

KRYSZYNA KUSIAK

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

INNOWACYJNOŚĆ – IMMANENTNA CECHA NAUCZYCIELSKIEGO PROFESJONALIZMU*

Abstrakt: Innowacyjność nauczyciela to zagadnienie ważne dla rozważań dydaktycznych i pedeutologicznych. Można o niej myśleć jako o właściwości nauczycielskiego profesjonalizmu dostępnej tylko niewielu i cesze immanentnie związanej z tym zawodem. Ten drugi sposób rozumowania uzasadniają konstytutywne właściwości procesu kształcenia, do jakich należą interakcyjność oraz kontekstowość. Te, wraz z założeniem stopniowości nowatorstwa, tworzą podstawę do sformułowania tezy, że innowacyjność to w równej mierze obszar uprawnień i powinności zawodowych nauczyciela.

Słowa kluczowe: dydaktyka, innowacyjność, nauczyciel, proces kształcenia

* W przedstawionym opracowaniu pojęcie *innowacyjności* używane będzie w rozumieniu wykraczającym poza znaczenie ugruntowane w języku polskim. Słowniku nakazują łączyć je z wytworami ludzkiego działania, tymczasem w tekście używane jest ono w rozumieniu właściwości osobowej. Gruntem dla takiej decyzji są:

- uwagi czynione na ten temat w teorii zarządzania, wedle których zarówno podmiotom zbiorowym (przedsiębiorstwom), jak i jednostkowym (osobom) można przypisać cechę innowacyjności rozumianej jako skłonność i zdolność do generowania i wdrażania innowacji (por. Sikora, Uziębło 2014, s. 355; Kraśnicka 2013, s. 168; Gallo 2011, s. 12; Chodyński 2008, s. 32, 34);

- objaśnienia dotyczące inicjatywności i przedsiębiorczości jako kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, w których podkreśla się, że oznaczają one zdolność osoby do wcielania pomysłów w życie i obejmują m.in. taką dyspozycję jak innowacyjność (*Zalecenie Parlamentu Europejskiego...* 2006);

- upowszechnianie się w codziennym języku określenia „innowacyjny nauczyciel” przez analogię do określeń „twórczy nauczyciel” czy „kreatywny nauczyciel”.

WPROWADZENIE

Centralne miejsce w strukturze systemu dydaktycznego zajmuje relacja nauczyciel–uczeń (por. Fleming 1971, s. 130–131; Niemierko 1999, s. 14 i nast.). To, jaki jej charakter i przebieg uznaje się za pożądany, zależy od celów, do jakich ma prowadzić. Jej właściwości decydują również, czy przynosi efekty zgodne z tymi, dla osiągnięcia których system został powołany.

Relacja ta jest definiowana przez wzajemnie warunkujące się i sprzężone ze sobą procesy nauczania i uczenia się oraz wychowania i samowychowania (Fleming 1971, s. 130–131; Okoń 1987, s. 60; Śliwerski 2001, s. 32, 168 i in.). Wedle wskazań współczesnej dydaktyki wszystkie one mieszczą się w kształceniu jako szeroko pojmowanym dwupodmiotowym¹ działaniu „edukacyjnym zrównoważonym w aspektach emocjonalno-motywacyjnym i poznawczym”, a obliczonym na sprawne i skuteczne osiaganie przez uczniów „celów o istotnej wartości społecznej” (Niemierko 2007, s. 36).

Z powyższego wynika, że jeśli za podstawowy obowiązek nauczyciela przyjmie my organizowanie procesu kształcenia, to musimy również uznać, że wypełnianie go wiąże się nierozzerwalnie z autentycznym respektowaniem dwupodmiotowej i interaktywnej natury tegoż procesu. By wywołać w sposób planowy pożądane zmiany w uczniach, by nauczycielskie działania były z tej perspektywy sensowne, punktem wyjścia dla podejmowanych decyzji należy uczynić wiedzę o tym, jakie są właściwości i potrzeby wychowanków, i to zarówno w sensie właściwości wynikających z prawidłowości określonej fazy rozwojowej, jak i ich cech oraz sytuacji indywidualnej. Koniecznie trzeba także, przymierzając skutki do zamiarów i nie zakładając, że między nauczaniem i wychowaniem a uczeniem się i samowychowaniem musi istnieć pełna przekładalność (Illeris 2006, s. 21 i nast.), kontrolować, jak poznawczo i emocjonalnie odpowiadają oni na przyjęty system pracy.

Widząc w przebiegu i efektach procesów uczenia się oraz samowychowania swoistą odpowiedź na podjęty proces nauczania i wychowania, skuteczność pracy nauczyciela oceniać winno się z perspektywy tego, czy – biorąc pod uwagę liczne, zmienne w swej naturze czynniki osobowe i nieosobowe – potrafi nieustannie poszukiwać optymalnych rozwiązań praktycznych. Chodzi o takie, które w danym kontekście (podmiotowym, prawnym, organizacyjnym, programowym itp.) pozwolą wielu różniącym się od siebie osobom indywidualnie uznawać i możliwie efektywnie osiągać zakładane cele.

I tu wypada przedstawić ideę niniejszego opracowania. Otóż głównym zamiarem jest wykazanie, że pogłębione pojmowanie natury procesu kształcenia po pierwsze nadaje interaktywnej relacji nauczyciel–uczeń wymiar znacznie wykraczający poza reaktywną elastyczność i doraźność, po drugie zaś nakazuje w praktyce

nauczycielskiej zastąpić tendencję do poszukiwania uświęconych dotychczasową skutecznością rozwiązań uniwersalnych i niezmiennego ich stosowania podejściem konstruującym, głęboko odpowiadającym kontekstowi i z gruntu innowacyjnym. Ostatecznie chodzi o uzasadnienie uprawnienia do uznawania innowacyjności za atrybut nauczycielskiego profesjonalizmu.

NATURA INNOWACJI

W literaturze poświęconej problematyce zarządzania możemy przeczytać, że innowacja to „tworzenie lub modyfikowanie procesów, wyrobów, technik i metod działania, które są postrzegane przez daną organizację jako nowe oraz postępowe w danej dziedzinie i prowadzą do zwiększenia efektywności wykorzystania zasobów będących w jej dyspozycji” (Penc 1999, s. 143). W ujęciu tym – w porównaniu z klasycznymi definicjami, w których innowacja utożsamiana jest ogólnie z wprowadzaniem czegoś nowego (*Słownik...* 2003, s. 476) – pojęcie zyskuje dokładniejszy sens. Prowokuje też do formułowania dalej idących wniosków.

Po pierwsze, by można było powiedzieć, że mamy do czynienia z innowacją, zmiany wprowadzane w poszczególnych – nawet drobnych i pojedynczych – elementach powinny wynikać z widzenia w nich funkcjonalnie istotnych składowych większej, mającej działać celowo całości. Jest to nic innego jak praktyczne wykorzystanie podejścia systemowego. Dzięki niemu możliwe jest nie tylko zachowanie ścisłości w oglądzie i opisie funkcjonowania dowolnego konstruktu – niezależnie czy nazwiemy go organizacją, instytucją, czy ogólnie systemem – ale przede wszystkim zastosowanie analizy systemowej rozumianej jako zespół działań skupionych na dociekaniu przyczyn niedostatecznej jego skuteczności, tzn. na diagnozie jego punktów krytycznych (Niemierko 1999, s. 23).

Podejście takie pozwala uznać, że innowacje różnią się od siebie zasięgiem. Obejmować mogą zarówno każdy z podsystemów (mikrosystemów), elementów lub procesów z osobna (choć z przewidywanym wpływem zmian na funkcjonowanie całości), jak i kompleksowo system (makrosystem) w pełni swej złożoności.

Tu wkraczamy w drugi obszar wart omówienia. Otóż chodzi o pożytek z wprowadzonej zmiany czy, jak woli autor przytaczanej definicji, jej postępowość. Oba określenia sugerują w istocie to samo. Mianowicie to, że zmiana nie jest wartością samą w sobie. Jej sens winien być poświadczony służącymi rozwojowi systemu skutkami, tzn. zwiększoną sprawnością, efektywnością osiągania założonych celów w określonym kontekście i przy dostępnych zasobach.

Warto podkreślić zatem, że pożytek definiujący innowacje nie jest kategorią obiektywną i ma kontekstowy charakter. W myśl na wstępie podanego określenia

i zgodnie z doświadczeniami praktycznymi nie można mówić o jakimś rozwiązaniu, że jest rozwojowe, póki nie okaże się takim dla konkretnego systemu. Udowodnione negatywne skutki bezrefleksyjnego kalkowania, tj. zapożyczenia i wdrażania gotowych rozwiązań (a będzie jeszcze mowa o tym, że również działania naśladowcze przy spełnieniu przez nie pewnych warunków mamy prawo zaliczać do innowacyjnych), nawet gdzie indziej sprawdzonych i uznawanych za wzorcowe, są powodem, dla którego w teorii zarządzania podkreśla się bezwyjątkową konieczność ich krytycznego adaptowania stosownie do rozpoznanych potrzeb, warunków wewnętrznych systemu i zmian w jego otoczeniu (zob. Dolińska 2000, s. 31).

Dodać trzeba, że w momencie projektowania innowacji w odpowiedzi na ujawnione potrzeby systemu przewidywanie w sposób pewny jej wszystkich skutków nie jest możliwe. Stąd wdrażanie zmiany winno się wiązać z niezwykle uważnym badaniem efektów, nieograniczającym się do tych, które w oczywisty sposób są ze zmianą związane. Ponadto monitorowaniem objęte winny być zarówno te rezultaty, które jako bieżące najlepiej służą niezwłocznemu dopracowaniu innowacji, jak i te sumujące oraz odroczone jako najpoważniej i ostatecznie pozwalające ocenić celowość jej wprowadzenia.

Kolejną konstytutywną cechą rozwiązań innowacyjnych jest – jak sama nazwa sugeruje – ich nowość. Zasadniczo w sposób logicznie najbardziej uprawniony, stąd podkreślany w definicjach, innowacyjnymi nazywane bywają te rozwiązania, których dotychczas nie znano, i które pojawiają się jako wynik swoistej w danej dziedzinie twórczości. Zdaje się jednak, że nie jest to jedyne możliwe podejście. Właściwość tę bowiem rozpatrywać można również nie mniej sensownie przez odniesienie do kontekstu funkcjonowania i unikalnych własności określonego systemu (organizacji, przedsiębiorstwa) i oceniać z perspektywy różnicy między tym, co było w nim dotychczas a tym, co jest wprowadzane. Innowacyjną mamy zatem prawo nazwać każdą celowo wprowadzaną zmianę, której wdrożenie uzasadnia spodziewany pożytek, niezależnie od tego, czy jest nowością w sensie obiektywnym, subiektywnym, czy wyłącznie kontekstowym. Oznacza to, że do innowacyjnych można zaliczyć zarówno nowo wprowadzane rozwiązania, które określa się jako kreatywne², jak i te, które nazywa się imitującymi³ (Penc 1999, s. 144–145; Koziellecki 1997, s. 186 i nast.).

Warto dodać, że ujawniona w wyniku podjętych rozważań nieostrość pojęcia *innowacji* sprawia, iż w praktyce o konkretnych rozwiązaniach mówi się jako

² Chodzi zarówno o te rozwiązania, które nie były dotychczas znane i są nowe w najszerszym, obiektywnym, tzn. historycznym sensie, jak i te odkrywczynie subiektywnie, które są wynikiem twórczości psychologicznej (Koziellecki 1997, s. 186 i nast.).

³ Te innowacje są wynikiem racjonalnego adaptowania do potrzeb systemu dostępnych i już wcześniej, gdzie indziej stosowanych rozwiązań (Penc 1999, s. 144–145).

bardziej bądź mniej innowacyjnych. Niezależnie od możliwej stopniowalności logiczne wydaje się jednak, iż żadne z rozwiązań spełniających opisane warunki – celowości, pożytku i nowości – w kontekście takiego statusu nie traci, nawet jeśli równie logiczne jest, że najwyższe noty przyznaje się innowacyjności powiązanej z wprowadzaniem obiektywnie oryginalnych, twórczych, dotychczas nieznanymi rozwiązań.

INNOWACJE W SYSTEMIE EDUKACYJNYM

Nie nastęrcza trudności znalezienie analogicznych właściwości działań określanych jako innowacyjne w obszarze systemu dydaktycznego. Warto jednak pamiętać, że ze względu na jego szczególną naturę i w wyniku możliwej arbitralności ustanawiania jego granic może on być traktowany: bardzo szeroko – jako konstrukt tożsamy z systemem szkolnym (makrosystem) – bądź wąsko – jako system pracy konkretnego nauczyciela i uczniów w określonych warunkach (mikrosystem) (Davis i in. 1983, s. 16; Okoń 1971, s. 14; Niemierko 1999, s. 15, 19; Kruszewski 1974, s. 89; Fleming 1971, s. 130). Dlatego też innowacje edukacyjne miewają różny zakres i charakter. W pierwszym przypadku ewentualne zmiany innowacyjne przyjmują postać ewolucyjnych lub rewolucyjnych reform oświatowych różnego typu. I nawet jeśli w myśl dostrzeżonej stopniowalności najwyższy status przysługuje tym systemowym, dotyczącym „rzeczywistej zmiany paradygmatu, która przenika do »wewnętrznej logiki« własnego systemu oświatowego”, to nie można odmówić – przy spełnieniu przez nie wspomnianych wcześniej warunków – tej właściwości również reformom, które mają charakter naprawczy, modernizacyjny czy strukturalny (Śliwerski 2008, s. 387, 392).

Innowacje-reformy są skutkiem podejmowanych centralnie decyzji i niezwykle rzadko zdarza się – nawet przy spełnieniu warunku konsultacji w fazie planowania – by były bezpośrednim wynikiem inicjatyw nauczycielskich. Jak zauważa krytycznie Bogusław Śliwerski:

Wciąż pojawia się i odradza wśród elit politycznych i rządzących (MENiS, nauczycielskie związki zawodowe) postrzeganie i traktowanie państwa jako dysponenta systemu edukacyjnego, w którym wolność, twórczość i samorządność oświatowa pozostają przywilejem jedynie władców dysponujących tym systemem jak prywatną własnością (Śliwerski 2008, s. 396).

W innowacjach edukacyjnych tego typu – bez rozważania czy wdrażanym rozwiązaniom ze względu choćby na ich systemowy pożytek faktycznie takie miano

przysługuje – rola pojedynczego nauczyciela ogranicza się w zasadzie do wykonania określonych w przepisach zaleceń. Trudno więc byłoby w tym obszarze poszukiwać uzasadnień dla innowacyjności jako właściwości immanentnie związanej z zawodową rolą nauczyciela.

Nieco inaczej rzecz się ma, jeśli chodzi o reformy oddolne. Są one:

efektem nowatorstwa pedagogicznego, przenoszącego nowe, alternatywne rozwiązania cząstkowe lub całościowe wzory zmiany przez pojedynczych nowatorów (transformacyjnych liderów), naukowców, społeczników (rodziców, stowarzyszeń, wspólnot) do systemu szkolnego na zasadzie indukcji (wzbudzenie oddolne) czy dyfuzji (przenikanie) (Śliwerski 2008, s. 384).

Ten typ reform jest zatem związany z fragmentem systemu edukacyjnego będącym bezpośrednio pod pieczęcią pojedynczego nauczyciela (lub ich ściśle współpracującej ze sobą grupy) i ma w nim swój początek. Przebiega analogicznie do opisywanego w psychologii modelu przemian społecznych, w którym – najogólniej – „zmiany odbywają się poprzez pojawianie się bąbli nowego w morzu starego” (Nowak i in. 2009, s. 304).

Budowane i sprawdzane lokalnie (mikrosystemowo) koncepcje oraz wykorzystywane sposoby pracy, zyskując uznanie, rozszerzają krąg działania, a niekiedy także, będąc dobrze ocenianymi przez decydentów, są wybierane do upowszechnienia w systemie. Niestety trzeba przyznać, że aby tak się stało, uznanie wartości samej innowacji nie jest warunkiem wystarczającym. By cenne pedagogicznie rozwiązania opracowane przez nauczycieli mogły zostać wykorzystane na szerszą skalę i uprawomocnione w systemie, musi istnieć szczególna gotowość na ich przyjęcie i wdrożenie. Jednak, jak pokazuje praktyka, gotowość ta warunkowana jest przede wszystkim nie tyle rzeczywistymi potrzebami systemu czy nawet przekonaniem innych nauczycieli i decydentów, ile czynnikami znacznie bardziej prozaicznymi, np. ekonomicznymi. Potwierdzenie niniejszej tezy bez trudu można znaleźć w historii edukacji, zapoznając się z opisami wartościowych i inspirujących koncepcji, które nieustannie pozostają w obszarze alternatyw pedagogicznych, a w szkolnictwie masowym są uznawane za niszowe lub wykorzystywane wycinkowo i marginalnie.

Reformy oddolne jako skutek nowatorstwa pedagogicznego nauczycieli ponownie nie poświadczają, że innowacyjność można uznać za właściwość wpisaną w tę rolę zawodową. W opisywanym kontekście bowiem miano *innowatorów* przysługiwałoby jedynie tym nauczycielom, których koncepcje i sposoby pracy zyskały uznanie szerszego grona pedagogów bądź zostały upowszechnione. Nie wydaje się to jednak logicznie uzasadnione choćby z powodu – jak wskazano – znanych z historii znakomitych, twórczych, lecz niestosowanych masowo rozwiązań.

Gdzie zatem poszukiwać takiego uprawnienia? Wydaje się, że można go znaleźć w należyłym rozumieniu natury procesu kształcenia i wynikającym z tego definiowaniu zadań zawodowych każdego pojedynczego nauczyciela.

INNOWACYJNOŚĆ NAUCZYCIELA A NATURA PROCESU KSZTAŁCENIA

Jak zaznaczono we wstępie, wedle wskazań współczesnej dydaktyki proces kształcenia obejmuje świadomie podejmowane (choć nie zawsze w sposób w pełni uświadomiony i kontrolowany działające⁴) oraz ściśle ze sobą sprzężone czynności nauczyciela i uczniów. Ich sensowność zasadniczo ocenia się z perspektywy zbieżności efektów, jakie pozwalają osiągać uczniom (czy inaczej: zmian, jakie w nich wywołują) z zakładanymi, uznanymi za wartościowe celami kształcenia (Kruszewski 1995, s. 81 i in.).

Właściwości relacji nauczyciel–uczeń w kontekście sterującej roli założonych celów definiują zawodową rolę nauczyciela. Za Krzysztofem Kruszewskim (1995, s. 70) stwierdzić można, że „wszystkie zawodowe czynności nauczyciela są podporządkowane jednemu zadaniu: doprowadzeniu do tego, żeby w psychice ucznia zaszły pożądane zmiany”, a za Bolesławem Niemierką (2007, s. 21), że w procesie kształcenia „oddziałując na ucznia, mamy zamiar doprowadzić go do stanu, który spełnia uzasadnione oczekiwania społeczne”.

Te fundamentalne spostrzeżenia wskazują na realne istnienie swoistej ambivalencji w roli nauczyciela (Witkowski 1997, s. 212 i nast.). Nie wynika ona jedynie z tego, że nauczyciel nieustannie oscyluje „pomiędzy empatią a dystansem czy naciskiem na dyscyplinę a swobodą myśli” (Rubacha 2008, s. 61) czy też z tego, że „ma skutecznie nauczać, ale nie stresować, wymagać, ale nie narzucać, utrzymać dyscyplinę, ale wyrzec się przymusu, być sprawiedliwy, ale w każdym znaleźć coś dobrego, pomagać słabszym i nie zaniedbywać zdolnych” (Konarzewski 1995b,

⁴ Warto uzmysławiać sobie, że w faktycznym przebiegu procesu kształcenia obok celowo, planowo i świadomie podejmowanych czynności znajdziemy także takie, którym zasadniczo nie przysługuje miano *procesowych*, a mianowicie działania nieintencjonalne lub wręcz nieuświadomione. Niezależnie od tego, czy mają one incydentalny, zupełnie przypadkowy charakter, czy stanowią możliwą do rozpoznania składową programu ukrytego, wywierają realny wpływ na przebieg i skutki procesu kształcenia jako takiego. Analogicznie warto zdawać sobie sprawę, że poza skutkami mierzalnymi, czy to bieżącymi, czy tzw. po czasie, proces kształcenia przynosi również skutki niemierzalne lub trudno mierzalne, i poza świadomie zakładanymi również takie, których nie planowano osiągnąć lub wręcz nie zdawano sobie sprawy, że mogą być jego efektami (zob. Konarzewski 1995a, s. 229–230; Kruszewski 1995, s. 100 i nast.; Śliwerski 2001, s. 71; Illeris 2006, s. 107 i nast.; Kyriacou 1997, s. 35; Meighan 1993, s. 71 i nast.; Pervin 2002, s. 211 i in.).

s. 148). Chodzi raczej o godzenie dwu nadrzędnych kategorii: podmiotowego (bieżącego i przewidywanego przyszłego) dobra wychowanka oraz wyartykułowane w celach kształcenia interesu społecznego. Zauważa to Krzysztof Konarzewski (1995b, s. 154), wskazując na oczekiwania formułowane względem nauczycieli. Do głównych, według autora, należą: wspomaganie indywidualnego rozwoju każdego ucznia oraz – związane z drugim czynnikiem – reprodukcja porządku społecznego i wprowadzanie w kulturę duchową.

W sytuacjach szkolnych potrzeba godzenia tego, co wspólne (tu widzi się unifikującą rolę celów oraz programowo-organizacyjnych warunków, w jakich przebiega kształcenie) z tym, co indywidualne, w praktyce oznacza nieustanne rozpatrywanie, jakie strategie i sposoby pracy przy wykorzystaniu jakich środków zastosować w dostępnych i obligujących warunkach, by każdy pojedynczy uczeń ze swoimi indywidualnymi możliwościami i potrzebami mógł jak najskuteczniej osiągnąć zakładane cele. W takim rozumieniu podejmowanie się prowadzenia procesu kształcenia w istocie wymaga przyjęcia odpowiedzialności za należytą organizację szeroko i kompleksowo rozumianych warunków do skutecznego uczenia się, prowadzącego do harmonijnego i wielostronnego osobowego rozwoju ucznia (por. Niemierko 2007, s. 39).

Jeśli zgodzimy się, że „uczeń jest tu początkiem i końcem nauczycielskiej aktywności, centrum, któremu podporządkowane są pozostałe elementy szkolnego środowiska” (Konarzewski 1995b, s. 155), to zdamy sobie sprawę, że mamy prawo wymagać od nauczyciela, „by wnikałszy w niepowtarzalny świat psychiczny każdego ucznia, umiał określić jego mocne i słabe strony, a następnie stworzył mu swoisty świat zewnętrzny, którego wyzwania odwoływałyby się do pierwszych, a omijały drugie” (Konarzewski 1995b, s. 154). Mamy prawo również wymagać, by rozumiał, i rozumienie to czynił podstawą pedagogicznych decyzji i działań, że praktyka edukacyjna z gruntu rozgrywa się „pomiędzy rozproszonymi sensami, różnymi znaczeniami, jakie są nadawane faktom edukacyjnym w ich bezpośrednim doświadczaniu przez uczniów różnych ras, grup etnicznych, klas społecznych, płci” (Rubacha 2008, s. 62).

W ujęciu, wedle którego „nie istnieje uniwersalne doświadczenie edukacyjne”, i które nakazuje liczyć się „z różnymi jego wersjami, rezygnując z nadawania prawomocności jednej z nich” (Rubacha 2008, s. 62), od nauczyciela wymaga się decentralnego z natury i trudno wykonalnego przyjmowania w jednym czasie wielu odmiennych niż własna perspektyw oraz rozpoznawania i odpowiadania dobranymi sposobami pracy na ogromną różnorodność i zmienność podmiotowych uwarunkowań. Dochodzi do tego potrzeba realnego uwzględniania przez nauczyciela własnego potencjału, właściwości klasy szkolnej jako zespołu uczniów, szkoły jako konkretnej placówki z jej choćby organizacyjno-materialnymi możliwościami,

otoczenia społecznego, natury treści kształcenia jako takiej lub jej fragmentu w danym przedmiocie, a także wielu, wielu innych. Wszystkie te czynniki tworzą unikalny – bo tylko w konkretnej sytuacji pedagogicznej dający się sensownie opisać – zestaw zmiennych, które nauczyciel musi uwzględniać, planując i prowadząc własne zawodowe działania. Wewnętrzna złożoność oraz zmienność w czasie tak wielu czynników – z podkreśleniem roli tych podmiotowych (Niemierko 2007, s. 45) – a także wspomniana wcześniej ambiwalencja zadań sprawiają, że nauczyciele, jako odpowiedzialni za przebieg i skutki procesu kształcenia, funkcjonują i muszą znaleźć się z własnym systemem pracy w warunkach, które charakteryzuje swoista otwartość i niepewność.

I to ostatecznie uzasadnia uznawanie innowacyjności za nieodłącznie przynależną nauczycielskiej profesji. Bowiemy tylko nowatorstwo rozumiane sytuacyjnie (a więc niekoniecznie dotyczące rozwiązań oryginalnych w sensie obiektywnym) jako racjonalna, unikalna, ale też o nie zawsze pewnych skutkach, odpowiedź na rozpoznane potrzeby i możliwości konkretnych osób oraz ogólne i lokalne warunki, w jakich przebiegać ma kształcenie, daje szansę na projektowanie i prowadzenie procesu w sposób podmiotowo i społecznie pożyteczny.

Takie pojmowanie natury procesu kształcenia powoduje, że możliwe jest specyficzne definiowanie w nim roli nauczyciela, którego – zgodnie z tym, co postuluje Śliwowski (2008, s. 387) – przestaje się uznawać za urzędnika, wykonawcę odgórnych zaleceń czy odtwórcę cudzych pomysłów⁵, ale przywraca się sens jego wolności i inicjatywy nie tylko jako przywileju, ale i jako oznaki profesjonalizmu.

Wydaje się, że tej natury intuicja bądź przekonanie było dla ustawodawcy powodem ujęcia w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego działań innowacyjnych* (m.in. nowatorstwa, twórczości, umiejętności dostosowywania sposobów pracy do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia) jako wysoko ocenianej oznaki zaangażowania zawodowego.

PODSUMOWANIE

Interakcyjność i kontekstowość procesu kształcenia oraz unikalność składających się nań zmiennych implikują w sposób konieczny nieustanne, wynikające z analizy systemowej czy ewaluacji formatywnej własnego systemu pracy poszukiwanie

⁵ Na negatywne skutki sztywnego i bezrefleksyjnego „realizowania” scenariuszy i ślepego podążania za podręcznikiem zwracano już uwagę.

i tworzenie rozwiązań nowych, pożytecznych oraz pozwalających uczniom osiągnąć wyznaczone cele. Spostrzeżenie to pozwala sformułować dość radykalną tezę, że innowacyjność to immanentna cecha nauczycielskiego profesjonalizmu. Trzeba jednak zauważyć, że odwołuje się ona zasadniczo do obligacji teoretycznej. Poświadczają to obserwacje praktyki edukacyjnej, w której innowacyjność nie zawsze jest obecna i nie stanowi warunku koniecznego bycia nauczycielem. Zatem jakkolwiek jest ona wpisana w definicję profesji nauczycielskiej, to nie każdy, kto pełni tę rolę zawodową, się tą innowacyjnością wykazuje. Różne bywają tego przyczyny. Do głównych należą niewątpliwie – na co zwracają uwagę autorzy opisujący stadia rozwoju zawodowego nauczycieli – realne trudności w ogarnięciu wszystkich zmiennych, głównie we wstępnej fazie pracy zawodowej. Inne związane są z uwarunkowaniami osobowymi, do jakich należą choćby trudne do ukształtowania refleksyjność i zdolności twórcze (zob. Arends 1995; Bednarczuk i in. 2011; Czerepaniak-Walczak 1997; Kwaśnica 2003; Zdybel i in. 2011). Zagadnieniom tym warto poświęcić osobną uwagę, by z szacunku do pracy nauczyciela przyjąć z pokorą słowa Konarzewskiego (1995b, s. 149), który pisze:

Wizje tego, co być powinno, tylko wtedy mają racjonalny sens, gdy wyrastają z gruntownej znajomości tego, co jest. Jeśli natomiast są produktem myśli pogardliwie odwracającej się od złożoności realnych zjawisk i ze swobodą, jaką daje ignorancja, dyktującej rzeczywistości swoje prawa – mogą jedynie zasilić ideologie mniej lub bardziej podejrzanych krucjat.

Ostatecznie zaznaczyć trzeba, że celem niniejszego opracowania nie było opisywanie kolejnej koncepcji, skutkiem której „wymyślony ideał zawodu obraca się przeciw realnym nauczycielom” (Konarzewski 1995b, s. 149), ale wskazanie, że należyte rozumienie natury procesu kształcenia i uznanie stopniowości innowacyjności tworzy szczególny kontekst dla nauczycielskich uprawnień i powinności.

LITERATURA

- Arends R.I., 1995, *Uczymy się nauczać*. Warszawa, WSiP.
- Bednarczuk B., Kusiał K., Zdybel D., 2011, *Portfolio w procesie kształtowania refleksyjności przyszłych nauczycieli*. W: A. Karpińska, W. Wróblewska (red.), *Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie*. Warszawa, Wydawnictwo Difin.
- Chodyński A., 2008, *Przedsiębiorczość i innowacyjność a kompetencje – aspekty strategiczne*. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Zarządzanie”, nr 2, 31–39.

- Czerepaniak-Walczak M., 1997, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń, Wydawnictwo Edytor.
- Davis R.H., Alexander L.T., Yelon S.L., 1983, *Konstruowanie systemu kształcenia*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fleming E., 1971, *Składniki systemu dydaktycznego*. W: W. Okoń (red.), *System dydaktyczny*. Warszawa, PZWS.
- Gallo C., 2011, *Steve Jobs: sekrety innowacji. Zupełnie inaczej – reguły przełomowego sukcesu*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Illeris K., 2006, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Kraśnicka T., 2013, *Innowacyjność przedsiębiorstw – uwarunkowania organizacyjne*. „Studia Ekonomiczne”, nr 136, 165–179.
- Kruszewski K., 1995, *O nauczaniu i uczeniu się w szkole*. W: K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania Czynności nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konarzewski K., 1995a, *O wychowaniu w szkole*. W: K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konarzewski K., 1995b, *Nauczyciel*. W: K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kozielecki J., 1997, *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kruszewski K., 1974, *Nauczanie programowane w systemie dydaktycznym*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwaśnica R., 2003, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kyriacou Ch., 1997, *Effective Teaching in Schools. Theory and Practice*. Cheltenham, Stanley Thornes (Publishers) Ltd.
- Meighan R., 1993, *Socjologia edukacji*. Toruń, Wydawnictwo UMK.
- Niemierko B., 1999, *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa, WSiP.
- Niemierko B., 2007, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nowak A., Lebenstein M., Szamrej J., 2009, „Bąble“ modelem przemian społecznych. W: J. Kozielecki (red.), *Nowe idee w psychologii*. Gdańsk, GWP.
- Okoń W., 1971, *Podstawy systemu dydaktycznego*. W: W. Okoń (red.), *System dydaktyczny*. Warszawa, PZWS.
- Okoń W., 1987, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Penc J., 1999, *Innowacje i zmiany w firmie. Transformacje i sterowanie rozwojem przedsiębiorstwa*. Warszawa, Agencja Wydawnicza Placet.
- Pervin L.A., 2002, *Psychologia osobowości*. Gdańsk, GWP.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego, 2012, Dz. U., poz. 1538.
- Rubacha K., 2008, *Nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sikora J., Uziębło A., 2013, *Innowacja w przedsiębiorstwie – próba zdefiniowania*. „Zarządzanie i Finanse”, t. 2, nr 2, 351–363.
- Słownik wyrazów obcych*, 2003. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śliwerski B., 2001, *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa, WSiP.
- Śliwerski B., 2008, *Reformowanie oświaty w Polsce*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Witkowski L., 1997, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa, IBE.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE), 2006, Dz. Urz. UE, L 394.
- Zdybel D., Kusiak K., Bednarczuk B., 2011, *Indywidualny wymiar edukacji nauczycielskiej – o procesie stawania się refleksyjnym praktykiem*. W: E. Skrzetuska (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja – uzdolnienia – refleksja nauczyciela*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.

INNOVATIVENESS – THE IMMANENT FEATURE OF THE TEACHERS’ PROFESSIONALISM

Abstract: Innovativeness of a teacher is an important issue for didactic and pedeutological reflection. It can be thought of as a property of a teacher’s professionalism available only to a few. You can also think of it as a feature intrinsically related to this occupation. The latter line of reasoning is justified by the constitutive properties of the education process, which consists of interactivity and contextualizing. These traits, together with the assumption of innovation gradeability, construe the basis for the formulation of the hypothesis that innovativeness is to an equal extent the area of professional authority and of the teacher’s duties.

Keywords: didactics, innovativeness, teacher, education process