

*Maria Kocór*

UNIWERSYTET RZESZOWSKI

## PODMIOTOWE I POZAPODMIOTOWE UWARUNKOWANIA TWÓRCZEJ SZKOŁY I NAUCZYCIELA

*W szkole twórczej nie ma możliwości naśladowania gotowych wzorów, szablonów, nie ma tu z góry ułożonych programów, pokratkowanego rozkładu materiału naukowego, nie ma gotowych „lekcji metodycznych” [...] W istocie szkoły twórczej tkwi konieczność szukania własnych dróg i metod pracy.*

(H. Rowid, *Szkola twórcza*, Książka i Wiedza, Warszawa 1958, s. 395–396)

### Abstract

In conditions of socialization and democratization of the education system, it is important to focus on autonomy of schools and subjectivity of its main members — students, parents and teachers. They have to create conditions for comprehensive development of the young generations consciously and responsibly. Consequently, school has to be a place of students' and teachers' creativity, whose attitudes and behaviour influence the results of education.

The deliberation firstly discusses basic definitions of: *changes, innovation, reform, creativity, pedagogical novelties* etc. Apart from that, components and features of a creative school and their symptoms and consequences were determined. Basing on the results of the research conducted among 1 000 teachers in many regions of the country, in the first stages of democratization of the Polish school and education and during the next periods in Podkarpackie Voivodeship, an effort was made to determine teachers' innovative and creative activity. The research proved, that in practice they do not make use of the autonomy to increase the quality of education, because only half of the teachers declared activity, the other half-passivity.

Key words: creative schools and creative teachers, subjective and non-subjective conditionings of pedagogues creativity, critical and adaptive attitudes, teachers' readiness for changes

Słowa kluczowe: twórcza szkoła i twórczy nauczyciel, uwarunkowania podmiotowe i pozapodmiotowe twórczości pedagogicznej, postawy krytyczne i adaptacyjne, gotowość nauczycieli do zmian

## WPROWADZENIE

Twórczość to pojęcie niezwykle pojemne i wciąż mało sprecyzowane. Dorobek nauk poruszających zagadnienie nowatorstwa i twórczości: psychologii, socjologii, filozofii czy pedagogiki jest bardzo obszerny. Istnieje bogata literatura na temat twórczości w różnych dziedzinach życia, w tym w edukacji, która ma uczyć zmieniania rzeczywistości na lepszą i przyjazną ludziom. Zagadnieniom tym poświęcone są odrębne dziedziny wiedzy — innowatyka pedagogiczna, pedagogika twórczości. Na temat zmian, innowacji, twórczości, nowatorstwa napisano tomy książek. Warto wymienić prace takich autorów, jak: H. Rowid<sup>1</sup>, W. Okoń<sup>2</sup>, R. Schulz<sup>3</sup>, S. Kaczmarek<sup>4</sup>, A. Nalaskowski<sup>5</sup>, C. Barański<sup>6</sup>, T. Lewowicki<sup>7</sup>, B. Śliwerski<sup>8</sup>, D. Rusakowska<sup>9</sup>, D. Ekiert-Grabowska<sup>10</sup>, J. Jung-Miklaszewska<sup>11</sup>, E. Smak<sup>12</sup>, S. Palka<sup>13</sup>, T. Giza<sup>14</sup>, J. Kropiwnicki<sup>15</sup>, M. Nowak-

---

<sup>1</sup> O Henryku Rowidzie, jego twórczej szkole oraz kształceniu kadr w słynnym Pedagogium traktuje wiele artykułów, więc powstrzymałam się od szczegółowych analiz działalności tego wielkiego nauczyciela i mistrza.

<sup>2</sup> W. Okoń, *Dziesięć szkół alternatywnych*, WSiP, Warszawa 1999.

<sup>3</sup> R. Schulz, *Procesy zmian i odnowy w oświacie*, WSiP, 1980; te nż e, *Teoretyczne podstawy twórczości pedagogicznej*, CDN, Warszawa 1990; te nż e, *Nauczyciel jako innowator*, WSiP, Warszawa 1995, te nż e, *Twórczość pedagogiczna: elementy teorii i badań*, IBE, Warszawa 1999; te nż e, *Nauczyciel jako innowator*, WSiP, Warszawa 1995.

<sup>4</sup> S. Kaczmarek, *Kształtowanie twórczej postawy nauczycieli*, Wyd. Ossolineum, Wrocław 1960.

<sup>5</sup> A. Nalaskowski, *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1989.

<sup>6</sup> C. Barański, *Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1986.

<sup>7</sup> T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997.

<sup>8</sup> *Edukacja alternatywna: nowe teorie, modele badań i reformy*, red. J. Piekarski i B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000; B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę: studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

<sup>9</sup> D. Rusakowska, *Nauczyciel i innowacje pedagogiczne*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1986.

<sup>10</sup> D. Ekiert-Grabowska, *Nowatorstwo pedagogiczne nauczycieli*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1989.

<sup>11</sup> J. Jung-Miklaszewska, *Wybrane zagadnienia z dziedziny innowacji oświatowych*, IBP, Warszawa 1980; taż, *Kierunki i rodzaje innowacji w różnych systemach oświatowych*, „Badania Oświatowe” 1982, nr 1; taż, *Nauczyciel twórczy*, „Szkoła Zawodowa” 1998, nr 4.

<sup>12</sup> E. Smak, *Stan i możliwości rozwijania nowatorstwa pedagogicznego nauczycieli*, Uniwersytet Opolski, Opole 1994; taż, *Z zagadnień innowatyki pedagogicznej*, Uniwersytet Opolski, Opole 1997.

<sup>13</sup> S. Palka, *Praca badawcza w procesie kształcenia*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1977; te nż e, *Innowacje dydaktyczne jako czynnik rozwoju aktywności twórczej uczniów*, [w:] S. Popek, *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1988.

<sup>14</sup> T. Giza, *Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej*, WSP, Kielce 1998, taż, *Przygotowywanie studentów do twórczej pracy pedagogicznej: teoria i praktyka*, WSP, Kielce 1999.

<sup>15</sup> *Zmieniam siebie i swoją szkołę*, red. J. Kropiwnicki, WN, Jelenia Góra 1997.

-Dziemianowicz<sup>16</sup>, E.I. Lesiak-Laska<sup>17</sup>, E. Przyborowska<sup>18</sup>, K. Polak<sup>19</sup>, J. Wójcicki<sup>20</sup>, M. Płócińska i H. Rylke<sup>21</sup> czy choćby M. Kocór<sup>22</sup>.

Mimo bogatej literatury brak jest wspólnych konstatacji w dążeniu do twórczej szkoły i oświaty. Z tego względu konieczne jest ciągłe powtarzanie pytań: Jaka jest twórcza szkoła? oraz czy demokratyzującą się od lat polską szkołę można nazwać twórczą? Jakie są jej determinanty i jaką rolę pełni w nich nauczyciel? Czy polski nauczyciel jest twórczy, a jeśli nie, to co go ogranicza? Jakie zatem należy podejmować działania? Rozważania w obrębie zarysowanej problematyki dotyczą podmiotowych i pozapodmiotowych uwarunkowań twórczej edukacji będącej dziś dziełem i własnością wszystkich obywateli, nie tylko nauczyciela, który przejawia określone postawy — krytyczne lub adaptacyjne. Postawy te w głównej mierze przesądzają o jego gotowości do zmian i twórczych poszukiwań. Stąd podjęta diagnoza postaw nauczycieli powinna być zaczynem szerokich działań reformatorskich ukierunkowanych na czynniki wewnętrzne i zewnętrzne rozwoju szkoły i oświaty.

#### PODSTAWOWE POJĘCIA ZWIĄZANE Z TWÓRCZOŚCIĄ PEDAGOGICZNĄ

W różnych ujęciach omawianej problematyki termin „twórczość pedagogiczna” jest najczęściej utożsamiany z pojęciami: zmiana i innowacja, nowatorstwo, rozwój i postęp.

**Zmianę** rozumie się jako fakt, że ktoś lub coś stało się innym lub staje — stanie się innym, np. zmiana trybu życia, zmiana nawyków itp. Zmiana jest więc uczeniem się nowych: sposobów myślenia i działania, umiejętności, wiedzy, przekonań, postaw itp. Ze zmianą mamy do czynienia, gdy równowaga wewnętrzna została zakłócona i konieczne jest dostosowanie się do warunków. W tym kontekście zmiana to rezygnacja ze stanu dobrze znanego, to podróż w nieznaną<sup>23</sup>. Nawet najdrobniejsza zmiana ma swojego autora, lidera i zwolennika, ale nierzadko i przeciwnika. Wymaga szerokiej wiedzy i umiejętności społecznych, ponieważ zawsze dotyczy ludzi w różnym stopniu na tę zmianę przygotowanych. Stąd zmiany należy zaczynać od ludzi, którzy mają je wcielić w życie.

---

<sup>16</sup> M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicze szkoły i nauczyciela*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.

<sup>17</sup> E.I. Lesiak-Laska, *Uwarunkowania i efekty innowacji pedagogicznych w nauczaniu początkowym*, WSP, Rzeszów 1998.

<sup>18</sup> B. Przyborowska, *Struktury innowacyjne w edukacji: teoria, praktyka, rozwój*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 2003.

<sup>19</sup> K. Polak, *Nauczyciel, twórczość, promocja: wybrane uwarunkowania modernizacji oświaty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1997.

<sup>20</sup> J. Wójcicki, *ABC nauczyciela nowatora*, WOM, Kalisz 1996.

<sup>21</sup> M. Płócińska, H. Rylke, *Czas współpracy i czas zmian*, WSiP, Warszawa 2002.

<sup>22</sup> M. Kocór, *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2006.

<sup>23</sup> M. Mead, *Kultura i tożsamość*, PWN, Warszawa 2000, s. 19.

Natomiast *innowacje* są zmianami o charakterze jakościowym przyczyniającymi się do rozwoju w danej dziedzinie<sup>24</sup>. Mogą nimi być również zmiany, „które po pewnym czasie okazały się chybione, lecz wprowadzone były w celu udoskonalenia czegoś, z intencją przyczynienia się do postępu”<sup>25</sup>. Trudno więc przewidzieć, czy zmiana będzie innowacją<sup>26</sup>, gdyż „to, co jest innowacją dla jednych, dla drugich będzie jedynie zwykłą zmianą lub nowością, która ma znaczenie tylko dla określonego kręgu osób”<sup>27</sup>. W. Okoń rozumie innowację pedagogiczną jako zmianę „struktury systemu szkolnego (dydaktycznego, wychowawczego) jako całości lub struktury ważnych jego składników — w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym”<sup>28</sup>. Chodzi w niej o zmiany wzajemnych związków między składnikami systemu szkolnego, nie zaś o zmianę samych jego składników<sup>29</sup>. Zatem każda innowacja jest zmianą, ale nie każdą zmianę uznaje się za innowację. Posiada ona sens pedagogiczny, gdy jej uczestnicy znają i akceptują jej rzeczywiste cele, a każdy etap zmian — konceptualizacji, projektowania, wdrażania i kontynuacji — jest podporządkowany tym celom, mając na uwadze dobro podmiotów edukacji i społeczeństwa.

Analizując pojęcie innowacji oświatowych nie sposób pominąć terminu *aktywność innowacyjna i twórcza*, która dotyczy nauczycieli jako głównych organizatorów procesu dydaktyczno-wychowawczego, realizatorów nie tylko reform, ale i zmian mikrosystemowych. Działalność ta obejmuje wprowadzanie innowacji czy zmian wewnątrzszkolnych. W. Okoń rozumie ją jako „układ intencjonalnych czynności, których celem jest przystosowanie się do otoczenia lub zmiana tego otoczenia”<sup>30</sup>. Mówiąc o działaniu nauczyciela E. Laska ma na myśli „uporządkowaną i świadomą aktywność jednostki, dążącej do sprawnej i uwzględniającej interes ucznia realizacji przyjętych lub założonych celów”<sup>31</sup>. Opierając się na definicji Z. Pietrasińskiego<sup>32</sup>, autorka definiuje innowacje pedagogiczne jako: celowe, przemyślane i zorganizowane działania, obejmujące wprowadzanie przez nauczycieli zmian do procesu dydaktyczno-wychowawczego w celu jego ulepszenia, doskonalenia i uzyskania wyższych jego efektów<sup>33</sup>. *Twórczość pedagogiczna* to zatem świadome dokonywanie zmian w procesie dydaktyczno-wychowawczym, które różni stopień osiągniętych celów i jakość usług edukacyjnych. W szerszym rozumieniu twórczość ta jest synonimem twórczej pracy pedagogicznej, a więc samodzielnej, refleksyjnej, badawczej, nowatorskiej, skutecznej i efektywnej itp. Dotyczy ona wszelkich zmian i udoskonaleń nauczycieli-wychowawców w systemie szkolnym i oświatowym. Niektóre zmiany mogą okazać się chybione, co skłania do dalszych

<sup>24</sup> B. Fiedor, *Teoria innowacji. Krytyczna analiza współczesnych koncepcji niemarksistowskich*, PWN, Warszawa, 1979, s. 24–25.

<sup>25</sup> Z. Pietrasiński, *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, PWN, Warszawa 1970, s. 10.

<sup>26</sup> W. Okoń, *Współczesne innowacje w kształceniu i wychowaniu*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1978, nr 3, s. 4.

<sup>27</sup> S. Makarczyk, *Z zagadnień innowacji*, „Prakseologia” 1975, nr 1, s. 122.

<sup>28</sup> W. Okoń, *Współczesne innowacje...*, s. 105.

<sup>29</sup> J. Gęsiński, *Gra o nową szkołę*, PWN, Warszawa 1993, s. 27.

<sup>30</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984, s. 14–17.

<sup>31</sup> E. Laska, *Uwarunkowania i efekty innowacji pedagogicznych nauczycieli klas początkowych*, WSP, Rzeszów 1998, s. 31.

<sup>32</sup> Z. Pietrasiński, *Ogólne i psychologiczne...*, s. 9.

<sup>33</sup> E. Laska, *Uwarunkowania i efekty...*, s. 33. Autorka szczegółowo omawia terminy związane z innowacjami.

poszukiwań i eksperymentów, inne stają się innowacjami wprowadzanymi przez osoby określone mianem innowatorów czy nowatorów.

Tak rozumiana twórczość zawiera w sobie pojęcie **nowatorstwa pedagogicznego**. Jest ono elementem oraz instrumentem twórczej pracy nauczyciela. Wprowadzanie zmian rozwojowych w pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, wzbogacających doświadczenie pedagogiczne jest nowatorstwem. Ma ono wymiar jednostkowy lub grupowy. Jest zespołem działań innowacyjnych — nie jednorazowych, lecz podejmowanych wielokrotnie. Można za R. Schulzem przyjąć, że nowatorstwo pedagogiczne to

...ogół działań, w toku których nauczyciele wypracowują i wprowadzają do swej praktyki nowe i lepsze rozwiązania, przyczyniające się do rozwoju kultury pracy pedagogicznej i prowadzące do osiągnięcia nowych i jakościowo lepszych rezultatów dydaktyczno-wychowawczych. [...] synonim aktywności innowacyjnej nauczycieli<sup>34</sup>.

Występuje ona w postaci:

- samodzielnego identyfikowania i rozwiązywania problemów; Nowatorstwo to samodzielne projektowanie i wprowadzanie innowacji przez nauczycieli — inicjatorów i odbiorców zmian;
- stosowania w praktyce oświatowej nowej wiedzy, a więc nowych idei i wartości, teorii i danych z badań, metod i narzędzi pracy oraz rozwiązań określonych problemów;
- przyswajania — adaptowania określonych innowacji przez nauczycieli jako pierwszych odbiorców i użytkowników zmian, czyli pionierów asymilacji danej innowacji.

Inicjowanie, zastosowanie lub asymilowanie rozwojowych zmian oświatowych dokonuje się w różnych obszarach nauczycielskiego działania: w treściach, programach kształcenia i wychowania, jak i w pomiarze ich efektów, organizacji i technologii pracy itp.<sup>35</sup>

Twórczość pedagogiczna to zatem planowy, systematyczny i celowo organizowany proces wzbogacania kultury wychowania o nowe elementy<sup>36</sup>. Nowość i użyteczność to cechy konstytutywne twórczości, która jest rozumiana jako: wytwór, proces, cecha czy struktura osobowości<sup>37</sup>. To proces zmagania się ze *status quo*, walka nowego ze starym, zastępowanie konieczności możliwością, poszukiwanie alternatyw, wyzwalać się z narzuconych schematów myślenia, sztywnych wzorców i reguł postępowania, emancypacja myślenia i działania. W przypadku nauczyciela jest to krytyka budująca i wychodzenie poza dostarczone informacje, ustalone granice zawodowych powinności, funkcji i zadań, to zastępowanie roli urzędowej rolą wynikającą z autentycznych potrzeb, problemów uczniów i ich środowiska.

<sup>34</sup> R. Schulz, *Nauczyciel jako innowator*, WSiP, Warszawa 1989, s. 145–146.

<sup>35</sup> Tamże, s. 149–151.

<sup>36</sup> R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna na tle innych rodzajów trudności*, „Ruch Pedagogiczny” 1989, nr 2–3, s. 55.

<sup>37</sup> A. Nałaskowski, *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1989, s. 9–11.

Tak rozumiana twórczość pedagogiczna, którą A. Nalaskowski<sup>38</sup> odnosi do teorii rozwoju człowieka E.H. Eriksona, zaś R. Kwaśnica<sup>39</sup> do teorii rozwoju Kolberga, wymaga krytycznego namysłu nad rzeczywistością, przekonania o merytorycznej zasadności i gotowości jej zmieniania. W podjętych rozważaniach przyjęto, że twórczą szkołę stanowi tylko twórczy nauczyciel, a stanie się nim wówczas, gdy będzie przejawiał emancypację i krytyczność myślenia, która czyni go gotowym do zmian. Gotowość ta jest jednak uzależniona od czynników: materialnych, społecznych, kulturowych itp. oraz od tego, czy szkoła jest zdolna oraz gotowa otworzyć się na nowe pomysły, promować i doceniać twórczą pracę nauczyciela. Powstaje w związku z tym podstawowe pytanie, jakie cechy przypisuje się twórczej szkole?

### TWÓRCZA SZKOŁA

W świetle podjętego tematu ważnym obszarem rozważań uczyniono najważniejsze cechy i uwarunkowania twórczej szkoły jako instytucji i środowiska społecznego. Szkoła jako instytucja ma charakter formalnoprawny. Jest powołana przez państwo i społeczeństwo do realizacji celów: kształcenia, wychowania i opieki nad dziećmi, młodzieżą i dorosłymi. Z zagadnieniami twórczej szkoły wiążą się: mobilne prawo oświatowe, odpowiednie warunki materialne pracy szkół, ich wyposażenie i infrastruktura, spójna polityka oświaty, elastyczne programy, w których jest miejsce na twórczość, elastyczne jednostki organizacyjne zajęć w szkole i poza nią, odpowiedni system wynagradzania i promowania nauczycieli-nowatorów, a także wspierające ich twórczą pracę środowisko społeczne, gotowość do współpracy: uczniów, nauczycieli, rodziców, instytucji lokalnych, odpowiedni klimat pracy, wzajemne zrozumienie i wsparcie, tolerancja, wysokie kompetencje i kultura organizacyjna szkoły itp.

O twórczej szkole jako instytucji i środowisku wychowawczym można powiedzieć, że:

- jest: uspołeczniona, samorządowa, demokratyczna, tolerancyjna i pluralistyczna;
- jest otwarta na potrzeby środowiska, diagnozuje jego problemy i współpracuje z podmiotami lokalnymi, głównie z rodziną, instytucjami wychowania pozaszkolnego w zakresie wspierania rozwoju i opieki nad dziećmi i młodzieżą, oświatą dorosłych i starszych;
- istnieje w niej szeroka oferta zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, kół zainteresowań;
- organizuje czas wolny uczniów i uczy harmonijnego odpoczynku, prowadzi różne imprezy i uroczystości, funkcjonują różne organizacje dziecięce i młodzieżowe w szkole i poza nią,
- świetlica szkolna jest otwarta dla każdego ucznia, nie jest przechowalnią dzieci i młodzieży i nie jest przeznaczona tylko dla najmłodszych, ale podejmuje szeroką działalność profilaktyczną i kompensacyjną,
- funkcjonuje w niej samorząd dzieci i młodzieży jako metoda wychowawcza, angażując do pracy społecznej wszystkich, nie tylko wybranych uczniów; pełnią oni

<sup>38</sup> Tamże.

<sup>39</sup> R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2, red. Z. Kwiecieński i B. Śliwerski, PWN, Warszawa 1997, s. 291–319.

- określone role w swojej klasie i szkole, odkrywając i wykorzystując mocne strony i posiadany potencjał;
- rada szkoły, w której skład wchodzi demokratycznie wybrane przedstawicielstwo: uczniów, rodziców i nauczycieli ma w szkole wiele do powiedzenia i zrobienia, na zasadach dialogu, partnerstwa, współpracy, współodpowiedzialności za jakość podejmowanych zmian i decyzji;
  - są w niej elastyczne programy nauczania, dostosowane do potrzeb i możliwości uczniów i środowiska,
  - programy wychowawcze i profilaktyczne szkoły są oparte na systematycznej diagnozie pedagogicznej i społecznej — pozytywnej i negatywnej;
  - jest ukierunkowana na angażowanie uczniów w prace na rzecz środowiska, pozyskiwanie partnerów tej działalności;
  - istnieje szeroka współpraca wszystkich podmiotów szkoły ze środowiskiem lokalnym jako strukturą wielopodmiotową, a więc z: Kościołem, biblioteką, policją, instytucjami pomocy społecznej, sądownictwa, poradnictwa, straży pożarnej, służby zdrowia, świata mediów itp., z grupami zagrożonymi marginalizacją i wykluczeniem społecznym: osobami starszymi, dla których jest organizowane wsparcie i pomoc z udziałem dzieci i młodzieży, wychowawców, rodziców przy współpracy z zakładami pracy, pomoc i działania podejmowane na rzecz aktywizacji i integracji ubogich i niepełnosprawnych, bezdomnych, uzależnionych, sierot itp.
  - wewnątrzszkolna organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej szkoły jest wspierana przez wszystkich uczniów, pracowników szkoły i rodziców; zmiany i innowacje są własnością wszystkich tych podmiotów, którzy dbają o dobre imię szkoły i jej wysokie efekty;
  - kierowanie szkołą ma charakter demokratyczny i samorządny, wszyscy są więc wtajemniczeni i zaangażowani w jej funkcjonowanie, uwzględniane są pomysły i propozycje lepszej pracy ze strony wszystkich podmiotów szkoły i zgłaszane są zapotrzebowania na szkołę samorządową ze strony członków jej lokalnego środowiska;
  - w szkole twórczej panuje między wszystkimi jej podmiotami i partnerami współpracy tolerancja, zrozumienie, poszanowanie, zaangażowanie, wzajemna akceptacja oraz wspieranie w podejmowanych próbach i wysiłkach, ale też budująca krytyka, która jest warunkiem ich gotowości do zmian i aktywności twórczej, nie ma tam sztywnych wzorców, nadmiernej kontroli i biurokracji, zakładając wysoką dojrzałość i kulturę pracy wszystkich jej członków;
  - nie ma w niej nudy, ani rutyny, nie ma też: niszczącej siły stresu — uczniowskiego i nauczycielskiego, udawania tzw. *teatralności zachowań*<sup>40</sup>: uczniów, nauczycieli, rodziców;
  - zarówno diagnoza pedagogiczna i społeczna, jak i samorząd uczniowski, śmiech czy humor szkolny są instrumentem realizacji głębokich celów edukacyjnych, aby każdy w szkole czuł się dobrze, był akceptowany i doceniany, wspierany w trudnych sytuacjach i chwilach, by uczniowie czuli się w szkole bezpieczni i stawali się dojrzałymi partnerami nauczycieli i rodziców w osiągnięciu wyższych etapów rozwoju psychofizycznego, moralnego, społecznego.

<sup>40</sup> Zob. A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1995.

— pozostaje w ciągłym rozwoju, nieustannie koryguje swoje niedoskonałości, inwestuje nie tylko w uczniów, ale równocześnie w pracowników, gdyż jest organizacją uczącą się.

Niewątpliwie jednak **fundamentem twórczej szkoły jest zawsze nauczyciel** — jego sposoby postrzegania świata, style myślenia, możliwości i ograniczenia, postawy, osobowość i posiadane kompetencje. O twórczym nauczycielu traktuje zatem kolejny punkt opracowania.

## TWÓRCZY NAUCZYCIEL

Najważniejszym warunkiem twórczej szkoły jest kompetentny i twórczy nauczyciel. Jaki zatem powinien być twórczy nauczyciel oraz jakie działania należy mu przypisać? Jak zachowuje się twórczy nauczyciel w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych oraz jakie osiąga efekty swojej twórczej pracy? Niewątpliwie są to pytania bardzo trudne i złożone w warunkach: komplikującej się rzeczywistości, wzrastających wymagań i oczekiwań wobec szkoły i nauczycieli, kryzysu funkcjonowania rodziny, destrukcyjnego wpływu mediów itp.

Trudne pytanie o twórczego nauczyciela wiąże się również z nieudolną polityką oświatową nastawioną na odtwórczość, kiedy nauczyciel ma realizować odgórnie ustalone zadania, do których nie zawsze jest przekonany i przygotowany. Ma wprowadzać centralnie zainicjowane zmiany prowadzące nierzadko do inercji systemu oświatowego, a nie jego rozwoju. W historii oświaty jest wiele przykładów polityki ukierunkowanej na mało zasadne, mało realne i nieudolne zmiany. Niełatwe dziś pytanie o twórczego nauczyciela wynika również z upadku wielu wartości społecznych, kryzysu autorytetu szkoły i pedagoga. Powstaje wobec tego pytanie, które zadał już R. Kucha<sup>41</sup>: Czy nauczyciel może być twórczy w odtwórczej szkole? I dodałabym: Czy może być twórczy wobec instrumentalnej polityki oświaty i niepowodzeń reformowania polskiej szkoły, mimo ustawowego zagwarantowania nauczycielom twórczej autonomii?

Nie bacząc jednak na istniejące dylematy, twórczemu nauczycielowi można przypisać ogólne cechy — zachowania i postawy, będące nośnikiem jego kompetencji do zmian. Kompetencje kreatywne nauczycieli przejawiają się zatem w ich zdolności i gotowości rozwijania twórczych postaw życiowych uczniów. Wyrażają się w umiejętności: wdrażania innowacji pedagogicznych; doskonalenia warsztatu pracy; tworzenia autorskich programów nauczania; wykorzystania w pracy multimediów; budowania wewnątrzszkolnego systemu oceny pracy i postępów uczniów; przeprowadzenia eksperymentów, koordynowania działań środowiska lokalnego; pozyskiwania do współpracy rodziców; wdrażania nowych form i metod pracy, rozwijania zdolności i zainteresowań uczniów; ich autonomii itp.

**Kompetencje kreatywne** nauczycieli w ścisłym tego słowa znaczeniu to posiadanie: predyspozycji, wiedzy i sprawności w zakresie kreowania optymalnych warunków wszechstronnego rozwoju uczniów jako działania świadomego i zaplanowanego, za którego efekty bierze nauczyciel odpowiedzialność. Innymi słowy kompetencje kreatywne

<sup>41</sup> Zob. R. Kucha, *Jak być twórczym nauczycielem w odtwórczym świecie szkoły i edukacji*, [w:] *Szkola twórcza w odtwórczym świecie*, red. J. Krukowski i A. Włoch, Wydawnictwo Wydziału Pedagogicznego UP, Kraków 2013, s. 14–32.



(twórcze) nauczyciela to jego zdolności oraz gotowość do wprowadzania zmian i twórczych pomysłów w pracy dydaktyczno-wychowawczej, opiekuńczej i środowiskowej, na podstawie krytycznej oceny istniejącej rzeczywistości oraz poczucie odpowiedzialności za ich efekty i jakość.

Zatem **na strukturę kompetencji kreatywnych** (twórczych) nauczycieli składają się:

- a) wiedza ogólna o świecie, wiedza przedmiotowa i specjalistyczna oraz dotycząca procesu wprowadzania zmian — jego elementów, etapów, uwarunkowań, innowatyki pedagogicznej;
- b) umiejętności kreatywne, do których należą sprawności samodzielnego projektowania, planowania, wprowadzania, ugruntowywania, ewaluacji zmian i innowacji oświatowych;
- c) cechy osobowości takie jak: otwartość, elastyczność, krytycyzm, empatia, tolerancja, odpowiedzialność, sumienność, wnikliwość, dociekliwość poznawcza, badawczy stosunek do świata, a przede wszystkim pomysłowość, odwaga działania i tzw. osobowość twórcza.

Można powiedzieć, że kompetencje kreatywne nauczycieli są ściśle uwarunkowane poziomem ich wiedzy, umiejętności, postawami i osobowością, które są ściśle sprzężone ze sobą. Nauczyciel nie może być otwarty na twórcze pomysły, zmiany i innowacje, jeśli nie jest odpowiednio przygotowany do nich merytorycznie i metodycznie. Nie stanie się on też kreatorem lepszych warunków i sytuacji wychowawczych, jeśli nie będzie zainteresowany bezinteresowną pomocą i wsparciem uczniów na każdym etapie ich rozwoju i we wszystkich jego obszarach. Na nic zdają się bogato wyposażone sale, wysokie uposażenia nauczycieli, elastyczne programy nauczania czy kolorowe podręczniki, jeśli cel nauczycielskich wysiłków nie będzie wynikał z ich wewnętrznych przekonań, ambicji i pragnień oraz nie będzie wsparty ustawiczną pracą nad sobą i krytyczną refleksją nad doświadczeniem i praktyką. Zatem **doświadczenie praktyczne i krytyczną nad nim refleksję** można potraktować jako czwarty ważny element kompetencji twórczych nauczyciela tzw. *refleksyjnego praktyka*<sup>42</sup>, który przez krytyczną ocenę rzeczywistości staje się gotowy do zmian w sobie i w innych ludziach.

#### AKTYWNOŚĆ INNOWACYJNA NAUCZYCIELI W ŚWIETLE BADAŃ WŁASNYCH — PRZEJAWY I DETERMINANTY

Przystępując do badań zakładałam, iż zagwarantowanie nauczycielom swobody w usprawnianiu procesu dydaktyczno-wychowawczego powinno przyczynić się do zwiększenia ich aktywności innowacyjnej i twórczej. Czy jednak wzrost autonomii spowodował, że stali się oni bardziej aktywni, twórczy i poszukujący, czy też nadal pełnią

<sup>42</sup> Zob. M. Косогр, *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2006, s. 91 oraz publikacje autorki na temat kompetencji nauczycieli, m.in.: *Gotowość nauczycieli do rozwijania kompetencji zawodowych*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, t. LXIII, 2010, s. 80–100; taż, *Kompetencje kreatywne nauczycieli*, [w:] *Музична освіта XXI століття тенденції, проблеми та інновації*, red. E.З. Тайнел, Lwowska Akademia Sztuki, Lwów 2011, s. 43–62, taż, *Kompetencje zawodowe współczesnego nauczyciela — aspekty teoretyczne i empiryczne*, [w:] *Edukacja jutra. Role nauczyciela w edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska i P. Oleśniewicz, Wydawnictwo Wyższej Szkoły „Humanitas”, Sosnowiec 2013, s. 53–64..

odtwórczą rolę lub podejmują „wyspowo” próby zmian? Czy dostrzegają miejsce dla własnej aktywności i innowacyjności oraz czy — a jeśli tak, to jakie podejmują działania? Jakie czynniki warunkują ich twórczą działalność? Na postawione pytania podjęłam próbę odpowiedzi posiłkując się wynikami badań empirycznych zrealizowanych wśród 1000 nauczycieli z różnych regionów kraju<sup>43</sup>.

Dane z badań informują, że ponad połowa nauczycieli (54,8%) odczuwa autonomię twórczą, przy czym zaledwie 14,8% z nich jest zdecydowanie przekonanych o swobodzie w organizowaniu i usprawnianiu procesu dydaktyczno-wychowawczego, w zakresie doboru metod, form, treści i podręczników nauczania, w tworzeniu programów i klas autorskich itp.

Nauczyciele wypowiedzieli się: „Po zniesieniu kontroli partyjnej zawsze jest miejsce na inicjatywę”; „Raczej tak, lecz w dużym stopniu będzie to zależać od środowiska lokalnego, dyrektora, czy pozwoli na rozwój swojemu pracownikowi, czy też będzie się czuł zagrożony”; „Raczej tak, pod warunkiem, że funkcjonujący system prawny tej inicjatywy nie zabije”. Słowa te świadczą o wątpliwościach i obawach uczących przed ograniczeniem autonomii innowacyjnej ze strony zwierzchników, polityków i decydentów oświatowych.

Wśród osób badanych byli nauczyciele niedostrzegający w dokonujących się przeobrażeniach miejsca dla własnej inicjatywy i innowacyjności (9,2%) z powodu ukształtowanych nawyków myślenia i przyzwyczajień. Często na pytanie o powody braku działań twórczych odpowiadali: „Nie mam możliwości, nie mam wpływu”. Część osób uważała, iż wszelkie próby nowatorskie z ich strony są ignorowane i niechętnie odbierane.

Przeprowadzone badania miały na celu ustalenie, czy nauczyciele podejmują działania innowacyjne i twórcze, a jeśli tak to, jakiego rodzaju. Jednak tylko połowa uczących (49,2%) wprowadza zmiany mikrosystemowe, a pozostali są bierni. Są to nauczyciele „rzemieślnicy”, oczekujący na inicjatywy innych lub na decyzje administracyjne, czego przykładem są słowa „Realizuję wszystkie zalecenia władz oświatowych”. Gwarantowana nauczycielom swoboda wyrażająca się w możliwości tworzenia programów i klas autorskich, wyboru metod i form nauczania oraz podręczników szkolnych niewiele dla nich znaczy, bo nadal pozostają bierni.

Badania powtórzyłam w latach 2008–2009, aby zweryfikować, czy zmieniły się zachowania pedagogów. Jednakże objęto nimi tylko część badanych wcześniej nauczycieli, gdyż byli to uczyący w szkołach województwa podkarpackiego. Zebrany materiał sugeruje, że odsetek nauczycieli, którzy nie podejmują żadnych zmian i innowacji pozostał niemal bez zmian. Około połowa ankietowanej kadry nadal deklaruje brak działań twórczych w swoim środowisku pracy, wskazując głównie bariery: ekonomiczne, polityczne i społeczno-kulturowe, w tym świadomościowe odnoszące się do innych podmiotów, niż sami uczyący<sup>44</sup>.

Najczęściej wskazywaną (29,4%) formą aktywności było doksztalcanie, doskonalenie i samokształcanie się nauczycieli. Niewątpliwie działania te wymagają motywacji, chęci oraz wysiłku ze strony nauczycieli i środków finansowych, których im brakuje

<sup>43</sup> Próbę i rezultaty badań opisuję w: M. Kocór, *Nauczyciele wobec zmian...*

<sup>44</sup> Ich wyniki opisuję w: M. Kocór, *Postawy instrumentalno-adaptacyjne nauczycieli jako pozostałość przeszłości i kryzys kształcenia w szkole wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, red. M. Czerepaniak-Walczak i A. Murawska, US, Szczecin, w druku.

z uwagi na niskie wynagrodzenia. W obawie przed okazaniem niewystarczających kompetencji, utratą pracy i pozycji zawodowej nauczyciele przeznaczają własne środki na pokrycie kosztów kształcenia, gdyż brak jest dofinansowań. Potwierdza to wypowiedź: „Dokształcam się, chociaż muszę to robić z własnych pieniędzy, ponieważ nie ma pieniędzy na dofinansowanie kształcących się nauczycieli i chociaż rozpoczęłam już drugie studia podyplomowe nie widzę akceptacji u przełożonych. Nie wykluczam zmiany pracy”. Można przypuszczać, że podobnie czyni wielu nauczycieli, odchodząc z zawodu z przyczyn ekonomicznych, z braku dowartościowania, z powodu niskiego prestiżu społecznego i autorytetu, wciąż wzrastających kontroli i wymagań.

Oprócz dokształcających się osób są też tzw. „przewodnicy” i konsultanci (4,5%), którzy angażują się w rozwój zawodowy swoich współpracowników biorąc udział w doskonaleniu innych nauczycieli, w warsztatach metodycznych, kursach, konferencjach itp. Są to najczęściej dyrektorzy szkół, doradcy i organizatorzy zespołów nauczycielskich.

Innymi formami działalności nauczycieli (10,0%) uznawanymi przez nich za twórcze są: unowocześnianie metod oraz form nauczania i wychowania, poszukiwanie nowych metod aktywizujących, form pracy indywidualnej i grupowej. Nauczyciele wymieniaли rozwiązania autorskie, takie jak na przykład: własny system oceniania, nauczanie blokowe i zintegrowane.

Nie tylko tworzenie programów czy klas autorskich, choć są one znikome (6,4%), ale też modernizacja i częściowe ich przekształcanie (3,3%) są pożyteczne w oświacie. Zmiany programowe wyrażają się m.in. w akcentowaniu treści praktycznych, odchodzeniu od kształcenia encyklopedycznego, pamięciowego na rzecz kształtowania umiejętności samodzielnego myślenia, poszukiwania i selekcjonowania wiadomości, rozwiązywania problemów, prowadzenia dialogu, współpracy, poszanowania i rozumienia innych. Jedną z nauczycielek swoją twórczą działalność tak opisuje:

Od kilku lat staram się pracować (pracowałam w prywatnej szkole) stosując nauczanie zintegrowane. Kieruję tak procesem dydaktycznym, aby uczeń nie był pozbawiony indywidualności, raczej wiedział, jak ..., niż że... Nie encyklopedyczna wiedza, a praktyczne działanie, samodzielne dochodzenie do wiedzy, umiejętności.

Zdobywaniu praktycznej wiedzy służą: nauczanie problemowe, kształcenie przez badanie i doświadczenie. Nauczyciele wnoszą nawet najdrobniejsze zmiany, które przybliżą szkołę do życia i uczynią ją atrakcyjnym miejscem pobytu i nauki uczniów.

Z omówionymi kwestiami wiążą się działania mające na celu kształtowanie krytycznych, twórczych, aktywnych i kreatywnych postaw uczniów, choć są ważne tylko dla pojedynczych nauczycieli (2,7%). Potwierdza to zdanie:

Staram się wymagać jak najwięcej od siebie, zawsze pracować rzetelnie i uczciwie. Staram się być kreatywna. Nowe techniki m.in.

- prowadzenie dialogu — integracji grupy, uwzględnianie poziomów dzieci, indywidualizacja,
- uznawanie przeżyć za ważne, świadoma rezygnacja z rywalizacji — nie są mi obce.

Najważniejszy jest szacunek dla drugiego człowieka. Prawdziwym bogactwem nauczyciela jest jego wartość wewnętrzna i poglądy na sens ludzkiej egzystencji oraz życzliwość nielekająca się przeszkód.

Kształtowanie umiejętności dialogu, współpracy i współdziałania, postaw tolerancyjnych, odpowiedzialnych, prozdrowotnych uczniów jest możliwe dzięki edukacji międzykulturowej, ekologicznej, zdrowotnej, personalistycznej, metodzie samorządności itp. Szkoda tylko, że te ważne kwestie są bardzo rzadko dostrzegane i akcentowane przez nauczycieli.

Przykłady nieszablonowych działań nauczycieli znajdujemy w szerokiej współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym (3,0%), partnerskich kontaktach z uczestnikami edukacji i wzbogacaniu warsztatu pracy w nowoczesne środki dydaktyczne (1,9%).

Zatem jedni wskazywali rozległe i wartościowe, inni mało istotne i pożądane działania.

Inwestuję w siebie jako nauczyciela poprzez permanentne doksztalcanie się, poprzez kursy, warsztaty, czytanie literatury, czasopism, śledzenie informacji wychodzących z MEN, staram się stosować nowe formy pracy z dziećmi w codziennej praktyce, aby sprawdzić, co jest dobre dla moich uczniów. Publikuję swoje przemyślenia, prowadzę warsztaty dla nauczycieli

lub „[prowadzę — M.K.] protesty przeciwko istniejącemu systemowi szkolnictwa” to spostrzeżenia nauczycieli, którzy sprzeciwiają się obecnym rozwiązaniom.

Na 1000 badanych 473 nauczycieli twierdziło, że nie podejmuje żadnych zmian. Jednak tylko co czwarty z nich podał powody swej biernej postawy. Najczęściej wskazywaną przyczyną był **brak poczucia wpływu na politykę oświatową**. Wysuwane przez nauczycieli propozycje nie są brane pod uwagę przy podejmowaniu decyzji oświatowych. Dokumentują to słowa: „Nikt nie liczy się z opinią nauczycieli”; „Co może jednostka zrobić sama?”; „Nie widzę sensu moich działań, ponieważ i tak nie przyniesie to żadnych efektów — szary nauczyciel nic nie może zrobić”, „Bo i tak decyzje podejmowane są na górze”. „Bywam tylko wykonawcą odgórnych decyzji”; „Wszelkie zmiany mimo pozornych «konsultacji» narzucane są z góry”; „Nikt nie pyta, nikt nie liczy się z nauczycielem. Nauczyciel traktowany jest przedmiotowo”. Opinie te utwierdzają mnie w przekonaniu, że ład podporządkowany organom centralnym wciąż w edukacji dominuje i znajduje zwolenników.

Rzadziej wskazywaną przyczyną niskiej aktywności innowacyjnej nauczycieli jest **brak motywacji do działań twórczych z uwagi na spadek ich autorytetu i niskie płace**. Nauczyciele jasno to uzasadniają pisząc: „Powód jest jeden — zbyt niskie płace, za taką pensję nie oplaca się nic robić. Nauczyciel to też człowiek, który musi żyć i utrzymać rodzinę, powinien być wizytówką społeczeństwa”. Wielu uczących z uwagi na trudności finansowe z konieczności podejmuje dodatkowe prace. Ważną barierą twórczej działalności nauczycieli jest zatem **brak czasu, przeciążenie obowiązkami zawodowymi i rodzinnymi**. Dokumentuje to następująca wypowiedź: „Nie mam na to czasu — prowadzę dom, studiuje i pracuję zawodowo”. Inna osoba pisze: „Nie mam natury Judy. Od zmian obecnego stanu w szkolnictwie są fachowcy i ludzie, mający władzę”. Wprowadzanie innowacji nauczyciele traktują jako pracę społeczną, która nie jest doceniana, skąd wynika ich niechęć do nowości. Istotną zatem przyczynę oporu nauczycieli wobec zmian mikrosystemowych stanowi **brak środków finansowych**. Nauczyciele piszą: „Brak środków finansowych nie pozwala rozwijać inicjatyw”, utrudnia organizację zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, kół zainteresowań, zajęć wyrównawczych, korekcyjnych i wielu innych form działalności społecznej uczniów.

Kolejną przeszkodą w podejmowaniu przez nauczycieli działań nowatorskich jest **brak przygotowania do inicjowania i wdrażania zmian**. Jeden z nauczycieli tak uzasadnia swoją bierną postawę: „Nie podejmuję żadnych działań na rzecz zmiany obecnego stanu w szkolnictwie — nie umiem tego robić i nie mam możliwości. Przeraza mnie to, co się zmienia, bo moim zdaniem mimo wszystko zapomniano o dziecku, jego podmiotowej roli”. Inna respondentka pisze: „Nie czuję się w tej kwestii kompetentna i wydajna jako jednostka”. Wypowiedzi te wskazują, iż główną barierą nauczycielskiej innowacyjności są: poczucie bezradności w obliczu komplikującej się rzeczywistości, przepracowanie i przemęczenie oraz brak wiary we własne siły i poczucie sprawstwa z uwagi na niskie kompetencje do zmian.

Nauczyciele z wieloletnim stażem pracy czują się natomiast sfrustrowani, przemęczeni, mało wydajni i nie chcą już angażować się po stronie innowacji. Osamotnienie w dążeniu nauczycieli do zmian jest ważną barierą twórczej szkoły. Nie są oni bowiem wystarczająco wspierani i doceniani przez zwierzchników. Niekiedy doświadczają z ich strony działań przeciwnych, podtrzymujących *status quo*. Innym powodem braku twórczości i nowatorstwa pedagogicznego jest „Zazdrość środowiska nauczycielskiego”, niezdrowa rywalizacja między nauczycielami, którą zwiększył „bój o awanse”. Poza tym nauczyciele, którym obecny stan w oświacie odpowiada starają się utrudnić inicjatywy osób zaangażowanych i twórczych.

Do pojedynczo akcentowanych przyczyn nikłego udziału nauczycieli w oddolnym zmienianiu szkoły zaliczyć należy: ogólną niechęć do inicjowania i wdrażania zmian, czego dowodem są wypowiedzi typu: „Niech to robią inni”, instrumentalizm i schematyzm artykułowany słowami: „Nikt ode mnie żadnych zmian nie wymaga” itp. Mentalność wyrażająca się w ukształtowanych schematach myślenia jest jednym z najważniejszych i najtrudniejszych do zdiagnozowania oraz usunięcia powodów niskiej kreatywności nauczycieli, gdyż wielu z nich, jak wynika z badań, nie jest świadomych swej instrumentalno-adaptacyjnej osobowości. Rzadko jest też ona dostrzegana przez badaczy, psychologów czy pedeutologów, którzy nie zdają sobie sprawy, że opór nauczycieli wobec zmian wynika często z **braku przekonania o konieczności ich wprowadzania**. Afirmacja istniejącej rzeczywistości, uznawanie jej za dobrą i nie wymagającą zmian przez większość nauczycieli (co potwierdziły badania<sup>45</sup>) powodują, że dążą oni do utrzymania obecnego stanu w oświacie. Przejawem takiej postawy jest wypowiedź: „Proszę zobaczyć osiągnięcia moich uczniów — czy warto zmieniać je na gorsze?”, stąd myślenie, że zmiany w oświacie „są niepotrzebne”. Nauczyciele o tradycyjnym stylu myślenia, przesiąkniętym mitami i dogmatami, nie inicjują zmian w swoich szkołach i są im zwykle przeciwni, a swoją zawodową działalność kierują na podtrzymywanie *status quo*, albo zdani są na wyczekiwanie lub tylko pozorne przyzwolenie. Wśród nauczycieli o racjonalności krytyczno-emancypacyjnej wystąpił zatem większy odsetek osób aktywnych i kreatywnych (59,0%), niż o postawach instrumentalno-adaptacyjnych (45,8%) i ambiwalentnych (35,6%). Prowadzi to do sentencji, że nauczyciele o postawach krytyczno-emancypacyjnych częściej inicjują i wprowadzają zmiany, są bardziej twórczy i kreatywni od osób o pozostałych typach postaw. To pro-

<sup>45</sup> Zob. badania ogólnopolskie: M. K o c ó r, *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2006 oraz powtórzone na próbie nauczycieli z województwa podkarpackiego: M. K o c ó r, *Postawy instrumentalno-adaptacyjne nauczycieli...*, w druku.

motorzy zmian i grupa najbardziej aktywna, która powinna być wspierana i dowartościowana przez zwierzchników.

Na podstawie wyników badań własnych można wnioskować, iż **postawy są czynnikiem przesądającym o aktywności innowacyjnej nauczycieli**. Od lat ukształtowane style konserwatywnego, fundamentalistycznego i ateoretycznego myślenia są przyczyną **zesztywnienia innowacyjnego** nauczycieli, którzy potrzebują szczególnie zmian mentalnych, odpowiedniego wsparcia i klimatu pracy.

Z badań wynika, że absolwenci WSP i uniwersytetów częściej inicjują zmiany, niż absolwenci innych uczelni: rolniczych, technicznych itp. Bycie refleksyjnym praktykiem, badaczem i inicjatorem zmian wymaga bowiem gruntownego przygotowania psychologiczno-pedagogicznego, motywacji i predyspozycji osobowościowych do zawodu nauczycielskiego.

### WNIOSKI I POSTULOWANE DZIAŁANIA DLA TWÓRCZEJ SZKOŁY I NAUCZYCIELA

Jakie sentencje płyną z podjętych rozważań na tle krytycznej analizy literatury i wyników badań? Co należy zrobić, aby szkoła stała się bardziej twórcza i zaangażowana w rozwojową zmianę? Jak wspomagać nauczyciela w podejmowaniu innowacji i, jak rozwijać jego gotowość do zmian? Jakie wsparcie i warunki twórczości należy nauczycielom stwarzać?

W tak małym opracowaniu nie sposób wszystkich spraw opisać, stąd w nawiązaniu do tytułu artykułu **uwarunkowania** te podzieliłam na: **podmiotowe i pozapodmiotowe**. Do podmiotowych determinantów twórczej szkoły i nauczyciela należą: style myślenia, postawy, kompetencje, osobowość, autorytet nauczycieli i dyrektorów szkół, a pośrednio cechy uczniów, rodziców i podmiotów, z którymi szkoła współpracuje, a więc przedstawiciele samorządów terytorialnych, polityków oraz decydentów oświaty, jak również bardziej lub mniej sprzyjająca twórczej pracy nauczyciela mentalność społeczności lokalnej.

Nie bez znaczenia są jednak techniczne i kulturowo-społeczne warunki pracy szkół i nauczycieli, których działania mają wynikać z autentycznych potrzeb uczniów i środowiska. Powinny one być reakcją na aktualne zadania i wyzwania twórczej edukacji na rzecz twórczego ucznia, pracownika i człowieka. Cóż jednak może twórczy nauczyciel bez akceptacji i wsparcia innych? Czy nauczyciel może być twórczy w środowisku konserwatywnym, mało elastycznym oraz z niską infrastrukturą i wyposażeniem materialnym, gdzie nie ma odpowiednich budynków i sal do twórczej pracy, nie ma możliwości praktycznego działania, brak jest pieniędzy na organizację zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych rozwijających zdolności i zainteresowania czy korygujących braki rozwojowe i środowiskowe uczniów? Cóż może twórczy nauczyciel w szkole autokratycznej, o niskiej kulturze pracy i statusie, nastawionej na materialne korzyści i niezdrową rywalizację, ciągle krytykanctwo, sankcje i nieustanną kontrolę? Cóż może nauczyciel i jego szkoła, jeśli samorzady lokalne będą ratować swoje budżety zwalnając osoby o wysokich kwalifikacjach, a przyjmując o niższych? Czy nauczyciel może być twórczy wobec *konfliktu i przesytu roli zawodowej*, mając mnóstwo biurokratycznej roboty, troszcząc się o partykularne interesy, egzystencję i posadę, dokumentując rozwój zawodowy za pomocą: zdjęć, konspektów, sprawozdań skrętnie gromadzonych w tecz-

kach awansów, a zapominając o potrzebach ucznia? Czy nauczyciel może być twórczy w klasach liczących po 35–40 uczniów? Czy rozwiązania obecnej reformy oświatowej, wobec której z reguły około trzech czwartych nauczycieli stawia opór, sprzyjają ich aktywności twórczej i innowacyjnej, skoro *minima programowe* są dla nich *maksymami*? Czy taka szkoła może być twórczą? W odpowiedzi na nasuwające się pytania można wskazać czynniki twórczej szkoły i nauczyciela, które tkwią:

- poza instytucjami edukacyjnymi — w gospodarce, strukturach społecznych i kulturowych, polityce, prawie oraz w mentalności, tradycjach i nawykach współczesnego społeczeństwa.
- w instytucjach edukacyjnych: w szkole i innych placówkach, kierowaniu nimi, organizacji pracy, infrastrukturze i wyposażeniu, kulturze, atmosferze, relacjach społecznych itp.
- w ludziach bezpośrednio lub pośrednio związanych z edukacją: w nauczycielach, uczniach, rodzicach, pedagogach, dyrektorach szkół, w osobach kształcących nauczycieli, w społeczności lokalnej czy też w postawach polityków, decydentów i reformatorów oświaty;

Listę tych uwarunkowań można znacznie wydłużyć. W tym kontekście odwołuję czytelnika do lektury publikacji<sup>46</sup>, w których postuluję, że propozycje zmian muszą wyjść poza sferę pedagogiczną, gdyż, aby zreformować edukację, trzeba zmienić system społeczny, w którym ona funkcjonuje, zaś aby zmienić społeczeństwo, należy zacząć od edukacji. Stąd propozycja:

- **działań ogólnospołecznych** ze strony rządu i polityków oświatowych, ekonomistów, zakładów kształcących nauczycieli, prowadzące do uznania priorytetowej roli edukacji, wzrostu rangi zawodu, zwiększenia uposażeń nauczycieli i dobrych warunków organizacyjnych oświaty. Należy w szczególności postawić na gruntowną zmianę systemu nauczycielskiej edukacji, która nie jest nastawiona na zmiany, innowacje, twórczość i rozwój;
- **działań lokalnych** ze strony nadzoru pedagogicznego, a przede wszystkim przedstawicieli samorządów lokalnych, obejmujące współpracę, postawy i współodpowiedzialność rodziców, zaangażowanie instytucji lokalnych w tworzenie dobrych warunków twórczej pracy szkół i nauczycieli, inicjatywy i aktywność społeczności lokalnej oraz wysoką kulturę pedagogiczną;
- **działań wewnętrzzszkolnych** — położenie większego nacisku na rolę dyrektora szkoły i kadry pedagogicznej w tworzeniu odpowiedniego klimatu szkoły, sprzyjającego efektywnej pracy, współpracy, rozwojowi zawodowemu i moralnemu nauczycieli; rolę ich wewnętrzzszkolnego doskonalenia, działań doradczych i profesjonalnej opieki ze strony starszych kolegów, tzw. opiekunów stażu, wsparcia przełożonych i współpracowników;
- **działań podmiotowych** dotyczące aktywności nauczycieli, pracy nad sobą, nastawienie na: ciągły wzrost kompetencji głównie interpretacyjnych, krytycznych i kreatywnych, autorozwój i autoedukację, czytelnictwo literatury pedagogicznej, prowadzenie badań na użytek praktyki, inicjowanie współdziałania i współpracy z nauczycielami, rodzicami i instytucjami lokalnymi.

<sup>46</sup> M. Kocór, *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2006, taż, *Szkoła i nauczyciel a syndrom wypalenia zawodowego*, Mitel, Rzeszów 2010; taż, *Wybrane aspekty pracy wychowawcy klasy. Studium teoretyczno-empiryczne*, Mitel, Rzeszów 2010.

Konieczne jest w szczególności poczynienie głębokich i przemyślanych zmian w edukacji wstępnej i ustawicznej nauczycieli, stworzenie dobrego systemu motywacyjnego dla osób aktywnych i kreatywnych, by stawali się siłą napędową dla mniej zaangażowanych kolegów. Merytorycznie uzasadnione jest również tworzenie i rozwijanie tzw. *kultury szkoły* czy szerzej *kultury pedagogicznej środowiska*. Wymaga ona zaangażowania wszystkich jej podmiotów — szkoły, jak i instytucji wychowania równoległego, oświaty dorosłych, a nawet starszych.

Niemniej jednak zarówno kultura szkoły czy środowiska, jak i kultura ich współpracy uwarunkowane są świadomością i postawami jej głównych podmiotów. Jak dowodzą badania, nauczyciele o emancypacyjnej i krytycznej świadomości i antyfundamentalistycznym stylu myślenia są lepiej przygotowani do kształtowania kultury pedagogicznej. Takich nauczycieli powinniśmy kształcić i promować. Już w trakcie studiów powinni nabywać kompetencje autokreacyjne, krytyczne i twórcze będące podstawą działań dających im satysfakcję.

*Maria Kocór*

## SUBJECTIVE AND NON-SUBJECTIVE CONDITIONINGS OF CREATIVE SCHOOLS AND CREATIVE TEACHERS

### Summary

*Creative school and creative teacher* are terms strongly connected with each other. There is no creative school without unconventional and subjective teachers' activities. It is hard to talk about teachers' creative activities if schools they work at do not support: their personal purposes and ideas, autonomy and development. Thus, creativity in education has a lot of conditions: subjective — concerning people connected with school and education: teachers, students, parents, decision makers and politicians, and non-subjective: organizational, political, legal, economic etc. The most significant factors of creative schools are teachers — their competences, attitudes, thinking styles. Multiple researches conducted among teacher staff prove that they do not use their guaranteed autonomy creatively. Only every second teacher declared undertaking changes at school and every second was passive and helpless. The reason for their little creative activity is their instrumental and adaptive thinking, which is still supported by many educational and social institutions, politicians and decision makers dealing with education. As the research proves, the majority of teachers adapt to the existing reality becoming blockades for educational developmental changes. Apart from that, politics is not perspective but still full of: pretences, bureaucracy, role conflicts and imitation which do not favour pedagogical creativity. Thus, there is the necessity for leaving instrumental and adaptive doctrine for the benefit of critical and creative not only in teacher training but in educational politics led by the country and territorial self-governments.