

Teresa Bauman  
Uniwersytet Gdański

## Dydaktyka akademicka a innowacje

### Innowacje w uniwersytecie

Innowacje są niezwykle cenne w różnego rodzaju firmach, bowiem przynoszą im konkretny zysk, może dlatego o innowacjach znacznie częściej piszą ekonomiści niż pedagodzy<sup>1</sup>. Aby jednak człowiek był innowacyjny trzeba go do owej innowacyjności przygotować.

Uniwersytet nie jest miejscem, w którym szczególnie często czy też chętnie, wprowadza się innowacje, jest natomiast miejscem, w którym przygotowuje się młodych ludzi od których, w ich przyszłej pracy, oczekuje się udoskonalania firmy (świata?), a więc dokonywania w nim zmian. Czy więc uniwersytet tworzy kulturę sprzyjającą kreatywności? Czy jest miejscem, w którym docenia się wartość ciekawych pomysłów, czy sprzyja rozwojowi twórczego myślenia? Postanowiłam się temu zagadnieniu nieco bliżej przyjrzeć.

W zależności od źródła powstania innowacje dzielą się na takie, które mogą być bądź implantowane z zewnątrz, bądź być efektem pomysłu wypracowanego przez członka/członków instytucji, której innowacja dotyczy. W pierwszym przypadku w instytucji, w której są wprowadzane innowacje nie są potrzebni działający w niej innowatorzy a jedynie sprawni wykonawcy przynoszonych z zewnątrz pomysłów. W drugim przypadku natomiast ulepszające zmiany są efektem pomysłowości, kreatywności, pracy pojedynczego człowieka lub członków instytucji. Zdarza się wówczas, że wprowadzanie innowacji jest związane z procesem uczenia się jednostki, która owe innowacje wprowadza lub instytucji (wówczas innowacje wprowadzane są zazwyczaj przez grupę osób i ich zasięg jest znacznie szerszy). Można mówić o dwóch sposobach wprowadzania zmian:

1. Mogą być wprowadzane nakazem, połączonym z przymusem (ten sposób reformowania szkolnictwa wyższego jest wyraźnie preferowany w naszym kraju), który wymaga kontrolowania i nadzoru ze strony organu wprowadzającego zmiany. Jest to sposób mało efektywny<sup>2</sup>; często zmiany wprowadzane są odgórnie, w efekcie pozostają martwym zapisem, i po pewnym czasie okazuje się, że tak naprawdę nic

---

<sup>1</sup> V. Drabik-Podgórna, *Innowacja edukacyjna w poradnictwie zawodowym. Aplikacja rozwiązań francuskich*, „IMPULS”, Kraków 2005.

<sup>2</sup> Fullan M., *The new Meaning of Educational Change*, Cassel. London 1995.

się nie zmieniło, a zdarza się, że także tworzą atmosferę niechęci, a nawet protestu i oporu. Powodzenie takich reform jest problematyczne.

2. Inny sposób na dokonywanie zmian polega na stworzeniu na tyle dogodnych warunków do wprowadzenia zmian, że uruchomiony zostaje w instytucji mechanizm tworzenia innowacji wewnątrz niej. Do tego typu modelu wprowadzania zmian potrzebna jest wyraźna zachęta w postaci materialnej albo symbolicznej. Aby instytucja zechciała wprowadzać zmiany musi dostrzec w nich jakąś korzyść, niezbędne jest również zapewnienie jej pewnej autonomii, która umożliwia ich wprowadzanie, bez naruszania prawa oraz stworzenie klimatu akceptacji dla różnorodnych rozwiązań. Ten sposób wprowadzania zmian daje szansę na wytworzenie się innowacyjnych rozwiązań wewnątrz samej jednostki.

Uniwersytet, ze względu na swój potencjał (wiele osób posiada wszelkie niezbędne do wprowadzania innowacji umiejętności), mógłby być zarówno miejscem, w którym tworzy się pomysły na ulepszenia zmiany, oraz mógłby być także kuźnią twórców innowacji. Powstaje jednak pytanie: czy uniwersytet chce i potrzebuje innowacji, a także czy od uniwersytetu tego się oczekuje?

### **Od uniwersytetu nie oczekuje się innowacyjności**

W uniwersytecie mamy do czynienia ze swoistym paradoksem; zarówno w misji uniwersytetu, jak i w wypowiedziach osób, wpływających na sposób funkcjonowania szkół wyższych, wskazuje się na konieczność kształcenia w nim osób przedsiębiorczych, kreatywnych, zdolnych do wprowadzania zmian, ulepszeń. Tego także oczekuje wielu pracodawców, a także sami studenci. Jednak sposób, w jaki organizuje się pracę uniwersytetu sprawia, że on sam jako instytucja (czyli ludzie w nim pracujący) jest raczej traktowany jak niesformy poddany, któremu trzeba wyraźnie określić co, w jaki sposób ma robić.

Dobitym przykładem, obrazującym ten sposób traktowania uniwersytetów, może być koncepcja centralnego określania programów studiów na poszczególnych kierunkach. Wprowadzenie tzw. przedmiotów obligatoryjnych, z przypisaną im liczbą godzin i punktami ECTS jest dobitnym przykładem tego, że ci, którzy podejmują decyzje dotyczące funkcjonowania uniwersytetu nie tylko nie oczekują od uniwersytetu innowacji, ale też tworzą sztywne reguły, schematy po to, aby tę innowacyjność wewnątrz uczelni uniemożliwić. Jednostka, która ma prawo do nadawania tytułu doktora habilitowanego — czyli spełnia określone kryteria jakości kadry naukowej — nie może sama decydować o programie studiów, ale musi stosować się do programów opracowanych przez osoby z zewnątrz. Wydawać by się mogło, że opisanie przez Ministerstwo sylwetki absolwenta określonego kierunku powinno być jedynym ograniczeniem dla takiej jednostki naukowej; ustalanie zaś dróg dojścia do owego celu powinno być pozostawione do decyzji takiej jednostki. Zrównywanie w prawach do tworzenia programów studiów szkół, które pracują wyłącznie w oparciu o „wypożyczoną” kadrę z uczelniami czy kierunkami mającymi swoją określoną renomę w kraju, jest jednym z działań, które niczemu dobremu nie służą; a równocześnie zniechęcają środowisko akademickie do podejmowania działań innowacyjnych oraz niszczą wyjątkowość, oryginalność różnych ośrodków w kraju, zmuszając je do działań unifikacyjnych. Ujednolicanie jest wrogiem innowacji. Styl wprowadzania zmian w szkolnictwie wyższym od lat jest taki sam; zarządza się je odgórnym nakazem — i fakt prowadzenia bądź nie — konsultacji ze środowiskiem na

temat ewentualnych zmian nie ma w tym wypadku znaczenia. Chodzi bowiem o sposób ich wprowadzania – najczęściej wybiera się ten nakazowy, bo jest łatwiejszy, natychmiastowy. Dobrym przykładem na to jest sposób wprowadzania systemu trzystopniowych studiów. Nie dano uczelniom możliwości wypracowania różnych rozwiązań (oferując różnego rodzaju zachęty), ale wyznaczono datę przymusowego wprowadzenia tego systemu we wszystkich szkołach wyższych (przymus nie obowiązywał kierunków, które miały silną pozycję w strukturach władzy i „wynegocjowały” sobie pozostawienie studiów pięcioletnich). Nie oceniam które z tych rozwiązań (studia pięcioletnie czy dwustopniowe) jest lepsze, chodzi mi wyłącznie o sposób ich wprowadzania. Podaję te przykłady po to, aby uświadomić, że ogromny potencjał innowacyjności jest nieaktywny, że nie dostrzega się potrzeby uruchomienia go i zachęcania go do działania dla dobra nie tylko samej uczelni, ale i społeczeństwa. Zamiast tego opracowuje się strategię zmuszania wszystkich uczelni do podporządkowania się urzędniczym zarządzeniom. W zakresie stosunku władzy (urzędników i rządzących szkolnictwem wyższym (w tym także wszelkich ciał przedstawicielskich) do uniwersytetów bardzo niewiele się zmieniło od czasu PRL. Poprzednie władze nie ufaly uniwersytetom, ponieważ spostrzegały je jako miejsca buntu i nieposłuszeństwa w myśleniu i działaniu oraz kontestacji. Obecne władze nie ufają im, ponieważ patrzą na uniwersytet jako na ostoję konserwatyzmu, niechęci do zmian i nadmiernego nieliczenia się z wymogami rynku. Niezależnie jednak od motywów, efekt pozostaje ten sam – brak zaufania, który wyraża się w dążności do unifikacji wszystkich szkół wyższych w Polsce (jednakowym łatwiej zarządzać), a w konsekwencji w tendencji do centralnego sterowania (dawniej – za pomocą aparatu partyjnego, współcześnie za pomocą systemu finansowania oraz Komisji Akredytacyjnej). Powyższe uwagi odnoszą się wyłącznie do działalności organizacyjnej i dydaktycznej uczelni, nie badawczej.

To krótkie wprowadzenie miało na celu uświadomienie, iż władze (różnego rodzaju i różnego szczebla) nie dostrzegają potencjału innowacyjności, jakim dysponuje uniwersytet. Jeśli dla kierunku studiów, który posiada prawa habilitacyjne ustala się przedmioty obligatoryjne, pisze się programy zajęć z tych przedmiotów – można to odczytać jako wyraźny dowód braku zaufania odnośnie do kompetencji i rozsądku kadry tam kształcącej. Taka atmosfera nie sprzyja innowacyjności ani w działaniach na rzecz uniwersytetu, ani w pracy dydaktycznej. Nie ma klimatu dla innowacyjności, tworzonemu wokół uniwersytetu i w samym uniwersytecie.

W swoim tekście nie będę zajmowała się jednak wprowadzaniem innowacji w uniwersytecie, choć oczywiście klimat akceptacji, bądź jej braku, dla nowych pomysłów, inicjatyw ma znaczenie. Jeśli u nauczycieli docenia się kreatywność, twórcze pomysły badawcze, oryginalne pomysły na zajęcia i umożliwia ich wprowadzanie – tworzy to dobrą atmosferę do kształtowania podobnych postaw w procesie dydaktycznym u studentów. O ile w szkołach wyższych docenia się twórczą myśl, niebanalne rozwiązania i oryginalne pomysły w zakresie uprawiania nauki, o tyle w niewielkim stopniu docenia się te same cnoty w obszarze dydaktyki akademickiej. Niewiele jest przykładów wskazujących na poszukiwanie ciekawych rozwiązań w tym obszarze<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Trening twórczości w szkole wyższej, red. K.J. Szmidt, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Łódź 2005. W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej, red. D. Skulicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.

### **Innowacje w dydaktyce akademickiej**

O innowacji w uczelni – można mówić jako o **wprowadzaniu innowacji** do procesu kształcenia, czyli działaniu, które ma na celu zainauguowanie i realizowanie procesu zmiany w jakimś obszarze procesu dydaktycznego. W ten sposób można – traktując uniwersytet jako jedną z instytucji – zastanawiać się, jak możliwy jest i czego może dotyczyć zamysł innowacyjny w nim wprowadzany, innowacje w zakresie zarządzania, organizacji pracy oraz w procesie dydaktycznym. W takim przypadku całe rozważania, dotyczące innowacji w dydaktyce akademickiej, skupiać się powinno na pomysłach możliwej zmiany procesu dydaktycznego zachodzącego w szkole wyższej. Wprawdzie E. Shiels twierdzi, że Instytucje nie były i nie są ośrodkami oryginalności, a jedynymi Instytucjami innowacyjnymi są przedsiębiorstwa gospodarcze, które do innowacji zostały niejako zmuszone poprzez wymagania rynkowe<sup>4</sup>, to jednak sędzę, że ta uwaga odnosi się bardziej do sposobu funkcjonowania uniwersytetu, w znikomym stopniu można się z nią zgodzić jeśli chodzi o tworzenie wiedzy.

Idea innowacji w dydaktyce akademickiej może być także rozpatrywana pod kątem realizowania przez uniwersytet takiego typu kształcenia, które będzie przygotowywało jego absolwentów do działań zmierzających do wprowadzania innowacji do życia naukowego, społecznego i gospodarczego. W tym przypadku rozważania dotyczące innowacji są poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie: w jakim stopniu proces kształcenia uwzględnia potrzebę przygotowania studentów do bycia innowatorami, czyli inicjatorami i twórcami zmian. W zanadru niejako powyższego pytania skrywa się kolejne: czy społeczność akademicka dostrzega ważność takich umiejętności, które stanowią składowe przyszłej kompetencji innowacyjnej.

Pierwsze z wymienionych ujęć relacji dydaktyka akademicka a innowacje wymaga wielowątkowych badań, jest znacznie szerzej zakrojonym problemem badawczym, którego elementem jest właśnie drugi sposób rozumienia innowacji w dydaktyce akademickiej. W tym tekście chciałabym skupić się na tym drobnym wątku, dotyczącym dostrzegania przez społeczność akademicką wagi kilku umiejętności i postaw, które można postrzekać jako te, które wspomagają i inspirują człowieka do działań innowacyjnych.

### **Przygotowanie studentów do innowacji**

Aby przyjrzeć się uważniej, w jaki sposób uczelnia podejmuje to wyzwanie, posłużę się wynikami badań, mającymi na celu ustalenie potrzeb i oczekiwań dotyczących zajęć dydaktycznych nauczycieli akademickich i studentów. Były to klasyczne badania ankietowe, przeprowadzono je w Uniwersytecie Gdańskim w roku 2009; przebadanych zostało 10% ogółu studentów studiów stacjonarnych oraz 8,5% nauczycieli akademickich – tzw. młodszych pracowników nauki. Studentów badano przy pomocy ankiety audytoryjnej, natomiast nauczycieli akademickich przy pomocy ankiety wysyłkowej. Badanie, o którym wspominałam nie dotyczyło bezpośrednio zagadnienia, któremu poświęcony jest ten tekst, natomiast dwa pytania zawarte w ankiecie dla studentów oraz dwa pytania zawarte w ankiecie dla młodszych pracowników nauki mogą być pomocne przy analizowaniu podjętego w tym tekście problemu.

---

<sup>4</sup> Edwards Shiels, *Tradycja i nowoczesność*, red. J. Kurczewska, J. Szacki, Czytelnik, Warszawa 1984.

Nabywając kompetencje badawcze młody pracownik naukowy znajduje się pod opieką promotora, który czuwa nad tym, aby nie popełniał on elementarnych błędów, czuwa nad tym, aby w wystarczającym stopniu poznał zagadnienie, które jest przedmiotem jego zainteresowań. Jeśli zaś chodzi o kompetencje dydaktyczne dosyć powszechnie panuje przekonanie, iż najlepszym sposobem wchodzenia w rolę nauczyciela akademickiego jest terminowanie u mistrza. Model profesora – przewodnika po dydaktyce i nauczyciela nauczycieli jest, w dobie zmarginalizowania asystentury w szkołach wyższych, mocno wątpliwy. Zachodzi więc uzasadniona obawa o poziom kompetencji dydaktycznych osób kształcących studentów. Jeśli nawet założymy, że uczenie się od mistrza jest w wielu przypadkach i w wielu zakresach zasadne i skuteczne, powstaje pytanie: czy model nauczania, który proponuje mistrz, powinien stanowić jedyny wzorzec do naśladowania przez początkującego nauczyciela akademickiego. Czy przygotowanie do pracy ze studentami nie powinno być budowaniem, w oparciu o wiedzę dydaktyczną, własnej teorii nauczania? Przy nabywaniu kompetencji dydaktycznych jest zazwyczaj sam. Najczęściej (jak wynika z moich badań) uczy się od starszych kolegów i z książek bądź Internetu – szczególnie w zakresie nowych metod pracy ze studentami; zazwyczaj jednak nawet nie wie, czego nie umie. Skutkiem słabego przygotowania dydaktycznego nauczycieli akademickich jest to, iż głównym źródłem inspiracji do pracy ze studentami są wzory wyniesione z wcześniejszych lat edukacji (69,4% badanych). Powielanie wzorców zaś sprawia, że innowacje, wprowadzane do procesu kształcenia w szkołach wyższych, należą do rzadkości.

W kontekście powyższego postawienie pytania: czy w uniwersytecie dba się o wykształcenie w studentach umiejętności, które pozwolą im w przyszłości stać się innowatorami – może wydać się problematyczne, jednak temu właśnie zagadnieniu chcę się nieco uważniej przyjrzeć.

Za ważne dla kształtowania się postawy innowacyjnej można uznać: dbałość o zwracanie uwagi na kształtowanie umiejętności twórczego myślenia oraz twórczej postawy wobec świata<sup>5</sup>. Przejawem zaś zwracania uwagi na twórcze myślenie jest zachęcanie do poszukiwania wielu rozwiązań jednego problemu, do poszukiwania oryginalnych rozwiązań, a także zachęta do krytycznego oglądu sytuacji. Przejawem kształtowania twórczej postawy wobec świata jest: wywoływanie w innych zadziwień, zachęcanie do stawiania pytań, zachęcanie do wchodzenia w spory – tworzenie okazji do dyskusji, zachęcanie do podejmowania trudnych zadań, docenianie inności rozwiązań i poglądów studentów<sup>6</sup>.

Ponieważ interesują mnie zachowania nauczycieli akademickich, sprzyjające kształtowaniu się określonych umiejętności i postaw, wybrałam z badania te wątki, które dotyczą interesującego mnie zagadnienia. W jednym z pytań ankiety poproszono studentów o ich opinie na temat zachowań nauczycieli akademickich podczas prowadzenia zajęć, było to pytanie, w którym studenci mieli oszacować częstotliwość występowania określonego zachowania.

<sup>5</sup> E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, „IMPULS”, Kraków 1995. M. S. Szymański, *Twórczość i style poznawcze uczniów*, WSiP, Warszawa 1987.

<sup>6</sup> M. S. Szymański, *Twórczość i style poznawcze uczniów*, WSiP, Warszawa 1987.

Wskazane w tabeli zachowania nauczycieli akademickich – nie są jedynymi, mogącymi kształtować postawy innowacyjne studentów – wybrałam, ponieważ można uznać, iż w znaczącym stopniu przyczyniają się do kształtowania w studentach umiejętności i postaw innowacyjnych.

Tabela nr 1. Opinie studentów o zachowaniach nauczycieli akademickich, zachęcających ich do samodzielności i kreatywności

Typ zachowania	Większość nauczycieli*		Spora część nauczycieli		Nieliczni nauczyciele	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Zachęcają do wypowiadania własnych poglądów	166	34,1	187	38,4	134	27,6
Cenią oryginalne pomysły studentów	147	30,2	163	33,5	177	36,4
Uczą krytycznego myślenia	131	26,9	169	34,7	187	38,4
Zachęcają do stawiania pytań	95	19,5	200	41,1	192	39,5
Inspirują do przemyśleń i samodzielnych poszukiwań	91	18,7	174	35,8	222	45,6

\* w oryginalnej ankiecie była pięciostopniowa skala ( wszyscy, większość, spora część, nieliczni, żaden), jednak ze względu na rzadko występujące opinie skrajne oraz dla wyrazistości obrazu wyniki zostały przedstawione w skali trójstopniowej

Chciałabym się skupić na dwóch, najrzadziej stosowanych przez nauczycieli (w opinii studentów) zachowaniach, mających znaczący wpływ na kształtowanie zachowań innowacyjnych studentów. Są to zachęcanie do stawiania pytań oraz inspirowanie do przemyśleń i samodzielnych poszukiwań. Wskazanie przez około 40% badanych, iż tylko nieliczni nauczyciele zachęcają ich do stawiania pytań można uznać za niedobry sygnał, ponieważ pytania stanowią jedno z podstawowych narzędzi poznania. Zadanie pytania wskazuje bowiem, iż student posiada jakąś wiedzę, uświadomił sobie lukę we własnej wiedzy oraz przejawia chęć zapalenia tej luki<sup>7</sup>. J. Holt uważa, że *praca nauczyciela zaczyna się wówczas, gdy ktoś zada pytanie. Bez*

<sup>7</sup> O. Czarniawska, *Marburska teoria bytu: poznanie jako pytanie*, „Studia Filozoficzne” 1987, nr 2.

*pytania nauczanie nie istnieje*<sup>8</sup>. Jeśli podczas zajęć nie ma sprzyjających warunków do zadawania pytań – studenci ich nie zadają, a nauczanie przybiera formę „monologu edukacyjnego”<sup>9</sup>. Brak nauczycielskiej zachęty do stawiania podczas zajęć pytań wynika, być może, z braku przekonania o ważności pytania w procesie uczenia się. Drugą kategorią zawartą w tabeli, której chcę się nieco baczniej przyjrzeć, jest inspirowanie studentów przez nauczycieli akademickich do przemyśleń i samodzielnych poszukiwań. Biorąc pod uwagę, iż większość badanych studentów uczestniczy w seminariach licencjackich, magisterskich wynik wykazany w tabeli można odczytać jako niepokojący sygnał. Studiowanie jest procesem dochodzenia do wiedzy, w dużym stopniu poprzez samodzielną aktywność studenta. Studia są takim okresem w życiu człowieka, w którym następuje (powinno następować?) usamodzielnienie się intelektualne, wg teorii rozwoju E. Eriksona jest to czas gotowości do tworzenia, powoływania do życia nowych bytów<sup>10</sup>. Jeśli prawie połowa badanych uważa, że tylko nieliczni nauczyciele inspirować proces ich samodzielnych poszukiwań oznacza to, że wielu nauczycieli nie dostrzega wagi samodzielności myślowej, samodzielnych poszukiwań, i odkryć studenckich. Jeżeli uniwersytet nie stwarza okazji do kształtowania się samodzielności intelektualnej studentów, staje się instytucją niewiele różniącą się od szkół niższego szczebla. Szanse na to, że młodzi ludzie po opuszczeniu jego murów nie staną się innowatorami, twórcami śmiałych koncepcji, oryginalnych rozwiązań, a jeśli nawet tacy będą to nie dzięki uniwersytetowi, ale jakby nieco wbrew niemu są duże.

Uniwersytet pełni dwie podstawowe funkcje: prowadzenie badań i kształcenie studentów. O ile z realizowania pierwszego zadania każdy pracownik naukowy jest rozliczany, o tyle ocena realizacji drugiego zadania jest pozostawiona do własnego uznania nauczyciela akademickiego. Aby sprawdzić, jakie cechy nauczyciela akademickiego badani nauczyciele oraz studenci uznają za godne najwyższego uznania, zapytano ich, jakie cechy powinien posiadać nauczyciel akademicki, aby można było go nazywać mistrzem. Pytałam o mistrza, bo interesowało mnie, jaki nauczyciel akademicki wzbudza podziw, inspirować innych, zachwyca. W poniższej analizie uwzględniłam tylko te cechy, które odnoszą się do zachowań nauczyciela akademickiego, które we wstępnych ustaleniach zaliczyłam do takich, które sprzyjają wyzwalamu innowacyjnych zachowań u studentów. Pierwsze spostrzeżenie jest takie, że wg wszystkich badanych nauczyciel, którego można nazwać mistrzem musi posiadać przede wszystkim wiedzę (ogromną, szeroką, rozległą, bogatą, głęboką, wybitną, wielką, wszechstronną – to najczęściej pojawiające się przymiotniki), natomiast niezwykle rzadko w charakterystyce mistrza pojawiają się wskazania na cechy, sprzyjające wzbudzaniu kreatywności. Zaledwie w 24 wypowiedziach nauczycielskich (co stanowi 11,9% ogółu badanych nauczycieli) oraz w 109 wypowiedziach studentów (24,1%) zasygnalizowano ich ważność. Oto one:

<sup>8</sup> J. Holt, *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*. „IMPULS” Kraków 2007, s. 117.

<sup>9</sup> D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000.

<sup>10</sup> E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo* „REBIS” Poznań 2000. L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*, Toruń 1989.

wśród studentów	wśród nauczycieli akademickich
1. Mieć pasję i zarażać nią studentów (33)*	1. _____
2. Być twórczym (18)	2. Być twórczym, kreatywnym (10)
3. Prowokować do samodzielnego myślenia i działania (15)	3. Zachęcać do samodzielności w myśleniu (2)
4. Być charyzmatycznym (11)	4. _____
5. Cenić kreatywność (6)	5. _____
6. Inspirować (6)	6. Inspirować innych (4)
7. Być zaangażowanym w to co się robi (5)	7. _____
8. Zachęcać do stawiania pytań (6)	8. Stawiać pytania (1)
9. Prowokować do krytycyzmu (3)	9. Zachęcać do krytycznego myślenia (3)
10. Być otwartym na nowości (2)	10. Być otwartym na problemy (2)
11. Być oryginalnym , niepowtarzalnym (2)	11. Brak pokory wobec schematów (1)
12. _____	12. Pobudzać refleksyjność studentów (1)
13. _____	13. Być błyskotliwym (1)
14. _____	14. Być gotowym do dyskusji (1)
15. Mieć wyobraźnię (1)	15. _____
16. Fascynować (1)	16. _____

Rysunek 1. Cechy ważne dla kształtowania innowacyjności, które pojawiły się w charakterystyce mistrzowskiego nauczyciela akademickiego:

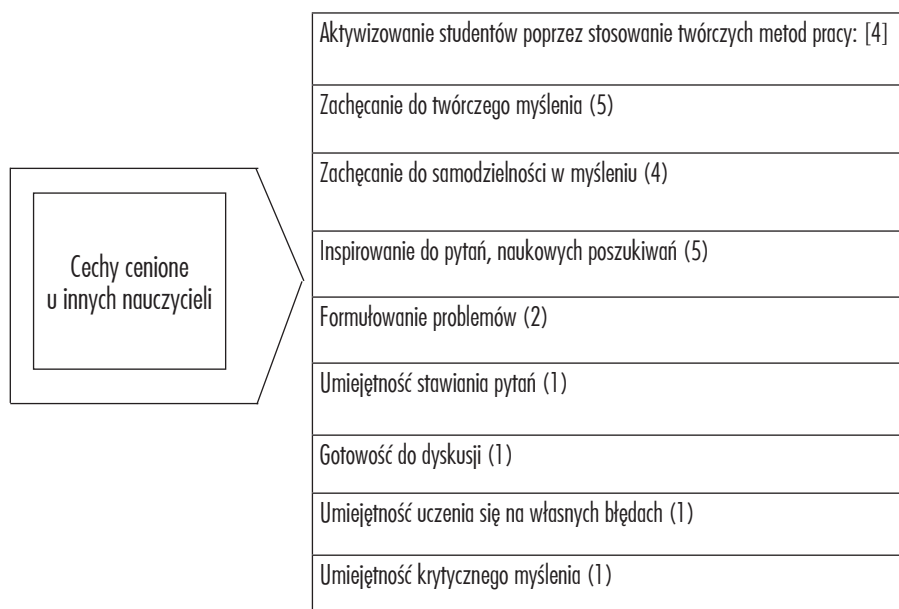
\* w nawiasach podano liczbę badanych, którzy w swych wypowiedziach wskazali na określoną cechę

Pierwszy wniosek jaki się nasuwa jest taki, iż studenci mają nico inne wyobrażenie nauczyciela – mistrza niż ich nauczyciele. Częściej także, niż ich nauczyciele, wskazywali na cechy specyficzne dla twórczego myślenia czy też twórczej postawy wobec świata – jako te, które są charakterystyczne dla mistrza. Ciekawe jest to, że studenci oczekują od mistrza, że będzie ich zarażał swoją pasją, że będzie charyzmatyczny i zaangażowany w to co robi. Nauczyciele natomiast zupełnie na te cechy mistrza nie zwrócili uwagi. Studencka charakterystyka mistrza wskazuje na ich wyobrażenie kim/czym mistrz ma być dla nich, pokazując na specyfi-



kę relacji mistrz – uczeń, zaś nauczycielska charakterystyka mistrza w połowie dotyczy „właściwości” mistrza (być twórczym, kreatywnym; być otwartym na problemy; stawiać pytania; brak pokory wobec schematów; być błyskotliwym; być gotowym do dyskusji). Rzadziej pojawia się wskazanie na cechy mistrza specyficzne dla relacji mistrz – uczeń (zachęcać do samodzielności w myśleniu, inspirowanie innych, zachęcanie do krytycznego myślenia, pobudzanie refleksyjności studentów)

Aby upewnić się, czy może pojęcie „mistrz” nie najlepiej oddaje cenione przez badanych cechy nauczyciela akademickiego zapytano także wprost: jakie cechy u innych nauczycieli cenią sobie badani najbardziej. Pytania tego nie zadawano studentom.



Rysunek 2. Cenione u innych nauczycieli akademickich cechy twórczego myślenia i twórczej postawy wobec świata

Jak można zauważyć zachowania nauczycielskie, sprzyjające kształtowaniu się postaw innowacyjnych, nie są szczególnie cenione także u kolegów. Badani nauczyciele akademicy nie nadają wysokiej rangi ani twórczemu myśleniu, ani twórczej postawie wobec świata – jeśli te cechy pojawiły się w ich wypowiedziach tak niezwykle rzadko. Podsumowując wyniki przedstawione powyżej można stwierdzić, iż studenci częściej cenią takie zachowania nauczycieli akademickich, które rozbudzają ich potencjał kreatywności, niż nauczyciele, choć wyraźnie należy zaznaczyć, że przez żadną z badanych grup zachowania te nie są traktowane jako szczególnie ważne.

Z niezwykle ostrożnością trzeba podchodzić do wyników przedstawionych badań, bowiem nie było to badanie, które miało na celu ustalenie, w jakim stopniu studia rozwijają kreatywność studentów. Przedstawione wyniki są „wydobyte” z badań, które wprawdzie dotyczyły procesu dydaktycznego, ale ujmowanego w szerokim kontekście i w różnorodnych przejawach. Moje „wydobycie” wyników polegało na wskazaniu tylko na te cechy relacji nauczyciel student, bądź na zachowania nauczycieli akademickich, które sprzyjają kształtowaniu u studentów kreatywności (wszystkie pozostałe pominęłam w prezentacji i analizie), która jest niezbędna do wszelkich przedsięwzięć innowacyjnych. Zaprezentowane wyniki badań (rys. nr 1, rys. nr 2) mają jednak także niezaprzeczalną zaletę, a mianowicie pokazują na ważność interesujących mnie cech w kontekście całokształtu cech/zachowań nauczycieli akademickich. Jeśli pytamy badanych o ważność konkretnej cechy (np. inspirowanie innych przez mistrza) – można przypuszczać, że badani będą skłonni mocniej akcentować jej ważność, niż wówczas gdy pytamy ich, jakie cechy powinien posiadać ktoś, aby mogli go nazwać mistrzem. W tym pierwszym przypadku badani potwierdzają (lub nie) słuszność założeń badacza, zaś w drugim przypadku – na podstawie całokształtu ich wypowiedzi – można wnioskować o randze, jaką nadają interesującym badacza cechom bądź zachowaniom.

U uniwersytecie niewielką wagę przywiązuje się do myślenia w kategoriach innowacyjności, dotyczy to zarówno działalności instytucji, jak i procesu kształcenia. J. Woźniak, wieloletni wiceprzewodniczący KRASP, wieloletni prezes fundacji Rektorów Polskich, pisząc o wkładzie szkół wyższych w działania proinnowacyjne, nie dostrzega w szkołach wyższych miejsca kształcenia innowatorów ani nie traktuje szkół wyższych jako źródła, miejsca tworzenia się innowacji<sup>11</sup>. Jest to dosyć powszechny (i jak z pełnionych przez autora funkcji publicznych wynika – wpływowy), choć moim zdaniem szkodliwy, sposób myślenia o innowacjach – jako o zmianach przynoszonych z zewnątrz, nie prognozując nawet udziału w tworzeniu innowacji myśli powstałej w rodzimych uczelniach.

Jakie więc zadania współcześnie wyznacza się procesowi kształcenia w uniwersytecie? Czy ograniczają się one wyłącznie do przekazywania wiedzy i przygotowania młodych ludzi do pracy w konkretnym zawodzie? Gdzie więc, jeśli nie w uniwersytecie kształtować poczucie sprawstwa, chęć ulepszania świata, gdzie kształcić umiejętności, dzięki którym absolwenci szkół wyższych mogą przyczynić się do zmiany świata, podejmowania odważnych inicjatyw, tworzenia śmiałych projektów?

Próbowałam pokazać w tym tekście, że nie ma sprzyjającego klimatu ani wokół uniwersytetu, ani w samym uniwersytecie do tworzenia inicjatyw innowacyjnych. Nie można więc dziwić się, że w procesie kształcenia, w którym nauczyciele często powielają wzorce dydaktyczne, znane z wcześniejszych szczebli edukacji, niewielką wagę przywiązuje się do kształtowania umiejętności i postaw, sprzyjających kreatywności.

<sup>11</sup> Autor wskazuje na szkoły wyższe jako na partnerów realizujących zamawiane projekty, partnerów uwiarygodniających, wspierających przedsięwzięcia **organizacyjne i materialnie** (s. 140). Por. J. Woźniak, *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*, „Fundacja Rektorów Polskich”, Warszawa 2007.