupę o najsilniejszej motywacji zawodowej.

Wybierając studia, 149 studentów (42,80%) kierowało się przede wszystkim zainteresowaniami przedmiotowymi. Niejednokrotnie towarzyszyła temu namowa rodziców i względy finansowe. Większość pragnęła rozwijać swoje zainteresowania ze szkoły średniej. Oto dwie typowe wypowiedzi:

„Biologia jako nauka fascynowała mnie od najmłodszych lat. Zawsze uwielbiałam przebywanie na łonie natury i jej obserwację. Ponadto interesowało mnie to, czego nie mogłam dostrzec gołym okiem” (k, K, bio., 5)<sup>3</sup>.

„Ogromne zainteresowanie związane ze sprawami dziecka, głównie problem dzieci opuszczonych, z rodzin rozbitych lub pozabawionych rodzin. Interesują mnie problemy dziecka maltretowanego psychicznie i fizycznie. Interesuje mnie też problem ustawodawstwa polskiego odnośnie do spraw dzieci. Cenię sobie osobę pani Marii Łopatkowej i jej zaangażowanie w pracę pedagogiczną” (k, K, p.o., 14).

Ogół wypowiedzi składających się na tę kategorię daje się ująć w trzy grupy. Studenci kierowali się przy wyborze studiów:

1. Przekonaniami o swoich uzdolnieniach (np. w zakresie nauk ścisłych lub humanistycznych).
2. Konkretnymi lub tylko ogólnie wyrażonymi zainteresowaniami (np. gdy historyk pisał o zainteresowaniu historią lub o zainteresowaniach humanistycznych).

<sup>3</sup>W nawiasie podaję kolejno płeć, miasto, kierunek studiów i numer ankiety respondenta. Poszczególne skróty w nawiasie oznaczają: k – kobieta, m – mężczyzna; K – Kielce, Kr – Kraków, S – Słupsk; b. – bibliotekoznawstwo, bio. – biologia, ch. – chemia, f.p. – filologia polska, f.r. – filologia rosyjska, g. – geografia, h. – historia, k.o. – pedagogika kulturalno-oświatowa, m. – matematyka, n.p. – nauczanie początkowe, n.s. – nauki społeczne, p.o. – pedagogika opiekuńcza, pol. – politologia, w.m. – wychowanie muzyczne, w.p. – wychowanie przedszkolne.

### 3. Kontynuacją profilu klasy lub szkoły średniej.

Mniej liczna grupa wskazała na „zainteresowanie pracą pedagogiczną” jako główny motyw podjęcia studiów na określonym kierunku (115 osób – 33,00%). Spektrum wypowiedzi tworzących tę kategorię jest bardzo rozległe. Połowa tej grupy podkreśla fascynację pracą nauczycielską już od dzieciństwa, od czasów, kiedy ulubione były zabawy w szkołę. Pojawiły się wypowiedzi, w których respondenci tłumaczyli swoje wybory „miłością do dzieci”, przekonaniem o „powołaniu do zawodu” i o posiadanych uzdolnieniach pedagogicznych.

To zjawisko potwierdzałyby prawidłowości uzyskane w badaniach przez H. Baścik-Danisz [H. Kwiatkowska 1990a]. Stwierdziła ona, że 47,50% studentów wybiera zawód nauczycielski z pobudek emocjonalnych. „W dalszym ciągu w świadomości młodzieży wybierającej studia nauczycielskie tkwi model nauczyciela wyznaczony opaczną interpretacją dawidowskiej »miłości dusz ludzkich« [...], a także mylny sąd, że tym, co rozstrzyga o powodzeniu pracy nauczyciela, są właściwości emocjonalno-charakterologiczne, a nie intelektualne” [tamże, s. 13].

Zainteresowanie pracą nauczycielską wśród pozostałych studentów ma zgoła inne źródło. Kiedy podejmowali studia (1989 rok), nauczycielom wiodło się dobrze. Były nadzieje na solidną stabilizację finansową. Dla kandydatów do zawodu ważny był wysoki prestiż zawodowy, wakacje, ferie, możliwości dobrze opłacanych korepetycji.

Absolwenci średnich szkół pedagogicznych traktują studia w WSP jako naturalną kontynuację wcześniejszych zainteresowań zawodem. Nieliczni podjęli tę decyzję, mając już pierwsze quasi-zawodowe doświadczenia zdobyte poprzez pracę w harcerstwie, pracę opiekuńczą z dziećmi i opiekę nad ludźmi starszymi. Na czynnik merytoryczno-poznawczy jako motyw podjęcia studiów nauczycielskich wskazywały pojedyncze osoby.

Niewiele ponad 15% studentów stwierdziło, że ich wybór uczelni i kierunku był przypadkowy. Osoby te znalazły się w WSP

dla samej chęci „postudiowania sobie”, przedłużenia młodości, z braku innych planów, innych zainteresowań. Niektórzy potraktowali studia jako alternatywę odbywania zasadniczej służby wojskowej. Obiegowe poglądy o łatwości egzaminów wstępnych, łatwości studiów, niewielu kandydatów, niskim progu wymagań skusiły wiele osób do studiów w WSP. Duży odsetek w tej grupie osób „przypadkowych” stanowią ci, którzy nie dostali się na inne uczelnie. Mają za sobą nieudane starty na PWST, filologię polską, anglistykę, medycynę.

„Początkowo zamierzałam zdawać egzaminy wstępne na kierunek polonistyka lub plastyka, ale głównie ze względu na świadomość, że łatwiej będzie zdać egzaminy wstępne na nauki społeczne – zdecydowałam się na to, zamierzając po pierwszym semestrze przenieść się na jeden z ww. kierunków. Poznałam tu jednak wspaniałych ludzi – i zostałam” (k, Kr, n.s., 11).

„Szczerze mówiąc, w ogóle nie wiedziałam, co to znaczy »pedagogika opiekuńczo-wychowawcza« i co można po tym robić” (k, K, p.o., 10).

„Nie chciałem iść do wojska, drogą eliminacji historia lub geografia – wybrałem historię” (m, K, h., 7).

Dziewięć osób musiało uwzględnić przede wszystkim koszty studiów. Pozostali więc w rodzinnych miastach lub wybrali miasta leżące najbliżej rodzinnych stron. W mniejszych miastach łatwiej jest o miejsce w akademiku, a i tzw. życie jest tańsze. Uczelnie i kierunek były mniej ważne.

Siedem osób wybrało studia, kierując się sugestiami i namowami rodziców, nauczycieli lub kolegów. Sześć osób wskazało na „chęć uzyskania wysokiej pozycji społecznej” poprzez uzyskanie dyplomu uczelni, jako główny motyw podjęcia dalszej nauki. Czworo studentów chciało zdobyć zawód i uprawnienia do wykonywania pracy, dlatego np. interesując się historią, wybory swe kierowali na WSP, a nie na uniwersytet. Do kategorii „inne” zaliczyłam cztery wypowiedzi, m.in. opinię studentki, która wybierając filologię rosyjską kilka lat temu, miała możliwość – dzięki studiom – intratnych wyjazdów do ZSRR.

Studia nauczycielskie, jako „konieczność kontynuowania rodzinnych tradycji”, podjęła jedna studentka. W sumie zaś tylko 8 osób wspominało o tradycjach zawodu nauczycielskiego w rodzinie. W badaniach pilotażowych wskaźnik ten był znacznie wyższy (ok. 8% respondentów).

Z perspektywy pięciu lat (od czasu, kiedy badani przeze mnie studenci rozpoczynali studia) wydaje się, że obecnie nowym jakościowo motywem podejmowania studiów – także nauczycielskich – jest chęć uniknięcia statusu bezrobotnego. Zjawisko to w 1989 roku nie było jeszcze postrzegane i brane pod uwagę. Na istnienie tego problemu zwróciłam uwagę, analizując wyniki ankiety przeprowadzonej w ramach zajęć z pedagogiki na temat motywacji do podjęcia studiów, w grupie 60 studentów pierwszego roku pedagogiki opiekuńczej (1993 rok). Sześć osób podjęło studia po rocznym przebywaniu na bezrobociu (po ukończeniu szkoły średniej).

Motywy podjęcia studiów zdecydowanie poróżniły grupę badanych kobiet i mężczyzn ( $p < 0,05$ ,  $C = 0,30$ ). Studentki, wybierając studia, najczęściej kierowały się zainteresowaniami pracą nauczycielską (pedagogiczną – 40,36%), nieco mniej – przedmiotem studiów (38,91%), a u 12,73% respondentek zdecydował o tym przypadek. Inaczej wybory kształtowały się u mężczyzn, którzy wskazywali kolejno na zainteresowanie przedmiotem studiów (57,53%), czynniki przypadkowe (24,66%) oraz przyczyny finansowe (7,59%). Tylko 5,48% respondentów płci męskiej za główną przyczynę wyboru studiów uznało zainteresowanie pracą pedagogiczną.

Wyższy odsetek studentów deklarujących chęć pracy w placówkach oświatowych (szczególnie w grupie mężczyzn) niż odsetek osób pierwotnie zainteresowanych pracą nauczycielską można tłumaczyć w różny sposób. Sądzę, że decydujące są dwa fakty: wzrost zainteresowań zawodowych oraz obserwacja rynku pracy, gdzie różnorodność propozycji dla absolwentów WSP jest niewielka.

Istotne statystycznie zależności wystąpiły w grupie między motywami podejmowania studiów a planami zawodowymi studentów ( $p < 0,05$ ,  $C = 0,39$ ). Wśród osób deklarujących chęć pracy w oświacie przeważają te, które były u progu studiów zainteresowane pracą nauczycielską (41,91%) lub przedmiotem studiów (43,32%). Pracę nie związaną z oświatą planują respondenci, o studiach których zdecydował przypadek (33,33%) lub zainteresowania przedmiotowe (33,33%). Podobny rozkład statystyczny wystąpił u tych, którzy chcą pracować w policji. Grupę osób nie mających jeszcze planów zawodowych tworzą głównie studenci, którzy jako motyw studiów podawali zainteresowania przedmiotem (47,06%) lub czynniki przypadkowe (29,41%). Osoby, które mają wiele planów i pomysłów zawodowych, wywodzą się spośród grupy deklarującej zainteresowania przedmiotem (60%).

Dane te dowodzą znaczenia motywacji prozawodowej od początku podjęcia studiów. Większość z tych osób nie zmienia swoich zainteresowań pracą zawodową w momencie ukończenia studiów. Największy wzrost zainteresowania pracą nauczycielską nastąpił w grupie, w której o podjęciu studiów decydował tylko ich kierunek.

Studenci poszczególnych kierunków studiów przedstawili różne motywy ich podjęcia ( $p < 0,05$ ,  $C = 0,62$ ). Pracę zawodową brali pod uwagę przede wszystkim studenci wychowania przedszkolnego (88,24%), nauczania początkowego (79,25%) oraz pedagogiki opiekuńczej (44,12%). Przyszła praca nie interesowała żadnego respondenta fizyki, geografii i filologii rosyjskiej. Przedmiotami kierunkowymi interesowały się głównie osoby z muzyki (90,48%), filologii rosyjskiej (76,47%) oraz biologii (75,00%). Największą przypadkowość w decyzjach o podjęciu studiów zaobserwowałam na bibliotekoznawstwie (46,15%).

Na matematyce uzyskałam wyniki zbliżone do średniej całej badanej grupy. Dominowały tu osoby, które podjęły studia, kierując się zainteresowaniami przedmiotowymi (44,74%) lub zawodowymi (42,11%).

Reasumując te dane: niemal 80% studentów podjęło świadomą decyzję o studiowaniu na wybranym kierunku, wskazując na zainteresowania przedmiotem lub pracą zawodową. Plany zawodowe z oświatą wiąże 70% respondentów. Z całej grupy osób kierujących się przy wyborze studiów zainteresowaniami zawodowymi w oświacie chce pracować 87,83%, natomiast z grupy o zainteresowaniach przedmiotowych – 68,46%.

Na tle całej badanej grupy wyraźnie zaznaczyły się dwie przeciwstawne ze względu na motywację prozawodowe małe grupki. Jedną obejmowała osoby o silnej postawie prozawodowej. Były to osoby zainteresowane u progu studiów jednocześnie pracą i kierunkiem (12,64%), głównie kobiety, studentki biologii i nauczania początkowego, chcące pracować w szkole. Drugą grupę, podobnie liczną, stanowią przeważnie mężczyźni. Są studentami muzyki, historii i nauk społecznych. Nie mają jeszcze konkretnych planów zawodowych. O wyborze uczelni i kierunku studiów zdecydował u nich przypadek lub zainteresowania przedmiotowe.

Na ile zainteresowanie pracą zawodową może być prognostyczne w określaniu przydatności zawodowej przyszłych nauczycieli? Niestety, tylko w niewielkim stopniu, gdyż wiedza o zawodzie jest przestarzała i płytka. W wielu wypadkach dopiero doświadczenie zawodowe umożliwia identyfikację zawodową. M. Jakowicka [1974, s. 46] zwraca uwagę na pewną anachroniczność w pojmowaniu „zamiłowania do zawodu” jako warunku przydatności, przejętym z tradycyjnej pedeutologii. Obecnie ważniejsze są, jak się zdaje, uzdolnienia zawodowe i postawy wobec obowiązków. A one podlegają kształceniu, podobnie zresztą jak zmienia się w wyniku studiów motywacja zawodowa.

Sądzę, że w zakończeniu tej części interesujące będzie przedstawienie wyników badań nad motywami wyboru zawodu nauczycielskiego, które uzyskała w latach dwudziestych W. Dzierzbicka [1926]. Świadczą one o zmianach nie tylko w sferze samych motywów, lecz także w terminologii pedeutologicznej. Oto zestawienie wyników:

1. Powołanie – 51,46%.
2. Względy materialne – 11,43%.
3. Wola rodziców i tradycja rodzinna – 8,57%.
4. Największa dostępność – 8,57%.
5. Zamiłowanie do pracy naukowej – 5,71%.
6. Użyteczność społeczna – 5,71%.
7. Zamiłowanie do nauczania – 2,85%.
8. Wstręt do pracy biurowej – 2,85%.
9. Bez wyraźnych motywów – 2,85%.

### OCENA STUDIÓW W UCZELNI PEDAGOGICZNEJ – NA PODSTAWIE WYPOWIEDZI ANKIETOWYCH STUDENTÓW

Oceny własnych studiów respondenci dokonywali dwójako. Wpierw zapytałam o opinię ogólną, stosując pytanie zamknięte. Później zadałam pytania szczegółowe, prosząc o wskazanie tego, co jest najbardziej cenione, najwartościowszych przedmiotów oraz zauważonych niedostatków i braków. W takiej też kolejności przeprowadzę analizę otrzymanych wypowiedzi.

Drugie pytanie ankiety brzmiało: „Czy jesteś zadowolona(y) ze studiów na wybranym kierunku?”. Osoby zadowolone (199) i bardzo zadowolone (17) stanowią 62,06% ogółu. Osoby niezadowolone (55) i bardzo niezadowolone (2) stanowią 16,38% wszystkich badanych. Oceny mieszane wyraziło 75 studentów (21,56%). Choć pytanie było zamknięte, większość podawała uzasadnienia dokonanej oceny. Oto przykłady:

„Myślę, że mogę dać odpowiedź twierdzącą. Wybrany kierunek studiów pozwala mi rozwinąć moje zainteresowania. Dzięki studiom zdobywam wiedzę w zakresie psychologii, pedagogiki, wiedzę o sztuce, malarstwie, teatrze i filmie. Uważam, że jest to niezwykle przydatne w wykonywaniu zawodu nauczyciela, przygo-

tuje mnie do uczestnictwa w kulturze i w życiu społecznym” (k, K, pol., 1).

„Nie jestem w pełni zadowolona, gdyż w ciągu 4 lat wiele przedmiotów było nie związanych z kierunkiem, co odbiło się na moich umiejętnościach” (k, K, n.p., 43).

„Początkowo byłam strasznie niezadowolona, wszystko było dla mnie okropne. Dziś przeraża mnie to w kontekście przyszłej pracy. Ten kierunek – wbrew wszelkiej logice – jest tak teoretyczny, że boję się, że uznam ten czas za stracony” (k, K, p.o., 7).

Brak możliwości zatrudnienia skłonił część studentów do wyrażenia ocen mieszanych (połowa tej kategorii). Całościową ocenę studiów zakłócają obawy o uzyskanie pracy w zawodzie. Pod koniec studiów pojawiają się pytania: czy warto studiować? Po co tyle wysiłku, skoro dyplom w kieszeni nie rozwiązuje problemów życiowych młodego człowieka? Wiele gorzkich refleksji nasuwa się studentom, gdy piszą, iż dla nich nie ma zatrudnienia, a tymczasem w zawodzie pracuje wiele nieodpowiednich osób. Powodem niezadowolenia są także niespełnione oczekiwania, przeteoretyzowanie i brak nowoczesnej wiedzy.

Charakterystyczne na tle ogółu były wypowiedzi studentek nauczania początkowego. Odróżniały one wyraźnie zadowolenie z umiejętności zawodowych, z pracy z dziećmi od niezadowolenia z atmosfery studiów.

Bardziej surowo oceniają swoje studia kobiety ( $p < 0,05$ ,  $C = 0,18$ ). Wśród nich 58,90% jest zadowolonych ze studiów, 22,91% – średnio, a 18,18% – niezadowolonych. W grupie mężczyzn zaś odpowiednio: 73,97%, 16,44% i 9,59%.

Ocena była zróżnicowana ze względu na kierunek studiów ( $p < 0,05$ ,  $C = 0,45$ ). Najwyższy odsetek osób niezadowolonych ze studiów jest na geografii – 100%, pedagogice kulturalno-oświatowej – 29,17% i pedagogice opiekuńczej – 26,47%. Wszyscy badani studenci geografii są niezadowoleni. Z uwagi jednak na wielkość tej grupy – 6 osób, trudno orzekać, na ile jest to typowe dla całego kierunku. Najbardziej zadowoleni są respondenci z wychowania muzycznego (95,24%) i historii (78,57%).



Sądę, że krytyczna ocena studiów związana jest pośrednio z motywacją ich podjęcia i planami zawodowymi. Bardziej prozawodowo nastawione są studentki, które przeważają na kierunkach, gdzie odsetek „niezadowolonych” był największy. Miały one określone nadzieje, plany, wyobrażenia, które podczas nauki w wyższej uczelni nie zostały zrealizowane, a ambicje nie zaspokojone. „Przeteoretyzowanie” studiów wzmacnia ich obawy o umiejętności zawodowe, zwłaszcza wobec perspektywy podjęcia wkrótce pracy, i niewątpliwie wpływa na ogólną ocenę.

Osoby studiujące „przypadkowo” (głównie mężczyźni), nie mające jeszcze konkretnych planów zawodowych lub lokujące je poza oświatą, są zadowolone ze studiów. Nie miały specjalnych oczekiwań i planów, pożytecznie spędziły cztery lata, przedłużając sobie młodość, osiągnęły wiele – bo wkrótce otrzymają dyplom wyższej uczelni. Typowa dla tej kategorii jest wypowiedź studenta z Krakowa, który wyrażając zadowolenie ze studiów, napisał tak: „Studia w Polsce są miłą przerwą pomiędzy reżimem szkoły średniej a kieratem pracy zawodowej. [...] Dopóki są bezpłatne, naiwnością byłoby oczekiwać czegoś więcej niż stypendium” (m, Kr, n.s., 9).

Analiza odpowiedzi na pytania szczegółowe potwierdziła przedstawioną tu interpretację.

### *Aspekty studiów najbardziej cenione*

Zgłębiając problematykę oceny studiów, zadałam pytanie: „Co najbardziej cenisz w studiach? Prosimy, uzasadnij swoją wypowiedź”.

Uzyskane dane dały się sprowadzić do ośmiu kategorii:

1. Uzyskiwana wiedza i możliwości rozwoju intelektualnego – 94 osoby (27,00%).
2. Swoboda i samodzielność procesu studiowania – 66 osób (19,00%).
3. Uczestnictwo w życiu towarzyskim – 46 osób (13,20%).

4. Możliwość uzyskania zawodu – 30 osób (8,60%).
5. Kontakty z naukowcami – 27 osób (7,80%).
6. Możliwość samorozwoju – 26 osób (7,50%).
7. Uzyskanie samodzielności w życiu prywatnym – 18 osób (5,20%).
8. Inne – 16 osób (4,60%).

Siedemnastu respondentów (4,90%) stwierdziło, że nic nie ceni w studiach, a 8 (2,30%) udzieliło odpowiedzi „nie wiem”.

Respondenci zdecydowanie najwyżej cenią w studiach zdobywanie wiedzy: możliwość jej poszerzenia, rozwoju zainteresowań, zapoznanie z tym, co nowoczesne. Najważniejszym bagażem wyniesionym ze studiów byłby więc potencjał intelektualny.

Kolejna kategoria w pewnym stopniu związana jest z pierwszą. Studenci bowiem często podkreślali znaczenie swobody w procesie nauki w uczelni. Cenili możliwość wypowiedzania własnych sądów, własnych interpretacji, swobodę wyboru lektur, zaliczania programu studiów itp. Sądzę, że niejednokrotnie po raz pierwszy właśnie na studiach odczuli wartość podmiotowości, poczucia, że wreszcie mogą wpływać na to, co się dzieje, i o sobie decydować, licząc się z konsekwencjami.

Za najbardziej wartościowy aspekt studiów 13,20% respondentów uznało możliwość uczestniczenia w nieformalnym życiu studenckim. Cenią oni fakt, że przez kilka lat mogą beztrudnie, „na luzie” żyć, „wyszaleć się”, bez ograniczeń i obowiązków życia zawodowego i rodzinnego, poznając przy tym „całe mnóstwo ciekawych ludzi”. Oceny te są zbieżne z opiniami przytaczanymi przez A. Nalaskowskiego [1994, s. 22]. Autor ten tak je skomentował: „Trudno o bardziej wysublimowaną i okrutną krytykę akademickiej metody nauczania”, przytaczając dalej powiedzenie Ph. Toogooda, iż „wszystkiego co niepotrzebne nauczyłem się w szkole”.

Na przygotowanie do pracy i uzyskanie konkretnego zawodu wskazało 30 studentów uczelni pedagogicznych.

Respondenci doceniają kontakty z ludźmi nauki, nierzadko wielkimi osobowościami. Imponuje im, że niejednokrotnie są traktowani jak młodszy koledzy po fachu, jak partnerzy. Jest to dla nich ważne doświadczenie.

Samorozwój i autokreacja stanowią istotny aspekt studiów dla 7,50% ogółu badanych. Dostrzegli oni pozytywne zmiany w sobie od czasu podjęcia studiów. Uodpornili się na stresy, ukształtowali nowe zainteresowania, nauczyli się współżycia w grupie, wreszcie – ukształtowali swój światopogląd.

Dla mniej licznej grupy cenna okazała się niezależność i swoboda w życiu prywatnym, które zdobyli poprzez studia (zwykle towarzyszył im wyjazd z domu rodzinnego). Mogli wreszcie uzyskać samodzielność. Nauczyli się dbać o siebie i załatwiać problemy dnia codziennego. Wreszcie czują się traktowani „jak dorośli”.

Do kategorii „inne” (4,60%) zaliczyłam pojedyncze wypowiedzi, np. „stypendia naukowe”, „długie wakacje”, „możliwości dorabiania”, „praktyki terenowe”, „obozy naukowe”.

Większość dokonanych ocen jest niespecyficzna. Ma charakter uniwersalny; może dotyczyć każdej uczelni wyższej. Możliwość uzyskania zawodu została doceniona przez niespełna 9,00% badanych.

Wypowiedzi studentów różnicował kierunek studiów ( $p < 0,01$ ,  $C = 0,54$ ). Możliwość zdobywania wiedzy i rozwój intelektualny jako najcenniejszy aspekt studiów najczęściej wymieniali studenci matematyki (47,37%), swobodę i samodzielność procesu studiowania – pedagogiki kulturalno-oświatowej (33,33%), bujne życie towarzyskie – filologii rosyjskiej (41,18%), uzyskanie zawodu – wychowania przedszkolnego (22,22%), kontakty z naukowcami – wychowania muzycznego (19,05% – na co zapewne wpłynęła duża liczba godzin przeznaczonych na indywidualne ćwiczenia gry na instrumencie pod opieką nauczyciela akademickiego), samorozwój – studenci historii (21,43%), a uzyskanie samodzielności w życiu prywatnym – studentki pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej (17,65%).

Możliwość uzyskania zawodu nie została wymieniona jako cenna zaleta studiów przez studentów z bibliotekoznawstwa, geografii, nauk społecznych i filologii rosyjskiej (brak wskazań tej kategorii).

Studenci trafiający na studia pedagogiczne przypadkowo bądź kierujący się tylko zainteresowaniami przedmiotowymi częściej niż pozostali uznawali za cenne aspekty studiów kategorie „uczestnictwo w życiu towarzyskim”, „kontakty z naukowcami” oraz „możliwości samorozwoju”. Studenci o orientacjach prozawodowych częściej od innych wskazywali na kategorię „uzyskiwana wiedza i możliwości rozwoju intelektualnego” oraz „możliwość uzyskania zawodu”.

### *Ocena dotychczasowych zajęć na uczelni*

Chcąc poznać preferencje respondentów w zakresie przedmiotów, które dotychczas studiowali, zadałam pytanie: „Które z dotychczasowych zajęć na Twoim kierunku uważasz za najbardziej wartościowe i dlaczego?”. Wskazania studentów ukształtowały się następująco:

1. Zajęcia z przedmiotów kierunkowych – 180 osób (51,70%).
2. Zajęcia z przedmiotów zawodowych – 83 osoby (23,90%).
3. Zajęcia z przedmiotów uzupełniających – 32 osoby (9,20%).
4. Praktyki – 15 osób (4,30%).
5. Wszystkie zajęcia – 20 osób (5,70%).
6. Żadne z zajęć nie jest wartościowe – 18 osób (5,20%).

Kategoria „przedmioty kierunkowe” obejmuje wszystkie typy zajęć na uczelni, związane z wiedzą specjalistyczną, dotyczące subdyscyplin głównego przedmiotu studiów. Do kategorii „przedmioty zawodowe” włączyłam te, które są wspólne dla wszystkich kierunków nauczycielskich i pedagogicznych i mają na celu kształcenie umiejętności profesjonalnych. Znalazły się w niej: pedagogika, dydaktyka, psychologia i metodyki szczegółowe. Grupa

przedmiotów uzupełniających obejmowała m.in. lektoraty, zajęcia z wychowania fizycznego, z informatyki, filozofię.

Żaden ze studentów nie wskazał na seminaria magisterskie jako wartościowy rodzaj zajęć na uczelni. Na czwartym roku respondenci odbyli jedynie połowę z przewidzianych w planie studiów zajęć tego typu. Być może okazałyby się one bardziej istotne z perspektywy całych studiów.

Istotnie statystycznie okazały się współzależności między kategoriami zajęć uznawanymi za najbardziej wartościowe a płcią ( $p < 0,01$ ,  $C = 0,20$ ), kierunkiem studiów ( $p < 0,01$ ,  $C = 0,56$ ), średnią ocen ze studiów ( $p < 0,01$ ,  $C = 0,30$ ) i planami zawodowymi studentów ( $p < 0,01$ ,  $C = 0,30$ ).

Kobiety i mężczyźni podobnie wysoko ocenili przedmioty kierunkowe (odpowiednio 50,91% i 54,79%). Różnice zaznaczyły się w ocenie pozostałych zajęć. Studentki częściej niż ich koledzy za najwartościowsze uznawały przedmioty zawodowe i praktyki, natomiast studenci – zajęcia z przedmiotów uzupełniających. Zajęcia z przedmiotów kierunkowych najczęściej wskazywali jako cenione studenci muzyki (90,48%), z przedmiotów zawodowych – nauczania początkowego (54,72%), z przedmiotów uzupełniających – nauk społecznych (26,32%), praktyki – wychowania przedszkolnego (16,67%). Do kategorii „wszystkie zajęcia były wartościowe” najczęściej klasyfikowałam wypowiedzi studentów historii (32,14%). Zaliczałam do niej takie odpowiedzi, jak np.: „każdy przedmiot w jakiejś mierze był wartościowy”, „w pewnym stopniu wszystkie”. Brak wartościowych zajęć podczas studiów najczęściej stwierdzały studentki bibliotekoznawstwa (18,32%).

Ocena zajęć związana była z wynikami osiąganymi przez studentów w nauce. Im wyższą średnią ocen ze studiów uzyskiwali respondenci, tym częściej za najwartościowsze uznawali przedmioty zawodowe i praktyki.

Przedmioty kierunkowe zdobywają najwyższą ocenę wśród studentów nie mających jeszcze planów zawodowych (58,82%), przedmioty zawodowe – wśród chcących podjąć pracę w oświacie

(28,22%), przedmioty uzupełniające wśród tych, którzy będą szukać zatrudnienia poza oświatą (21,21%). Na „praktyki” jako wartościowy rodzaj zajęć na uczelni wskazywali tylko studenci wiążący swoje plany zawodowe z oświatą lub policją.

Dokonując oceny zajęć, uznając je za najbardziej wartościowe w toku całych studiów, respondenci kierowali się różnymi motywami. Wybór przedmiotów kierunkowych uzasadniany był najczęściej zainteresowaniem ich problematyką, wybór przedmiotów zawodowych tym, że dobrze przygotowywały do wykonywania przyszłego zawodu. Przedmioty uzupełniające wskazywano z uwagi na ich walory ogólnokształcące. Rozszerzają one wiedzę ogólną studentów, przyczyniają się do samorozwoju, pozwalają na zdobycie dodatkowych umiejętności. Inne uzasadnienia, dotyczące już wszystkich kategorii, to nietypowy, interesujący sposób prowadzenia zajęć, kompetencje i profesjonalizm osoby prowadzącej; fakt, że z zaliczeń lub egzaminu otrzymano najlepsze oceny; fakt, że były one niestresujące i np. nie wymagały dużo czasu na przygotowanie się.

Z uzyskanych danych wynika, że generalnie studenci uczelni pedagogicznych najwyżej oceniają zajęcia z przedmiotów kierunkowych, związane z główną dyscypliną studiów. Zapewne wiąże się to ze zjawiskiem, iż uczelnie pedagogiczne główny akcent – wbrew swojej nazwie – kładą na kształcenie przedmiotowe przyszłych nauczycieli. Kształcenie zawodowe, nie zyskujące odpowiedniej rangi, usuwane w cień, jest ograniczone do minimum, często przeteoretyzowane, a więc i nudne. Sądzę też, że ocena studentów mogła być wyostrożona. W niedalekiej przyszłości mają oni bowiem podjęcie pracy i wzrastają zapewne obawy przed podążaniem wymaganiami praktyki, a jednocześnie wzrasta krytycyzm wobec uczelni, która mogła lepiej zadbać o przygotowanie zawodowe. Przedmioty zawodowe rzadziej uznają za wartościowe studenci ze słabymi i średnimi wynikami w nauce. Być może nie umieli oni po prostu wykorzystać wszystkich szans, jakie stwarzała im uczelnia w tym zakresie. Wszystko to jednak nie zmienia

faktu, że możliwość uzyskania zawodu oraz zajęcia z przedmiotów zawodowych w zestawieniu z innymi aspektami i przedmiotami studiów są ocenione zdecydowanie niżej. Budzi to zaniepokojenie, szczególnie w zestawieniu z deklaracjami studentów o chęci pracy w placówkach oświatowych. Niepokój budzi także fakt, że ponad 5% studentów kończących uczelnię uznało, iż w toku studiów nie było wartościowych zajęć.

### *Niedostatki i braki w systemie studiów*

Aby obraz oceny studiów był pełny, zapytałam o uwagi krytyczne: „Jakie zauważasz niedostatki i braki w systemie studiów w WSP? Jak sądzisz, jakie są ich przyczyny?”

Odpowiedzi respondentów dały się sprowadzić do siedmiu klas:

1. Merytoryczne niedostatki studiów – 103 osoby (29,60%).
2. Przeteoretyzowanie studiów – 79 osób (22,70%).
3. Słaba kadra naukowa – 57 osób (16,40%).
4. Braki formalne i organizacyjne – 40 osób (11,50%).
5. Braki w zakresie realizacji – 34 osoby (9,80%).
6. Niedostatki koncepcji studiów nauczycielskich – 20 osób (5,80%).
7. Inne uwagi krytyczne – 13 osób (3,70%).

Dwie studentki biologii stwierdziły, że nie dostrzegają niedostatków w systemie studiów w WSP (0,60%).

Wskazując podstawowe mankamenty studiów, zwrócono uwagę przede wszystkim na czynniki o charakterze merytorycznym (29,60%). Respondenci mają zastrzeżenia co do programu studiów. Twierdzą, że przedmioty zawodowe są źle rozłożone w toku i niejednokrotnie odgrywają rolę „michałków”. W momencie rozpoczynania praktyk w szkole studenci nie pamiętają już wiadomości z psychologii i pedagogiki. Brakuje im konkretnych kompetencji. Jeden ze studentów stwierdził: „Nic nie umiemy dobrze robić, ani być naukowcami, ani nauczycielami” (m, Kr, h., 4). Studenci piszą o przestarzałej wiedzy i podręcznikach oderwanych

od rzeczywistości. Program studiów niedostatecznie akcentuje fakt, iż są to studia zawodowe, a studenci gubią się w gąszczu subdyscyplin szczegółowych. Okazuje się, że uczelnie pedagogiczne, formalnie powołane do kształcenia nauczycieli, *de facto* – w opinii studentów – tych funkcji nie spełniają; koncentrują się na kształceniu przedmiotowym. Studenci znajdują nawet wytłumaczenie takiego stanu rzeczy. Przytoczę te opinie jako ilustrację ich krytycyzmu.

Zdaniem studentów, nad WSP w Krakowie ciąży kompleksy wobec UJ. Pracownicy naukowcy, pragnąc merytorycznie dorównać kolegom z sąsiednich uczelni, koncentrują się na kształceniu np. matematyków, a nie nauczycieli matematyki. WSP w Kielcach i w Słupsku dotknięte są kompleksami prowincji. Studenci z Kielc twierdzą, że ich uczelnia leży dokładnie na trasie Kraków – Warszawa i naukowcy, którzy tu się zatrzymują, traktują WSP dosłownie jako stację przystankową, nie angażując się w pracę. Uczelnia w Słupsku oddalona jest z kolei od większych ośrodków naukowych. Studenci nie mają z nimi kontaktu. Brakuje specjalistów. Przez całe studia spotykają się z tymi samymi pracownikami, na różnych przedmiotach, co przypomina bardziej szkołę średnią niż wyższą uczelnię.

Studenci trzech uczelni zgodnie twierdzą, iż kształcenie koncentruje się na przedmiotach kierunkowych. Szwankuje kształcenie zawodowe i ono jest najbardziej krytykowane.

Drugą grupę krytycznych uwag można zamknąć w stwierdzeniu: „za dużo teorii, za mało praktyki” (22,70%). W pewnym stopniu wiąże się ono z opisaną wcześniej kategorią wypowiedzi. Kształcenie jest ocenione jako zbyt „uniwersyteckie”. Panuje encyklopedyzm. Obowiązuje zasada 3 x z (zapamiętać, zdać, zapomnieć). Studenci opowiadają się za zmianami jakościowymi praktyk. Chcieliby uzyskać możliwości samodzielnych częstych kontaktów z praktyką szkolną. Brakuje im okazji do dosłownych ćwiczeń, np. jak mówić, jak pisać na tablicy, jak zwracać się do uczniów. Pragną oswojenia się z rolą nauczyciela. Nie mają możli-



wości próbowania swoich sił zawodowych, swoistego eksperymentowania.

Na słabość kadry naukowej w uczelniach pedagogicznych zwraca uwagę 16,40% respondentów. „Wszyscy na wszystkim się znają” (m, S, m., 6), a dobrych specjalistów i tzw. osobowości brakuje. Studenci zgłaszają też wobec pracowników pretensje innego typu: źle ich traktują, stosują rygor, dyscyplinę i represyjność, stresują. Pracują rutynowo. Są źle przygotowani do pracy dydaktycznej.

Kolejna grupa uwag, jaka wyłoniła się wskutek analizy jakościowej wypowiedzi studentów, dotyczy kwestii formalnych i organizacyjnych. Respondenci narzekają na zbyt duże obciążenie nauką i liczbą obowiązkowych zajęć. Krytykują złe rozkłady zajęć, co sprawia, że mają liczne przerwy między zajęciami i biegają po różnych budynkach uczelni. Skarżą się na brak miejsc w akademikach, niskie stypendia i upadające życie kulturalne w miasteczkach akademickich. Obiektem licznych głosów krytycznych jest administracja uczelni, częstokroć zbiurokratyzowana i niezyczliwa.

Główne niedostatki kształcenia w WSP 34 studentów (9,80%) dostrzega w złych warunkach realizacyjnych dla programów studiów oraz warunkach technicznych, w jakich przebiega proces studiowania. Narzekają na brak nowoczesnego sprzętu, brak książek, ksero, podstawowych odczynników chemicznych, programów komputerowych, farb itp. Studentki filologii rosyjskiej krytykują przede wszystkim brak wyjazdów na praktyki językowe do Wspólnoty Niepodległych Państw.

Do kategorii „niedostatki koncepcji studiów nauczycielskich” zaliczyłam 5,80% wszystkich wypowiedzi. Respondenci twierdzili, że mankamentem kształcenia w WSP jest brak troski o kształtowanie tożsamości zawodowej przyszłego nauczyciela. Program studiów winien być oparty na jasnej dla studenta koncepcji „stania się nauczycielem”. Tymczasem jest zbiorem przypadkowych przedmiotów, nie skorelowanych ze sobą. Nikt nie dba o rozwój osobowości studentów. Pod koniec studiów studenci ze

zdziwieniem stwierdzają, że już są nauczycielami, choć niewiele im to mówi.

Inne uwagi krytyczne dotyczyły m.in. niedostatków w systemie naboru na studia nauczycielskie oraz braków w zakresie promocji najlepszych absolwentów.

Próby wskazania źródeł niedostatków i braków pojawiły się w wypowiedziach niespełna 40% respondentów. Poruszano głównie dwie grupy przyczyn: finansowe oraz tkwiące w braku odpowiednich mechanizmów motywujących ludzi do solidnej pracy.

Wypowiedzi studentów na temat niedostatków studiów zróżnicowane były ze względu na kierunek ich studiów ( $p < 0,01$ ,  $C = 0,59$ ). Braki merytoryczne, przewagę kształcenia kierunkowego najczęściej krytykują studenci bibliotekoznawstwa, biologii, fizyki, geografii, historii, muzyki, nauk społecznych, nauczania początkowego, filologii polskiej i rosyjskiej. Na przeteoretyzowanie studiów zwracają uwagę najczęściej respondenci z chemii, matematyki, pedagogiki kulturalno-oświatowej i opiekuńczej. Studentki z wychowania przedszkolnego za podstawowy niedostatek studiów uznały brak odpowiedniej kadry naukowej.

Uzyskane wyniki są zbieżne z krytyczną oceną studiów dokonaną przez studentów pedagogiki w badaniach przeprowadzonych w latach osiemdziesiątych przez J. Żebrowskiego [1991]. Mimo upływu czasu kierunek krytyki jest wciąż ten sam. Na inną prawidłowość zwróciła uwagę A. Łukawska [1985], analizując skuteczność kształcenia nauczycieli w UJ w latach 1973–1979. Otóż stwierdziła ona wówczas zachwianie proporcji między przedmiotami kierunkowymi a ogólnymi, na niekorzyść tych pierwszych. Związane to było z istnieniem rozbudowanego bloku przedmiotów polityczno-społecznych w toku studiów. Obecnie przedmioty kierunkowe w kształceniu nauczycieli w WSP wyraźnie dominują.

## OCENA DZIAŁAŃ UCZELNI W ZAKRESIE PRZYGOTOWANIA STUDENTÓW DO TWÓRCZOŚCI ZAWODOWEJ

W tej części przedstawię ocenę działań pedagogicznych w zakresie przygotowania studentów do różnych sfer działalności, w których przejawia się ludzka twórczość. W dalszej kolejności zajmę się rozważaniami na temat obecności problematyki twórczości w programach studiów w WSP oraz zakresem tego zjawiska. Na koniec zaprezentuję postulaty i pomysły studentów dotyczące możliwości intensyfikowania działań uczelni w zakresie przygotowania przyszłych nauczycieli do twórczości zawodowej. Propozycje studentów zamieszczam w tej części pracy, ponieważ są one logiczną konsekwencją oceny studiów dokonywanej w sferze kształcenia dla twórczości.

### *Ocena stopnia przygotowania studentów do działań twórczych z uwzględnieniem roli różnych przedmiotów i zajęć*

Moim celem było zbadanie możliwie szerokiego zakresu działań uczelni, mogących przyczyniać się do wykształcenia twórczych absolwentów. Wzięłam pod uwagę potencjalne dziedziny twórczości, uznając, że wszystkie one współtworzą to, co w szerokim znaczeniu nazywane jest twórczością zawodową.

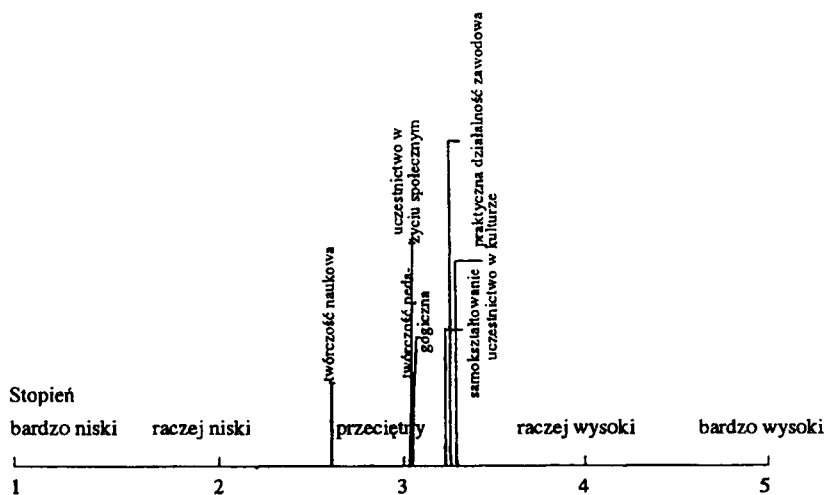
Pytanie sformułowane w ankiecie brzmiało: „W jakim stopniu studia przygotowują Ciebie do: twórczości naukowej, twórczości pedagogicznej, uczestnictwa w kulturze, uczestnictwa w życiu społecznym, samokształtowania (samorealizacji), praktycznej działalności zawodowej?”. Studenci dokonywali oceny na podstawie skali pięciostopniowej: w stopniu bardzo niskim, raczej niskim, przeciętnym, raczej wysokim, bardzo wysokim.

Następnie zadałam kolejne pytanie: „Zastanów się i podaj przykłady zajęć (przedmiot, metody, środki dydaktyczne), które Twoim zdaniem najlepiej przygotowują studentów Twojego kierunku do ...” – wymieniłam ponownie dziedziny twórczości, zostawiając miejsce na odpowiedzi respondentów.

Średnie wszystkich dokonanych ocen wahają się w granicach 2,5–3,5, natomiast szczegółowo ukształtowały się następująco:

1. Twórczość naukowa – 2,63.
2. Uczestnictwo w życiu społecznym – 3,02.
3. Twórczość pedagogiczna – 3,04.
4. Samokształcenie – 3,21.
5. Praktyczna działalność zawodowa – 3,22.
6. Uczestnictwo w kulturze – 3,27.

Zestawienie średnich ocen stopnia przygotowania do działań w zakresie różnych dziedzin twórczości, dokonanych przez studentów, przedstawiam na rys. 3.



Rys. 3. Ocena stopnia przygotowania studentów do działań twórczych

Relatywnie najniżej zostało ocenione przygotowanie do twórczości naukowej (2,63). Jest to wskaźnik niepokojący wobec licznych rozważań teoretycznych o pracy badawczej nauczyciela i postulatów kształtowania postaw badawczych studentów oraz kształcenia przez badanie. Przygotowanie do twórczości naukowej wydaje się najłagodniejszym ogniwem przygotowania zawodowego studentów. Twórczość naukowa – oprócz pracy badawczej – mieści w sobie także umiejętność dyskusowania, formułowania wniosków, przedstawiania poglądów, dzielenia się doświadczeniami. Ta sfera aktywności przyszłych nauczycieli będzie zależała w dużym stopniu od ich własnej inicjatywy i aspiracji.

Sądzę, że wynik ten sugeruje także braki w przygotowaniu metodologicznym studentów, i to dwojakiego rodzaju: w zakresie pedagogiki i przedmiotów kierunkowych.

Ocena stopnia przygotowania do twórczości naukowej związana jest z kierunkiem studiów respondentów ( $p < 0,01$ ,  $C = 0,48$ ). Najniżej swoje umiejętności ocenili studenci filologii rosyjskiej (2,18), a najwyżej fizyki (3,50).

Aż 38,80% badanych uznało, że żaden z przedmiotów studiów nie przygotowuje ich do twórczości naukowej. Najwięcej, bo 25,30% osób podało seminaRIA magisterskie. Wskazania były zróżnicowane z uwagi na kierunek studiów ( $p < 0,01$ ,  $C = 0,65$ ). Studenci geografii, matematyki, filologii polskiej i rosyjskiej podkreślali rolę przedmiotów kierunkowych, pozostali – seminariów magisterskich.

Swoje przygotowanie do uczestnictwa w życiu społecznym – poprzez studia – respondenci ocenili jako przeciętne (3,02%) i niemal tak samo jak przygotowanie do twórczości pedagogicznej (3,04%).

Ocena przygotowania do uczestnictwa w życiu społecznym nie była jednolita; związana była z kierunkiem studiów ( $p < 0,01$ ,  $C = 0,50$ ) oraz średnią ocen ( $p < 0,01$ ,  $C = 0,22$ ). Najwyżej ocenili swoje przygotowanie studenci pedagogiki kulturalno-oświatowej (3,63) i nauk społecznych (3,58), najniżej – chemii i biologii (od-

powiednio 2,36 i 2,38). Wynik ten daje się uzasadnić w świetle specyfiki kierunku studiów. Najwyższych ocen dokonywali studenci mający przeciętne wyniki w nauce (3,15). Najprawdopodobniej jest to skutkiem tego, iż na kierunkach, gdzie dokonano najwyższych ocen, przeważają jednocześnie średnie oceny ze studiów.

Grupa 43,60% studentów stwierdziła, że w toku nauki żadne z zajęć nie przygotowywało do aktywności społecznej. Twierdzili oni, że do życia społecznego przygotowują nie studia jako takie, lecz raczej to, co towarzyszy procesowi pobierania nauki w uczelni wyższej, a więc tzw. życie studenckie, pierwsze próby samodzielnego życia, uniezależnienie się od rodziców, od środowiska lokalnego, życie na własny rachunek, poczucie odpowiedzialności za własne czyny. Wśród przedmiotów podawano najczęściej uzupełniające wobec głównego profilu kształcenia (19,18%), z wyjątkiem studentów pedagogiki kulturalno-oświatowej oraz nauk społecznych, którzy wskazali na rolę przedmiotów kierunkowych.

Ocena przygotowania do twórczości pedagogicznej jest przeciętna. Najwyżej oceniają działania uczelni w tym zakresie deklarujący plany zawodowe związane z oświatą – 3,13 ( $p < 0,01$ ,  $C = 0,36$ ) oraz studenci matematyki (3,34) i muzyki ( $p < 0,01$ ,  $C = 0,44$ ).

Aż 30,70% studentów nie dostrzeża przedmiotu, na którym przygotowanie do twórczości pedagogicznej było realizowane. Wskaźnik ten małał proporcjonalnie do wysokości średniej ocen studentów. Osoby z wysokimi wynikami w nauce częściej podawały przykłady zajęć przygotowujących do twórczości pedagogicznej ( $p < 0,05$ ,  $C = 0,22$ ). Najczęściej podkreślano tu rolę przedmiotów zawodowych.

Trzecią wyraźną grupę stanowią oceny studiów w zakresie przygotowania do samokształtowania (samorealizacji – 3,21), do praktycznej działalności zawodowej (3,22) oraz do uczestnictwa w kulturze (3,27).

Trudno nie pokusić się o dygresję. Najbardziej cenione w studiach w uczelniach pedagogicznych jest, jak się zdaje, przygoto-

wanie poprzez nie do uczestnictwa w kulturze. Jeżeli tak jest, to nie jest to bynajmniej zasługą studiów jako takich (planów, programów, pracowników itp.), lecz tego, co się dzieje obok oficjalnego toku studiów. Jest wynikiem udziału studentów w życiu kulturalnym i rezultatem ich indywidualnych zainteresowań. Aż 40,50% studentów twierdzi, że żaden z przedmiotów studiów nie przygotowuje do uczestnictwa w kulturze, a 42,50%, iż nie było przedmiotu inspirującego do samorozwoju.

Ocena przygotowania do praktycznej działalności zawodowej jest bardziej złożona. Studenci twierdzą, że są przygotowani nieco lepiej niż „przeciętnie”. W wielu miejscach ankiety krytykują jednak macierzyste uczelnie za zbyt słabe przygotowanie zawodowe. Sądzę, że coraz częściej mają oni świadomość, że „średnio” nie znaczy wcale „dobrze”, że nie daje szans pracy i awansu w zawodzie. Oczekiwania studentów sięgają dalej i głębiej.

Analiza statystyczna wykazała, iż nie ma istotnych związków między cechami studentów a poziomem oceny studiów w zakresie przygotowania do samokształtowania. Im wyższe były wyniki uzyskiwane w toku studiów, tym częściej badani wskazywali na konkretne zajęcia na uczelni sprzyjające samorealizacji ( $p < 0,01$ ,  $C = 0,32$ ); podkreślano zwykle rolę przedmiotów kierunkowych (29,40%).

Ocena działań uczelni w sferze przygotowania do praktycznej działalności zawodowej była zróżnicowana ze względu na plany zawodowe studentów ( $p < 0,01$ ,  $C = 0,36$ ) oraz kierunek studiów ( $p < 0,01$ ,  $C = 0,54$ ). Najwyższej oceny dokonywali respondenci chcący pracować w placówkach oświatowych (3,34) oraz policji (3,33), następnie wychowania przedszkolnego (4,11) oraz wychowania muzycznego (3,48). Przeciętna ocena na wychowaniu przedszkolnym była zarazem w ogóle najwyższą oceną, jaka w tych zestawieniach się pojawiła. Sądzę, że jest to związane z silną orientacją prozawodową na tym kierunku i dużą liczbą praktyk zawodowych. O wyniku studentów wychowania muzycznego najprawdopodobniej zdecydował fakt, iż utożsamiają oni swoją prak-

tyczną działalność zawodową z „muzykowaniem”, na co najwięcej czasu poświęcano na studiach. Zdecydowanie najniżej oceniają swoje przygotowanie do działalności praktycznej respondenci z pedagogiki kulturalno-oświatowej (2,25). Zapewne wiąże się to z ich obawami o uzyskanie pracy (badany rocznik był ostatni na tym kierunku).

Opinii o braku zajęć przygotowujących do praktycznych działań zawodowych w tej kategorii oczywiście było najmniej (16,70%). Opinie takie wyrażali studenci, którzy nie planują podjęcia pracy w placówkach oświatowych bądź nie mają jeszcze planów zawodowych ( $p < 0,01$ ,  $C = 0,32$ ), częściej mężczyźni niż kobiety ( $p < 0,05$ ,  $C = 0,18$ ). Przeważnie wskazywano na rolę, jaką w przygotowaniu praktycznym odgrywają praktyki zawodowe (35,90%) i przedmioty zawodowe (33,66%).

Ocena przygotowania do uczestnictwa w kulturze była niejednolita, a wiązała się z kierunkiem studiów ( $p < 0,01$ ,  $C = 0,52$ ) i średnią ocen ( $p < 0,05$ ,  $C = 0,21$ ). Najwyższych ocen dokonali studenci pedagogiki kulturalno-oświatowej (3,58) i muzyki (3,52), najniższych – chemii (1,82, co było najniższą średnią oceną stwierdzoną w tej części analiz). Rolę studiów w przygotowaniu do uczestnictwa w kulturze doceniają zwykle studenci z przeciętnymi wynikami w nauce. Aż 40,50% badanych twierdzi, że w toku studiów nie było przedmiotów, które przygotowywałyby do uczestnictwa w kulturze, a 31,30% podkreśliło rolę, jaką w tym odegrały przedmioty kierunkowe.

Swoje przygotowanie do uczestnictwa w różnych sferach życia studenci oceniają jako przeciętne. Rola uczelni w tym zakresie jest nieduża. Około 40% respondentów twierdzi, że żadne z zajęć na uczelni nie odegrało w tym istotnej roli. Jeszcze raz uwidoczniło się znaczenie nieformalnej edukacji, jakiej podlegają studenci obok oficjalnego nurtu kształcenia, ujętego w planach i programach studiów. Kolejny raz również ujawnił się prymat kształcenia przedmiotowego nad zawodowym w wyższych szkołach pedagogicznych.



*Ocena realizacji problematyki twórczości i innowacji  
w trakcie studiów*

Chcąc ocenić, na ile problematyka twórczości jest obecna w praktyce kształcenia w uczelniach pedagogicznych i jak jest postrzegana przez studentów, zadałam pytanie: „Czy w trakcie studiów w ramach zajęć podejmowana była problematyka twórczości i innowacji pedagogicznej? Jeśli tak, napisz krótko, jakiego zakresu ona dotyczyła?”.

Połowa respondentów (50,90%) stwierdziła, że nie, 32,50% udzieliło odpowiedzi niepełnych, a zaledwie 16,70% znało problematykę twórczości z zajęć na uczelni. Zagadnienie twórczości najlepiej znają studenci pedagogiki opiekuńczej (35,29% pełnych twierdzących odpowiedzi), biologii (33,33%) oraz pedagogiki kulturalno-oświatowej (29,17%). Na kierunkach pedagogicznych wysokie wskaźniki są wynikiem istnienia fakultetów i seminariów z zakresu psychologii twórczości. Studentki biologii swoją wiedzę zdobyły przede wszystkim na zajęciach z dydaktyki. Problematyka twórczości jest najmniej znana na filologii polskiej i rosyjskiej.

Przyczyną dużej rozbieżności w odpowiedziach na to konkretne pytanie ankietowe był prawdopodobnie fakt, że tematyka innowacji była omawiana na tyle słabo, nieciekawie, marginesowo wobec innych treści, że w krótkim czasie studenci o tym zapomnieli. Generalnie zagadnienia te były poruszane na metodykach szczegółowych, pedagogice i seminariach magisterskich.

Wiedza o twórczości pedagogicznej, jaką zdobywają studenci, jest wrywkowa, opracowywana w kontekście innych zagadnień, przeważnie metodycznych. Świadczy to o instrumentalnym traktowaniu innowacji pedagogicznych, nie jako pewnej strategii postępowania czy wręcz swoistej cechy pracy nauczycielskiej.

Z wypowiedzi studentów wynika, że problematyka innowacji pedagogicznych poruszana jest okazjonalnie i nic z niej nie wynika. Czasami tylko padają mentorskie polecenia, że „trzeba być twórczym”, „trzeba wprowadzać innowację”, że nauczyciele nie

mogą pracować rutynowo – i na tym zwykle się kończy. Twórczość jawi się studentom jako postulat: bez większej treści, bez komentarzy i przykładów. Dlatego, jak sądzę, jest dużo odpowiedzi, które zaliczyłam do kategorii „niepełne”. Oto kilka przykładów:

„Tak, tylko ogólnie i nic z tego nie wynikało” (k, K, k.o., 11).

„Zasygnalizowano nam. Że trzeba być twórczym” (k, S, m., 10).

„Na pedagogice porównawczej mówiliśmy o jakichś eksperymentach z innych krajów” (k, K, p.o., 7).

„Na dydaktyce podawaliśmy pomysły, jak można urozmaicać lekcje” (m, K, h., 13).

„Tak, ale nie pamiętam szczegółów” (k, Kr, n.s., 3).

Najczęściej studenci słyszą, że innowacje to coś nowego, co wprowadzają nauczyciele, nie wiedzą jednak, na czym te nowości polegają czy też mają polegać. Wynoszą z tego przekonanie o dość wąskim zakresie twórczości pedagogicznej, ograniczonym do pojedynczych metod i środków dydaktycznych.

Kończąc tę część rozważań, przedstawię kilka wypowiedzi, które – na tle całości – były pełne i uzasadnione.

„Z problematyką twórczości zetknęłam się na studiach podczas zajęć z psychologii. Dotyczyło to m.in. wpływu zdolności myślenia twórczego na rozwiązywanie problemów życiowych” (k, K, n.p., 8).

„Poznałam ciekawe ćwiczenia stymulujące aktywność twórczą dzieci podczas lekcji matematyki. Ćwiczenia te demonstrowała i omawiała nasza metodyczka” (k, K, n.p., 1).

„Omawiane były metody pracy z uczniami mniej zdolnymi przy interpretacji utworów literackich. Prowadząca ćwiczenia mówiła, że są to nowości metodyczne” (k, K, f.p., 13).

„Problematyka innowacji była omawiana na przykładzie zastosowania metody dramy na lekcjach historii, dla celów wychowawczych i dydaktycznych” (m, K, h., 10).

„Była podejmowana na zajęciach z dydaktyki. Dotyczyła zakresu tzw. minimum programowego nauczania biologii w szkole

podstawowej. Była to jedyna innowacja oświatowa, o której nas poinformowano” (k, K, bio., 8).

„Była podjęta próba w ramach zajęć z dydaktyki. Dotyczyła nowych możliwości wykorzystania środków dydaktycznych (prasa, diagramy, krzyżówki itp.) w celu podniesienia aktywności uczniów na lekcji” (k, Kr, n.s., 10).

*Propozycje studentów dotyczące pełniejszego przygotowania do twórczości zawodowej podczas studiów*

Studia nauczycielskie zostały poddane surowej krytyce. Akcentowanie kształcenia przedmiotowego nie odpowiada orientacjom zawodowym studentów. Badane osoby niewiele wiedzą o innowacjach pedagogicznych, przeciętnie oceniają swoje umiejętności twórcze. Wobec tego zadałam pytanie o propozycje zmian, ulepszeń, modyfikacji studiów tak, by lepiej realizowały przygotowanie do twórczej pracy zawodowej.

Co czwarty respondent nie ma żadnych pomysłów na ulepszenie studiów nauczycielskich i nigdy się nad tym nie zastanawiał (25,30%). Jedenaście osób (3,10%) uznało, że zmiany są niepotrzebne, ponieważ są dobrze przygotowani do ról zawodowych.

Wypowiedzi pozostałych studentów grupowały się w podobne kategorie jak przy pytaniu nr 4 – o braki i niedostatki studiów, przy czym zmieniła się ich kolejność. Wyraźnie wyłoniły się dwie grupy pożądanych zmian.

Na konieczność reorientacji w prowadzeniu praktyk zwróciło uwagę 30,50% badanych, 26,10% zaś – na zmiany o charakterze merytorycznym. Oczekiwania są związane ze zmianami jakościowymi. Studenci chcieliby mieć możliwość bezpośrednich kontaktów ze szkołą, z uczniami, z nauczycielami. Chcieliby być asystentami nauczycieli i przejmować ich funkcje stopniowo, w coraz to większym zakresie. Obecnie nie mają możliwości kontaktu z uczniami poza sytuacjami formalnymi. Nauczyciele „jak ognia” unikają pytań i dyskusji ze studentami, zwłaszcza na tematy pedago-

giczne. Studenci proponują włączenie do praktyk zawodowych obowiązkowych treningów z zakresu komunikacji i asertywności. Chcieliby więcej swobody podczas praktyk. To pozwoliłoby im na rozwinięcie własnej inwencji i możliwości twórczych. Od prowadzących wymagają mniej sztywnego trzymania się konspektów i opracowań metodycznych, a więcej polotu i fantazji. Szczegółowych propozycji jest więcej. Zazaczyłam jedynie kierunek „reform” proponowanych przez studentów. Respondenci spostrzegają, że przymiotniki „nauczycielski”, „pedagogiczny” bywają wstydliwie pomijane na uczelniach.

Postulaty zmian merytorycznych dotyczą strony zawodowej kształcenia. Z perspektywy końca studiów dokonaliby wiele modyfikacji w zakresie treści kształcenia. Oto niektóre:

- więcej przedmiotów pedagogicznych i psychologicznych,
- redukcja przedmiotów uzupełniających,
- redukcja przedmiotów kierunkowych (szczegółowych); większy nacisk na przedmioty zawodowe,
- efektywniejsze kształcenia w zakresie języków obcych,
- wprowadzenie nowych, niezbędnych zajęć, np. seksuologia, treningi twórczości, eksperymenty szkolne,
- prawo wyboru programu przedmiotu i prowadzącego (aby jedna wiedza nie musiała obowiązywać wszystkich).

Uwzględnienie tych postulatów sprzyjałoby – zdaniem studentów – rozwojowi ich umiejętności twórczej pracy. Zgłaszana też była kilkakrotnie uwaga o konieczności aktualizacji tradycyjnych programów nauczania. W badaniach pilotażowych jedna ze studentek ujęła to w przenośni: „W przedszkolu nadal omawiamy z dziećmi »Czerwonego Kapturka«, podczas gdy one fascynują się Wojowniczymi Żółtymi Ninjiami”.

Nieliczni studenci akcentują przede wszystkim konieczność zmian w zakresie realizacji aktualnych planów i programów studiów: środki dydaktyczne, baza techniczna, finanse. Oczekiwania zmian kierowane są także w stronę pracowników uczelni. Najbardziej krytykowane są metodycy. Respondenci z ich strony spodziewają się partnerstwa.

Studentki najczęściej wskazują na konieczność zmian w zakresie praktyk zawodowych, a studenci – w kwestiach merytorycznych, bardziej jednak zwracając uwagę na aktualizację wiedzy niż na poszerzenie wiedzy zawodowej ( $p < 0,01$ ,  $C = 0,22$ ). Reformowanie praktyk, jako warunek przygotowania do twórczej pracy, postulują głównie studentki pedagogiki kulturalno-oświatowej, pedagogiki opiekuńczej (narzekające na przeteoretyzowanie studiów) oraz nauczania początkowego (nastawione bardzo prozawodowo). Pozostali akcentują zmiany merytoryczne ( $p < 0,01$ ,  $C = 0,48$ ).

Podobne kierunki zmian zaproponowali studenci w badaniach J. Żebrowskiego [1991, s. 145]. Nie straciła również na aktualności refleksja A. Łukawskiej, która napisała: „Warunkiem nader istotnym dla polepszenia efektywności kształcenia jest wprowadzenie przedmiotów pedagogicznych na wszystkie lata studiów i modyfikacja programów nauczania pedagogiki, psychologii, metodyki. Dotychczasowe programy nie dawały odpowiedniego przygotowania do pracy wychowawczej i pozalekcyjnej. [...] Trzeba unowocześniać i doskonalić metodykę prowadzenia przedmiotów kierunkowych, by mogły one stanowić wzorce do naśladowania przez przyszłych nauczycieli” [1985, s. 43].

## WIEDZA O TWÓRCZOŚCI PEDAGOGICZNEJ

Do klasycznych składników roli zawodowej nauczyciela przekazu informacji, wywierania wpływu (kształtowania przekonań) i bezpośredniego kierowania działaniem – dochodzi współcześnie nowa klasa czynności: wprowadzania zmian rozwojowych [R. Schulz 1989, s. 144]. W literaturze pedagogicznej jest to artykułowane w różny sposób, jednak ma cechy trwałości jako niezbędne dla nowoczesnego nauczyciela. Punktem wyjścia do zachowań twórczych nauczyciela jest jego wiedza (będąc jednocześnie komponentem postawy). Chcąc wnioskować o predyspozy-

cyjach studentów do twórczej pracy pedagogicznej, postanowiłam poddać analizie ich wiedzę na temat innowacji. Przyjęłam założenie, że jest to wiedza zawodowa, wspólna wszystkim kierunkom studiów, wchodząca w skład przygotowania do roli zawodowej. Zapytałam więc studentów o rozumienie pojęcia „twórcza (innowacyjna) praca pedagogiczna” oraz jego egzemplifikacje. Oto uzyskane wyniki.

*Sposoby rozumienia pojęcia  
„twórcza (innowacyjna) praca pedagogiczna”*

Znajomość zakresu pojęcia oraz zakresu desygnatów kojarzonych z twórczą pracą zawodową nauczyciela okazała się bardzo powierzchowna. A oto szczegółowe wyniki:

1. Są to nowe i oryginalne działania nauczyciela – 148 osób (42,50%).
2. Jest wynikiem samodoskonalenia nauczyciela – 65 osób (18,70%).
3. Polega na poszanowaniu podmiotowości uczniów – 32 osoby (9,20%).
4. Prowadzi do lepszych wyników dydaktycznych – 20 osób (5,60%).
5. Inne określenia – 41 osób (11,80%).

Pogrupowanie uzyskanych wypowiedzi w jednolite kategorie okazało się dużym problemem. Określenia były niepełne, towarzyszyły im liczne dygresje. Odpowiedzi nie dały się przyporządkować w istniejące schematy definicyjne. Studenci definiowali „twórczą pracę pedagogiczną” poprzez jej cechy bądź podając konkretne przykłady. Z tych względów skoncentruję się na analizie jakościowej danych.

Największa liczba respondentów rozumie twórczą pracę nauczyciela jako jego nowe lub oryginalne działania (42,50%). Taki sposób interpretacji pojęcia przeważa wśród studentów wszystkich kierunków, z wyjątkiem dwóch. Osoby z bibliekoznawstwa i fi-

lologii rosyjskiej w większości przyznały, że nie znają i nie rozumieją tego pojęcia ( $p < 0,05$ ,  $C = 0,54$ ).

Termin „nowość” określany był zazwyczaj niejasno. Na ogół dotyczył metod, treści, form, środków technicznych, „czegoś” wymyślonego przez samego nauczyciela. Konkretnie przykłady „nowości” podawano rzadko i były to: gry dydaktyczne, nauczanie programowe, zastosowanie komputera, uwzględnianie w programie nowości literackich, opracowywanie programów autorskich. „Oryginalność” była rozumiana jako wyróżnianie się innowatorów z szarego tłą szkoły i innych nauczycieli, nie popadanie w rutynę, odejście od stereotypu konwencjonalnej pracy. Studenci akcentowali „nowość” jako cechę twórczej pracy, nie wspominając o celowości i planowości pracy innowatora.

Oto typowe wypowiedzi, jakie znalazły się w tej grupie:

„Pracę innowacyjną rozumiem jako wprowadzenie nowych form, metod i środków do pracy z uczniami” (k, K, p.o., 30).

„Pojęcie to rozumiem jako niekonwencjonalne działania nauczyciela. Wszelkiego rodzaju nowe oddziaływania na ucznia i jego psychikę; nietradycyjne formy prowadzenia zajęć dydaktycznych” (k, S, m., 2).

„Twórcza praca polega na wymyślaniu rzeczy nowych, oryginalnych, jest ciągłą odnową i odrzucaniem sztucznych ram pracy w szkole” (m, S, m., 6).

Kolejną grupę stanowiły stwierdzenia, że twórcza praca pedagogiczna jest wynikiem samodoskonalenia zawodowego nauczyciela (18,70%). Nauczyciel, który wciąż poszerza własne wiadomości, jest zdolny do wykazywania większej inwencji w pracy.

„Nauczyciel cały czas powinien się doksztalać, wtedy będzie dopiero twórczy” (m, K, g., 5).

„Twórczość nauczyciela to wprowadzenie w życie własnych pomysłów, ciągle poszukiwania indywidualnego stylu pracy, metod i środków” (m, K, w.m., 21).

„Jest to moim zdaniem taki nauczyciel, który aktualizuje swoją wiedzę tak, aby nowy zasób wiadomości i umiejętności wzbogacał go, chroniąc od rutyny” (k, K, bio., 13).

Studenci wiązali pracę inwencyjną z pracą badawczą i z poszerzaniem wiedzy, które stają się źródłem pomysłów dla własnej praktyki zawodowej. Pojawiły się tu takie określenia, że praca pedagogiczna jest innowacyjną, gdy nauczyciel „doksztalca się”, „jest na bieżąco z nauką”, „wciąż się rozwija intelektualnie”, „wypracował własny styl pracy”, „ma własne zdanie”, „jest autorem programu nauczania” bądź „prowadzi tzw. klasę autorską”.

Niespełna 10% studentów akcentowało w interpretacji pojęcia umiejętności „odpowiednich” kontaktów z uczniami, co dało się sprowadzić do kategorii „poszanowanie podmiotowości uczniów”.

„Twórcza – a więc nieschematyczna, inteligentna praca z uczniem. Polega na umiejętności odnalezienia drogi do każdego wychowanka, indywidualizacji kształcenia i partnerstwa” (k, Kr, h., 3).

„To praca nauczyciela z filmu »Stowarzyszenie Umarłych Potetów«. Nauczyciel ma służyć nie tylko jako przekaźnik pewnej partii wiedzy. Ma również uczyć, jak żyć. Przekazywać wiele prawd, które kształtują osobowość uczniów. Nie krzywdzić ich” (k, K, bio., 18).

„Innowacyjna praca nauczyciela polegałaby na wykorzystywaniu różnorodnych, pojawiających się np. podczas lekcji problemów, do poruszania głębszych spraw, a nie spychania ich na potem, czyli nigdy. Praca taka wymaga podmiotowego podejścia do ucznia, nie zaś, jak dotychczas – przedmiotowego” (k, K, f.p., 8).

„Nauczyciel poprzez tę pracę powinien nauczyć uczniów samodzielności myślenia, niezależności, wyzwalać w nich motywację do pracy nad sobą. Nauczyciel taki jest partnerem ucznia i szanuje jego osobowość” (k, K, k.o., 15).

Twórcza praca określana jest w tej kategorii jako „wyzwalająca inicjatywę i samodzielność”, „partnerska”, „nie stresująca”, „zindywidualizowana” i „empatyczna”.

Ostatnia wyraźna klasa określeń innowacyjnej pracy pedagogicznej akcentowała efekt tej pracy – w postaci lepszych wyników dydaktycznych.



„Twórcza praca nauczyciela to wprowadzanie coraz efektywniejszych rozwiązań metodycznych i dydaktycznych do swojej pracy” (k, K, n.p., 52).

„Jest to działalność nauczyciela wynikająca z potrzeb uczniów lub też własnej inicjatywy, mająca na celu zwiększenie efektywności nauczania” (k, K, ch., 8).

„Wysokie wyniki nauczania, jakie osiąga innowator, powodują, że jest on zaliczany do elity zawodowej. Ma wielu olimpijczyków, a jego uczniowie bez problemów zdają egzaminy” (k, K, m., 12).

Kategoria „inne” objęła bardzo różne interpretacje pojęcia – od wizji pracy nauczycielskiej jako artystycznej w ogóle, poprzez dygresje dotyczące barier pracy twórczej w szkole, po mniej lub bardziej trafne przykłady praktyczne. Oto kilka przykładów:

„Nauczyciel – innowator ma być artystą, a nie tylko rzemieślnikiem” (m, Kr, b., 3).

„Twórcza praca pedagogiczna jest możliwa tylko w wydaniu wybitnych nauczycieli »z powołania«, którzy kochają dzieci i młodzież” (k, K, ch., 5).

„Nauczyciel twórczy nie ma dużego wyboru. Wszystko zależy od stosunku dyrektora i uczniów do twórczego kolegi. Może on spotkać się z niechęcią innych nauczycieli” (k, K, f.r., 4).

„Młodzi nauczyciele są częściej innowatorami niż starsi. Zaobserwowałam to podczas praktyk w szkole. Młodzi ludzie częściej wykraczają poza granice własnego przedmiotu i pracy dydaktycznej” (k, K, f.r., 16).

„Jest to wprowadzenie nowych przedmiotów, np. tenisa już od pierwszej klasy. Prowadzenie zajęć w małych grupach, uatrakcyjnianie pobytu w szkole przez naukę języków obcych, basen, jazdę konną. Tak, jak to się dzieje w szkołach społecznych” (k, K, k.o., 4).

„Twórczo może pracować tylko nauczyciel utalentowany w jakiejś dziedzinie (np. muzycznie), gdy ma możliwości wykorzystania swoich zdolności w pracy, np. prowadząc kółko zainteresowań” (k, K, w.p., 17).

Pojęcia „twórcza (innowacyjna) praca pedagogiczna” nie zna i nie umie go opisać 12,10% badanych studentów uczelni pedagogicznych. Piszą, że jest to utopia, romantyczny postulat lub „czysta teoria”.

„Pierwszy raz spotykam się z tym pojęciem. Kojarzy mi się ono z samodzielnością nauczyciela” (k, K, f.r., 9).

„Nie potrafię napisać czegokolwiek na ten temat, ponieważ nie rozumiem tego pojęcia. Tym bardziej, że nie pracuję w szkole i nie miałam nigdy powodu, by się nad tym zastanawiać” (k, K, f.r., 7)

Wypowiedzi studentów – niezależnie od przyjętego kontekstu definiującego – pozwalają na przypuszczenie, że upowszechnione jest potoczne rozumienie „twórczości” i „innowacji” w odniesieniu do pracy nauczycielskiej. Brak rzetelnej wiedzy powoduje, że idea twórczego nauczyciela w świadomości większości studentów kształtuje się na podstawie znajomości tradycji pedeutologicznej, własnych obserwacji z pozycji ławki uczniowskiej oraz... filmów dla nastolatków. Błędne merytorycznie jest traktowanie twórczości pedagogicznej jako sumy oczekiwań i postulatów, „jaki nauczyciel powinien być”, wymieniając jego cechy, np. demokratyczny, partnerski, indywidualizujący pracę z uczniami [R. Schulz 1989, s. 129]. Meritum twórczej pracy tkwi w tym, że nauczyciel traktuje ucznia jak przedmiot lub podmiot, w zależności od przypadku, kiedy trzeba ujednocila lub indywidualizuje, wprowadza zmiany, ale przeciwstawia się, gdy są one fasadowe [tamże].

Kolejne spostrzeżenie, jakie zrodziło się po lekturze wypowiedzi studentów, dotyczy dominacji indywidualistycznych ujęć twórczości pedagogicznej nad społecznymi. Nauczyciele są postrzegani jako izolowane osoby. Rzadko są ujmowani jako członkowie grupy zawodowej, przyczyniający się do postępu pedagogicznego, do upowszechniania zmian.

„Twórczość” w interpretacji studentów jest traktowana instrumentalnie – doraźnie, wobec sytuacji dydaktycznych.

Pewnym punktem odniesienia uzyskanych wyników mogą być badania D. Rusakowskiej [1986] nad wiedzą nauczycieli szkół podstawowych o innowacjach pedagogicznych (lata 1978–1979). Autorka pytała m.in. o rozumienie pojęcia „innowacje pedagogiczne”. Najczęściej wskazywanymi cechami były wówczas także „nowość i oryginalność” (52,88%). Pozostałe kategorie: celowość, użyteczność, atrakcyjność, weryfikowalność w praktyce, zdecydowanie rzadziej pojawiały się w wypowiedziach obecnych studentów. Z pewnością jest to wynik innego punktu widzenia na pracę zawodową nauczyciela i studenta, zmian w teoretycznych interpretacjach zjawiska oraz zmian postrzegania problemów oświatowych w latach dziewięćdziesiątych. Za optymistyczną tendencję autorka uznała odchodzenie nauczycieli od zwyczajowego rozumienia innowacji, kiedy to utożsamiano je z wprowadzaniem nowoczesnego sprzętu, pomocy naukowych i środków technicznych. O rozumienie pojęcia „innowacja pedagogiczna” pytał badanych nauczycieli także S. Palka [1989]. Stwierdził, że jest ono na ogół trafnie określane, choć definiowane zbyt wąsko lub ogólnikowo. Znajomość konkretnych innowacji wśród nauczycieli okazała się niewielka.

### *Znajomość konkretnych innowacji pedagogicznych*

Pytanie 7. ankiety brzmiało: „Czy znasz takie konkretne działania lub zmiany (z teorii lub praktyki), które można uznać za innowacje pedagogiczne, za przejawy »twórczej pracy zawodowej« nauczycieli? Podaj przykłady i ich autorów”.

Aż 71,60% respondentów nie podało żadnego przykładu ani autora innowacji pedagogicznych. Korzystnie na tym tle wypadły studentki wychowania przedszkolnego, gdzie – na 18 osób – 10 odpowiedziało twierdząco na to pytanie. Studenci chemii, fizyki, geografii i bibliotekoznawstwa nie znają żadnego desygnatu innowacji pedagogicznych.

Odpowiedzi na to pytanie były przeważnie niepełne, niedokładne, w formie haseł. A oto uporządkowany nieco pełny zbiór uzyskanych odpowiedzi. Przytaczam go w całości, gdyż sądzę, że w takiej formie oddaje on najlepiej stan wiedzy studentów:

- przykłady znane głównie z historii wychowania,
- plan daltoński, szkoła życia, szkoła pracy,
- konkretni pedagodzy jako innowatorzy: Korczak, Makarenko, Dewey, Komeński, Freinet, Babicki, Jeżewski,
- nowe metody pracy w pedagogice wczesnoszkolnej: metoda Racławskich, metoda Labana, metoda Orffa, metoda Bon Depart,
- sześciokrotnie jako przykład innowatora pojawił się w wypowiedziach studentów nauczyciel z filmu „Stowarzyszenie Umarłych Poetów”,
- eksperymenty szkolne w USA i w Holandii, znane z filmów dydaktycznych (bez podania szczegółów),
- metody dydaktyczne – odejście od metod podających, wykorzystanie analogii na lekcjach matematyki, burza mózgów, sąd nad postacią literacką, drama (najczęściej wymieniana), wykorzystanie rebusów i krzyżówek w pracy z dziećmi, ćwiczenia muzyczno-ruchowe i muzyczno-plastyczne,
- tworzenie klas autorskich i programów autorskich,
- zniesienie systemu klasowo-lekcyjnego – zmiany sposobu egzaminowania,
- zmiana systemu ocen szkolnych – wprowadzenie minimum programowego,
- metody resocjalizacji w Monarze,
- metoda spotkań terapeutycznych w resocjalizacji,
- działalność teoretyczna i praktyczna Krakowskiego Koła Dydaktyków i tzw. realistyczne podejście do nauczania matematyki,
- przykłady zajęć z uczelni – z dydaktyki historii, z fizjologii zwierząt,
- działalność klubów AA,
- przykłady nauczycieli ze szkoły podstawowej lub średniej (bez uzasadnień),

- przykład publikacji – *Edukacja w wolności*,
- nowe kierunki w pedagogice – antypedagogika, szkoły Steinerowskie,
- stosowanie przez nauczyciela w pracy wideo i komputera.

Jako ostatni przykład niech posłuży cierpka uwaga studentki z Kielc: „Jedyna innowacja, z którą zetknęłam się podczas studiów, to zmiana nazwy z »Instytut Filologii Rosyjskiej« na »Instytut Filologii Słowiańskiej« w WSP w Kielcach; po to zapewne, aby przyciągnąć więcej kandydatów na mało popularne studia”.

### NASTAWIENIA WOBEC PRZYSZŁEJ PRACY ZAWODOWEJ

Sądzę, że ważne jest, z jakimi wyobrażeniami o pracy i profesji respondenci już niebawem podejmą obowiązki zawodowe. Wyrażając swój stosunek do problemów szkolnych i zagadnień związanych z ideałami nauczycielskimi, studenci przejawiają tendencje do określonych zachowań. Przyjęłam założenie, iż wzorzec zawodowy oraz ocena typowych sytuacji szkolnych (wskaźniki werbalne) dostarczą danych do charakterystyki nastawień zawodowych kandydatów na nauczycieli. Na podstawie ich opinii wnioskować będę o tym, na ile świadczą one o dyspozycjach do podejmowania twórczej pracy pedagogicznej; czy dostrzegają taką możliwość, czy w ich ideale zawodowym znajduje się twórczość i jakie miejsce zajmuje.

#### *Opinie studentów na temat różnych zjawisk zachodzących w szkole*

Dwunaste pytanie w kwestionariuszu brzmiało: „Poniżej przedstawiono kilka poglądów dotyczących różnych zjawisk zachodzą-

cych w szkole. Zaznacz, w jakim stopniu zgadzasz się z tymi opiniami”.

Zastosowałam pięciostopniową skalę ocen: zdecydowanie zgadzam się (5 punktów), raczej zgadzam się (4), nie mam zdania (3), raczej nie zgadzam się (2), zdecydowanie nie zgadzam się (1). Dla przejrzystości analizy uzyskanych wyników będę łączyła kategorie „zdecydowanie zgadzam się” i „raczej zgadzam się” w jedną klasę; podobnie „raczej nie zgadzam się” i „zdecydowanie nie zgadzam się”.

Pierwsza opinia, do której mieli ustosunkować się studenci, była sformułowana następująco: „Nauczyciele powinni znać środowisko domowe i warunki, w jakich żyją uczniowie”. Średnia ocena stopnia aprobaty dla tej opinii była bardzo wysoka i wynosiła 4,63; 70,40% zdecydowanie, a 24,40% respondentów raczej zgadzało się z tym poglądem. Kobiety częściej niż mężczyźni są przekonane, iż nauczyciele powinni znać środowisko domowe i warunki życia uczniów ( $p < 0,01$ ,  $C = 0,22$ ; 4,70 i 4,36). Osoby deklarujące chęć pracy w oświacie wyrażają wyższą akceptację dla tego poglądu (4,71) niż pozostali ( $p < 0,05$ ,  $C = 0,27$ ). Zapewne jest więc tak, że kandydaci na nauczycieli, ci, którzy chcą pracować w zawodzie (głównie kobiety), postrzegają poznanie środowiska społecznego uczniów jako istotny obowiązek zawodowy. Pozostałe osoby, patrząc „nieprofesjonalnie” na zagadnienie, uznają je za mniej ważne.

Dane, które uzyskałam, okazały się zbieżne z wynikami badań prowadzonych wśród 468 nauczycieli angielskich szkół podstawowych przez N. Bennetta<sup>4</sup>. Procent angielskich nauczycieli zgadzających się z takim sądem wyniósł 95, nie zgadzających się było 3%, brak poglądów wyraziło 2%. Wśród badanych studentów (w grupie deklarującej chęć pracy w zawodzie) wskaźniki wyniosły odpowiednio 95,90%, 2,90% oraz 1,20%. Wyniki z badań

---

<sup>4</sup> Wyniki z badań prowadzonych przez N. Bennetta przytaczam za: A. Janowski [1989, s. 86].

N. Bennetta będą przedstawiała jedynie jako pewien punkt odniesienia. Nie dysponuję innym podobnym materiałem. Nie ma to na celu prowadzenia analizy porównawczej (z uwagi choćby na brak szczegółowych danych i nieadekwatność grup), lecz tylko zdobycie pewnej perspektywy poznawczej.

Druga opinia była następująca: „Uczniowie w szkole podstawowej czują się lepiej, gdy mówi im się, co mają robić i jak mają to robić”. Wskaźnik akceptacji dla tego poglądu wyniósł 3,27. Z tą opinią nie zgadzało się 34,20% studentów, 55,40% wyraziło aprobatę, a 10,30% – brak poglądu. Odpowiednie wyniki uzyskane przy badaniu nauczycieli angielskich wyniosły 13%, 84% oraz 3%. Przepuszczalnie brak bezpośrednich doświadczeń zawodowych studentów spowodował ich potencjalnie bardziej liberalne nastawienie wobec uczniów.

Kolejna opinia: „Nauczyciel powinien być lubiany przez klasę”, wśród wszystkich studentów uzyskała bardzo wysoki wskaźnik aprobaty – 4,74. Aż 96,80% respondentów zgadza się z tym poglądem, 0,90% – nie zgadza się, a 2,30% – nie ma zdania na ten temat. Wśród nauczycieli wskaźnik ten wyniósł odpowiednio: 78%, 6% i 16%. Sądzę, że świadczy to o pewnym idealizmie kandydatów na nauczycieli w postrzeganiu swojej roli zawodowej. Ich identyfikacja z przyszłą profesją jest niewielka. „Lubienie” nauczyciela jest ważne z punktu widzenia ucznia. Nauczyciele zachowują większy dystans do powinności „być lubianym”. Tak wysoka ocena – jak się wydaje – jest związana z postawami prozawodowymi studentów, którzy główny nacisk kładą na pozytywne kontakty z uczniami (o czym będzie jeszcze mowa w drugiej części tego podrozdziału).

Bardziej zróżnicowane były oceny opinii, iż: „Silna dyscyplina sprawowana przez nauczyciela prowadzi do dobrej samodyscypliny u ucznia”. Zgodziło się z nią 34,20% studentów, 53,70% sprzeciwiło się, a 12,10% nie miało zdania na ten temat. Wśród nauczycieli angielskich dane ukształtowały się odpowiednio na poziomie 72%, 19%, 9%. Okazało się, że zwolennikami silnej dys-

cypliny jako warunku wykształcenia samodyscypliny ucznia częściej są mężczyźni (średnia aprobaty dla tego poglądu wyniosła 3,03) niż kobiety (2,72;  $p < 0,01$ ,  $C = 0,23$ ). Studentki, z których większość chce pracować w zawodzie, są nastawione bardziej przyzywalająco wobec uczniów. Silną dyscyplinę aprobują częściej nauczyciele.

Piąta opinia brzmiała: „Efektywność nauczania zależy przede wszystkim od zastosowanych środków dydaktycznych”. Zgadza się z nią 64,90% respondentów, 28,50% nie zgadza się, a 6,60% – nie ma zdania. Studenci przypisują środkom dydaktycznym bardzo duże znaczenie (średnia – 3,59).

Pogląd szósty, iż: „W dzisiejszych czasach za mało nacisku kładzie się na utrzymanie porządku w klasach” podzielił badanych studentów na trzy podobnie liczne grupy: 35,30% respondentów nie zgodziło się z tym stwierdzeniem, 33,90% – zgodziło się i aż 30,80% nie ma zdania na ten temat. Wśród nauczycieli angielskich uzyskano odpowiednio wyniki: 34%, 53% i 13%. Przeciętna ocena zgodności z tym poglądem wyniosła 3,03. Zarysowała się tutaj następująca prawidłowość: im niższa średnia ocen studentów, tym poziom aprobaty dla dyscypliny w szkole okazywał się wyższy ( $p < 0,05$ ,  $C = 0,26$ ). Studenci słabsi w nauce w wyższym stopniu niż pozostali aprobują „utrzymanie porządku w klasach”. Myślę, że jest to nieświadomie wyrażona chęć tuszowania i „nadrabiania” braków w wykształceniu dystansem wobec uczniów i autorytaryzmem.

Opinia siódma była sformułowana następująco: „Uczniowie pracują lepiej, gdy zachęca się ich stopniami lub wyróżnieniami”. Średnia jej aprobaty wyniosła 4,24. Aż 89,90% studentów zaaprobowowało znaczenie pochwał i ocen dla efektywności pracy uczniów (7,20% nie zgodziło się z tym, a 2,90% nie miało zdania). Nauczyciele w mniejszym stopniu zgodzili się z tym stwierdzeniem: 50%, 35% i 15%. Po raz kolejny uzyskany wynik sugeruje optymizm i liberalizm nastawień prozawodowych studentów.

Studenci raczej nie zgadzają się z poglądami, że: „Uczniowie w wyższych klasach szkoły podstawowej są dość dojrzały, by sami



wybrali temat nauki i dali sobie z nimi radę”. Przeszło połowa (51,70%) studentów nie podziela tej opinii, 28,40% – aprobejuje, a 19,90% nie ma zdania. Opinie nauczycieli ukształtowały się odpowiednio: 52%, 37% i 11%. Średnia ocena w grupie studentów wyniosła dla twierdzenia ósmego 2,76.

Wobec dziewiątej opinii: „Dzieci, pracując w grupach, tracą mnóstwo czasu na kłótnie i wałęsanie się”, studenci byli nastawieni sceptycznie (średnia 2,28). W większości nie zaaprobowali jej – 69,60% (15,50% – podziela ją i 14,90% – nie ma zdania). Nauczyciele angielscy ustosunkowali się następująco: 52%, 37% i 11%. Pogląd, iż praca w grupach dezorganizuje, częściej wyrażali mężczyźni. Kobiety były łagodniejsze w ocenie ( $p < 0,05$ ,  $C = 0,17$ ).

Prawie połowa studentów (46,30%) nie zgadza się ze stwierdzeniem, iż: „Twórczość to takie pedagogiczne dziwactwo, o którym niedługo pewnie wszyscy zapomną”. Popiera ten pogląd 26,70%, a nie ma zdania 27,00% (w badaniach N. Bennetta odpowiednio 71%, 12% i 17%). Stopień aprobaty dla twórczości wśród studentów jest nieco niższy niż przeciętny (2,30). Studenci jednak w większym wymiarze aprobejują np. twierdzenie o decydującej roli środków dydaktycznych dla efektywności nauczania niż znaczenie twórczości.

Poglądy na temat zjawisk zachodzących w szkole wyrażane przez studentów planujących pracę w oświacie i nie mających takich planów nie różnią się istotnie (z wyjątkiem opinii na temat pytania 1).

Ogólny wniosek, jaki wypływa z tej części analizy, jest następujący: orientacje prozawodowe nie zmieniają patrzenia na problemy szkolne. Wyobrażenia i doświadczenia nabyte z pozycji ławki uczniowskiej silniej niż wiedza i pierwsze doświadczenia praktyczne funkcjonują w świadomości kandydatów na nauczycieli. Studenci skłaniają się ku idealistycznemu modelowi funkcjonowania w zawodzie, przeceniając jednocześnie znaczenie środków technicznych dla kształcenia.

Charakterystyczny jest wysoki odsetek osób wyrażających pogląd „nie mam zdania”. Na tę kategorię wskazywali najczęściej studenci nie zainteresowani pracą zawodową. Wynika on również z braku doświadczeń zawodowych studentów.

W tabeli 4 przedstawiam zestawienie wyników, jakie uzyskałam, badając kandydatów na nauczycieli, z wynikami prezentowanymi przez N. Bennetta [za: A. Janowski 1989]. Uzyskane dane wskazują na idealistyczne i „uczniowskie” nastawienia do pracy zawodowej studentów uczelni pedagogicznych, oparte bardziej na własnych obserwacjach niż na wiedzy profesjonalnej. Studenci werbalnie deklarują poparcie i respektowanie dobra ucznia. Trudno ocenić, na ile te opinie są przemyślane, a na ile stanowią wyraz własnych oczekiwań wobec nauczycieli akademickich, lub wcześniejszych – ze szkoły średniej.

Tabela 4. Zestawienie wyników badania opinii studentów i nauczycieli na temat wychowania

Opinie	Procent respondentów zgadzających się z daną opinią	
	badania nauczycieli	badania studentów
1	2	3
1. Nauczyciele powinni znać środowisko domowe i warunki, w jakich żyją uczniowie.	95	94,80 (2)
2. Uczniowie w szkole podstawowej czują się lepiej, gdy mówi im się, co mają robić i jak mają to robić.	84	55,30 (5)
3. Nauczyciel powinien być lubiany przez klasę.	78	96,80 (1)
4. Silna dyscyplina spowodowana przez nauczyciela prowadzi do dobrej samodyscypliny u ucznia.	72	34,20 (6)
5. <i>Streaming</i> według zdolności nie jest pożądanym w szkole podstawowej. (Efektywność nauczania zależy przede wszystkim od zastosowanych środków dydaktycznych).	60	64,90 (4)

cd. tabeli 4

1	2	3
6. W dzisiejszych czasach za mało nacisku kładzie się na utrzymanie porządku w klasach.	53	33,90 (7)
7. Uczniowie pracują lepiej, gdy zachęca się ich stopniami lub wyróżnieniami.	50	89,90 (3)
8. Uczniowie w wyższych klasach szkoły podstawowej są dość dojrzały, by sami wybrali sobie temat nauki i dali sobie z nim radę.	37	28,40 (8)
9. Dzieci pracując w grupach, tracą mnóstwo czasu na kłótnie i wałęsanie się.	37	15,50 (10)
10. Twórczość to takie pedagogiczne dziwactwo, o którym niedługo pewnie wszyscy zapomną.	12	16,70 (9)

\* Cyfry w nawiasie oznaczają kolejność danej opinii ze względu na procent badanych studentów, którzy ją podzielają

### *Opinie studentów na temat najważniejszych cech osobowości nauczyciela*

Obszerny problem osobowości nauczyciela zawęziłam w swoich badaniach do poznania, ku jakiemu modelowi zawodowemu aspirują kandydaci na nauczycieli. Pytanie brzmiało: „Za jakie cechy chciał(a)byś, aby cenili Ciebie Twoi przyszli uczniowie (wychowankowie, podopieczni...)?”. To zagadnienie – wydawałoby się, jedno z „pytań pierwszych” w kształceniu nauczycieli – wywołało zaskoczenie. Studentów kończących naukę w uczelni pedagogicznej nikt jeszcze nie pytał, jakimi nauczycielami pragnęliby być.

Różnorodność uzyskanych odpowiedzi była bardzo duża. Dla przejrzystości analizy liczbowej, z wypowiedzi respondentów wy-

loniałam cechy najsilniej zaakcentowane. Połączyłam je w klasy i oto uzyskany wynik:

1. Rozumie uczniów – 105 osób (30,20%).
2. Sprawiedliwie ocenia – 99 osób (28,50%).
3. Ma wysokie kompetencje w zakresie nauczania przedmiotu – 40 osób (11,50%).
4. Jest profesjonalistą – 29 osób (8,30%).
5. Jest dobrym pracownikiem – 20 osób (5,70%).
6. Ma poczucie humoru – 17 osób (4,90%).
7. Ma wysokie kompetencje dydaktyczne – 9 osób (2,60%).
8. Różne – 19 osób (5,50%).

Wyłoniły się zdecydowanie dwie grupy cech wskazywanych przez studentów: chcą być postrzegani jako nauczyciele „rozumiejący uczniów” (30,20%) oraz jako „sprawiedliwie oceniający” (28,50%). Rezultaty te są podobne do wyników, jakie uzyskał J. Głuszyński [J. Gęsicki 1990, s. 45], przeprowadzając wśród uczniów ankietę na temat cech lubianego nauczyciela. Lubiany nauczyciel to przede wszystkim taki, który jest otwarty na ucznia i jego problemy (55,50%) i sprawiedliwie ocenia (43,50%). Zbieżność wskazywałaby na to, że część młodych nauczycieli, podjąwszy pracę zawodową, będzie chciało spełniać oczekiwania uczniów wobec nich. Respondenci chcieliby być oceniani za kompetencje wychowawcze, partnerstwo, umiejętność nawiązywania kontaktów, umiejętność dialogu z uczniami, za „koleżeństwo”, demokratyczny styl kierowania, współpracę, życzliwość, zaufanie, bezpośredniość, ale i umiarkowany dystans.

Bardzo wysoko przyszli nauczyciele szacują sprawiedliwość. Odniosłam wrażenie, że szczególnie dotkliwie odczuwali przejawy niesprawiedliwej oceny na wszystkich szczeblach swojej edukacji, dlatego tak bardzo wzięli sobie tę cechę do serca. Chcą być obiektywni i bezstronni. Stawiać będą jasno określone wymagania, konsekwentnie i zdecydowanie egzekwować od uczniów wiedzę i umiejętności. Będą prawdomówni i będą dotrzymywać słowa. Dotyczy to zarówno sytuacji dydaktycznych, jak i wychowawczych.

Następną cechą, za którą chcieliby być oceniani studenci w przyszłej pracy zawodowej, są kompetencje przedmiotowe, tj. wiedza i umiejętności z wykładanego przedmiotu (11,50%). Pragną być postrzegani i wysoko oceniani za mądrość, rzeczowość, konkretność, za wykształcenie, erudycję i elokwencję.

Wypowiedzi 8,30% respondentów zgrupowały się wokół pojęć „profesjonalizm”, „fachowość”, „kompetentność” i „zawodowstwo”. Niestety, ograniczały się najczęściej do podania pojęć, bez ich uzasadnienia i wyjaśnienia. Trudno więc tę grupę jednoznacznie ocenić. Może to być po prostu zbiór sloganowych określeń, bez refleksji nad ich treścią. W równym stopniu jednak może to być załączek grupy nauczycieli o wysokiej tożsamości zawodowej, poczuciu podmiotowości oraz wysokich kompetencjach zawodowych.

Mniej liczna grupa chce być ceniona przez uczniów jako „dobrzy pracownicy” (5,70%). Istotną wartość w zawodzie nauczycielskim stanowią dla niej cechy ogólne, charakterystyczne dla dobrego pracownika także w każdym innym zawodzie. Podawane są tu cechy niespecyficzne. Studenci chcą być rzetelni, dokładni, obowiązkowi, zdyscyplinowani jako pracownicy, sumienni, cierpliwi, punktualni, solidni, odpowiedzialni, o miłym usposobieniu i dużej kulturze osobistej.

Znaczenie humoru jako ważnej cechy u nauczyciela podkreśliło ok. 5% studentów. Kompetencje dydaktyczne, uznawane praktycznie za najważniejsze ogniwo w przygotowaniu zawodowym nauczycieli, okazało się dla respondentów mniej ważne niż cechy osobowe (humor), na które w toku kształcenia nikt nie zwraca uwagi (2,60%).

W kategorii „różne” znalazły się wypowiedzi wskazujące na pewne dążenia wyidealizowane bądź do końca nie przemyślane. Studenci podawali zestawy cech obejmujące całe spektrum osobowości nauczyciela, bądź pisali po prostu: „za całość”, „za wszystko”. Sporadycznie pojawiły się zdania, w których za najważniejsze uznawano „zaangażowanie w pracę”, „poświęcenie się” oraz „miłość do dzieci”. Osoby nie zainteresowane pracą na-

uczycielską pisały czasami: „nie planuję podjęcia pracy w zawodzie nauczycielskim” (10 osób – 2,80%).

Mimo niewątpliwego nacisku uczelni na kształcenie kierunkowe (przedmiotowe), a w obrębie niedocenionego kształcenia zawodowego, na umiejętności dydaktyczne, studenci – krytykując taki model kształcenia – chcą być postrzegani przez pryzmat tego, co wiąże się przede wszystkim z ich umiejętnościami pedagogicznymi. Chcą być partnerami uczniów, z dużą wiedzą merytoryczną, ale i z humorem, pragną być wobec nich sprawiedliwi, prowadzący ciekawe lekcje, solidni i zdyscyplinowani, fachowi, radzący sobie we wszystkich sytuacjach.

Odpowiedzi na to pytanie były zróżnicowane ze względu na płeć, kierunek studiów i plany zawodowe. Kobiety częściej niż mężczyźni wskazywały na „sprawiedliwe ocenianie”. Studenci w ogóle nie uwzględnili jako ważnych „umiejętności dydaktycznych”, akceptowali zaś przede wszystkim „profesjonalizm” ( $p < 0,01$ ,  $C = 0,26$ ).

Za „sprawiedliwe ocenianie” chcieliby być cenieni przede wszystkim studenci biologii, chemii, fizyki, matematyki, nauczania początkowego, wychowania przedszkolnego i filologii rosyjskiej. Respondenci z bibliotekoznawstwa, historii, geografii, pedagogiki kulturalno-oświatowej, pedagogiki opiekuńczej, nauk społecznych i nauczania początkowego pragną być postrzegani jako „rozumiejący uczniów”. Respondenci z filologii polskiej i wychowania muzycznego podkreślają znaczenie kompetencji przedmiotowych ( $p < 0,01$ ,  $C = 0,59$ ).

Studenci nie planujący pracy w zawodzie nauczycielskim najczęściej uznawali kategorię „rozumiejący uczniów” za najważniejszą. Kandydaci na nauczycieli wskazywali natomiast na całe spektrum cech osobowych, za które chcieliby być cenieni. Najwięcej wypowiedzi dotyczyło „rozumienia uczniów” i „sprawiedliwej oceny” ( $p < 0,01$ ,  $C = 0,39$ ).

Większość studentów uczelni pedagogicznych wyraża aprobatę dla poglądu: „Nauczyciel powinien być lubiany przez klasę”. Za

„bycie lubianym” (pojmowane jako rozumienie uczniów i ich sprawiedliwa ocena) chcą być cenieni przez swoich wychowanków. Sądzę, że analizowany wcześniej profil kształcenia w szkołach pedagogicznych nie umożliwi studentom zdobywania kompetencji sprzyjających realizacji tych aspiracji zawodowych. Jednocześnie dostrzegam niebezpieczeństwo w zetknięciu się ideałów młodych nauczycieli z rzeczywistością klasy szkolnej, gdzie dobra wola i intuicja nie wystarczają. Pojawia się również pytanie o to, na ile „bycie lubianym nauczycielem” jest współcześnie wystarczające do spełnienia przez niego roli zawodowej.

Studenci w swoich werbalnych zachowaniach wychodzą poza stereotyp nauczyciela funkcjonujący w rzeczywistości szkolnej, deklarując większe zaufanie dla uczniów i poszerzanie sfery ich wolności (podmiotowości) oraz podnosząc wartość sprawiedliwej oceny. Wydaje się, że jest to jedynie proste wychodzenie poza znane sytuacje i doświadczenia. W wypowiedziach studentów trudno doszukać się propozycji zmian jakościowych, lecz głównie innego zaakcentowania tradycyjnie znanych składników roli zawodowej i wzoru osobowego nauczyciela. Studenci nie znają alternatyw dla znanego z autopsji modelu nauczyciela wykonującego swój zawód. Na poziomie ich przygotowania się do zawodu jest to skutek przede wszystkim braku odpowiedniego kształcenia.

Poza obszarem aspiracji zawodowych studentów uczelni pedagogicznych leży twórczość i innowacyjność, będące teoretycznie – obok kompetencji merytorycznych i praktycznych – niezbędnymi cechami współczesnego nauczyciela. Sądzę, że wynika to z faktu, iż są to wartości nieznanne studentom.

## OCENA DYSPOZYCJI STUDENTÓW DO TWÓRCZEJ PRACY ZAWODOWEJ

Obecnie analizie poddam kompetencje innowacyjne studentów. Moim zamiarem jest ocena dyspozycji studentów do twórczej pracy zawodowej. Umiejętności twórczej pracy są wprawdzie poza strefą dążeń zawodowych studentów, lecz być może jest jednak tak, że posiadli oni niezbędne umiejętności, decydujące dla twórczości. Badając ten aspekt w sferze możliwości (postaw) studentów, skupiłam się na dwóch cechach: umiejętności rozwiązywania problemów (związanej z myśleniem twórczym) oraz umiejętności usprawniania pracy (wprowadzania zmian: pomysłowość, krytycyzm, refleksyjność).

### *Ocena umiejętności rozwiązywania problemów*

Studentom zadałam pytanie: „Jak uważasz, czy podczas studiów posiadaś(łeś) umiejętność praktycznego rozwiązywania problemów dydaktycznych i wychowawczych, z jakimi możesz zetknąć się w pracy zawodowej? Uzasadnij swoje zdanie”.

Uzyskane odpowiedzi dały się sprowadzić do pięciu kategorii:

1. Tak – 108 osób (31,00%).
2. Nie – 92 osoby (26,40%).
3. Niewiele – 70 osób (20,10%).
4. Tylko teoretycznie – 41 osób (11,80%).
5. Inne – 37 osób (10,60%).

Niewiele ponad 30% respondentów wyraża przekonanie, że podczas studiów posiadało umiejętności praktycznego rozwiązywania problemów dydaktycznych i wychowawczych. Część z nich twierdzi, że zdobyło te sprawności dzięki praktykom podczas studiów. Inni zaznaczają, że to nie dzięki studiom, lecz samodzielnej pracy i indywidualnie zdobywanemu doświadczeniu: w pracy



w harcerstwie, w ramach duszpasterstwa akademickiego, opiekując się dziećmi lub ludźmi starszymi.

Wśród badanych 26,40% twierdzi, że nie zdobyło takich umiejętności. Nie potrafią rozwiązywać problemów praktycznych, ponieważ w trakcie studiów nie było zajęć, które pozwoliłyby na ich opanowanie.

Umiejętność tę, według własnej oceny, posiadało w niewielkim stopniu 20,10% osób. Odnosi się ona do typowych sytuacji i zachowań, przeważnie zaś problemów związanych z procesem dydaktycznym.

Tylko teoretycznie przygotowanych do rozwiązywania problemów czuje się 11,80% respondentów. Na zajęciach mówiono o wielu sytuacjach. Czym innym jest jednak znajomość wzorca jakiegoś zachowania i reakcji w określonej sytuacji, czym innym natomiast zdobycie doświadczenia związanego z daną sytuacją.

Niespełna 11% studentów udzieliło odpowiedzi, które zaliczyłam do kategorii „inne”. Były to wypowiedzi typu: „Myślę, że jest to sprawa praktyki zawodowej”; „Nie wiem, okaże się w praktyce”; „Niemożliwe jest nauczenie się rozwiązywania problemów, bo przecież każda sytuacja jest inna”.

Pytanie to zadane było nieco „na wyrost”. Studenci nie mają doświadczeń sprzyjających ocenie własnych umiejętności. Problem wywołał frustrację wielu studentów: jak można zapytywać o umiejętności rozwiązywania problemów, skoro szwankuje nawet kształcenie merytoryczne. Odpowiedzi dały jednak możliwość poznania i oceny jeszcze jednego wymiaru kształcenia nauczycieli. Prawie 70% studentów określiło swoje umiejętności rozwiązywania problemów praktycznych jako „teoretyczne”, minimalne lub żadne, uważając, że zdobędzie je dopiero w praktyce zawodowej. Dla nich umiejętność rozwiązywania problemów jest postulatem teoretycznym; nikt podczas studiów do tego nie przygotowywał i nikt nie wymagał.

Odpowiedzi zróżnicowane były ze względu na płeć i kierunek studiów. Mężczyźni znacznie częściej niż kobiety twierdzili, iż

umiejętności rozwiązywania problemów nie można się nauczyć, oraz że zdobędą je dopiero wtedy, gdy podejmą pracę zawodową. Kobiety zaś wyraźniej i częściej deklarują tylko teoretyczne przygotowanie do rozwiązywania problemów ( $p < 0,05$ ,  $C = 0,19$ ). Sceptycyzm studentów wynika zapewne z mniejszej znajomości realiów pracy w szkole. Brak umiejętności rozwiązywania problemów najczęściej podają respondenci bibliotekoznawstwa, chemii, fizyki, geografii, muzyki, nauk społecznych, filologii polskiej i filologii rosyjskiej. Sprawność ta jest natomiast opanowana przez znaczną część studentów biologii, historii, matematyki, nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego. Z wyjątkiem historii, są to kierunki, na których studenci przejawiali najczęściej orientacje prozawodowe. Respondenci z pedagogiki opiekuńczej i pedagogiki kulturalno-oświatowej twierdzili przeważnie, że są przygotowani tylko teoretycznie ( $p < 0,01$ ,  $C = 0,48$ ).

### *Analiza projektów innowacji proponowanych przez studentów*

Pytanie 14. kwestionariusza ankiety sformułowałam następująco: „Jakie innowacje chciał(a)byś wprowadzić do własnej działalności pedagogicznej?”.

Oto kategorie uzyskanych odpowiedzi:

1. Środki dydaktyczne – 8 osób (2,30%).
2. Program nauczania – 13 osób (3,70%).
3. Metody pracy z uczniami – 27 osób (15,20%).
4. Inne odpowiedzi – 105 osób (30,20%).

Żadnego pomysłu na innowacje nie ma 40,80% badanych (142 osoby). Studenci wręcz piszą, że są zdziwieni takim pytaniem. Nigdy do tej pory nie musieli się do problematyki zmian mikro-oświatowych ustosunkowywać.

Aż 30,20% studentów odpowiedziało wymijająco i ogólnie („inne odpowiedzi”). Wskazywali częstokroć na bariery działalno-

ści innowacyjnej. Przeważały tu opinie, że konieczność dokonywania zmian ujawni się dopiero w konkretnej pracy zawodowej, z czasem nabywania doświadczeń praktycznych. Będzie zależała od środków będących w dyspozycji, od dzieci, od rodzaju szkoły lub placówki oświatowej. Wśród propozycji przeważały ogólne: uatrakcyjnianie lekcji, nie być nudnym, nie popaść w rutynę, pracować elastycznie, „więcej swobody dla uczniów i nauczycieli”, „uwolnić się od schematu i rutyny”.

Konkretne pomysły innowacji podaje 101 osób (28,80%) z badanej próby. Propozycje dotyczą metodyki nauczania (53), zmian programowych (w tym programów autorskich – 13) oraz wprowadzania nowych środków dydaktycznych (8). Tradycyjne układy nauczyciel – uczeń 27 studentów pragnie w swojej działalności pedagogicznej zmienić. Chcą wychowywać bezstresowo, dawać wiele swobody, stymulować do pracy indywidualnej, być lubianymi i traktowanymi jako partnerzy uczniów.

Respondenci najczęściej podawali następujące propozycje zmian metodycznych:

- więcej wycieczek i obserwacji,
- drama,
- korzystanie z otwartych wykładów na uczelniach,
- ćwiczenia rozwijające myślenie,
- indywidualizacja nauczania,
- tworzenia kółek zainteresowań dostosowanych do potrzeb dzieci,
- zlikwidowanie ocen negatywnych,
- rezygnacja z systemu klasowo-lekcyjnego,
- eksperymentowanie dydaktyczne.

Wśród zmian programowych – oprócz programów autorskich – znalazły się propozycje tzw. wolnych lekcji, zwiększenia godzin na naukę języków obcych, wprowadzenia literatury do wyboru oraz uatrakcyjnianie toku nauczania poprzez zajęcia na basenie, aerobik, wyjścia do teatru itp. Generalnie stwierdzić można, że

studenci proponują zmiany raczej znane i postulowane przez teoretyków i praktyków oświatowych<sup>5</sup>.

Brak wiedzy o twórczości, brak uznania twórczości jako czegoś pożądanego i cennego, wreszcie brak pomysłów i niewielkie umiejętności w zakresie rozwiązywania problemów nie pozwalają na pozytywną ocenę dyspozycji studentów do twórczej pracy zawodowej. Wiedzy i kompetencji wystarczyć może studentom jedynie do funkcjonowania na konwencjonalnym poziomie roli zawodowej. Wykształcenie, jakie zdobywają, nie daje możliwości tworzenia „zapasów poznawczych” i „nadmiarowości wiedzy”. Nie jest ono zgodne ani z istotą kształcenia w uczelniach pedagogicznych, ani z nowymi orientacjami w kształceniu nauczycieli, ani też wreszcie z oczekiwaniami i aspiracjami studentów. Zdobywane kompetencje zawodowe ograniczają się zwykle do uczenia się „suchych faktów” i „wzorów metodycznych”, nie sprzyjających kształtowaniu postaw i umiejętności działań twórczych.

### PODOBIENSTWA I RÓŻNICE W OCENIE STUDIÓW W TRZECH UCZELNIACH PEDAGOGICZNYCH – NA PODSTAWIE WYPOWIEDZI STUDENTÓW MATEMATYKI

W próbie badawczej znalazło się 38 studentów matematyki: 16 osób z Kielc, 13 – z Krakowa i 9 – ze Słupska. Wśród nich było 28 kobiet i 10 mężczyzn. Większość z nich pragnie po ukończeniu studiów podjąć pracę w oświacie (78,90%, wobec 69,20% w całej próbie).

Jedyną istotną statystycznie różnicą między studentami matematyki trzech uczelni pedagogicznych stwierdzoną w badaniach ankietowych okazały się motywy podejmowania studiów ( $p < 0,05$ ,

---

<sup>5</sup> Por. Badania K. Kicińskiego [1993].

$C = 0,23$ ). W Kielcach i w Słupsku studenci kierowali się przede wszystkim zainteresowaniami przedmiotowymi (odpowiednio 68,70% i 63,60%), nie bacząc na profil uczelni. Zwykle podejmowali studia w WSP, gdyż była to jedyna humanistyczna uczelnia w mieście lub najbliższej okolicy; brali pod uwagę względy finansowe i odległość od domu rodzinnego, a nie motyw zdobycia zawodu. Inaczej rzecz się ma w WSP w Krakowie. Wobec możliwości studiowania w wielu uczelniach tego miasta, wybór szkoły wyższej ze względu na zainteresowania pracą zawodową był najczęstszy (62,80%).

Okazuje się, że to, co różniło studentów trzech uczelni u progu studiów – motywacja prozawodowa, w końcu studiów nie odgrywa już większej roli w kształtowaniu opinii wobec zagadnień kształcenia w uczelni i wybranych problemów zawodowych. Czynnikiem różniącym są, podobnie jak w całej badanej grupie, przede wszystkim płeć, plany zawodowe i kierunek studiów, sporadycznie średnia ocen i miejsce zamieszkania. Poglądy studentów są zbliżone niezależnie od uczelni, w której się kształcą. Sądzę, że na tę jednolitość ocen składają się plany i programy studiów nauczycielskich, do niedawna jeszcze obligatoryjne dla wszystkich szkół, oraz wspólna dla wszystkich respondentów perspektywa podjęcia pracy zawodowej, która wyostreza kryteria.

Wydaje się, że motywacja zawodowa u progu studiów jest słabym wskaźnikiem przydatności zawodowej i w małym stopniu wpływa na przebieg studiów. „Dla zawodu” przede wszystkim ważni są ci, którzy kończąc studia, pragną – z różnych względów – podjąć pracę w oświacie.

Studenci matematyki w istotny sposób wśród innych respondentów wyróżnili się wysokim wskaźnikiem deklaracji o umiejętności rozwiązywania problemów. Prawie 60,00% zadeklarowało taką umiejętność, wobec 31,00% w całej badanej grupie. Najbardziej cenionym aspektem studiów jest dla nich wiedza (47,40%) i możliwość samorozwoju (28,40%). W nauce najczęściej uzyskują najwyższe bądź najniższe oceny. Pominę całościową analizę

wyników z badań studentów matematyki trzech uczelni pedagogicznych i ich porównanie z pozostałymi osobami ankietowanymi, gdyż dla potrzeb pracy jest ona nieistotna.

Podobieństwa w opiniach studentów matematyki świadczą o jednolitości kształcenia i braku inicjatyw w wyższych szkołach pedagogicznych. Sugerują, iż problemy kształcenia nauczycieli są tam podobne i wszystkie wymagają innowacji w zakresie szeroko rozumianego przygotowania do pracy zawodowej. Dotychczasowe kształcenie jest przestarzałe, nieadekwatne do potrzeb i aspiracji studentów, którzy swoje macierzyste uczelnie w jednakowym stopniu krytykują, wyrażając takie oto opinie:

„Na studia składa się zbiór przypadkowo dobranych przedmiotów; chyba z uwagi na specjalizacje naukowe pracowników, a nie potrzeby zawodowe studentów. Podręczniki są stare, a np. kursy komputerowe odbywaliśmy w ramach... zajęć dodatkowych (!)” (m, S, m., 7).

„Chciałabym być »nowoczesną« nauczycielką. Cóż z tego, jeśli chcąc te marzenia realizować, zmuszona będę jeszcze raz studiować – tym razem »na własną rękę«, samodzielnie podjąć poszukiwania odpowiedniej literatury. To, co zaoferowała uczelnia, jest namiastką wobec oczekiwania” (k, K, m., 9).

„Doskonale znam tajniki subdyscyplin matematycznych. Cóż z tego! Zaledwie ułamek z tego przekażę dzieciom, a resztę po kilku latach zapomnę. Czyż nie lepiej ten mój wysiłek intelektualny było przeznaczyć podczas studiów na coś bardziej pożytecznego” (k, K, m., 3).

Najważniejszym wnioskiem jest w tych rozważaniach stwierdzenie braku różnic w opiniach na temat wybranych problemów kształcenia kandydatów na nauczycieli. Oczekiwania zmian i aspiracje studentów matematyki WSP w Kielcach, w Krakowie i w Słupsku są podobne. Pozwala to na przypuszczenie, że usprawnienia w istniejącym trybie kształcenia w jednej z tych uczelni dałyby prawdopodobieństwo osiągnięcia podobnego rezultatu w pozostałych szkołach.

## PROBLEMATYKA KSZTAŁCENIA STUDENTÓW W WSP W OPINII NAUCZYCIELI AKADEMICKICH

Studenci, udzielając odpowiedzi na pytania ankietowe, w różnych miejscach wskazywali na osoby (pracowników uczelni), które uważają za najbardziej twórcze, których zajęcia miały znamiona oryginalnych, które określali wręcz jako nowatorskie. Kryteria, jakimi się kierowali, były różne. W rezultacie jednak wskazano na swoistą elitę pracowników naukowo-dydaktycznych, cieszących się uznaniem studentów. Sądzę, że świadomie przeprowadzony ranking twórczych pracowników mógłby różnić się od tej otrzymanej niejako „przy okazji” klasyfikacji, ale zapewne nie zabrakłoby w nim osób wyłonionych w niniejszych badaniach. Otrzymana próba jest niepełna, ale z pewnością reprezentatywna dla całej grupy twórczych pracowników WSP w Kielcach.

Uznałam za istotne podjęcie próby uzupełnienia opinii studentów, wyrażonych w ankietach, o wypowiedzi pracowników. Uważałam za interesujące poznanie poglądów na temat kształcenia nauczycieli, jakie mają pracownicy uczelni pedagogicznych uznani przez studentów za twórczych.

Przeprowadziłam analizę ankiet i wyłoniłam grupę 33 osób wskazanych przez studentów. W październiku 1993 roku do miejsc pracy wszystkich tych osób przekazałam ankietę. Na prośbę o udział w badaniach pozytywnie zareagowało 11 osób. Wbrew moim przypuszczeniom, większość nie odpowiedziała. Wobec respondentów nie stosowałam żadnych – poza umieszczonymi w kwestionariuszu – form wzbudzania motywacji do udziału w badaniach. Wydawało mi się, że wystarczającym motywem winna być informacja o znalezieniu się w grupie pracowników uznanych za twórczych i pytanie respondenta jako reprezentanta elity akademickiej. Mając świadomość, że ankietę może być uznana za trudną, zamieściłam w instrukcji do niej – aby rozwiązać wszelkie wątpliwości – następujące zdanie: „Jeżeli pytania ankiety

dotyczą spraw dla Pani(a) nowych, trudnych lub czuje się Pani (Pan) wobec nich niekompetentna(y) – prosimy o tym napisać”. Wzór kwestionariusza zamieszczam w aneksie 2.

Respondentów prosiłam o nadsyłanie wypełnionych ankiet drogą pocztową w dołączonej do kwestionariusza kopercie zwrotnej. Uznałam, że taka forma będzie najbardziej dogodna.

Zestawienie statystyczne zebranych danych, z uwagi na wielkość próby, są niecelowe. Pozostaną jedynie przy opisie. Pewne opinie pojawiły się we wszystkich wypowiedziach. Pragnę raz jeszcze podkreślić, że autorami analizowanych opinii są osoby uznane przez studentów WSP w Kielcach za nowatorskie i które jednocześnie skorzystały z okazji (rzadkiej), by publicznie wypowiedzieć się w ważnych kwestiach kształcenia nauczycieli.

Wśród tych, którzy odpowiedzieli na ankietę, znalazło się 7 kobiet i 4 mężczyzn. Osiem osób pracuje na stanowisku adiunkta, a trzy – asystenta. Średni staż pracy w tej grupie wyniósł 17 lat. Znaleźli się w niej reprezentanci następujących kierunków: filologia polska (2), psychologia (2), bibliotekoznawstwo, biologia, chemia, filologia rosyjska, historia, muzyka, organizacja i zarządzanie (po 1 osobie). Pracownicy ci prowadzą wszelkie możliwe formy zajęć ze studentami: od seminariów magisterskich i wykładów monograficznych po fakultety i praktyki.

Kwestionariusz ankiety zawierał 8 pytań otwartych. Analizę wyników przedstawię zgodnie z problematyką podejmowaną w kolejnych pytaniach kwestionariusza:

1. Poglądy pracowników na temat niedostatków w systemie kształcenia studentów w WSP.
2. Opinie na temat kierunków modernizacji kształcenia nauczycieli.
3. Samodzielność studentów w opinii twórczych pracowników.
4. Obecność problematyki twórczości w nauczanych przedmiotach.
5. Ocena umiejętności twórczych studentów.



6. Perspektywiczna ocena kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

7. Opinie na temat studentów deklarujących chęć zostania nauczycielami.

8. Przykłady przejawów twórczości pedagogicznej studentów zaobserwowane przez pracowników.

Ad 1. Zwrócono uwagę na kilka problemów. Studenci mają zbyt mały kontakt z dziećmi i młodzieżą w warunkach lekcyjnych i pozalekcyjnych. Studenci wciąż występują w roli uczniów. „Wydaje się, że na ćwiczeniach jest dostateczna ilość czasu, by student mógł w czasie odpowiedzi (choćby czasami) przedstawić dany problem tak, jakby go przedstawiał uczniom. Prowadzący koryguje wtedy ewentualne błędy, doradza, sugeruje konieczne zmiany” (doktor bio.). Mało jest rzeczywistego partnerstwa. Na ćwiczeniach nie wykorzystuje się właściwie danego czasu. Studenci przenoszą ze szkół średnich wzorce uczenia się, a pracownicy godzą się na to.

Dominuje kształcenie adaptacyjne, wiedza jest poszatkowana. Studenci poznają zbyt wiele subdyscyplin przedmiotu, który studują. Pracownicy orzekli, że odbywa się to kosztem przygotowania zawodowego.

Respondenci dostrzegają lekceważący stosunek pracowników naukowych do zajęć dydaktycznych. Wynika to z faktu, że przedmiotem oceny przydatności zawodowej są osiągnięcia naukowe, a nie wyniki pracy ze studentami. Z drugiej strony wskazują na niskie kompetencje dydaktyczne wśród kadry nauczycieli akademickich, którzy niewiele lub nic nie robią w celu doskonalenia zawodowego.

Ad 2. Poruszono następujące zagadnienia:

– Konieczność weryfikacji pracowników uczelni także ze względu na ich umiejętności dydaktyczne. Nie może być bowiem tak, że mierny nauczyciel, popełniający wiele klasycznych błędów, uczy kandydata do zawodu nauczycielskiego, stając się antywzorem pedagoga.

– Zlikwidowanie przypadkowości w naborze na studia pedagogiczne, nawet kosztem liczby przyjętych studentów.

– Studenci winni mieć możliwość wchodzenia w role zawodowe od początku studiów. Należy ich uczyć samodzielnego myślenia i działania. Zadbać o warunki sprzyjające ich poczuciu podmiotowości; stworzyć więcej sytuacji, w których mogliby współdecydować. Ważne jest kształcenie umiejętności interpersonalnych. Wymagania stawiane studentom winny zbliżać się do wymagań zawodowych, a już na pewno nie mogą ograniczać się do wiedzy faktograficznej. Poruszono tu także problem zdobywania wiedzy nowoczesnej i wieloaspektowej (nie tylko „jedynej słusznej”, zgodnej z poglądami wykładowcy bądź kanonem akademickim przedmiotu).

– Podjęto zagadnienie skuteczniejszego przygotowania studentów do posługiwania się środkami dydaktycznymi i opanowania nawyku korzystania z nich w pracy zawodowej.

Ad 3. Brak samodzielności w myśleniu i działaniu studentów jest wynikiem edukacji na niższych poziomach szkolnictwa, gdzie wartości te nie były promowane<sup>6</sup>. Często jest tak, że dopiero na zajęciach z dydaktyki po raz pierwszy muszą oni coś samodzielnie rzeczywiście zrobić, o czymś zdecydować. Większość respondentów stwierdziła, że od strony formalnej programy studiów zawierają hasła rozwoju samodzielności, i tu wszystko zależy od prowadzącego. Najwięcej możliwości mają osoby prowadzące seminaria magisterskie.

Ad 4. Respondenci, odpowiadając na czwarte pytanie, wyraźnie podzielili się na dwie grupy. Jedni uznali, że nie podejmują żadnych treści z obszaru innowatyki i twórczości pedagogicznej w swoich przedmiotach. Pozostali podali rzeczywiste lub projektowane twórcze pomysły. Problematyka ta jest rozważana na zajęciach z psychologii twórczości. Na zajęciach z metodyki historii studenci uzyskują wyższe oceny za twórcze pomysły; realizują

---

<sup>6</sup>Znaczenie rozwijania samodzielności w procesie kształcenia podkreślają m.in.: A. Łukawska [1987], M. Jakowicka [1994].

także temat: „Poszukiwania własnych rozwiązań dydaktycznych”, tworzą próbki programów autorskich i scenariusze na lekcje prowadzone metodą dramy. Podobnie jest na zajęciach z metodyki chemii. Na bibliotekoznawstwie zastosowano w prowadzeniu specjalistycznych przedmiotów programy komputerowe. Respondentka z biologii pisze o bezskutecznych staraniach, aby część doświadczeń na żabach nagrać na wideo, ponieważ z przerażeniem patrzy na setki zamęczanych co roku zwierząt.

Ad 5. Respondenci generalnie stwierdzili, że istnieje tendencja do równania w dół, nie wychylania się poza schematy postępowania. Liczbę studentów mających ambicje przekroczenia utartych wzorów ocenili na 10–30%. Studenci zachęceni do przejawiania oryginalnych zachowań i pomysłów tłumaczą się brakiem motywacji oraz lękiem przed nieznanym. Respondentka z psychologii zwróciła uwagę na pewną prawidłowość. Osoby z inwencją ujawniają się na zajęciach z psychologii twórczości, poza nimi wracają do swej „normalnej” aktywności.

Ad 6. Staż pracy wszystkich respondentów pozwalał na zadanie pytania o zmiany pokoleniowe wśród kolejnych roczników studentów. Prosiłam o uwzględnienie kilku ostatnich lat, zmian ustrojowych. Istniejące badania społeczne nad młodym pokoleniem Polaków wskazują na istotne zmiany w mentalności [B. Gołębiowski 1995]. Czy na podstawie obserwacji można te prawidłowości potwierdzić? Wydaje się, że tak.

Pracownicy dostrzegają zmiany w nastrojach – są bardziej pesymistyczne. Większość przeczekuje biernie czas studiów, licząc na to, że „niewiadome” po studiach będzie lepsze. Studenci mniej czytają, rzadziej kupują podręczniki i nowe książki. Mają mniej czasu na studiowanie, bo w większym stopniu niż jeszcze kilka lat temu pochłaniają ich problemy własnych rodzin oraz konieczność dorabiania. Studenci aktywni intelektualnie są sfrustrowani, nie widząc dla siebie pracy w szkole.

Zauważa się coraz większe zainteresowanie studentów wiedzą psychologiczną, wiedzą o człowieku oraz lepsze niż przed kilkoma laty wyniki nauczania psychologii.

Na filologii rosyjskiej zmiany ostatnich lat spowodowały w pierw brak zainteresowania kierunkiem i niski poziom przygotowania kandydatów. Obecnie obserwuje się wzrost przygotowania językowego i popularności kierunku. Odbija się to oczywiście na efektywności studiów.

Od wielu lat obserwuje się niezmienną prawidłowość świadcząca o dużej przypadkowości w wyborze zawodu nauczycielskiego przez studentów. „Często w trakcie egzaminu wstępnego zadaje kandydatowi pytanie – dlaczego wybrał biologię na WSP. Kandydat odpowiada zwykle, że lubi biologię. Na pytanie, czy zdaje sobie sprawę, że będzie nauczycielem, odpowiada niepewnym uśmiechem lub nie odpowiada wcale”.

Ad 7. Pytanie to sprawiło pewną trudność, gdyż jak stwierdzili respondenci, podczas rutynowych zajęć rzadko bywa możliwość dyskusji o planach zawodowych studentów.

Studenci nie zainteresowani zawodem nauczycielskim przejawiają lekceważący stosunek do przedmiotów pedagogicznych. Ograniczają się do minimalnych działań. Mają problemy zaliczeniem lekcji próbnych. Często dezorganizują pracę na zajęciach z metodyki, wpływając demobilizująco na pozostałych studentów.

Studenci deklarujący chęć pracy w zawodzie nauczycielskim są postrzegani jako pilniejsi i bardziej zdyscyplinowani. Bardziej angażują się w dyskusje, są aktywniejsi. Być może wynika to z faktu, że studenci nie mający planów nauczycielskich starają się nie wychylać, siedzieć cicho i spełniać minima wymagań.

Respondentka z historii przedstawiła inne spostrzeżenia. Z jej obserwacji wynika, że ci, którzy na studiach nauczycielskich znaleźli się przypadkowo, są głośniejsi. Często w uczelni pedagogicznej słyszy się wypowiedź: „Ja nie mam zamiaru pracować jako nauczyciel”. Odnosi ona wrażenie, że część studentów jakby wstydliwie przyznaje się do chęci pracy w zawodzie. To jest niemodne. Respondentka tak puentuje swoją opinię: „Studenci po prostu dostosowują się do atmosfery panującej na uczelni, gdzie prymat ma kształcenie kierunkowe”.

Kandydaci na nauczycieli postrzegani są jako bardziej rzeczowi, otwarci, lubiani, wyróżniający się kulturą osobistą, jednocześnie jednak jako tzw. mniej zaradni życiowo. Rzadziej dorabiają do stypendium, mają węższe zainteresowania. Być może wynika to z faktu, że etap poszukiwań „czego chcą” mają już za sobą, a dokonany wybór pozwala im na swoistą „stabilizację”.

Pracownicy mający zajęcia ze studentami zaocznymi podkreślili ich dojrzałość w ujmowaniu zagadnień zawodowych, w dostrzeganiu problemów oraz w dyskusjach.

Ad 8. Respondenci rzadko stykają się z sytuacjami, w których można byłoby mówić o przejawach twórczości pedagogicznej studentów. Najczęściej są one spotykane na zajęciach z metodyk przedmiotowych. Powstają wtedy spontaniczne „burze mózgów”, a ich rezultatem są ciekawe pomysły. Podano trzy konkretne przykłady twórczości studentów. Studenci historii prowadzą lekcje według autorskich pomysłów. Grupa studentów zainteresowała się dramą. Próbuje praktycznie realizować własne pomysły oraz publikować doświadczenia. Z inicjatywy studentów koła naukowego zorganizowano międzyuczelnianą studencką sesję ekologiczną. Jedna ze studentek w ramach pracy magisterskiej podjęła próbę stymulowania twórczych zdolności literackich u ucznia.

Respondenci podkreślali ważność problematyki poruszonej w ankiecie oraz konieczność jej dyskusowania na forum całej uczelni. Na tematy związane z kształceniem nauczycieli wypowiedzieli się specjaliści z różnych dziedzin. Zabrakło wśród nich przedstawicieli pedagogiki (nikt nie oddał ankiety), którzy oprócz metodyków i psychologów odpowiadają za przygotowanie zawodowe studentów. Warta podkreślenia jest zbieżność opinii pracowników i studentów w podstawowych kwestiach kształcenia oraz zbieżność obserwacji respondentów z wynikami badań nad kształceniem nauczycieli. Wyniki tego krótkiego sondażu potwierdzają konieczność reformowania studiów nauczycielskich oraz kierunki tych postulowanych zmian – wskazywane przez kandydatów do zawodu oraz analizowane w literaturze przedmiotu.

## ROZDZIAŁ 3

### STAN PRZYGOTOWANIA STUDENTÓW UCZELNI PEDAGOGICZNYCH DO TWÓRCZEJ PRACY ZAWODOWEJ (PODSUMOWANIE)

Problematyka ankiety i zakres pytań zostały dobrze przyjęte przez studentów. Ankieta wywołała wiele dyskusji, mobilizowała do prób określania tożsamości zawodowej, pobudzała do refleksji. Niejednokrotnie stawała się przyczynkiem do dyskusji na tematy do tej pory nie podejmowane podczas studiów, a należące do „pytań pierwszych”. Respondenci dawali temu wyraz, odpowiadając na ostatnie pytanie, które brzmiało: „Czy masz jakieś wnioski, uwagi, refleksje związane z problematyką ankiety, których nie uwzględniłeś(łaś) w odpowiedziach na pytania? Co chciał(a)byś dodać do swoich wypowiedzi?”.

A oto niektóre, typowe wypowiedzi studentów:

„Ankieta jest bardzo interesująca. Dzięki pytaniom, które zawiera, dopiero teraz uzmysłowiłam sobie pewne problemy. Sądzę, że powinna być wzbogacona o wspólną dyskusję” (k, S, m., 7).

„Wreszcie po 4 latach ktoś mnie zapytał o moje zdanie na temat kształcenia” (k, K, n.p., 11).

„Po raz pierwszy dostrzeżono studenta na uczelni. Dobrze i to” (k, K, w.p., 16).

Wśród uwag na temat ankiety pojawiło się kilka dość wymownych opinii dotyczących wprowadzenia obowiązku przeprowadzenia przez wykładowców – metodyków pokazowych lekcji, nim

zaczną oni wymagać od studentów rygorystycznego porządku lekcji, dyscypliny na lekcji oraz niezłomnego trzymania się konspektów.

Wykorzystano to miejsce także do wyrażenia dezaprobaty wobec kwalifikacji niektórych nauczycieli akademickich. Większość respondentów pozostawiła jednak pytanie 16. bez odpowiedzi.

Uzyskany materiał pozwala na postawienie następujących wniosków:

1. Badane uczelnie pedagogiczne nie podejmują działań w sferze kształcenia dla twórczości pedagogicznej. Zagadnienia z innowatyki i twórczości są słabo realizowane i niewiele z tego wynika dla studentów. Co więcej, szwankuje także tradycyjne przygotowanie zawodowe. Studenci twierdzą, że dominuje kształcenie w ramach przedmiotów kierunkowych, a zawodowe pozostaje na marginesie.

2. Prawdopodobieństwo, że badani studenci podejmą twórczą pracę zawodową, jest niewielkie. Nie predystynuje ich do tego wiedza, uzyskane kwalifikacje ani motywacja zawodowa. Twórczość leży poza sferą dążeń zawodowych przyszłych nauczycieli. Studenci aspirują ku modelowi nauczyciela partnerskiego, rozumiejącego uczniów i sprawiedliwie oceniającego. Nie mają nowych lub oryginalnych pomysłów na dokonywanie zmian.

3. Kształcenie w uczelni nie odpowiada wyobrażeniom studentów oraz jest nieadekwatne wobec postulatów nowych orientacji w kształceniu.

4. Podobne opinie krytyczne na temat edukacji nauczycielskiej wyrażają zarówno studenci (niezależnie od uczelni), jak i pracownicy naukowo-dydaktyczni.

5. Oczekiwania zmian związane są z jakością studiów nauczycielskich: innym przygotowaniem merytorycznym oraz innymi praktykami. Studenci chcieliby przesunięcia akcentu na przedmioty zawodowe. Spostrzegają, że przymiotniki „nauczycielski” i „pedagogiczny” bywają pomijane w ich uczelniach. Przychyłam się do stanowiska A. Łukawskiej [1985, s. 44], iż spełnienie po-

stulatów studentów zależeć będzie głównie od tego, „na ile społeczność nauczycieli akademickich uzna sprawę przygotowania kadr dla oświaty za godną pełnego zaangażowania”.

Badania diagnostyczne wyostrzyły także inne niedostatki obecnego systemu kształcenia nauczycieli. Studenci operują sloganami i schematami dotyczącymi szkoły i zawodu. Kończąc studia, nadal patrzą na szkołę w sposób uczniowski. Ich wiedza o zawodzie jest niemal żadna, o dydaktyce – praktycystyczna, o pedagogice zaś – przestarzała. Nadal rzadko spotyka się intelektualną motywację do podejmowania studiów nauczycielskich.

Lektura wypowiedzi ankietowych wywołuje przekonanie, że kształcimy pokolenie nauczycieli pesymistycznie nastawionych do praktyki szkolnej, przekonanych, że nic ciekawego nie można zdziałać. Niepokoi, że te smutne wizje nie zostały zweryfikowane podczas studiów.

Generalnie nastawienia studentów są odległe od wzorów nauczyciela „z powołania”, „społecznika”, „siłaczki”. Wyodrębniła się grupa studentów, którzy chcą być profesjonalistami, mieć szerokie kompetencje. Nastawiają się przede wszystkim na merytoryczne i programowe pełnienie zawodu. Mają świadomość, że o ich rozwoju i karierze zawodowej będą decydowały wysokie kwalifikacje. Nie znajdując oparcia i inspiracji w uczelni, samodzielnie budują zręby swojej tożsamości zawodowej. Podejmują równolegle studia na innych kierunkach, planują studia podyplomowe, kończą kursy językowe, uczestniczą w szkoleniach prowadzonych przez ośrodki metodyczne. Nie przeraża ich świadomość niskich zarobków nauczycielskich. W planach na przyszłość zakładają konieczność dorabiania. Są przeświadczeni, że osiągnięcie i realizacja celów zależy od nich samych, od ich aktywności, inicjatywy i kompetencji. W tej grupie najsilniej zaznacza się rozbieżność między aspiracjami studentów, między tym, co potrafią, a ku czemu dążą oraz marazmem uczelni, która funkcjonuje w oderwaniu od rzeczywistości. W niektórych wypowiedziach porbrzmiewają wspomnienia nie dobrej atmosfery szkoły średniej.



Studenci nie chcą powielać tych wzorów. Z niepokojem stwierdzają natomiast, że w tym kierunku zmierza ich kształcenie zawodowe w uczelni wyższej.

W pozostałej – większej znacznie – grupie studentów dominują nastroje eskapistyczne. Mają oni nikłe poczucie wpływu na rzeczywistość. W niestabilnej sytuacji młodzież czuje się zagubiona i wcale nie postrzega jej jako szansy dla siebie, dla własnej inicjatywy i siły przebicia. Świadoma jest skostniałych struktur personalnych w szkołach i małych szans na uzyskanie pracy w drodze oceny kwalifikacji, a nie układów. Prezentuje zachowania typowe dla części młodych Polaków: wycofywanie się, rezygnację i apatię.

O innowacjach pedagogicznych nic nie słyszało 12,10% respondentów, a 71,60% nie potrafiło podać przykładu innowacji. Prawie 30% studentów uczelni pedagogicznych, kończąc studia, zgadza się ze stwierdzeniem, że: „Twórczość to takie dziwactwo, o którym w pedagogice niedługo pewnie wszyscy zapomną”.

Realia edukacji w wyższych uczelniach pedagogicznych są na tyle odległe od idei nauczycieli jako „transformatywnych intelektualistów” i nauczycieli jako „architektów nowego porządku społecznego”<sup>1</sup>, że większość studentów jest nieświadoma swojej przyszłej roli zawodowej i obowiązków.

Wyniki badań przeprowadzonych w typowych uczelniach pedagogicznych budzą niepokój. Badani studenci rozpoczynali naukę w 1989 roku. Okazuje się, że uczelni wyższej, która – korzystając z autonomii – najszybciej powinna wdrażać w praktykę wyniki prac badawczych i osiągnięcia naukowe, nadal dominuje techniczność, a studenci za przejaw twórczości zawodowej uznają np. wyświetlenie filmu. Kandydaci na nauczycieli są ogólnie zadowoleni ze studiów, lecz jednocześnie pojawiają się rozczarowania. Włożyli w nie dużo wysiłku, a efekty są wątpliwe. Zdobyte umiejętności w kontekście przyszłej pracy wydają się niewielkie. Rozgoryczenie wzmaga brak perspektyw uzyskania pracy w zawodzie,

---

<sup>1</sup> Pojęcia używane przez Z. Kwiecińskiego [1993].

podczas gdy pracuje duża grupa nauczycieli bez fachowego przygotowania.

W ciągu czterech lat nauki wielu studentów przeszło swoistą ewolucję. Znaleźli się w uczelni pedagogicznej przeważnie przypadkowo. Obecnie – kierując się różnymi względami – większość z nich decyduje się, by podjąć pracę w szkole. I tu spotyka ich rozczarowanie. Im bliżej końca studiów, tym wyraźniej okazuje się, że „bycie” nauczycielem nie jest proste, a uczelnia niewiele w tym kierunku pomaga.

Z. Kwieciński [1993, s. 18] podczas IV Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego stwierdził, że „najpoważniejszym, najgłębszym i najtrudniejszym” z zadań, jakie stoją obecnie przed badaniami i praktyką pedagogiczną, jest „zrekonstruowanie puli teorii pedagogicznych, możliwych do zastosowania w nowych sytuacjach praktyki społecznej, socjalizacji i rozwoju, potrzeb edukacyjnych i w kształceniu nauczycieli”. Relacje studentów dowodzą, że zadania te nie zostały w badanych uczelniach podjęte.

Nawiązując do przedstawionej na owym zjeździe typologii reakcji pedagogów polskich na dokonujące się przeobrażenia, na podstawie opinii studentów, mogę stwierdzić, że najczęstszą kategorią zachowań jest formalne, zewnętrzne, pozorne przystosowanie uczelni pedagogicznych do przeobrażeń społecznych.

Zdaniem M. Jakowickiej [1991, s. 158–159], „studenci, ich system wartości i cechy osobowe u wejścia do uczelni i w momencie opuszczania stanowią ważny, niepoznany w pełni obszar, wymagający badań. Jest to także problem zbyt mało uwzględniany w koncepcjach kształcenia, jak i w pracy nauczycieli akademickich. Zróżnicowanie studentów pod wieloma względami jest wysokie i fakt ten nie może nie być brany pod uwagę w procesie kształcenia”.

Badania, które przeprowadziłam, są krokiem w kierunku poznania pokolenia przyszłych nauczycieli. Jednocześnie uzyskane wyniki wskazują kierunki podjęcia niezbędnych działań w celu zmiany praktyki kształcenia nauczycieli:

1. Wiele napisano o tym, jak powinna przebiegać edukacja nauczycieli. Obecnie nacisk należałoby położyć na upowszechnienie projektów zmian, na przełożenie teorii na działania praktyczne. Dotyczy to także analizowanego w badaniach diagnostycznych przygotowywania kandydatów na nauczycieli do twórczej pracy zawodowej. Propagować można zarówno już istniejące w tym zakresie innowacje, jak i ich projekty.

2. Oprócz solidnego przygotowania do pracy zawodowej należałoby „wyposażyć” studentów w umiejętności do działalności innowacyjnej. Sądzę, że idea twórczej pracy pedagogicznej jest na tyle intratna i przyciągająca, iż można wokół niej próbować budować zręby tożsamości zawodowej przyszłych nauczycieli już podczas studiów. Kreowanie nowego wzoru profesjonalnego jest szansą na odbudowę kondycji grupy zawodowej w nowych warunkach społeczno-politycznych. Generalnie zaś chodzi o wypełnianie luk w edukacji nauczycielskiej, poprzez treści i metody dotychczas „nieobecne”. Mogą one zastępować treści i sposoby obecnie obowiązujące, lecz nieskuteczne lub mało skuteczne.

3. Wyższe uczelnie pedagogiczne winny stać się modelowe z pedagogicznego punktu widzenia, aby były dla studentów wzorem: jak nauczać, jak komunikować się z ludźmi, jak wychowywać. Obecna sytuacja – w opinii studentów – jest zaprzeczeniem tego postulatu.

## ZAKOŃCZENIE

Za punkt odniesienia do badania praktycznych aspektów kształcenia nauczycieli w wyższych szkołach pedagogicznych przyjąłam koncepcję pracy pedagogicznej jako twórczej. Do tego, aby być twórczym, należy poznać odpowiednie treści i techniki stymulujące inwencję (oprócz oczywiście cech osobowościowych i czynników środowiskowych – lecz na nie nie mamy wpływu w procesie kształcenia). Wiedza taka stanowi warunek konieczny i wyjściowy do podjęcia twórczości pedagogicznej.

Przygotowanie do twórczości zawodowej nie jest mitem. Znane są odpowiednie ku temu metody. Wyniki prowadzonych już działań oraz badań eksperymentalnych dowodzą ich skuteczności. Problem tkwi w upowszechnianiu wzorów twórczej edukacji. Wydawać by się mogło, że wyniki badań teoretycznych przede wszystkim będą wykorzystywane w miejscu ich powstania – w uczelniach. Tak jednak się nie dzieje. Nie wnikając tu w złożone zapewne przyczyny takiego stanu rzeczy, stwierdzić można, że studentów nie tylko nie przygotowuje się do twórczości zawodowej, lecz także ich kształcenie jest nietwórcze. Brakuje bowiem takich innowacji, które likwidowałyby rozbieżności między teoretycznymi postulatami a realiami studiów nauczycielskich. Fakty są bowiem takie, że od lat dominuje kształcenie przedmiotowe.

Badania nad przygotowaniem studentów uczelni pedagogicznych do twórczości zawodowej doprowadziły do stwierdzenia, że działań takich się nie prowadzi, co więcej, że konserwatyzm programowy i metodyczny charakteryzuje same uczelnie. Wyniki potwierdzają istnienie dysonansu między tym, za co twórczość – a w szczególności twórczość pedagogiczna – jest uważana i uznawana a jej praktycznymi egzemplifikacjami, między jej poznawczymi a praktycznymi aspektami.

Nadal otwarte dla badań i praktyki pedagogicznej pozostają liczne problemy, np. takie typowe, jak ten sformułowany przez M. Szyszkowską [1985, s. 87]: „Jak z ogniem przekazać dziesiąty czy dwudziesty raz wiedzę o prawie ciężenia?”.

Wydaje się, iż wiele w tym zakresie zależy od wiedzy, umiejętności i motywacji ludzi. Co do środków, to znane są one zarówno w tradycyjnej pedagogice, jak i w pedagogice twórczości. O samej zaś twórczości, także tej pedagogicznej, w konkluzji można powiedzieć, parafrazując ironiczną opinię wyrażoną przez R. Rorty'ego [Z. Melosik 1995, s. 108], iż jest najlepszym podejściem do radzenia sobie z problemami współczesności, choć nie daje żadnych gwarancji.

***ANEKSY***

## ANEKS 1

### *Wzór kwestionariusza ankiety dla studentów*

Sondaż ten ma na celu zbadanie Twojej opinii dotyczącej dotychczasowego sposobu przygotowania studentów kierunków pedagogicznych do pracy zawodowej. Wciąż trwają badania nad modyfikacjami systemu studiów. Twoje oceny i poglądy zostaną uwzględnione przy analizie i mogą przyczynić się do poprawy efektywności kształcenia w WSP. Pytania mają w większości otwarty charakter. Interesują nas wszystkie wypowiedzi i opinie. Prosimy o szczerą i wyczerpującą odpowiedź. Liczymy na Twoją samodzielność poglądów, refleksyjność i krytycyzm. Zapewniamy anonimowość odpowiedzi, będą one analizowane jedynie przez grupę pracowników naukowych. Przyczynią się do powstania diagnozy i opracowania sposobów reformowania systemu kształcenia nauczycieli.

Pod każdym pytaniem jest zostawione miejsce na Twoją odpowiedź.

- I Płeć . . . . .
- II Kierunek studiów (specjalizacja) . . . . .
- III Miejsce zamieszkania: wieś, małe miasto, duże miasto (pow. 50 tys.)
- IV Rodzaj ukończonej szkoły maturalnej . . . . .
- V Średnia ocen z ostatniego semestru . . . . .
- VI Miejsce zamieszkania w czasie studiów: a) dom rodzinny, b) akademik, c) stancja, d) hotel, e) inne (jakie?) . . . . .
- VII Plany związane z podjęciem pracy zawodowej: a) szkoła, b) dom dziecka, c) dom kultury, d) policja, e) inne: praca związana z oświatą (jaka?) . . . . .
- f) inne: praca nie związana z oświatą (jaka?) . . . . .
- g) nie mam żadnych planów.

1. Jakie motywy skłoniły Ciebie do podjęcia studiów na wybranym kierunku?

2. Czy jesteś zadowolony(a) ze studiów na wybranym kierunku?

3. Co najbardziej cenisz w studiach? Prosimy, uzasadnij swoją wypowiedź.

4. Jakie zauważasz niedostatki i braki w systemie studiów w WSP? Jak sądzisz, jakie są ich przyczyny?

5. Które z dotychczasowych zajęć na Twoim kierunku uważasz za najbardziej wartościowe i dlaczego?

6. Jak rozumiesz pojęcie „twórcza (innowacyjna) praca nauczyciela”?

7. Czy znasz takie konkretne działania lub zmiany (z teorii lub praktyki), które można uznać za innowacje pedagogiczne, za przejawy „twórczej pracy zawodowej” nauczycieli? Podaj przykłady i ich autorów.

8. W jakim stopniu studia przygotowują Cię (zaznacz krzyżykiem w odpowiednim polu właściwą Ci odpowiedź):

	bardzo wysokim 5	raczej wysokim 4	przecięt- nym 3	raczej niskim 2	bardzo niskim 1
do twórczości naukowej					
do twórczości pedagogicznej					
do uczestnictwa w kulturze					
do uczestnictwa w życiu społecznym					
do samokształtowania (samorealizacji)					
do praktycznej działalności zawodowej					



9. Czy w trakcie studiów w ramach zajęć podejmowana była problematyka twórczości i innowacji pedagogicznych? Jeśli tak, napisz krótko, jakiego zakresu dotyczyła?

10. Zastanów się i podaj przykłady zajęć (przedmiot, metody, środki dydaktyczne), które Twoim zdaniem najlepiej przygotowują studentów Twojego kierunku do:

- a) twórczości naukowej
- b) twórczości pedagogicznej
- c) uczestnictwa w kulturze
- d) uczestnictwa w życiu społecznym
- e) samokształtowania
- f) praktycznej znajomości zawodu

11. Co zmienił(a)byś w systemie studiów, aby pełniej przygotowywały do twórczości zawodowej?

12. Poniżej przedstawiono kilka poglądów dotyczących różnych zjawisk zachodzących w szkole. Zaznacz, w jakim stopniu zgadzasz się z tymi opiniami (wstaw krzyżyk w odpowiednią rubrykę):

Opinie	zdecydowanie zgadzam się	raczej zgadzam się	nie mam zdania	raczej nie zgadzam się	zdecydowanie nie zgadzam się
1	2	3	3	4	5
1. Nauczyciele powinni znać środowisko domowe i warunki, w jakich żyją uczniowie					

Opinie	zdecydo- wanie zgadzam się	raczej zgadzam się	nie mam zdania	raczej nie zgadzam się	zdecydo- wanie nie zga- dzam się
1	2	3	3	4	5
2. Uczniowie w szkole podstawowej czują się lepiej, gdy mówi im się, co mają robić i jak mają robić					
3. Nauczyciel powinien być lubiany przez klasę					
4. Silna dyscyplina sprawowana przez nauczyciela prowadzi do dobrej samodyscypliny ucznia					
5. Efektywność nauczania zależy przede wszystkim od zastosowanych środków dydaktycznych					
6. W dzisiejszych czasach za mało nacisku kładzie się na utrzymanie porządku w klasach					
7. Uczniowie pracują lepiej, gdy zachęca się ich stopniami lub wyróżnieniami					
8. Uczniowie w wyższych klasach szkoły podstawowej są dość dojrzały, by sami wybrali temat nauki i dali sobie z nim radę					
9. Dzieci, pracując w grupach, tracą mnóstwo czasu na kłótnie i wałęsanie się					
10. Twórczość to takie dziwactwo, o którym w pedagogice niedługo pewnie wszyscy zapomną					

13. Jak uważasz, czy podczas studiów posiadałeś(łaś) umiejętność praktycznego rozwiązywania problemów dydaktycznych i wychowawczych, z jakimi możesz zetknąć się w pracy zawodowej? Uzasadnij swoje zdanie.

14. Jakie innowacje chciał(a)byś wprowadzić do własnej działalności pedagogicznej?

15. Za jakie cechy chciał(a)byś, aby cenili Ciebie Twoi przyszli uczniowie (wychowankowie, podopieczni...)?

16. Czy masz jakieś wnioski, uwagi, refleksje związane z problematyką ankiety, których nie uwzględniłeś(łaś) w odpowiedziach na pytania? Co chciał(a)byś dodać do swoich wypowiedzi?

*Dziękujemy*

## ANEKS 2

### *Wzór kwestionariusza ankiety dla nauczycieli akademickich*

SZANOWNA(Y) PANI(E),

zwracamy się z prośbą o uczestnictwo w badaniach diagnostycznych nt. kształcenia studentów w wyższych szkołach pedagogicznych. Wiosną 1993 roku w podobnych badaniach uczestniczyli studenci czwartych lat studiów w WSP w Słupsku, Krakowie i w Kielcach. Znalazł(a) się Pan(i) w grupie pracowników naukowo-dydaktycznych uznanych przez studentów za najbardziej twórczych i innowacyjnych. Traktując tę grupę jako swojego rodzaju elitę, uważamy za cenne poznanie jej poglądów i opinii dotyczących badanego problemu. Jeżeli pytania ankiety dotyczą spraw dla Pana(i) nowych, trudnych lub czuje się Pan(i) wobec nich niekompetentny(a) – prosimy o tym napisać.

Prosimy o nadesłanie wypełnionych kwestionariuszy w kopercie zwrotnej.

Sondaż ten ma na celu zbadanie opinii Państwa dotyczących dotychczasowego sposobu przygotowania studentów uczelni pedagogicznych do pracy zawodowej. Pragniemy poznać Waszą interpretację wybranych problemów kształcenia nauczycieli. Ankieta, którą przedstawiamy, jest częścią szerszej koncepcji badawczej na temat: „Przygotowanie studentów uczelni pedagogicznych do twórczej pracy zawodowej – stan aktualny i próby innowacji”.

Prosimy o życzliwość. Liczymy na Państwa krytycyzm i refleksyjność.

- I Płeć . . . . .
- II Miejsce pracy (uczelnia, instytut, katedra, zakład) . . . . .
- III Staż pracy . . . . .
- IV Stopień naukowy . . . . .
- V Przedmiot i rodzaj prowadzonych zajęć ze studentami . . . . .

1. Jakie zauważa Pan(i) niedostatki w systemie kształcenia studentów w WSP? Jakie są ich przyczyny?

2. Jak Pan(i) sądzi, w którym kierunku powinna zmierzać modernizacja i zmiany w kształceniu nauczycieli?

3. Czy Pana(i) zdaniem programy studiów pozwalają na rozwój samodzielnego myślenia i działania studentów? Prosimy uzasadnić swoją opinię.

4. Czy w programie nauczania przedmiotu, który Pan(i) prowadzi, znajdują się treści z obszaru innowatyki i twórczości pedagogicznej? Jeżeli tak, to jakiego zakresu dotyczą?

5. Jak ocenia Pan(i) poziom umiejętności twórczych studentów? Czy obserwuje Pan(i) pomysłowość i oryginalność w podejmowanych przez nich działaniach poznawczych i praktycznych, czy też tendencję do powielania gotowych wzorów?

6. Jak ocenia Pan(i) studentów kierunków nauczycielskich (pedagogicznych) z perspektywy czasu (ostatnich czterech lat)? Czy i jakie zmiany obserwuje Pan(i), porównując kolejne roczniki kandydatów na nauczycieli?

7. Czy zauważa Pan(i) istotne różnice między studentami deklarującymi chęć zostania nauczycielami (pedagogami) i tymi, którzy takich planów nie mają? Jeśli tak, to prosimy napisać, czego te różnice dotyczą?

8. Czy spotyka się Pan(i) z takimi pytaniami, pomysłami, wytworami, postawami, zachowaniami studentów, które byłoby można uznać za przejawy twórczości pedagogicznej? Prosimy podać przykład.

*Dziękujemy*

## BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz K. (1994), *Hermeneutyčno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków.
- Adamek I. (1990), *Kształcenie umiejętności dydaktycznych studentów kierunku „nauczanie początkowe”*, „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” nr 1.
- Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, (1988), pod red. S. Popka, Warszawa.
- Aleksander Z., Bauman T., Rutkowiak J. (1991), *Ethos nauczycielski jako zapoznana problematyka pedeutologiczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 1.
- Aleksandrowicz J. (1986), *O powołaniu nauczyciela medycyny. Kulturowe uwarunkowania osobowości nauczyciela*, „Życie Szkoły Wyższej” nr 7–8.
- Anweiler O. (1991), *Polityczny przętóm a pedagogika w Europie Wschodniej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 1.
- Arystoteles (1982), *Etyka nikomachejska*, Warszawa.
- Baley S. (1965), *Psychiczne właściwości nauczyciela wychowawcy*, w: *Osobowość nauczyciela w świadomości młodzieży*, pod red. J. Bohuckiego, Katowice.
- Balicki M. (1978), *Kadry nauczycielskie w reformie edukacji w PRL*, w: *Nauczyciel, tradycja, współczesność, przyszłość*, pod red. S. Wołoszyna, Warszawa.
- Banach C. (1990), *Nauczyciel*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa.
- Banasik J. (1973), *Kształcenie postawy twórczej przez praktykę w procesie kształcenia pedagogów*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 2.
- Barański C. (1986), *Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli*, Warszawa.
- Barłóg K. (1995), *Niepokój młodych nauczycieli a metody asertywności*, w: *Edukacja i rozwój*, pod red. A. Jopkiewiczza, Kielce.
- Barton R. F. (1974), *Wprowadzenie do symulacji i gier*, Warszawa.
- Bergson H. (1923), *Ewolucja twórcza*, Warszawa.
- Bliskie i dalekie cele wychowania*, (1987), Warszawa.
- Bińczycka J. (1971), *Wiązanie teorii z praktyką w kształceniu pedagogicznym słuchaczy studium nauczycielskiego*, w: *O kształcenie twórczego nauczyciela*, pod red. Z. Marciniaka, Warszawa.
- Bomberek B. (1973), *Role społeczne nauczyciela*, Poznań.
- Bono E. de (1995a), *Naucz się myśleć twórczo*, Warszawa.

- Bono E. de (1995b), *Naucz swoje dziecko myśleć*, Warszawa.
- Bortnowski S. (1986), *Nauczyciel – zawód czy misja?*, w: *Nauczyciel i młodość*, pod red. B. Suchodolskiego, Warszawa.
- Borzym I. (1979), *Uczniowie zdolni*, Warszawa.
- Botkin J. W., Elmandjra M., Malitza M. (1982), *Uczyć się bez granic. Jak zwerbować „lukę ludzką”? Raport Klubu Rzymskiego*, Warszawa.
- Bruner J. (1978), *Poza dostarczone informacje*, Warszawa.
- Brzeziński J. (1980), *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa.
- Brzeziński J. (1981), *Metodologiczne i etyczne aspekty postępowania diagnostycznego*, w: *Diagnoza psychologiczna dla celów wychowawczych*, pod red. M. Tyszkowej, Poznań.
- Bystron W. (1930), *Szkoła i społeczeństwo*, Warszawa.
- Ciągłość i zmiana w systemie edukacji Polski Ludowej*, (1985), pod red. M. Pęcherskiego, Warszawa.
- Czerepaniak-Walczak M. (1995), *Między dostosowaniem a zmianą*, Szczecin.
- Człowiek – Wychowanie – Kultura*, (1993), pod red. F. Adamskiego, Kraków.
- Dawid J. W. (1959), *O duszy nauczycielstwa*, w: *Osobowość nauczyciela*, pod red. W. Okonia, Warszawa.
- Davis R. H., Alexander L. T., Yelon S. L. (1983), *Konstruowanie systemu kształcenia*, Warszawa.
- Debesse M. (1988), *Zdolności twórcze i zajęcia rozwijające ekspresję*, w: *Rozprawy o wychowaniu*, pod red. M. Debesse'a i G. Mialareta, Warszawa.
- Dewey J. (1972), *Demokracja i wychowanie*, Warszawa.
- Dewey J. (1988), *Jak myślimy?*, Warszawa.
- Diagnoza psychologiczna dla celów wychowawczych*, (1981), pod red. M. Tyszkowej, Poznań.
- Dobrołowicz W. (1991), *Zarys psychodydaktyki kreatywności*, w: *Zasadnicze przesłanki skuteczności wychowania zdolnych*, pod red. A. Góralskiego, Warszawa.
- Dobrołowicz W. (1992), *Psychopedagogika kreatywności w praktyce*, w: *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*, pod red. R. Schulza, Toruń.
- Dobrołowicz W. (1995), *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa.
- Dobrowolski S. (1979), *Struktury umyśłów nauczycieli*, Warszawa.
- Drat-Ruszczak K. (1981), *Osobowościowe wyznaczniki efektywności twórczości naukowej*, Warszawa.
- Dróżka W. (1993), *Pokolenia nauczycieli*, Kielce.
- Dudzikowa H. (1985), *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Warszawa.

- Duraj-Nowakowa K. (1994), *Humanistyczne wartości w kształtowaniu powinności nauczyciela*, w: *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, pod red. A. Tchorzewskiego, Bydgoszcz.
- Dzierzbicka W. (1926), *O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy*, Lwów-Warszawa.
- Edukacja alternatywna*, (1992), pod red. B. Śliwerskiego, Kraków.
- Edukacja i rozwój*, (1995), pod red. A. Jopkiewiczza, Kielce.
- Edukacja nauczycielstwa wobec zmiany społecznej*, (1991), pod red. H. Kwiatkowskiej, Warszawa.
- Edukacja wobec zmiany społecznej*, (1994), pod red. J. Brzezińskiego i L. Witkowskiego, Poznań.
- Ekiert-Grabowska D. (1989a), *Nowatorstwo pedagogiczne nauczycieli*, Katowice.
- Ekiert-Grabowska D. (1989b), *Tendencje innowacyjne w oświacie*, w: *Nauczyciel w procesie przemian*, pod red. A. Radziejwicz-Winnickiego, Katowice.
- Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939*, (1963), pod red. W. Dzierzbickiej i S. Dobrowolskiego, Wrocław-Warszawa-Kraków.
- Encyklopedia pedagogiczna*, (1996), pod red. W. Pomykały, Warszawa.
- Ewolucja tożsamości pedagogiki. Materiały z IV Zjazdu PTP*, (1993), Warszawa.
- Faure E. (1975), *Uczyć się, aby być*, Warszawa.
- Flech H. G. (1994), *Wstęp*, w: *Liberalizm i katolicyzm dzisiaj*, Warszawa.
- Frankiewicz W. (1983), *Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia myślenia twórczego*, Warszawa.
- Gadacz T. (1993), *Wychowanie do wolności*, w: *Poza kryzysem tożsamości*, pod red. F. Adamskiego, Kraków.
- Garaudy R. (1967), *Twórczość i wolność*, „Życie i Myśl” nr 9.
- Gawlina B. (1994), *Rola nauczycieli w przemianach społecznych kraju*, w: *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, pod red. A. Tchorzewskiego, Bydgoszcz.
- Gęsicki J. (1990), *Sytuacja ucznia w szkole*, Warszawa.
- Giza T. (1993), *Ocena przygotowania studentów kierunków pedagogicznych do twórczej pracy zawodowej*, w: *Kształcenie wczesnoszkolne w perspektywie zmian w polskim systemie oświatowym*, pod red. Z. Ratajka, Kielce.
- Głoton R., Clero G. (1976), *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa.
- Gnitecki J. (1992), *Pomiar i przetwarzanie wyników badań w pedagogice empirycznej*, Poznań.



- Gnitecki J. (1993), *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra.
- Gołaszewska M. (1986), *Zarys estetyki*, Warszawa.
- Gołębiowski B. (1995), *Metoda biograficzna w pedeutologii*, w: *Współczesne zagadnienia zawodu nauczyciela*, pod red. W. Dróżki i B. Gołębiowskiego, Kielce.
- Góralski A. (1980), *Twórcze rozwiązywanie zadań*, Warszawa.
- Góralski A. (1984), *Romantyzm czynów, pozytywizm myśli – o działaniu twórczym*, „Rocznik Pedagogiczny” t. 9, Wrocław.
- Góralski A. (1987), *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*, Warszawa.
- Góralski A. (1990), *Być nowatorem*, Warszawa.
- Góralski A. (1991), *Założenia programowo-realizacyjne kształcenia pedagogów zdolności*, w: *Zasadnicze przesłanki skuteczności wychowania dzieci zdolnych*, pod red. A. Góralskiego, Warszawa.
- Góralski A. (1996a), *Pamięci profesora Bogdana Suchodolskiego – o utrwalenie mistrzostwa*, w: *Profesor Bogdan Suchodolski. Jego filozofia, myśl pedagogiczna i działalność*, Warszawa.
- Góralski A. (1996b), *Reguły treningu twórczości*, Warszawa.
- Grzegorzczak A. (1993), *Życie jako wyzwanie*, Warszawa.
- Grzegorzewska H. (1938), *Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela*, „Chowanna” nr 1.
- Guilford J. P. (1964), *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, Warszawa.
- Guilford J. P. (1978), *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa.
- Guilford J. P. (1980), *Twórczość w stosunkach międzyludzkich*, w: *Psychologia twórczości*, pod red. Z. Siwka i D. Zarebskiej-Piotrowskiej, Kraków.
- Hartman J. (1993), *Heurystyka i dydaktyka*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1990), *Paradygmat pedagogiki instrumentalnej w Polsce*, w: *Ku pedagogii pogranicza*, pod red. Z. Kwiecińskiego i L. Witkowskiego, Toruń.
- Hessen S. (1938), *Szkoła i demokracja na przełomie*, Warszawa.
- Homplewicz J. (1996), *Etyka pedagogiczna*, Warszawa.
- Informator Studium Pedagogicznego*, (1993), Kraków.
- Innowacje w wychowaniu*, (1984), pod red. D. Rusakowskiej, Warszawa.
- Innowacyjna i eksperymentalna działalność szkół*, (1991), pod red. S. Palki, „Prace Pedagogiczne UJ” z. 14.
- Innowatyka pedagogiczna*, (1988), pod red. R. Schulza, Warszawa.

- Jakowicka M. (1974), *Przygotowanie studentów do zawodu nauczycielskiego w procesie praktyk pedagogicznych*, Zielona Góra.
- Jakowicka M. (1979), *Uwarunkowania funkcjonowania szkół środowiskowych w średnim mieście*, Zielona Góra.
- Jakowicka M. (1995), *Metodologiczne aspekty innowacji edukacyjnej*, w: *Edukacja i rozwój*, pod red. A. Jopkiewicza, Kielce.
- Janowska A. (1992), *Trening interpersonalny jako metoda rozwijająca umiejętności psychopedagogiczne nauczycieli*, w: *Nauczyciele nauczycieli*, pod red. A. Kotusiewicz i H. Kwiatkowskiej, Warszawa.
- Janowski A. (1989), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa.
- Jaoui H. (1980), *Klucze do twórczości*, w: *Psychologia twórczości*, pod red. Z. Siwka i D. Zarębskiej-Piotrowskiej, Kraków.
- Jung-Miklaszewska (1988), *Z badań nad nowatorstwem pedagogicznym w Polsce*, w: *Innowatyka pedagogiczna*, pod red. R. Schulza, Warszawa.
- Kaczmarek S. (1960), *Kształtowanie twórczej postawy nauczyciela*, Wrocław.
- Karolczak-Biernacka B. (1995), *Uczestnictwo w procesach edukacyjnych jako czynnik spostrzeganego rozwoju osobowego*, w: *Edukacja i rozwój*, pod red. A. Jopkiewicza, Kielce.
- Karta Nauczyciela* (1982), „Dziennik Ustaw PRL”, nr 3.
- Kaufman A., Fustier M., Drevet A. (1975), *Inwentyka. Metody poszukiwania twórczych rozwiązań*, Warszawa.
- Kiciński K. (1993), *Wizje szkoły w społeczeństwie posttotalitarnym*, Warszawa.
- Kocowski T. (1991), *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, pod red. H. Sękowej i A. Tokarz, Poznań.
- Kozłowski J. (1979), *Stan kwalifikacji oraz kształcenia i doskonalenia kadr pedagogicznych*, Warszawa.
- Kozielecki J. (1968), *Zagadnienia psychologii myślenia*, Warszawa.
- Kozielecki J. (1980), *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa.
- Kozielecki J. (1987), *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa.
- Krajewski W. (1966), *Główne zagadnienia i kierunki filozofii*, Warszawa.
- Krasnodębski Z. (1981), *Upadek idei postępu*, Warszawa.
- Kreutz M. (1947), *Osobowość nauczyciela-wychowawcy*, Warszawa.
- Kruszewski K. (1993), *45 minut. Prawie cała historia pewnej lekcji*, Warszawa.
- Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*, (1992), pod red. R. Schulza, Toruń.
- Kształcenie nauczycieli w Polsce Ludowej 1945–1975*, (1983), pod red. J. Jarowieckiego, B. Noweckiego i Z. Ruty, Kraków.

- Kształcenie pedagogiczne studentów uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych*, (1995), pod red. A. Łukawskiej, „Prace Pedagogiczne UJ” z. 20.
- Kształcenie wczesnoszkolne w perspektywie zmian w polskim systemie oświatowym*, (1993), pod red. Z. Ratajka, Kielce.
- Kuczyński J. (1976), *Homo creator*, Warszawa.
- Kunowski S. (1981), *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź.
- Ku pedagogii pogranicza*, (1990), pod red. Z. Kwiecińskiego i L. Witkowskiego, Warszawa.
- Kupisiewicz C. (1986), *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Warszawa.
- Kwalifikacje i kształcenie kadr pedagogicznych we współczesnym świecie*, (1991), pod red. T. Wilocha, Wrocław.
- Kwaśnica R. (1990), *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, w: *Ku pedagogii pogranicza*, pod red. Z. Kwiecińskiego i L. Witkowskiego, Toruń.
- Kwiatkowska H. (1988), *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa.
- Kwiatkowska H. (1990a), *Orientacja zawodowa: rekrutacja do zawodu nauczycielskiego*, w: *Nauczyciel. Kształcenie, dokształcanie i doskonalenie w zawodzie (propozycje przemian)*, pod red. C. Banacha i H. Kwiatkowskiej, Warszawa.
- Kwiatkowska H. (1990b), *Koncepcja przemian systemu edukacji nauczycielskiej*, w: *Nauczyciel. Kształcenie, dokształcanie i doskonalenie w zawodzie (diagnoza)*, pod red. C. Banacha i H. Kwiatkowskiej, Warszawa.
- Kwiatkowska H. (1990c), *System kształcenia nauczycieli – analiza ogólna*, w: *Nauczyciel. Kształcenie, dokształcanie i doskonalenie w zawodzie (diagnoza)*, pod red. C. Banacha i H. Kwiatkowskiej, Warszawa.
- Kwieciński Z. (1985), *Od dominacji do kontraktu*, w: *Ciągłość i zmiana w systemie edukacji Polski Ludowej*, pod red. M. Pęcherskiego, Warszawa.
- Kwieciński Z. (1987), *Szkoła jako wówczenie w kulturę pozornego wysiłku*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3.
- Kwieciński Z. (1990), *Zmiana, rozwój i postęp w świadomości podmiotów edukacji. Wstęp do badań*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 4.
- Kwieciński Z. (1991a), *Konteksty pytań o zmiany w kształceniu nauczycieli*, w: *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, pod red. H. Kwiatkowskiej, Warszawa.
- Kwieciński Z. (1991b), *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie*, „Edukacja” nr 1.

- Kwieciński Z. (1993), *Mimikra czy sternik?*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki. Materiały z IV Zjazdu PTP*, Warszawa.
- Kwieciński Z. (1997), *Rynek edukacyjny a demokracja: sprzeczne wyzwania*, w: *Nieobecne dyskursy*, cz. 5, pod red. Z. Kwiecińskiego, Toruń.
- Leon A. (1988a), *Wkład nauk o wychowaniu do kształcenia nauczycieli*, w: *Rozprawy o wychowaniu*, pod red. M. Debesse'a i G. Mialareta, Warszawa.
- Leon A. (1988b), *Zawód nauczyciela: motywacje, aktualizacja wiedzy zawodowej, awans*, w: *Rozprawy o wychowaniu*, pod red. M. Debesse'a i G. Mialareta, Warszawa.
- Lewowicki T. (1980), *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa.
- Lewowicki T. (1987), *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa.
- Lewowicki T. (1990), *O dotychczasowych koncepcjach edukacji nauczycielskiej i potrzebie określenia nowej koncepcji tej edukacji*, „Ruch Pedagogiczny” nr 1–2.
- Liberalizm i katolicyzm dzisiaj*, (1994), Warszawa.
- Lutyński J. (1977), *Ankieta i jej rodzaje*, Warszawa.
- Łaszczyk J. (1995), *Razwitię teorii i praktyki pedagogiki twórczości (Opyt warszawskowo kniżka)*, Warszawa.
- Łobocki M. (1983), *Techniki „burzy mózgów” w procesie wychowawczym*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 4.
- Łukaszewski W. (1984), *Szansa rozwoju osobowości*, Warszawa.
- Łukaszewski W. (1994), *Przyszłość jest dobra a ludzie źli*, w: *Edukacja wobec zmiany społecznej*, pod red. J. Brzezińskiego i L. Witkowskiego, Poznań.
- Łukawska A. (1985), *Skuteczność kształcenia nauczycieli w Uniwersytecie Jagiellońskim w latach 1973–79*, „Prace Pedagogiczne UJ” z. 2, pod red. S. Palki, Warszawa–Kraków.
- Łukawska A. (1991), *Nauka i czas wolny uczniów szkół podstawowych i średnich*, Kraków.
- Malinowski T. (1968), *Nauczyciel i społeczeństwo*, Warszawa.
- Maritain J. (1993), *Moralne i duchowe wartości w wychowaniu*, w: *Człowiek – Wychowanie – Kultura*, pod red. F. Adamskiego, Kraków.
- Matwijów B. (1994), *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*, Kraków.
- Mayntz R., Holm K., Hubner P. (1985), *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, Warszawa.
- Melosik Z. (1995), *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Poznań.

- Mialaret G. (1988a), *Metody i techniki kształcenia nauczycieli*, w: *Rozprawy o wychowaniu*, pod red. M. Debesse'a i G. Mialareta, Warszawa.
- Mialaret G. (1988b), *Zasady i etapy kształcenia nauczycieli*, w: *Rozprawy o wychowaniu*, pod red. M. Debesse'a i G. Mialareta, Warszawa.
- Młode pokolenie chłopów*, (1938), pod red. J. Chałasińskiego, t. 1–4, Warszawa.
- Moja twarz jest niepowtarzalna. Wybór pamiętników młodych nauczycieli*, (1993), pod red. W. Dróżki i B. Gołębiowskiego, Kielce.
- Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, (1995), pod red. S. Palki, „Prace Pedagogiczne UJ” z. 22.
- Mysłakowski Z. (1958), *Co to jest talent pedagogiczny?*, w: *Osobowość nauczyciela*, pod red. W. Okonia, Warszawa.
- Najder-Stefaniak K. (1995), *Kilka uwag z zakresu filozofii twórczości*, w: *Zagadnienia współczesnej heurystyki*, pod red. A. Góralskiego, Warszawa.
- Nalaskowski A. (1994), *Przeciwko edukacji sentymentalnej*, Kraków.
- Nauczyciele nauczycieli*, (1992), pod red. A. Kotusiewicz i H. Kwiatkowskiej, Warszawa.
- Nauczyciel i młodzież*, (1986), pod red. B. Suchodolskiego, Wrocław.
- Nauczyciel. Kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie w zawodzie (diagnoza)*, (1990), pod red. C. Banacha i H. Kwiatkowskiej, Warszawa.
- Nauczyciel, tradycja, współczesność, przyszłość*, (1978), pod red. S. Wołoszyna, Warszawa.
- Nauczyciel w procesie przemian*, (1989), pod red. A. Radziejwicz-Winnickiego, Katowice.
- Nazar J. (1983), *Umiejętności pedagogiczne nauczycieli*, Gdańsk.
- Nęcka E. (1985), *Grupowy trening twórczości dla nauczycieli*, „Psychologia Wychowawcza” nr 3.
- Nęcka E. (1987), *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków.
- Nęcka E. (1992), *Trening twórczości*, Olsztyn.
- Nęcka E., Gawle D., Wardas T. (1985), *Trening twórczości jako forma kształcenia nauczycieli wychowania przedszkolnego*, „Wychowanie w Przedszkolu” nr 2–3.
- Nieobecne dyskursy*, (1992–1997), cz. 1–5, pod red. Z. Kwiecińskiego, Toruń.
- Obuchowski K. (1985), *Adaptacja twórcza*, Warszawa.
- Okoń W. (1964), *U podstaw problemowego uczenia się*, Warszawa.
- Okoń W. (1967), *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa.
- Okoń W. (1969), *Pojęcie pedagogicznego postępu*, „Nauczyciel i Wychowanie” nr 3.

- Okoń W. (1970), *O postępie pedagogicznym*, Warszawa.
- Okoń W. (1984), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Okoń W. (1991), *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa.
- O kształcenie twórczego nauczyciela*, (1971), pod red. Z. Marciniaka, Warszawa.
- Osobowość nauczyciela*, (1959), pod red. W. Okonia, Warszawa.
- Osobowość nauczyciela w świadomości młodzieży*, (1965), pod red. J. Bohuckiego, Katowice.
- Pachociński R. (1993), *Kształcenie nauczycieli za granicą*, Warszawa.
- Pachociński R. (1994), *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*, Warszawa.
- Palka S. (1977), *Praca badawcza uczniów w procesie kształcenia*, Kraków.
- Palka S. (1989a), *Praca naukowo-badawcza nauczyciela – istota i cele*, w: *Poszukiwania naukowo-badawcze nauczycieli*, pod red. Z. Węgierskiego, Bydgoszcz.
- Palka S. (1989b), *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Warszawa.
- Palka S. (1992), *Praca badawcza w kształceniu nauczycieli dla innowacji pedagogicznych*, w: *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*, pod red. R. Schulza, Toruń.
- Palka S. (1993), *Skuteczność procesu kształcenia studentów uniwersyteckiego kierunku nauczanie początkowe*, w: *Skuteczność kształcenia nauczycieli klas początkowych*, pod red. H. Moroza, Katowice.
- Palka S. (1994a), *Pedagogika teoretycznie i praktycznie zorientowana: między swobodą a koniecznością. Referat wygłoszony na konferencji naukowej „Między wolnością a przymusem. W poszukiwaniu złotego środka w edukacji”*, Kraków.
- Palka S. (1994b), *Przemiany w systemie szkolnym i kształceniu nauczycieli w Polsce*, „Hejnał Oświatowy” nr 4.
- Pawuła F. (1991), *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w krajach socjalistycznych i wybranych krajach kapitalistycznych*, Warszawa.
- Pearson A. T. (1994), *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa.
- Pietrasiański Z. (1961), *Psychologia sprawnego myślenia*, Warszawa.
- Pietrasiański Z. (1969), *Myślenie twórcze*, Warszawa.
- Pietrasiański Z. (1970), *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, Warszawa.
- Pietrasiański Z. (1975), *Sztuka uczenia się*, Warszawa.

- Pietrański Z. (1980), *Przygotowanie do aktywności twórczej*, w: *Psychologia twórczości*, pod red. Z. Siwka i D. Zarębskiej-Piotrowskiej, Kraków.
- Pietrański Z. (1983), *Atakowanie problemów*, Warszawa.
- Polya G. (1975), *Odkrycie matematyczne*, Warszawa.
- Popek S. (1988), *Stymulatory i hamulce twórczej pracy pedagogicznej*, w: *Innowatyka pedagogiczna*, pod red. R. Schulza, Warszawa.
- Poplucz J. (1975), *Organizacja zespołów nauczycielskich w szkole*, Warszawa.
- Poplucz J. (1978), *Organizacja czynności nauczycielskich*, Warszawa.
- Poszukiwania naukowo-badawcze nauczycieli*, (1989), pod red. Z. Węgieńskiego, Bydgoszcz.
- Poza kryzysem tożsamości*, (1993), pod red. F. Adamskiego, Kraków.
- Praca eksperymentalna w szkole*, (1963), pod red. W. Okonia, Warszawa.
- Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce*, (1993), pod red. A. Tchorzewskiego, Bydgoszcz.
- Profesor Bogdan Suchodolski. Jego filozofia, myśl pedagogiczna i działalność*, (1996), Warszawa.
- Psychologia twórczości*, (1980), pod red. Z. Siwka i D. Zarębskiej-Piotrowskiej, Kraków.
- Pufal-Struzik I. (1994), *Organizacyjne i psychospołeczne warunki twórczości technicznej*, Kielce.
- Pytanie, dialog, wychowanie*, (1992), pod red. J. Rutkowiaka, Warszawa.
- Radlińska H. (1963), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa.
- Relacje między teorią i praktyką w kształceniu nauczycieli*, (1991), pod red. M. Jakowickiej, Zielona Góra.
- Rogers C. (1980), *W kierunku teorii twórczości*, w: *Psychologia twórczości*, pod red. Z. Siwka i D. Zarębskiej-Piotrowskiej, Kraków.
- Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, (1994), pod red. A. Tchorzewskiego, Bydgoszcz.
- Roller S. (1987), *Cele wychowania – tworzenie i odradzanie*, w: *Bliskie i dalekie cele wychowania*, Warszawa.
- Rowid H. (1929), *Szkola twórcza*, Kraków.
- Rorty R. (1994), *Filozofia jako zwierciadło natury*, Warszawa.
- Rozet J. (1982), *Psychologia fantazji*, Warszawa.
- Rozprawy o wychowaniu*, (1988), pod red. M. Debesse'a i G. Mialareta, Warszawa.

- Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, (1990), pod red. J. Kujawińskiego, Warszawa.
- Rudniański J. (1969), *Efektywność myślenia*, Warszawa.
- Rusakowska D. (1982), *Postawy nauczycieli wobec innowacji pedagogicznych w systemie wychowawczym szkoły*, „Badania Oświatowe” nr 2.
- Rusakowska D. (1986), *Wiedza nauczycieli o innowacjach pedagogicznych*, w: *Nauczyciel i młodzież*, pod red. B. Suchodolskiego, Wrocław.
- Rusakowska D. (1990), *Rozwój nowatorstwa pedagogicznego – główne kierunki i zadania*, w: *Nauczyciel. Kształcenie, dokształcanie i doskonalenie w zawodzie (diagnoza)*, pod red. C. Banacha i H. Kwiatkowskiej, Warszawa.
- Rutkowiak J. (1986), *Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli*, cz. I i II, „Ruch Pedagogiczny” nr 3, 5–6.
- Rutkowiak J. (1990), „Praktyka” versus „praktyczność” a zagadnienia kształcenia nauczycieli, „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” nr 2–3.
- Rzęsikowski S. (1991), *Kluby Szkół jako czynnik ożywiający działalność innowacyjną w oświacie*, w: *Innowacyjna i eksperymentalna działalność szkół*, pod red. S. Palki, „Prace Pedagogiczne UJ”, z. 14.
- Sadaj B. (1967), *Spoleczne problemy zawodu nauczyciela*, Warszawa.
- Schulz R. (1980), *Procesy zmian i odnowy w oświacie*, Warszawa.
- Schulz R. (1983), *Refleksje o pedagogice współczesnej*, „Biuletyn PTP” nr 3.
- Schulz R. (1987), *Czym jest innowatyka pedagogiczna?*, „Edukacja” nr 3.
- Schulz R. (1989), *Nauczyciel jako innowator*, Warszawa.
- Schulz R. (1990a), *Teoretyczne podstawy twórczości pedagogicznej*, Warszawa.
- Schulz R. (1990b), *Twórczość. Społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa.
- Schulz R. (1992a), *Szkoła – instytucja – system – rozwój*, Toruń.
- Schulz R. (1992b), *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych – geneza, sens i zastosowanie idei*, w: *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*, pod red. R. Schulza, Toruń.
- Schulz R. (1994a), *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Warszawa.
- Schulz R. (1994b), *Postawa innowacyjna – składnikiem systemu wartości współczesnego nauczyciela*, w: *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, pod red. A. Tchorzewskiego, Bydgoszcz.
- Sęk H. (1994), *Wypalenie zawodowe u nauczycieli, społeczne i podmiotowe uwarunkowania*, w: *Edukacja wobec zmiany społecznej*, pod red. J. Brzezińskiego i L. Witkowskiego, Poznań.



- Skuteczność kształcenia nauczycieli klas początkowych*, (1993), pod red. H. Moroza, Katowice.
- Słownik psychologiczny*, (1979), pod red. W. Szewczuka, Warszawa.
- Sośnicki K. (1949), *Pedagogika ogólna*, Toruń.
- Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogikach*, (1993), pod red. Z. Kwiecińskiego, L. Witkowskiego, Warszawa.
- Stankiewicz J. (1991), *Wstęp do socjologicznej teorii innowacji technicznych*, Zielona Góra.
- Stasienko T. (1982), *Twórczość dydaktyczna nauczycieli-polonistów*, Wrocław.
- Stefanowicz-Zawiszewska K. (1994), *System wartości moralnych w koncepcjach kształcenia nauczycieli*, w: *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, pod red. A. Tchorzewskiego, Bydgoszcz.
- Strzałecki A. (1969), *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*, Warszawa.
- Suchodolski B. (1990), *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa.
- Szczyptański J. (1957), *Inteligencja i społeczeństwo*, Warszawa.
- Szczyptański J. (1975), *Rzecz o nauczycielach w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym*, Warszawa.
- Szkoły eksperymentalne i wiodące*, (1966), pod red. W. Okonia, Warszawa.
- Szkoły eksperymentalne w świecie*, (1978), pod red. W. Okonia, Warszawa.
- Szkudlarek T. (1993), *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków.
- Szkudlarek T., Śliwerski B. (1991), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków.
- Sztompka P. (1982), *Dynamika ruchu odnowy*, „Studia Socjologiczne” nr 3–4.
- Sztuka nauczania*, (1991), cz. 1: *Czynności nauczyciela*, pod red. K. Krużewskiego; cz. 2: *Szkoła*, pod red. K. Konarzewskiego, Warszawa.
- Szuman S. (1947), *Talent pedagogiczny*, Katowice.
- Szymański M. (1995), *Podstawy teoretyczne reform szkolnych*, w: *Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, pod red. S. Palki, „Prace Pedagogiczne UJ” z. 22.
- Szyszkowska M. (1985), *Twórcze niepokoje codzienności*, Łódź.
- Śliwerski B. (1992a), *Edukacja w wolności*, Kraków.
- Śliwerski B. (1992b), *Edukacja alternatywna, dylematy teorii i praktyki*, w: *Edukacja alternatywna*, pod red. B. Śliwerskiego, Kraków.
- Śliwerski B. (1993), *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków.
- Tatarkiewicz W. (1975), *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa.

- Tchorzewski A. M. (1993), *Miejsce etyki i deontologii nauczycielskiej w polskiej myśli pedagogicznej*, w: *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce*, pod red. A. M. Tchorzewskiego, Bydgoszcz.
- Tchorzewski A. (1994), *Dyskurs wokół wartości i powinności moralnych nauczyciela*, w: *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, pod red. A. Tchorzewskiego, Bydgoszcz.
- Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*, (1994), pod red. S. Palki, Katowice.
- Teoretyczne podstawy pedagogiki*, (1987), pod red. S. Palki, Kraków.
- Thomas J. (1980), *Edukacyjne problemy współczesnego świata*, Warszawa.
- Thomas J. (1978), *Nauczyciele szkoły przyszłości*, Warszawa.
- Tokarz A. (1985), *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*, Wrocław.
- Troskoleński A. (1978), *O twórczości. Piśmiennictwo naukowo-techniczne*, Warszawa.
- Trojanowska-Kaczmarska A. (1971), *Dziecko i twórczość*, Wrocław.
- Trzebiński J. (1978), *Z badań nad uwarunkowaniami oryginalności myślenia*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
- Twórcza aktywność uczniów klas początkowych*, (1989), pod red. M. Jakowickiej i J. Kujawińskiego, Zielona Góra.
- Ustawa o szkolnictwie wyższym z dn. 4.05.1982 r.*, „Dziennik Ustaw PRL” 1982, nr 14.
- Wear T. W., Prince G. M. (1992), *Synektyka i jej znaczenie dla edukacji*, w: *Nieobecne dyskursy*, cz. 2, pod red. Z. Kwiecińskiego, Toruń.
- Wiloch T. (1991a), *Elastyczna organizacja kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli*, Warszawa.
- Wiloch T. (1991b), *Struktura kwalifikacji i kształcenie nauczycieli*, w: *Kwalifikacje i kształcenie kadr pedagogicznych we współczesnym świecie*, pod red. T. Wilocha, Wrocław.
- Witkowski L. (1989), *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E. H. Eriksona*, Toruń.
- Witkowski L. (1990), *Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej*, w: *Ku pedagogii pogranicza*, pod red. Z. Kwiecińskiego i L. Witkowskiego, Warszawa.
- Wołoszyn S. (1983), *Nauki pedagogiczne a praktyka edukacyjna*, „Biuletyn PTP” nr 3.

- Woroniecki Z. (1989), *Wykształcenie a przydatność zawodowa nauczycieli*, Warszawa.
- Woroniecki Z. (1991), *Podstawy wyróżnienia zasobu kwalifikacji pedagogicznych*, w: *Kwalifikacje i kształcenie kadr pedagogicznych we współczesnym świecie*, pod red. T. Wilocha, Wrocław.
- Woskowski J. (1964), *O pozycji społecznej nauczyciela*, Warszawa.
- Współczesne zagadnienia zawodu nauczyciela*, (1995), pod red. W. Dróżki i B. Gołębiowskiego, Kielce.
- Zaborowski Z. (1985), *Trening interpersonalny*, Wrocław.
- Zaczyński W. (1990), *Uczenie się przez przeżywanie*, Warszawa.
- Zadanie, metoda, rozwiązanie. Zbiory 1–5*, (1977–1984), pod red. A. Góralskiego, Warszawa.
- Zagadnienia teorii pedagogicznej*, (1986), pod red. S. Palki, Warszawa.
- Zagadnienia współczesnej heurystyki*, (1995), pod red. A. Góralskiego, Warszawa.
- Zarębska-Piotrowska D. (1986), *Psychologia humanistyczna a teoria i praktyka pedagogiczna*, w: *Zagadnienia teorii pedagogicznej*, pod red. S. Palki, Warszawa.
- Zarębska-Piotrowska D. (1987), *Twórczość a badania pedagogiczne*, w: *Teoretyczne podstawy pedagogiki*, pod red. S. Palki, Kraków.
- Zasadnicze przesłanki skuteczności wychowania zdolnych*, (1991), pod red. A. Góralskiego, Warszawa.
- Z badań nad zawodem nauczyciela*, (1970), pod red. S. Krawcewicz, Warszawa.
- Zborowski J. (1982), *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, Warszawa.
- Zieliński P. (1992), *Alternatywne metody samowychowania*, w: *Edukacja alternatywna*, pod red. B. Śliwerskiego, Kraków.
- Ziemski S. (1973), *Podstawy dobrej diagnozy*, Warszawa.
- Zimbardo P. G., Ruch F. L. (1988), *Psychologia i życie*, Warszawa.
- Znaniecki F. (1928–1930), *Socjologia wychowania*, t. 1–2, Warszawa.
- Znaniecki F. (1971), *Nauki o kulturze*, Warszawa.
- Żebrowski J. (1991), *Zawód wychowawcy i kierunki jego specjalizacji*, Warszawa.
- Żuk T. (1986), *Uzdolnienia twórcze a osobowość*, Poznań.

## **WYKAZ TABEL**

1. Modelowe ujęcie twórczości. Dziedziny i wymiary twórczości . . . . .	28
2. Zestawienie podstawowych danych o próbie badawczej . . . . .	141
3. Plany studentów związane z podjęciem pracy zawodowej po studiach . . . . .	144
4. Zestawienie wyników badania opinii studentów i nauczycieli na temat wychowania . . . . .	190

## **WYKAZ RYSUNKÓW**

1. Koncepcje nauczyciela twórczego . . . . .	69
2. Plany zawodowe a płeć studentów . . . . .	146
3. Ocena stopnia przygotowania studentów do działań twórczych . . .	168

## **WYKAZ ANEKSÓW**

1. Wzór kwestionariusza ankiety dla studentów . . . . .	221
2. Wzór kwestionariusza ankiety dla nauczycieli akademickich . . . . .	227

