

Kazimierz Wenta

Profesjonalizm pedagoga w teorii chaosu

Edukacja Humanistyczna nr 2 (25), 157-167

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

ARTYKUŁY Z I OGÓLNOPOLSKIEJ KONFERENCJI „OD PROJEKTU DO PROFESJONALIZMU W ZAWODZIE PEDAGOGA”

EDUKACJA HUMANISTYCZNA nr 2 (25), 2011
Szczecin 2011

Kazimierz Wenta
Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP
Szczecin

PROFESJONALIZM PEDAGOGA W TEORII CHAOSU

Wprowadzenie

Charakterystyczną cechą nauki jest aspektywność, czyli tendencja do takiego poznawania świata, aby go rozumieć i skutecznie w nim działać, dlatego między innymi nauka jest także sceptyczna, zwłaszcza w naukach społecznych, oraz dąży do redukcjonizmu. Podejmując się rozważań nad profesjonalizmem pedagoga, ujmowanym od strony teorii chaosu, zachodzi potrzeba podkreślenia, że profesjologia na ogół jest usytuowana w obszarze dociekań zawodoznawczych.

Społeczeństwo postindustrialne, które w odbiorze społecznym coraz częściej staje się medialne i uwikłane w globalnej sieci, a ma się stać społeczeństwem informacyjnym i społeczeństwem wiedzy, coraz wyraźniej wpisuje się w ramy społeczne, w których postawy innowacyjne i twórcze na rynku pracy są wyzwaniem dla ludzi poszukujących i wykonujących zadania produkcyjne, usługowe oraz w służbach publicznych. Dlatego chaos – traktowany metaforycznie jako tak zwany bałagan, czyli dysfunkcyjne niedopasowanie, oraz chaos deterministyczny, rozumiany jako wynik obliczeń w matematyce nieliniowej, w niniejszej publikacji zostały intencjonalnie potraktowane jako element nad projektem rozumienia profesjonalizmu w zawodzie pedagoga.

Pedagog jako zawód w nauce i edukacji na miarę profesjonalnych oczekiwań

Na ogół termin „pedagog” w ujęciu słownikowym objaśniany jest historycznie, czyli dosłownie. Przykładowo, w starożytnej Grecji pedagog to człowiek *prowadzący chłopców; wychowawca dzieci* [gr. *paidagōgós*], a andragog [gr. *anér, andrós* – mężczyzna, *agō* – prowadzę] to obecnie specjalista z zakresu edukacji dorosłych. Współcześnie za pedagoga uznaje się: 1) pracownika naukowego zajmującego się badaniami oraz pisarstwem naukowym z zakresu najszerzej rozumianego wychowania i oświaty oraz 2) nauczyciela¹. Profesja często jest interpretowana jako zawód². Każdy zawód, także pedagoga, charakteryzuje się tym, że mamy do czynienia z wykonywaniem *zespołów*

¹ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 222.

² T.W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004, s. 199 i 21.

czynności społecznie użytecznych, wyodrębnionych na skutek podziału pracy, wymagających od pracownika odpowiedniej wiedzy i umiejętności, a także cech psychofizycznych, warunkujących wykonanie zadań zawodowych powtarzanych systematycznie i będących źródłem utrzymania pracownika i jego rodziny. Zawód jest podstawą prestiżu i pozycji społecznej pracownika. Społeczne konsekwencje wykonywania zawodu to możliwość zrzeszania się jego przedstawicieli, pielęgnowania tradycji zawodu, prezentacji określonych postaw i ocen społecznych podejmowanych z pozycji danego zawodu³. Profesja, z kolei, jest odczytywana z punktu widzenia dużej fachowości, to znaczy zawodowych umiejętności ujawniających się w postaci jakości wykonywania trudnych zadań oraz ich wysokiego poziomu realizacji, co świadczy o dużych kompetencjach pracownika⁴. Można więc stwierdzić, że profesja pedagoga jest rozumiana jako zawód wymagający specjalistycznego przygotowania na poziomie wyższym wraz z dodatkowymi uprawnieniami, ponieważ jest to kwalifikowana praca wykonywana z dużą wprawą, między innymi ze względu na własne i uznane przez innych standardy (kryteria) przypisane dla danego stanowiska w nauce, edukacji. Wśród pedagogów ujawniają się takie ogólne profesjonalne kompetencje pedagogiczne, jak: 1) prakseologiczne, 2) komunikacyjne, 3) współdziałania, 4) kreatywne, 5) informatyczne, 6) moralne⁵.

Jeżeli profesjonalizacja w zawodzie jest kapitałem ludzkim oraz kapitałem symbolicznym na rynku pracy, to warto zauważyć, że chodzi tutaj o: 1) proces polegający na powiększaniu się liczby osób wykonujących pracę uznawaną za działalność typową do zawodu; 2) dążenia grupy zawodowej do osiągnięcia cech charakteryzujących tak zwaną pełną profesję, co wiąże się z podwyższeniem pozycji zawodu; 3) przyznawanie osobie uprawnień związanych z wykonywaniem określonego typu „profesji”. Profesjonalizm może być wówczas traktowany jako proces towarzyszący przemianom społecznym, będący efektem upowszechniania się pracy najemnej, w przypadku pedagogów – pracy intelektualnie poznawczej na niwie nauki oraz usługowej i publiczno-funkcjonalnej w edukacji, a polegającej na przekazywaniu w ręce specjalistów coraz większego obszaru praktyki społecznej. Dlatego wśród cech profesjonalizmu na gruncie anglo-amerykańskim wymienia się: a) posiadanie specjalistycznego wykształcenia opartego na wiedzy naukowej; b) podporządkowanie się określonym normom etycznym i regułom postępowania (kodeks etyczny); c) służenie dobru wspólnemu (na przykład w profesji pedagoga – działania podejmowane na rzecz zdrowia i rozwoju, wychowanie i nauczanie na rzecz społecznie aprobowanego sukcesu); d) posiadanie autonomii w wykonywaniu zawodu; e) istnienie samorządowych organizacji zawodowych służących ochronie interesów profesji⁶. Na ogół o profesjonalistach pisze się, że *mają wiedzę fachową, ale często stają w obliczu wyjątkowych, trudnych sytuacji, które nie poddają się schematycznym rozwiązaniom. Profesjonaliści muszą rozwijać zdolności radzenia sobie z niespodziewanymi okolicznościami i działać mądrze w sytuacji niejasnej*⁷. Wykonanie pracy, nawet dobrze, jest czymś wystarczającym dla nieprofesjonalistów, ale cechą profesjonalistów jest stałe poprawianie

³ Tamże, s. 287.

⁴ K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 2000, s. 164.

⁵ K. Denek, *Kompetencje nauczycieli w kontekście do wyzwań XXI wieku i potrzeb reformy systemu edukacji w Polsce*, w: *Kształcenie pedagogiczne w dobie przemian edukacyjnych w Polsce*, red. K. Wenta, Szczecin 2000, s. 39–42.

⁶ D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, *Profesjonalizacja*, w: *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Warszawa 1999, s. 214.

⁷ National Board for Professional Teaching Standards, w: B. Hurst, G. Reding, *Profesjonalizm w uczeniu. Jak osiągnąć sukces?*, tłum. J. Stawiński, Warszawa 2011, s. 19.

sposobu, w jaki pracę się wykonuje – poprawianie zarówno ze względu na własne standardy, jak i ze względu na innych⁸. Żeby być profesjonalistą, trzeba wcielić się w rolę, grać tę rolę i utożsamiać się z tą rolą⁹. Poza posiadaniem wiedzy na temat swojego przedmiotu nauczania, nauczyciele muszą umieć się komunikować, wzbudzać wiarę w siebie i zaufanie, motywować uczniów, a także rozumieć ich edukacyjne i emocjonalne potrzeby¹⁰. Tymczasem nierzadko polski nauczyciel, zwłaszcza ze szkoły średniej i wyższej, nie uważa się za pedagoga, a częściej identyfikuje się zawodowo ze swoją specjalizacją przedmiotową, na przykład jest astronomem, biologiem, chemikiem, filologiem, fizykiem, geografem, historykiem, matematykiem itd., przede wszystkim traktuje siebie jako przedmiotowego profesjonalistę i niechętnie odgrywa role opiekuńcze i wychowawcze w stosunku do swoich uczniów czy studentów.

Kapitał ludzki tworzony jest przy aktywnym uczestnictwie profesjonalnych pedagogów, a jako termin bywa stosowany w naukach społecznych nie tylko jako metafora, ale i obszar dociekań, badań i działań wdrożeniowych i to zarówno w aspekcie ekonomicznym, społecznym, jak i symbolicznym. Za jedną z przesłanek dotyczących kapitału intelektualnego przyjmuje się propozycję terminologiczno-opisową Ch.D. Stama i N. Bontisa¹¹, którzy stwierdzają, że kapitał intelektualny kraju to nieobserwowalny zasób wszystkich podmiotów funkcjonujących na jego terytorium, to jest mieszkańców, jednostek gospodarczych, instytucji i organizacji, a także społeczności i jednostek administracyjnych, który jest źródłem generowania aktualnego rozwoju zarówno ekonomicznego, jak i społecznego oraz źródłem dobrobytu społecznego i wzrostu gospodarczego w przyszłości. Zasób ten wyznacza składniki materialne i niematerialne. Dlatego wyróżnia się cztery elementy składowe kapitału: 1) kapitał ludzki; 2) kapitał społeczny; 3) kapitał strukturalny i 4) kapitał rozwojowy¹².

W zasadzie kapitał ludzki wyznaczają wiedza, zdolności i umiejętności, jakie mają członkowie społeczeństwa, oraz takie predyspozycje, jak: przedsiębiorczość, innowacyjność i orientacja na rozwój osobisty¹³. G.S. Becker sądzi, że kapitał ludzki jest cechą indywidualną, ale w jego identyfikacji ważny jest także kontekst środowiskowy, czyli rodzinny, między innymi gospodarka domowa¹⁴. T. Schuller natomiast dodaje, że kapitał społeczny tworzą normy społeczne i prawne oraz wartości podzielane przez

⁸ W. Glasser, *The quality school teacher*, New York 1993, s. 12, w: tamże, s. 21.

⁹ M. San Paolo (nauczycielka), w: tamże, s. 23.

¹⁰ Bureau of Labor Statistics, *United States Department of Labor Occupational outlook handbook, Teachers – Pre-school, kindergarten, elementary, middle, and secondary*, <http://www.bls.gov/ocos069.htm> [27.06.2004] oraz B. Hurst, G. Reding, *Profesjonalizm...*, s. 25.

¹¹ D.G. Andriessen, Ch.D. Stam, *Measuring the Lisbon agenda – the intellectual capital of the European Union*, Center for Research in Intellectual Capital 2004; N. Bontis, *National intellectual capital index. A United Nations initiative for the Arab region*, „Journal of Intellectual Capital” 2004, vol. 5, no. 1, s. 13–39.

¹² J.R. Pomedá, M.C. Merino, R.C. Murcia, M.L. Villar, *Towards an intellectual capital of Madrid. New insight and developments*, paper presented at *The transparent enterprise. The value of intangibles*, Madrid, 25–26 November 2002; N. Bontis, *National intellectual capital index...*; D.G. Andriessen, Ch. Stam, *Measuring the Lisbon agenda...*; A. Bonfour, L. Edvinsson, *Intellectual capital for communities: nations, regions and cities*, Elsevier–London 2005; A. Lerro, D. Carlucci, G. Schiuma, *Intellectual capital index. Relationships between intellectual capital index and value creation capability within Italian Regions*, *Frontiers of E-Business Research* 2005; E. Pascher, S. Shachar, *The intellectual capital of the State Israel*, w: *Intellectual capital for Communities Nation, Regions and Cities*, A. Bonfour, L. Edvinsson, Elsevier Butterworth-Heinemann, London 2005.

¹³ *The Well-being of nations. The role of human and social capital*, OECD 2001, s. 18, 65, http://www.oecd.org/find/Document/02350,en_2649_34543_1_1_1_1_1_00.html [20.01.2007].

¹⁴ G.S. Becker, *Human capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education*, National Bureau of Economic Research, New York 1975.

społeczeństwo oraz zwyczaje kształtujące relacje społeczne i ekonomiczne¹⁵. Na kapitał strukturalny, zdaniem N. Bontisa, składają się takie czynniki jak infrastruktura społeczna i techniczna, które zapewniają dostęp do kształcenia oraz określają warunki życia i pracy w danym kraju, a kapitał rozwoju wiąże się ze zdolnościami do rozwoju i innowacji¹⁶.

W opracowaniach dotyczących relacji zachodzących pomiędzy kapitałem intelektualnym Polski a szkolnictwem, zwłaszcza uczelniami wyższymi, znane są trzy podejścia ukierunkowane na pomiar kapitału intelektualnego oraz jego elementów składowych. Pierwsze z nich – zaproponowane przez D. Więziak – obejmuje relatywne oceny kapitału intelektualnego Polski w grupie 24 krajów Unii Europejskiej¹⁷, przyjmując za podstawę pomiaru 39 wskaźników odnoszących się do wszystkich czterech składowych kapitału intelektualnego, jakimi są: 1) kapitał ludzki (wykształcenie, doświadczenie, umiejętności i postawy); 2) kapitał strukturalny (potencjał placówek oświatowych, naukowych, badawczych); 3) kapitał społeczny (potencjał społecznych norm postępowania, zaufania i zaangażowania); 4) kapitał relacyjny (związany z wizerunkiem Polski na zewnątrz, z integracją, z globalną gospodarką)¹⁸. Drugie podejście zaproponowane przez M. Rószkiewicza i D. Więziak polega na pomiarze kapitału intelektualnego przeprowadzonego oddzielnie dla czterech grup pokoleniowych, to jest dzieci i młodzieży, studentów, dorosłych i seniorów. Badania wykonano, wykorzystując 117 wskaźników charakteryzujących poszczególne generacje oraz poszczególne składowe kapitału ludzkiego¹⁹. Trzecie podejście charakteryzowało się tym, że dokonano pomiaru kapitału intelektualnego i jego składowych, uwzględniając strukturę regionalną Polski w układzie województw²⁰. Takie teoretyczne podejścia wyraźnie korespondują z globalizmem ujawnionym w tak zwanym płaskim świecie oraz w dążeniach ku wartościom innowacyjnym, twórczym i przedsiębiorczości²¹.

Kapitał intelektualny według P. Bourdieu jest podporządkowany kapitałowi symbolicznemu, który stanowi ostateczną instancję wszystkich kapitałów, na przykład ekonomicznego, społecznego, kulturowego, prawnego, tym bardziej są one specyficzne, właściwe poszczególnym polom, służą – w najbardziej ostatecznym i niejawnym celu – konwersji na kapitał symboliczny. Prawdopodobnie tylko kapitał symboliczny daje możliwość sprawowania władzy symbolicznej z użyciem przemocy symbolicznej oraz rekonwersji na inne kapitały²². Czyżby system edukacji ogólnej i zawodowej, dekretowany ze strony władz administracyjnych i samorządowych, na przykład w postaci

¹⁵ T. Schuller, *The complementary roles of human and social capital*, International Symposium – The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-being, 2000, <http://www.oecd.org/dataoecd/5/48/1825424.pdf> [7.10.2007].

¹⁶ N. Bontis, *National intellectual capital index...*

¹⁷ D. Więziak, *Measurement of national intellectual capital application to UE countries*, IRISS Working Paper 2007-13, CEPS/INSTEAD, Differdange, Luxemburg 2007.

¹⁸ *Raport o kapitale intelektualnym Polski – skrót i komentarz*, <http://www.monitor.edu.pl/felietony>, raport-o-kapitale-iniektualnym-polski-a-skrót-i-komentarz.html [02.02.2010].

¹⁹ *Raport o kapitale intelektualnym Polski*, 2008, <http://www.innowacyjnosc.gpw.pl/kip/>; R. Morawski (opracowanie), *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, Warszawa 2009, s. 14.

²⁰ R. Morawski (opracowanie), *Polskie szkolnictwo wyższe...*, s. 13.

²¹ K. Wenta, *Kapitał intelektualny w zglobalizowanym świecie*, „Edukacja Humanistyczna” 2010, nr 2, s. 7–18.

²² P. Bourdieu, Loïc J.D. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001, s. 106; L. Witkowski, *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postacie, pojęcia i próby. Odpowiedź na księgę jubileuszową*, Toruń 2009, s. 377; P. Bourdieu, J.D. Loïc, Wacquant, *Reguły sztuki. Geneza i struktura pola literackiego*, Kraków 2001, s. 28.

certyfikatów i uprawnień, nie był tym kapitałem symbolicznym, za którym stoi nieprzyjazny rynek pracy i płacy?

Pedagog jako profesjonalista w warunkach demokracji i liberalizmu

Pedagog profesjonalista jako teoretyk wychowania i dobry nauczyciel przedszkola, szkoły oraz uczelni wyższej uprawia swój zawód na określonym rynku, gdzie tworzy kapitał intelektualny w procesie uprawiania nauki, pełnienia funkcji edukacyjnych albo służby publicznej, to osoba o określonych walorach i kompetencjach. W takim stanie rzeczy, gdy wyczerpała się w ostatnim ćwierćwieczu XX wieku idea państwa dobrobytu i realnego socjalizmu, nawet skandynawskiego, należałoby nawiązać do kultury liberalnej, która obejmuje znaczące tereny „zasiedlone” przez ponowoczesność, postmodernizm, globalizm²³, społeczeństwo medialne, które stać się może społeczeństwem wiedzy²⁴.

Warunkiem dla rozwoju nastawień profesjonalnych jest to, żeby ludzie chcieli i mogli edukować się, czyli kształcić, uczyć, studiować oraz podejmować trud samokształcenia przez całe życie, aż do samouctwa włącznie²⁵, aczkolwiek coraz trudniej jest to urzeczywistnić w sytuacji kryzysu ekonomiczno-finansowego, który ujawnił się pod koniec pierwszego dziesięciolecia XXI wieku. W rozważaniach nad perspektywami uczenia się przez całe życie²⁶, w relacji do pokładanych nadziei, zwłaszcza ze strony studiującej młodzieży i ich rodziców, że wyższe wykształcenie pozwoli na stabilizację zawodową w danych miejscach pracy, budzi się uzasadniony niepokój intelektualny i zarazem społeczno-kulturowy związany między innymi z bezrobociem (ponad 25%) wśród absolwentów szkół wyższych²⁷ oraz migracją zarobkową. Jednocześnie nic nie wskazuje na to, że wybranej kwalifikowanej zawodowo pracy wystarczy dla wszystkich, dlatego nadzieję na konsensus pomiędzy oczekiwaniami a niekorzystną rzeczywistością rynku pracy należałoby sytuować w sferze zadowolenia i kulturowych korzyści w rodzinie, na niwie wolontariatu oraz aktywnego uczestnictwa w kulturze. Skłania to do przemyśleń nad tezą o łatwowierności mózgu, który powinien jednak wyzwać się z pęt własnych przekonań związanych z efektem przywiązania, autorytetu, wiarygodności i potwierdzenia²⁸. Uczenie się na kolejnych etapach życia i kariery być może pozwoli na przewyżczenie antynomii między edukacją a pracą na zmieniających się stanowiskach i to nie tylko zawodowych, ale także okołozawodowych i bezinteresownych.

²³ Z. Bauman, *Ponowoczesny świat i jego wyzwania. Rozmowa Z. Słowika z profesorem Zygmuntem Baumanem*, „Res Humana” 2003, nr 2 (63); tegoż, *Socjologiczna teoria postmoderny*, w: *Postmodernizm w perspektywie filozoficzno-kulturoznawczej*, red. A. Zeidler-Janiszewska, Warszawa 1991; Z. Melosik, *Ponowoczesność: między globalizmem, amerykańszem i fundamentalizmem*, w: R. Leppert, *Edukacja w świecie współczesnym*, Kraków 2000, s. 17; T. Szukdlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993, s. 26–27; K. Wenta, *Samowychowanie i samouctwo w ponowoczesnym świecie*, „Chowanna” 2003, nr 20.

²⁴ T. Goban-Klas, *Od społeczeństwa masowego do społeczeństwa medialnego*, w: *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Poznań 2004, s. 13.

²⁵ K. Wenta, *Podnoszenie jakości kształcenia poprzez współpracę między szkołą, samorządem lokalnym i innymi uczestnikami rynku pracy*, Międzynarodowe Forum Edukacja zawodowa dla potrzeb zintegrowanej Europy. INTERDYDAKTYKA. Wszystko dla szkoły. VII Międzynarodowe Targi Edukacyjne. Materiały konferencyjne, Szczecin 2001.

²⁶ *Międzyresortowy zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym krajowych ram kwalifikacji, projekt*, Warszawa 2011.

²⁷ *Bezrobocie wśród absolwentów*, <http://gazetapracy.pl/gazetapracy/1,90442,5688400> [18.06.2010].

²⁸ M. Shermer, *Głos sceptyka. Racjonalne spojrzenie na świat*, „Świat Nauki” 2011, nr 8 (240), s. 72.

Oparcie rozwoju gospodarczego i społecznego na wiedzy, rozumianej nie tylko jako zbiór ustawicznie uzupełniających i weryfikujących wiadomości oraz umiejętności intelektualnych i praktycznych, ale także jako mechanizm wzbogacający osobowość o pożądane cechy kierunkowe (wartości) i instrumentalne (sprawności), jest ważnym postulatem. Za taką ideą należałoby podążać, na ogół jednak pozytywnie nastawione są tylko niektóre grupy społeczne (najwyżej 30% populacji), gdyż są one sprzężone za pomocą wymiernych korzyści konsumpcyjnych²⁹, między innymi rywalizując na globalnym rynku sprzedaży produktów i usług (najczęściej o charakterze innowacyjnym i kreatywnym). Co prawda trafne są deklaracje i podjęte działania dotyczące przeorientowania modelu kariery edukacyjnej i zawodowej, zmierzające do ustanowienia europejskiego obszaru LLL, w tym europejskich ram kwalifikacyjnych, kompleksowego i spójnego podejścia do uczenia się³⁰. Tymczasem od 2008 roku mamy do czynienia z kryzysem ekonomiczno-gospodarczym, który generuje rozliczne utrudnienia w funkcjonowaniu demokratycznego, wolnorynkowego państwa i organizacji samorządowych, co prowadzi do ubożenia licznych grup społeczno-zawodowych. Warto w tym kontekście zauważyć, że *Unię dotknął największy kryzys od początku jej istnienia. Przyczyn jest wiele. Wśród nich wysuwa się na czoło wciąż istniejąca wewnętrzna niespójność Unii i brak autentycznego ośrodka decyzyjnego, zdolnego szybko i sprawnie reagować na zagrożenia. Inaczej mówiąc: Unii do dziś brakuje wymiaru politycznego godnego tej nazwy. Dlaczego tak jest? Otóż niektóre państwa członkowskie oceniają przynależność do Unii jako zło konieczne i nie zmierną do celów, jakie wyznaczali jej „Ojcowie Europy”.* Kraje te systematycznie dążą do tego, aby przekształcić Unię w strefę wolnego handlu³¹.

Społeczeństwo wiedzy, które ma kreować szkolnictwo wyższe oraz edukację równoległą, jawi się z jednej strony jako względnie liczna i zróżnicowana grupa ludzi, pozostająca w takich formach życia zbiorowego, w których ważne są czynniki więzi kulturowej, ekonomiczno-gospodarczej oraz edukacyjnej, jak: informacja, wiedza, mądrość i prawda³², z drugiej, w nawiązaniu do wartości z okresu matriarchatu, miłość, równość, bezpieczeństwo³³. Praca w społeczeństwie wiedzy, gdzie nie wystarczy przedmiotowo i zawodowo wiedzieć, umieć, ale także dążyć do zobiektywizowanej prawdy oraz mądrości w swoich zachowaniach na co dzień, to znaczy chronić się przed zagrożeniami, utrzymywać kondycję zdrowotną, moralną i społeczną, staje się inna (i ten proces bardziej postępował), aniżeli na przełomie obu tysiącleci i w minionym dziesięcioleciu XXI wieku. Z dużą dozą prawdopodobieństwa, nawiązując do zhumanizowanej teorii chaosu³⁴, praca w społeczeństwie wiedzy będzie: dobrowolna, podmiotowa, postulatycznie i funkcjonalnie moralna, innowacyjna, twórcza, o walorach wysokiej jakości wykonywanych czynności wytwórczych, usługowych i w sferze pełnionych funkcji publicznych, odpowiedzialna, zespołowa, konkurencyjna, przedmiotowo-podmiotowo

²⁹ K. Wenta, *Wychowanie dorosłych do wartości konsumpcyjnych w ponowoczesnym świecie*, „Edukacja Humanistyczna” 2009, nr 1, s. 153–166.

³⁰ *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, red. E. Chmielecka, Warszawa 2010.

³¹ *Prezydencja na czas kryzysu – rozmowa z Jerzym Łukaszewskim. Rozmawiała D. Ćosić*, www.polskaprezycja2011.pl/.../prezydencja-na-czas-kryzysu---rozmowa-z-ferzym-lukaszewskim [23.05.2011].

³² G. Bellinger, *Konowledge managment*, Internet QutSighs 1998; K. Wenta, *Zmiany społeczne i edukacja w XXI wieku*, w: *Edukacja społeczeństwa w XXI wieku*, red. S. Kunikowski i A. Kryniecka-Piotrak, Warszawa 2009, s. 29.

³³ E. Fromm, *Język zapomniany. Wstęp do rozumienia snów, baśni i mitów*, Warszawa 1977, s. 198–200.

³⁴ K. Wenta, *Neomedia w chaosie budowania społeczeństwa wiedzy*, w: *Edukacja informacyjna. Neomedia w społeczeństwie wiedzy*, red. K. Wenta, E. Perzycka, Szczecin 2009, s. 11–28.

operatywna, o przemiennych funkcjach i zadaniach profesjonalno-zawodowych, zinstrumentalizowana pod względem informatycznym, samokontrolna i samooceniająca, nastawiona na ustawiczne podnoszenie kwalifikacji i kompetencji pracowników itd. Wynika to z odmienności warunków i zadań realizowanych w trakcie pracy najmniej czy menedżersko-biznesowej. W społeczeństwie wiedzy efektywnie pracują przede wszystkim ludzie żądni wiedzy stosownej, którzy są ze sobą powiązani więzią intelektualną za pomocą nowoczesnych narzędzi informatycznych i dążą do pomnażania dóbr materialnych i niematerialnych dla dobra ludzkości. Dlatego w społeczeństwie tym potrzebni są ludzie wydatkujący przede wszystkim energię intelektualną, mądry w swych wyborach i decyzjach, a ich celem jest pomnażanie dobrostanu ludzkości w odniesieniu do globalnej ochrony świata przyrody i kultury. Dlatego tak bardzo potrzebni są profesjonalni pedagodzy. Tymczasem pedagogiką dla dzieci i młodzieży oraz ludzi dorosłych coraz częściej zajmują się politycy, administratorzy, ekonomiści, specjaliści z zakresu *public relation* i inni.

Profesjonalni pedagodzy w okowach teorii chaosu

Z punktu widzenia pedagogiki, a także współczesnych profesjonalnych pedagogów, funkcje systemów edukacyjnych, czyli ich cele i faktyczne działania, są zróżnicowane. Mamy do czynienia ze ścierającymi się interesami organów założycielskich, nadzorujących i oczekujących na rezultaty, które nie zawsze mogą być spełnione, ponieważ nierzadko mamy do czynienia z tak zwaną inercją społeczną, barierami ekonomicznymi i technicznymi oraz uwarunkowaniami kulturowymi. Na ogół pedagogika zajmuje się funkcjami systemów edukacyjnych z własnego, to znaczy dyscyplinarnego, subdyscyplinarnego nastawienia, oraz orientacją naukowo-poznawczą i metodologiczną. W ustawie o systemie oświaty w Polsce³⁵ sprecyzowano następujące funkcje oświaty:

- 1) realizacja prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju;
- 2) wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny;
- 3) możliwości zakładania i prowadzenia szkół i placówek przez różne podmioty;
- 4) dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwości korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej;
- 5) możliwości pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz zdobywania lub zmiany kwalifikacji zawodowych i specjalistycznych;
- 5a) opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwienie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych;
- 6) opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwienie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie;

³⁵ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Tekst Ustawy o systemie oświaty ze zmianami wynikającymi z Ustawy z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie Ustawy o systemie oświaty oraz zmianie niektórych innych ustaw, DzU nr 56, poz. 458.

- 7) upowszechnienie dostępu do szkół, których ukończenie umożliwia dalsze kształcenie w szkołach wyższych;
- 8) możliwość uzupełniania przez osoby dorosłe wykształcenia ogólnego, zdobywania lub zmiany kwalifikacji zawodowych i specjalistycznych;
- 9) zmniejszanie różnic w warunkach kształcenia, wychowania i opieki między poszczególnymi regionami kraju, zwłaszcza ośrodkami wielkomiejskimi i wiejskimi;
- 10) utrzymywanie bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach i placówkach;
- 11) upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju oraz kształtowania postaw sprzyjających jego wdrażaniu w skali lokalnej, krajowej i globalnej;
- 12) opiekę uczniom pozostającym w trudnej sytuacji materialnej i życiowej;
- 13) dostosowanie kierunków i treści kształcenia do wymogów rynku pracy;
- 13a) kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym;
- 14) przygotowanie uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia;
- 15) warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego;
- 16) upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o bezpieczeństwie oraz kształtowanie właściwych postaw wobec zagrożeń i sytuacji nadzwyczajnych³⁶.

Co prawda w stosunku do obszernej listy zadań (założonych funkcji) dla polskiego systemu oświaty można byłoby wpisać także inne, między innymi wynikające z potrzeby wdrażania technologii cyfrowej³⁷, z potrzeby nauczania myślenia³⁸, czytania ze zrozumieniem, aby poprawić wyniki, chociażby w nauczaniu języków obcych (gimnazjaliści uzyskali w 2009 roku z egzaminu około 31 punktów na 50 możliwych do zdobycia, co jest znaczącym postępem³⁹).

W dyskusji nad formalnoustrojowymi funkcjami oświaty w kontekście wybranych wątków teorii chaosu można domniemywać o krytycznym odniesieniu naukowców i publicystów, którzy na ogół trafnie formułują stwierdzenia o tym, że nie wszystkie funkcje założone w obowiązującej ustawie o systemie polskiej oświaty są w pełni realizowane, aczkolwiek nie można nie dostrzegać działań podejmowanych w warunkach nie zawsze korzystnych uwarunkowań obiektywnych i subiektywnych. Z drugiej strony należy zapytać – *Czy język jest tylko lustrem entropii?* Czy w przydatności filozoficznego aspektu teorii chaosu można dostrzec różnego rodzaju zjawiska językowe, odzwierciedlające proces entropii zachodzący w naszym życiu [...] w dialogu, jako pewnego rodzaju komentarz do rzeczywistości⁴⁰ oświatowej.

³⁶ Tamże, s. 1–2.

³⁷ S. Furgoń, L. Hojnacki, *Informatyzacja szkoły może być krokiem wstecz. Dwie synergie*, [http://www.edunews.pl/index2.php?option=com_content&task=view&id=619&pop= \[2.02.2009\]](http://www.edunews.pl/index2.php?option=com_content&task=view&id=619&pop= [2.02.2009]).

³⁸ K. Kowalczyk, *Szkoła nie uczy myślenia. (Wywiad z Krystyną Łybacką, byłą minister edukacji)*, „Dziennik” 10–11.06.2009.

³⁹ K. Klinger, *Edukacja. Centralna Komisja Egzaminacyjna podała wyniki tegorocznego sprawdzianu na koniec gimnazjum*, „Dziennik” 10–11.06.2009.

⁴⁰ A. Janus-Sitarz, *Dydałyka wobec teorii chaosu*, w: *Efekt motyla*, red. K. Bakula i D. Heck, s. 176.

Podstawowymi zadaniami uczelni, w świetle treści ustawy z dnia 27 lipca 2007 roku, są:

- 1) kształcenie studentów w celu zdobywania i uzupełniania wiedzy oraz umiejętności niezbędnych w pracy zawodowej;
- 2) wychowywanie studentów w poczuciu odpowiedzialności za państwo polskie,
- 3) prowadzenie badań naukowych i prac rozwojowych oraz świadczenie usług badawczych;
- 4) kształcenie i promowanie kadr naukowych;
- 5) upowszechnianie i pomnażanie osiągnięć nauki, kultury narodowej i techniki, w tym poprzez gromadzenie i udostępnianie zbiorów bibliotecznych i informacyjnych;
- 6) prowadzenie studiów podyplomowych, kursów i szkoleń w celu kształcenia nowych umiejętności niezbędnych na rynku pracy w systemie uczenia się przez całe życie;
- 7) stwarzanie warunków do rozwoju kultury fizycznej studentów;
- 8) działanie na rzecz społeczności lokalnych i regionalnych;
- 9) stwarzanie osobom niepełnosprawnym warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia i w badaniach naukowych⁴¹.

W publicystyce naukowej na temat polskiego szkolnictwa wyższego przeważają opinie o jego zacofaniu, małych nakładach finansowych, skromnej bazie, nieefektywności, często słabej i leniwej kadrze nauczającej i miernych studentach. Fakt, że w najnowszym rankingu kilkuset uczelni na świecie żadnego z pierwszych 200 miejsc nie zajęła uczelnia z Polski, a uważane za najlepsze – Uniwersytet Jagielloński i Uniwersytet Warszawski sytuują się poza 300 miejscem, dobitnie świadczy o rzetelności nagłaśnianych opinii o kiepskiej kondycji szkolnictwa wyższego w naszym kraju. Kraj średniej wielkości i zamożności, z gospodarką plasującą się na 24 miejscu z PKB na głowę mieszkańca, na 70 miejscu w skali świata, zajmujący 36 miejsce w tabeli ludności nie potrafi sprostać współczesnym wymogom rynku edukacyjnego i rynku pracy⁴². Zmiana na lepsze wydaje się możliwa tylko w sytuacji wyeliminowana nadmiaru wiedzy encyklopedycznej na szczeblach szkoły podstawowej, średniej i zawodowej, całkowitego potępienia „zasady trzech” („zakuć, zdać, zapomnieć”) oraz pospolitego cwaniactwa w czasie studiów, w miejsce których należy konsekwentnie wprowadzić europejskie ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego⁴³.

Rozważając nad funkcją pedagogiki jako nauki i praktyką edukacyjną w nawiązaniu do wybranych wątków teorii chaosu, zarówno w odniesieniu do oświaty, jak i szkół wyższych, za punkt wyjścia można przyjąć, co prawda odległe czasowo, ale nadal aktualne, poglądy Stanisława Ossowskiego, który sądził, że funkcje to *pewien zespół przekonań i motywacji dotyczących [...] intelektualnego i uczuciowego stosunku do [...] zadań*⁴⁴. Postawy badaczy, coraz częściej zespołu osób realizujących zadania badawcze, usytuowane są w zróżnicowanych teoriach i nurtach szeroko rozumianego wychowania, na przykład pedagogika filozoficzna, chrześcijańska pedagogika personalno-egzystencjalna, pedagogika społeczno-personalistyczna, pedagogika serca, dialogowa pedagogika miłości,

⁴¹ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym. Dział 1 system szkolnictwa wyższego.

⁴² *Ranking 200 światowych uniwersytetów, żadnego z Polski*, <http://interia360.pl/technika-i-nauka/artukul/ranking-200-swiatowych-universytetow-...> [14.12.2009].

⁴³ *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Projekt Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. *Ramowe ramy kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia*, priorytet IV PO KL, działanie 4.1, poddziałanie 4.1.3, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2010.

⁴⁴ S. Ossowski, *Nauki humanistyczne a ideologia społeczna*, w: *Dzieła*. T. IV: *O nauce*, Warszawa 1967, s. 104.

pedagogika niedyrektywna, pedagogika nieautorytalna, pedagogika Gestalt, pedagogika wychowania integralnego, pedagogika antyautorytarna, pedagogika radykalnego humanizmu, krytyczna nauka o wychowaniu, pedagogika emancypacyjna, pedagogika międzykulturowa, pedagogika przewyżczania obcości, pedagogika analityczno krytyczna, antypedagogika–postpedagogika i pedagogika [w] ponowoczesności⁴⁵. Dlatego, zwłaszcza społeczne funkcje nauki: diagnostyczna, przewidystyczna, poznawcza, psychologiczna i techniczna⁴⁶, oraz funkcjonalność oświaty i wychowania, ujawniają się 1) w sferze potrzeb dotyczących rozwoju nowego człowieka, umożliwiając w ten sposób urzeczywistnienie jego człowieczeństwa i swobodne uczestnictwo we współtworzeniu lepszej ludzkości; 2) w obszarach naturalnego rozwinięcia edukacji konwencjonalnej, jako wyraz przystosowania do przemian i potrzeb nowego społeczeństwa; 3) w zmierzaniu do podwyższenia poziomu i urozmaicenia treści nauczania, dostosowanych do indywidualnych możliwości uczniów, studentów; 4) w przypiecztowaniu związku między rozwojem umysłowym i życiem praktycznym; 5) w przejściu do kształcenia ustawicznego – najwyższego stadium wychowania i jego najpełniejszego przystosowania do społeczeństwa przyszłości⁴⁷.

Uczniowie i studenci są nie tylko przedmiotem oddziaływań edukacyjnych, ale także przedmiotem badań, które odnoszą się do pewnych rzeczy, zjawisk, sytuacji ujmowanych w różnicowanych aspektach. Wynika to stąd, że używając zwrotu „przedmiot badań”, mamy na uwadze zarówno rzeczy i obiekty w sensie dosłownym, jak i zjawiska czy zdarzenia, którym one podlegają. *Mogą nimi być uczniowie, nauczyciele, rodzice, instytucje oświatowe, a także towarzyszące im zjawiska i procesy takie jak: niepowodzenia szkolne, osiągnięcia, zainteresowania uczniów, ich aspiracje, postawy oraz wydarzenia i sytuacje pedagogiczne. Skoro przedmiotem badań pedagogicznych jest proces wychowania, na który składają się wszelkie sytuacje i procesy dydaktyczno-wychowawcze związane z wszechstronnym rozwojem jednostki oraz rezultat tego procesu, jakim jest wychowanie*⁴⁸, to gdzie tak zwana linia demarkacyjna między tym, co jest zdeterminowane, a tym co przypadkowe. Na ile i w jakim zakresie stopień ufności naukowo-badawczej w naukach społecznych, także w pedagogice, jest wiarygodny i możliwy do zaakceptowania? Czyżby kolejny raz kłania się nam – teoretykom i praktykom oddziaływań edukacyjnych – teoria chaosu, która wskazuje na determinanty czynników początkowych, nawet wówczas, gdy są to bodźce słabe i krótkotrwałe, na procesy przyciągania i odpychania, na turbulencje falowe i inne czynniki znajdujące się wśród tak zwanych elementów ukrytych?

W oddziaływaniach edukacyjnych uczeń i student nie powinni być przedmiotem, lecz przede wszystkim podmiotem edukacyjnym, tym bardziej gdy ujmuje się to w relacjach sporu o zakres przejrzystości i scentralizowania⁴⁹, i to jest prymarny cel i zadanie profesjonalnych pedagogów jako teoretyków i różnicowanych nauczycieli praktyków, coraz wyraźniej funkcjonujących nie tylko w szkole czy uczelni, ale także w globalnej sieci.

⁴⁵ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2005.

⁴⁶ A. Malewski, *Postulaty praktycznej użyteczności a rozwój nauk społecznych*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu 1956, z. 1, s. 3–14.

⁴⁷ M. Rahnama, *Instytucjonalizacja reformy oświaty*, w: A. Mońka-Stanikowa (adaptacja i redakcja naukowa), *Oświata i wychowanie w toku przemian*, Warszawa 1979, s. 344–345.

⁴⁸ A.W. Maszke, *Tok przygotowania badań*, w: *Podstawy metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Gdańsk 2010, s. 158.

⁴⁹ K. Wenta, *Teoria chaosu w dyskusji nad pedagogiką*, Radom 2011, s. 115–124.

Kazimierz Wenta

Teacher's professionalism in the theory chaos

The issue of teachers' professionalism as theorists of science education and diverse teachers is involved in the weave of objective and subjective conditions. Discussion of the relationships that exist between economic conditions, educational policies and expectations of pupils, students and adults in a globalized, network world, is difficult. The growing evidence also recognizes that the metaphorical and deterministic chaos theory affects educational systems and the daily lives of people eager for knowledge and work as well as adequate living conditions.

Translated by Bożena Wenta