

Małgorzata Olczak

Kreatywność nauczyciela akademickiego (na podstawie idei innowacyjności Romana Schulza)

Socjologiczna koncepcja twórczości Romana Schulza obrazuje twórczość z perspektywy społecznej aktywności człowieka, odbywającej się w konkretnych, determinujących twórczość społeczno-historycznych warunkach, pozostającej w interakcjach: twórcy z innymi twórcami, dzieła z innymi wytworami twórczymi. Autor wyróżnia cztery kategorie zachowań człowieka, w obrębie których dokonuje się twórczość: autonomiczna działalność kulturotwórcza, nowoczesna praca ludzka, innowacyjne zachowania społeczne, autokreacja. Dziedziny działalności twórczej człowieka stanowią kanwę socjologicznego modelu twórczości, osnową są wymiary twórczości. Autor przyjmuje powszechnie uznane wymiary twórczości, tj. podmiot twórczy, produkt twórczy, proces twórczy, warunki twórczości. Nałożenie tych dwóch elementów: dziedzin i wymiarów twórczości pozwala unaocznnić wielość i różnorodność aktywności innowacyjnych człowieka. Model twórczości Romana Schulza został zanalizowany w kontekście pracy dydaktycznej nauczyciela akademickiego, wskazano braki, niedociągnięcia i potrzeby wsparcia.

Słowa kluczowe: socjologiczna koncepcja twórczości, aktywność dydaktyczna nauczyciela akademickiego.

Wprowadzenie

Roman Schulz stoi na stanowisku socjologicznej koncepcji twórczości (1990). Jego zdaniem obraz twórczości nakreślony przez dominujące koncepcje psychologiczne jest niepełny. Autorzy tych koncepcji nie przyczynili się bowiem do wypracowania zadowalającego, jednoznacznego stanowiska co do twórczości i jej faktycznego znaczenia społecznego. Prześcigają się oni jedynie w wyodrębnianiu procesów zachodzących w umysłach twórców, czynników warunkujących twórczość, w domniemaniu, czym jest twórczość, na czym polega. Niewzruszenie traktują twórczość jako dzieło jednostek twórczych, pracujących w izolacji czasowo-społecznej. Wielość psychologicznych ujęć twórczości być może

czyni ją bardziej znaną niż obcą, niemniej nie obejmuje całości zjawiska i roli działań twórczych w wymiarze historyczno-kulturowo-społecznym.

Zamiarem R. Schulza jest dopełnienie wizji twórczości właśnie o kontekst historyczno-społeczny. Ta perspektywa pozwala zobaczyć twórczość jako społeczną aktywność człowieka, odbywającą się w konkretnych, determinujących twórczość społeczno-historycznych warunkach, pozostającą w interakcjach: twórcy z innymi twórcami, dzieła z innymi wytworami twórczymi.

Socjologiczna koncepcja twórczości Schulza – jak sam autor o niej mówi – traktuje twórczość behawioralnie, realistycznie i intersubiektywnie. Znaczy to tyle, że stosownie jest rozważać twórczość w kategoriach realnych zachowań ludzi tworzących i ich udziału w życiu zbiorowym. Tym bardziej że twórczość zmieniała swoje oblicze na przestrzeni wieków – czym innym była w społeczeństwach tradycyjnych, a czym innym jest w społeczeństwach nowoczesnych. W społeczeństwach tradycyjnych obejmowała ona węższy obszar działalności kulturowej, występowała w nauce, częściowo w technice, a jej tempo było stosunkowo niewielkie. Dostęp do dóbr twórczości był ograniczony, a zatem samowiedza członków społeczności tradycyjnej, czyli wiedza o tym, jaki wpływ wywiera twórczość na nich, a społeczność na twórczość, była znikoma. W społeczeństwie nowoczesnym nie dość że działalność twórcza ulega ciągłemu zróżnicowaniu i przybiera na dynamice, nie dość że występuje nie tylko w dziedzinach wzbogacających dorobek kultury, ale i w sferze nowoczesnej pracy, w nowoczesnych dziedzinach życia społecznego, to jeszcze wyraża się w dążeniach autokreacyjnych ludzi. Ponadto wysoki stopień samowiedzy znacząco wpływa na ich postawy i zachowania, którym dodatkowo sprzyjają warunki upowszechniania tych postaw i zachowań.

Obserwacja współczesnych społeczeństw doprowadziła Schulza do wyróżnienia czterech kategorii zachowań, w obrębie których dokonuje się twórczość:

- autonomiczna działalność kulturotwórcza,
- nowoczesna praca ludzka,
- innowacyjne zachowania społeczne,
- autokreacja.

Analiza kategorii zachowań Schulza obejmuje nauczycieli akademickich Politechniki Łódzkiej i jest oparta wyłącznie na obserwacji ich działalności dydaktycznej. Z racji objętości niniejszego artykułu analiza ta jest ograniczona.

Autonomiczna działalność kulturotwórcza

Autonomiczna działalność kulturotwórcza, zwana również pracą twórczą, obejmuje znaczny obszar innowacji. Odkrycia, wynalazki, dzieła sztuki odnoszą się do zróżnicowanych i specjalistycznych form działalności, takich jak: nauka, technika, sztuka. W przypadku autonomicznej działalności kulturotwórczej nauczycieli akademickich należy mówić o innowacji czy eksperymencie pedagogicznym. Definicję innowacji pedagogicznej i eksperymentu pedagogicznego, ich zakres oraz procedurę wdrażania zapisano w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 roku w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Rozporządzenie... 2002)*. I tak innowacją pedagogiczną, prowadzoną w publicznych szko-

tach i placówkach, „są nowatorskie rozwiązania programowe, organizacyjne lub metodyczne, mające na celu poprawę jakości pracy szkoły” (§1.1). Eksperymentem pedagogicznym „są działania służące podnoszeniu skuteczności kształcenia w szkole, w ramach których są modyfikowane warunki, organizacja zajęć edukacyjnych lub zakres treści nauczania, prowadzone pod opieką jednostki naukowej” (§1.2). Jednakże zarówno „innowacje pedagogiczne, jak i eksperymenty nie mogą prowadzić do zmiany typu szkoły” (§1.3).

Potrzeba wprowadzania innowacji w oświacie wyływa z trzech źródeł: 1) twórczego charakteru pracy nauczycieli, 2) konieczności przygotowania uczniów do życia w realnym świecie, 3) zmienności rzeczywistości społecznej, kulturowej i konieczności dostosowania się do nowych sytuacji.

Innowacyjność pedagogiczna to przekształcanie rzeczywistości edukacyjnej zgodnie z jej podstawowym założeniem, jakim jest wspieranie człowieka w jego rozwoju. Działania innowacyjne nastawione są więc na zmianę, którą cechuje nowość, celowość i odpowiedzialność autora za ich efekty.

Mając na uwadze przedmiot analizy – aktywność dydaktyczną nauczycieli akademickich, należy wskazać, iż podejmowana przez nich „praca twórcza” ogranicza się głównie do rozwiązań programowych, obejmuje bowiem:

- uaktualnienie specjalistycznej wiedzy przedmiotowej;
- przygotowanie tematów do nowo tworzonych przedmiotów;
- przygotowanie zagadnień do omówienia ich na zajęciach dodatkowych ze studentami, np. podczas zajęć kół naukowych;
- opracowanie zestawów ćwiczeń i zadań poznawczych przygotowujących wybranych studentów do krajowych lub zagranicznych konkursów naukowo-technicznych.

Rozwiązania organizacyjne zyskują postać opracowania nowych kierunków studiów, będących często rezultatem kontaktów z biznesem, zapotrzebowaniem gospodarczym kraju, nowymi tendencjami w gospodarce światowej. Można przyjąć, iż taką innowacją organizacyjną są także zajęcia opracowane i przeprowadzane w formie *e-learningu*.

Nowatorskie rozwiązania metodyczne są najmniej rozpowszechnione – zajęcia na uczelniach technicznych przyjmują postać wykładów, ćwiczeń, laboratoriów, projektów. Mają one niewątpliwie swój sens i uzasadnienie dydaktyczne. Rzadko jednak wykraczają poza przyjęte standardy i procedury prowadzenia zajęć danego typu. Powyższe stwierdzenie wydaje się wiarygodne – jak pokazują bowiem wyniki badań prowadzonych przez Kuratorium Oświaty i Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Łodzi, obejmujące lata 2005–2007, innowacje pedagogiczne w największym procencie dotyczą działalności placówek przedszkolnych, edukacji wczesnoszkolnej i pozaszkolnej. Ilość innowacji zmniejsza się wraz ze zmianą poziomu kształcenia – im wyższy poziom kształcenia (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum i inne typy szkół średnich), tym mniej innowacji. Wśród różnego rodzaju innowacji najmniej odnotowuje się innowacji o charakterze organizacyjnym i metodycznym (por. Morzyszek-Banaszczyk, Iwicka-Okońska 2007).

Trzeba jeszcze wspomnieć, że nauczyciele akademicy wykazują nikłą znajomość wielości aktywnych metod nauczania. Pozostają oni specjalistami w swojej dziedzinie i nie mają obecnie obowiązku zdobywania podstawowej wiedzy dydaktycznej, kształtowania i rozwijania umiejętności prowadzenia zajęć w sposób maksymalnie aktywizujący studentów.

Nowoczesna praca ludzka

Innowacje w dziedzinie nowoczesnej pracy ludzkiej powstają na kanwie zaawansowanego dorobku kultury symbolicznej. Zależność między nowoczesnie rozumianą pracą a dorobkiem kulturowym wzbogacanym w toku autonomicznej działalności kulturotwórczej jest aż nazbyt wyraźna. Innowacje kulturowe wymuszają nowy styl pracy, nowe do niej nastawienie. Nowe sposoby wykonywania zadań, skomplikowane zespoły czynności, a nawet nowe profesje owocują innowacjami w dziedzinie kultury symbolicznej. Do stworzenia i wprowadzenia w życie społeczne nowoczesnych sposobów pracy i innowacji powstałych w ich wyniku konieczne stają się przy tym specyficzne kwalifikacje intelektualne i osobowościowe. Zadania podejmowane przez ludzi są bowiem wysoce złożone, nieokreślone i zmienne – odtwórczy charakter pracy traci więc rację bytu.

Przez nowoczesną pracę nauczyciela akademickiego należy rozumieć zarówno znajomość i umiejętność stosowania aktywnych, twórczych metod kształcenia studentów, jak i umiejętności diagnozowania ich postaw i zdolności twórczych. Zakłada się, iż im więcej nauczyciele będą wiedzieli o twórczości, im lepiej będą znali metody stymulowania twórczego myślenia i potrafili je stosować w pracy z uczniami, tym lepiej będą oni uczyć i osiągać lepsze efekty w swej pracy.

Uwaga nauczycieli akademickich w ich nowoczesnej pracy dydaktycznej powinna więc iść w kierunku nieustannego podnoszenia swoich kwalifikacji i kształtowania swoich kompetencji.

Kwalifikacje zawodowe obejmują umiejętności, wiadomości i cechy psychofizyczne niezbędne do wykonywania danego zawodu (Kwiatkowski, Sepkowska 2000, s. 9). Kwalifikacje zawodowe są zawsze potwierdzane określonym certyfikatem. Można przyjąć za Tadeuszem Oleksynem, że kwalifikacje zawodowe obejmują wykształcenie, wiedzę zawodową, umiejętności zawodowe i cechy psychofizyczne (Oleksyn 2000, s. 61).

Kompetencje zawodowe to zdolność wykonywania czynności w zawodzie dobrze lub skutecznie, zgodnie ze standardami wymaganymi na stanowisku pracy, wspierana określonymi zakresami umiejętności, wiadomości i cechami psychofizycznymi, jakie powinien posiadać pracownik (Kwiatkowski, Sepkowska 2000, s.13). Przywołując definicję Oleksyna, możemy powiedzieć, iż kompetencje to te czynniki leżące po stronie pracownika, które zapewniają zdolność do skutecznego działania (Oleksyn 2000, s. 61–62).

A zatem kompetencje zawodowe to pojęcie szersze, obejmujące zarówno potrzebne do wykonywania zawodu kwalifikacje, jak i zdolność przystosowania się do nowych sytuacji, wymagających wiele własnej inicjatywy i zaangażowania, prowadzących do skutecznego działania. „Skuteczność” to domena kompetencji odróżniająca je od kwalifikacji (Konecki 2002). Zatem kompetencje to zdolność skutecznej realizacji określonych zadań związanych z pracą lub osiągania pożądaných wyników (Olczak 2009).

Na stanowisku nauczyciela akademickiego kwalifikacje są konieczne i wymagane – zadaniem nauczyciela akademickiego jest bowiem przekazywanie specjalistycznej wiedzy przedmiotowej. Inaczej kształtują się kompetencje.

„Kompetencje związane z wiedzą” to przygotowanie do wykonywania konkretnych zadań w ramach zawodu, specjalizacji, stanowiska czy organizacji. W tej kategorii mieszczą się kompetencje, które opisują to, czego pracownik nauczył się do tej pory i co może zastosować w odpowiedniej sytuacji. Wiedza może dotyczyć faktów, wydarzeń, procedur, teorii.

„Kompetencje związane z wiedzą” nauczyciela akademickiego łączą się z ich „wiedzą techniczną”. Wiedza techniczna jest doświadczeniem „[...] ukazującym świat [...] jako przedmiot naszych sprawczych oddziaływań. Intencją tej wiedzy [...] jest pytanie o możliwość osiągnięcia ustanawianych przez człowieka celów: co i jak można sprawić, by przeobrazić świat wedle celów, które ustanawiamy? [...] Wiedza techniczna okazuje się użyteczna w trojaki sposób: po pierwsze – wskazuje cele, które należy osiągnąć (cele rozumiane są przez tę wiedzę w sposób techniczny – jako zamierzone skutki działania), po drugie – dostarcza wiadomości o metodach, rozumianych jako sprawdzone i powtarzalne sposoby osiągnięcia celów, po trzecie – określa środki i warunki, od których zależy możliwość osiągnięcia celów” (Kwaśnica 2004, s. 299).

„Kompetencje związane z umiejętnościami i zdolnościami” dotyczą czynników niezbędnych dla odniesienia sukcesu w konkretnym zadaniu w pracy. Należą do nich dobrze znane od dawna kompetencje komunikacyjne, umysłowe, interpersonalne, organizacyjne, techniczne, biznesowe, przywódcze, samozarządzania itp. W przypadku nauczyciela akademickiego należy mieć na myśli wiedzę praktyczno-moralną, czyli „ten rodzaj doświadczenia, które nabywamy w praktyce komunikacyjnej, w szeroko pojętym dialogu [...]” (Kwaśnica 2004, s. 299). Wiedza praktyczno-moralna dostarcza całościowej wizji świata, dzięki której rozumiemy świat i siebie samych jako całość jakoś uporządkowaną i mającą sens, określa reguły stanowienia sensu i zasady moralne budujące nasz stosunek do siebie samych i do innych ludzi oraz normujące nasze postępowanie, „umożliwia dialogowe porozumiewanie się z innymi ludźmi [...] i jednocześnie żyje dzięki temu dialogowaniu. Umożliwia dialog w tym sensie, że zobowiązuje do przestrzegania etyki mowy, etyki, która daje uczestnikom komunikacji równe uprawnienia i nakłada na nich wspólny obowiązek znoszenia blokad komunikacyjnych powodowanych przez stosunki panowania, podległości i przemocy” (Kwaśnica 2004, s. 299).

„Kompetencje związane z uzdolnieniami” odnoszą się do potencjału pracownika, możliwości jego rozwoju, wykorzystania uzdolnień w celu zdobycia nowych kompetencji. Ich znaczenie jest tym większe, im bardziej przedsiębiorstwo nastawione jest na zmiany i konieczność rozwoju „nowych kompetencji”. Przenosząc „kompetencje związane z uzdolnieniami” na grunt nauczycieli akademickich, należy wskazać, iż łączą się one z twórczym przekraczaniem roli zawodowej nauczyciela. Robert Kwaśnica wyróżnia trzy fazy na linii rozwojowej tworzącej zawód nauczyciela: 1) stadium przedkonwencjonalne – „wchodzenie w rolę zawodową”, 2) stadium konwencjonalne – „pełnej adaptacji roli nauczyciela”, 3) stadium postkonwencjonalne – „faza twórczego przekraczania roli zawodowej”. Ostatnia faza wyraża się w dążeniu do wyzwalania się z zastanych konwencji, „czego wyrazem jest opracowywanie własnej osobistej koncepcji rozumienia rzeczywistości edukacyjnej i własnych sposobów działania w tej rzeczywistości” (Kwaśnica 2004, s. 310).

„Kompetencje związane ze stylami działania” opisują cechy osobowe, które determinują np. orientację społeczną, zorientowanie na współpracę, sposoby realizacji celów.

Wydaje się, iż współczesny nauczyciel akademicki winien kształtować swój styl działania oparty o:

- akceptację wspólnoty ludzkiej jako autentycznej, realizującej się w kategoriach „ja i ty”;
- prymat dyrektywy „być jakimś” nad dyrektywą „mieć coś”;

- uznanie prymatu wartości nieinstrumentalnych nad wartościami, które są środkiem służącym do osiągnięcia innych celów;
- uznanie prymatu wartości nad korzyściami;
- poszukiwanie w dialogu różnych wartości powszechnych i trwałych (por. Jankowski 1993, s. 10).

„Kompetencje związane z zasadami i wartościami” dotyczą zasad, wartości, wierzeń, pozwalają na określenie motywów działania. Odnoszą się do tego, czego poszukuje się w pracy oraz do ról życiowych, które wpływają na dokonywane wybory. Nauczyciel akademicki powinien w swej pracy dydaktycznej odwoływać się do wartości autotelicznych – przeżyciem warunkującym te wartości jest bezinteresowność i pragnienie kontaktu z wartością, której motywem aktualnie uświadamianym jest ona sama. Poza tym winien on dążyć ku wartościom humanistycznym (cennym i godnym pożądaną normom i wzorom kulturowym), do poznania i rozumienia wartości, otoczenia ich refleksją, ustanowienia własnej hierarchii wartości, nadto – szukać „sojuszu” między światem wartości materialnych a wartościami duchowymi, bo – jak stwierdził Józef Bańka – człowiek nigdy nie wyznaczy sobie granicy materialnego posiadania, należy więc kształtować wartości humanistyczne już od teraz (por. Bańka 1985, s. 73). Obrazem uwzględnienia wartości autotelicznych i humanistycznych jest pełne i twórcze uczestnictwo w życiu społecznym ze względu na dobro ogółu.

„Kompetencje związane z zainteresowaniami” oznaczają preferencje dotyczące zadań, rodzaju pracy oraz środowiska pracy. Mają wpływ na efektywność, zwłaszcza wtedy, kiedy rodzaj pracy jest w pełni zgodny z rodzajem zainteresowań pozazawodowych. „Kompetencje związane z zainteresowaniami” – choć na pewno właściwe każdemu nauczycielowi akademickiemu – są mechanizmem napędowym jego pracy, głównym motywatorem jego rozwoju zawodowego, ważnym czynnikiem wyróżniającym go spośród innych nauczycieli. Zaspokajanie własnych potrzeb nie powinno odbywać się kosztem studentów, bez uszczerbku w kształtowaniu w nich poszanowania, rozumienia i osobistej interpretacji przekazów kulturowych. Zaleca się, by „kompetencje związane z zainteresowaniami” mieściły się w szeroko pojętej ambiwalencji (Witkowski 1997, s. 142–143). Postawa ambiwalentna nauczyciela rozumiana jest jako oscylacja między różnoimiennymi wartościami, jako akceptacja konieczności nieprzerwanego oscylowania nauczyciela między aksjosferami.

„Kompetencje fizyczne” odnoszą się do dyspozycji związanych z fizycznymi wymaganiami stanowiska pracy. Niewątpliwie i nauczyciel akademicki zmuszony jest wykazać się odpowiednią sprawnością fizyczną, wyczuleniem zmysłów czy zdolnościami psychofizycznymi, gdyż te mają znaczenie dla jakości procesu dydaktycznego.

Innowacyjne zachowania społeczne

W związku z pełnieniem przez członka nowoczesnego społeczeństwa jednocześnie wielu zróżnicowanych ról społecznych innowacje dotyczą również zachowań społecznych. Przejawem twórczości w tej dziedzinie nie jest twórczy produkt, twórcze rozwiązania, a zdolność uczenia się nowych wzorów zachowań w odpowiedzi na wymogi społeczeństwa i modyfikacje środowiska życia człowieka. Innowacja jest zmianą dokonującą się w ramach kultury społecznej, na tej zaś drodze dochodzi do wzbogacenia kultury symbolicznej.

Współczesny świat edukacji wymusza na nauczycielu bycie twórczym. Postulaty kształcenia twórczego nauczyciela w literaturze przedmiotu pojawiają się już od dłuższego czasu. Wskazywali na nie choćby Henryk Rowid, Helena Radlińska, Kazimierz Kornitowicz czy Aleksander Kamiński (por. Szmidt 2001). Wincenty Okoń (1970), podejmując zagadnienie twórczości nauczycielskiej, wyróżnił dwa kryteria. Po pierwsze – nauczycielem twórczym jest ten, kto osiąga (lub powinien osiągać) wybitne wyniki w nauczaniu, a po drugie – nauczycielem twórczym jest ten, kto wyróżnia się samodzielnością stosowanych rozwiązań. O ile pierwsze kryterium budzi wątpliwości – wybitne wyniki w nauczaniu osiąga się niekoniecznie poprzez pracę twórczą, a nawet stosując nowe elementy w metodach nauczania, można uzyskać czasowo pogorszenie wyników, to drugie kryterium wydaje się trafne. Niewątpliwie twórczego nauczyciela wyróżniać będzie nowość i samodzielność stosowanych rozwiązań, przejawianie inicjatywy dydaktycznej.

Inaczej definiuje twórczego nauczyciela Jan Poplucz: „[...] twórczym nazwiemy takiego nauczyciela, który bądź oryginalnie rozwiązuje każde zajęcia z młodzieżą, bądź poszukuje nowych rozwiązań w pracy pedagogicznej i stara się je upowszechnić” (Poplucz 1978, s. 158). Taki opis twórczego nauczyciela wynika z faktu, że autor dzieli twórczość nauczycielską na bierną, naśladowczą i właśnie twórczą.

Obrazowo postawę twórczą nauczyciela ukazuje Jacek Banasiak: „Twórcza postawa wobec pracy pedagogicznej jest to tendencja do rozwiązywania problemów zawodowych w sposób polegający na produktywnym poszukiwaniu nowatorskich rozwiązań, ich weryfikacji możliwie naukowymi metodami oraz na instrumentalnym potraktowaniu wyników tej weryfikacji, co stanowić powinno gwarancję uzyskania w podejmowanym działaniu rezultatów lepszych niż w działaniu opartym na dotychczasowych schematach” (Banasiak 1975, s. 93).

Kształcenie nauczycieli akademickich do twórczości i przygotowanie ich do pracy z uzdolnionymi twórczo studentami wydaje się sprawą najwyższej wagi, tym bardziej że: „Poszukiwanie koncepcji twórczego rozwoju nauczycieli, twórczej edukacji nauczycielskiej na miarę potrzeb współczesnej szkoły, uczniów, rodziców i środowisk lokalnych współdziałających w tworzeniu nowych jakości edukacyjnych – jest wyzwaniem czasu. Sytuacja współczesnego nauczyciela coraz bardziej staje się sytuacją twórcy środowiska edukacyjnego i kultury” (Koc-Seniuch 2003, s. 95).

Autokreacja

Głównie za sprawą wzrostu poziomu samowiedzy Roman Schulz wskazuje czwartą dziedzinę aktywności twórczej człowieka – jest nią autokreacja (lub samorozwój). Współczesny człowiek może być nie tylko odkrywcą, wynalazcą, innowatorem w pracy czy zdolnym do kreacji postaw społecznych – może również siebie jako osobę uczynić „obiektem” działalności twórczej. Innowacyjne zadania podejmowane w stosunku do własnego „ja” łączą się z planowaniem własnego rozwoju, formowaniem własnej osobowości i urzeczywistnianiem siebie na przestrzeni całego życia. Przy czym trud tworzenia siebie może dokonywać się przez realizację na polu pracy twórczej, pracy nowoczesnej czy innowacji społecznych.

Samorealizacja zawodowa nauczycieli to rozległe i – jak się wydaje – niedostatecznie spenetrowane pole poszukiwań badawczych w zakresie pedeutologii. Funkcjonowanie twórczych nauczycieli w zawodzie, ich relacje ze współpracownikami i zwierzchnikami uzależnione są bowiem od psychologicznego środowiska jednostki twórczej (wiedzy, motywacji, systemu wartości, uzdolnień, sprawności intelektualnych samego nauczyciela itp.) oraz od warunków zewnętrznych (środowiska pracy, klimatu twórczego, atmosfery, sprzyjania lub hamowania działalności twórczej nauczyciela).

Dorota Ekiert-Oldroyd, odwołując się do modelu amerykańskiego psychologa Gary'ego A. Davisa, tłumaczy samorealizację twórczą nauczycieli jako proces trzyetapowy. Pierwszym etapem jest uzyskanie świadomości, którą należy rozumieć jako: „[...] uświadamianie ludziom pojęcia i znaczenia twórczości w życiu jednostki i społeczeństwa, wpajanie przeświadczenia, że każdy człowiek posiada pewien twórczy potencjał, który może rozwinąć. Na przykład: znajomość cech ludzi twórczych stymuluje do wyrabiania takich właśnie cech u uczniów, wiedza o uwarunkowaniach procesu twórczego pomaga w stwarzaniu warunków sprzyjających twórczości, wiedza o rodzinnych uwarunkowaniach – wychowywaniu do twórczości w rodzinie itd.” (Ekiert-Oldroyd 2003, s. 154).

Do uzyskania samorealizacji twórczej przez nauczycieli konieczna jest także wiedza, czyli „przekazywanie wiedzy o teoriach twórczości, procesie twórczym, produktach twórczych, wiedzy o sposobach rozpoznawania stylów i poziomu twórczości, o twórczych uzdolnieniach i drogach ich manifestowania” (Ekiert-Oldroyd 2003, s. 154).

Trzecim etapem w samorealizacji twórczej są umiejętności, „czyli jak czynić lepszy użytek ze swego rozumu, uczenie technik twórczego myślenia i technik krytycznego myślenia, ćwiczenia w zakresie efektywnego rozwiązywania problemów” (Ekiert-Oldroyd 2003, s. 154).

Świadomość, wiedza i umiejętności – oto optymalny sposób osiągnięcia przez nauczycieli samorealizacji zawodowej, czyli świadomego urzeczywistnienia własnego potencjału twórczych możliwości, twórczego stylu życia, satysfakcji i zadowolenia z własnych działań (por. Ekiert-Oldroyd, s. 155).

Wydaje się, że przeciętny nauczyciel akademicki ma świadomość znaczenia aktywności twórczej dla rozwoju własnej osoby i znaczenia społecznego twórczości. Zdecydowanie gorzej przedstawia się wiedza nauczycieli akademickich z zakresu psychologii i pedagogiki twórczości, a także umiejętności z obszaru metod i technik heurystycznych – choć poniekąd wielu z nich zapewne je stosuje w pewnym wymiarze – dowodem mogą być ich odkrycia, wynalazki i innowacje potwierdzone tytułami i stopniami naukowymi.

Zakończenie

Formy (dziedziny) działalności twórczej człowieka stanowią kanwę modelu twórczości Romana Schulza – osnową są wymiary twórczości. Autor przyjmuje powszechnie uznane wymiary twórczości, tj. podmiot twórczy, produkt twórczy, proces twórczy, warunki twórczości. Nałożenie tych dwóch elementów: dziedzin i wymiarów twórczości pozwala unaocznnić wielość i różnorodność aktywności innowacyjnych człowieka. Tak więc, gdy przyjrzymy się produktowi twórczemu, w dziedzinie autonomicznej działalności kulturotwórczej będziemy mieć odkrycia, wynalazki, dzieła sztuki; w dziedzinie nowoczesnej pracy ludzkiej produk-

tem będzie szeroko pojęta innowacja; w dziedzinie zachowań społecznych będzie to nowy wzór zachowania; w dziedzinie autokreacji – program rozwoju osobowości.

Proces twórczy w dziedzinie autonomicznej działalności kulturotwórczej będzie równoznaczny z procesem inwencyjnym, w dziedzinie nowoczesnej pracy ludzkiej – z procesem innowacyjnym polegającym na planowaniu i realizacji „nowego produktu”, w dziedzinie zachowań społecznych – z procesem adaptacyjnym rozumianym jako rozwijanie nowych zachowań, w dziedzinie autokreacji – z procesem samorozwoju.

Rozpatrując wymiar podmiotu twórczego w dziedzinie autonomicznej działalności kulturotwórczej, podmiot zyska rangę inventora (np. odkrywcy, wynalazcy, artyści), w dziedzinie nowoczesnej pracy – innowatora, profesjonalisty, w dziedzinie zachowań społecznych – innowatora społecznego, w dziedzinie autokreacji – osoby twórczej.

Mając na uwadze sytuacyjne i podmiotowe warunki twórczości w dziedzinie autonomicznej działalności kulturotwórczej, będą nimi stan i wymogi kultury oraz potrzeby osobowości twórcy, w dziedzinie nowoczesnej pracy ludzkiej – stan i wymogi nowoczesnej pracy, a także potrzeby osobowości innowatora profesjonalnego, w dziedzinie zachowań społecznych – stan i wymogi środowiska społeczno-kulturowego, jak również potrzeby osobowości innowatora społecznego, w dziedzinie autokreacji – stan i wymogi wewnętrznego środowiska człowieka i potrzeby „ja”.

Model twórczości R. Schulza – jak sam autor wskazuje – można rozpatrywać z punktu widzenia jednostki i społecznych zachowań twórczych. Dzięki takiemu oglądowi twórczość można sprowadzić do wielości konkretnych, poszczególnych „aktów” twórczych jednostki i jednocześnie zobaczyć te „akty” we wzajemnej zależności, powiązaniu ze sobą. Taka prezentacja twórczości upoważnia autora do stwierdzenia, że nie ma twórczości jako takiej, twórczości w ogóle, że twórczość jest zjawiskiem heteronomicznym – istnieje wiele kategorii zachowań twórczych człowieka.

Gdyby jednak chcieć rozważać twórczość w kategorii homogeniczności, to wspólnym mianownikiem dla wielości i różnorodności przedsięwzięć twórczych człowieka byłoby świadome wzbogacanie społecznego doświadczenia w nowe elementy, celowa rozbudowa sztucznego środowiska człowieka, poszerzenie repertuaru wyuczonych reakcji behawioralnych. Jedność dziedzin twórczości mierzona jest zatem planowym rozwojem kultury.

W wymiarach twórczości daje się również zauważyć jedność w wielości. Wielość reprezentują cztery możliwe wymiary twórczości, a jednością – wspólnym mianownikiem dla spełniającej się w tych wymiarach twórczości – jest innowacja.

Na podstawie swego modelu twórczości Schulz udziela wskazówek edukacji. By sprostać wyzwaniom społecznym i cywilizacyjnym, dynamice życia i jednocześnie zniwelować dysfunkcyjność obecnej szkoły, należy wychowywać dla „jedności...”, czyli innowacji, i „...w wielości”, czyli przez różnorodność przedsięwzięć na rzecz twórczości. Innowacja jest dla edukacji wartością bezwzględną, wielość zachowań innowacyjnych kształtowanych w toku oddziaływań edukacyjnych – obszarem aksjologicznym.

Nauczyciel akademicki w ramach swej działalności dydaktycznej ma wiele do zrobienia. Winien zadbać nie tylko o uaktualnianie swojej specjalistycznej wiedzy przedmiotowej, ale wzbogacić ją o wiedzę metodyczną, głównie aktywne metody kształcenia.

Nieodzownym wydaje się również poszerzanie repertuaru kompetencji zawodowych dydaktycznych, zwłaszcza umiejętności związanych z „wiedzą techniczną” nauczyciela (celami, formami, metodami, środkami dydaktycznymi), z „umiejętnościami i zdolnościami”

(kompetencje komunikacyjne, interpersonalne, organizacyjne), z „uzdolnieniami” (opracowywanie własnych sposobów działania w rzeczywistości edukacyjnej), ze „stylami działania” (współpraca, synergia w realizacji celów kształcenia), z „zasadami i wartościami” (pewnego rodzaju postępowanie w krzewieniu wiedzy, przekazywaniu wiedzy studentom, wzbudzaniu w nich poszanowania dla wiedzy i dokonań człowieka w obszarze nauki i techniki).

Ponadto nauczyciel akademicki winien przejawiać samodzielność w inicjatywach dydaktycznych, szukać nowych sposobów przekazywania wiedzy studentom, mieć odwagę eksperymentować w obszarze własnej działalności dydaktycznej. Wszak jest odpowiedzialny za kształtowanie elit, formowanie osobowości studentów czynnie i twórczo uczestniczących w kulturze.

By temu sprostać, nauczycielowi akademickiemu potrzebna jest wiedza o twórczości, o psychologicznych jej determinantach i pedagogicznych sposobach jej wdrażania.

Edukacji akademickiej potrzebny jest współczesny – twórczy, kreatywny – nauczyciel akademicki. Jego działalność edukacyjna przekłada się bowiem zarówno na poziom kształcenia studentów, jak i na poziom przyszłych pokoleń odpowiedzialnych za rozwój cywilizacyjno-kulturalny społeczeństwa.

Literatura

Banasiak J. 1975

Z rozważań o nauczycielu twórczym, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2.

Bańka J. 1985

Etyka prostomyślności, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Ekiert-Oldroyd D. 2003

Pedeutologiczne konteksty dydaktyki twórczości i ich pragmatyczne implikacje (pedeutologia twórczości a dydaktyka twórczości), w: K.J. Szmidt (red.): *Dydaktyka twórczości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Koć-Seniuch G. 2003

Profesjonalizacja w kształceniu nauczycieli, w: D. Ekiert-Oldroyd (red.): *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – praktyka – perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Konecki K. 2002

Pozyskiwanie pracowników o strategicznych kompetencjach, w: H. Król (red.): *Szkice z zarządzania zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego, Warszawa.

Kwiatkowski S.M., Sepkowska Z. 2000

Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce, Biblioteka Pedagogiki Pracy, Warszawa – Radom.

Morzyszek-Banaszczyk E., Iwicka-Okońska A. 2007

Nowatorstwo pedagogiczne w teorii i praktyce, „Przegląd Edukacyjny”, nr 3(60).

Okoń W. 1970

O postępie pedagogicznym, Książka i Wiedza, Warszawa.

Olczak M. 2009

Kwalifikacje i kompetencje nauczyciela, „Edukacja i Dialog”, nr 04/2009(207).

Oleksyn T. 2000

Zarządzanie kompetencjami w organizacji, w: A. Ludwiczynski (red.): *Szkolenie i rozwój pracowników a sukces firmy*, Polska Fundacja Promocji Kadr, Warszawa.

Poplucz J. 1978

Sprawność a twórczość zawodowa nauczycieli, „Nowa Szkoła”, nr 11.

Rozporządzenie... 2002

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 roku w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki, „Dziennik Ustaw” z 2002 r. Nr 56, poz. 506.

Schulz R. 1989

Nauczyciel jako innowator, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Schulz R. 1990

Twórczość – społeczne aspekty zjawiska, PWN, Warszawa.

Schultz R. (red.) 1992a

Kształcenie dla innowacji pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń

Schulz R. 1992b

Szkoła – instytucja – system – rozwój, Edytor, Toruń.

Schulz R. 1994

Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Szmidt K.J. 2001

Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.