

Jadwiga Kędzierska

O NIEKTÓRYCH PRZYCZYNACH TRUDNOŚCI W UPOWSZECHNIANIU WIEDZY PEDAGOGICZNEJ

Pedagogika jako nauka charakteryzuje się wieloma osobliwościami, o czym w wielu swoich książkach, artykułach i referatach pisał S. Palka. Te, które opisują relacje teorii i praktyki, wspomniany autor zawarł w artykule *Związki pedagogiki ogólnej z teorią i praktyką dydaktyczną* zamieszczonym w niniejszej książce. Nawiązując do jego treści, chcę zająć uwagę czytelnika niektórymi trudnościami, jakie wynikają z upowszechniania wiedzy pedagogicznej zarówno wśród profesjonalistów, jak i nieprofesjonalistów.

Upowszechnianie wiedzy pedagogicznej jest działalnością o charakterze teoretyczno-praktycznym. Jej celem jest wprowadzanie ludzi (młodzieży i dorosłych) w świat wychowania. Inaczej mówiąc, ma ono służyć zdobywaniu i doskonaleniu kompetencji pedagogicznych zarówno przez tych, którzy już je posiadli, jak i tych, którzy chcą je zdobyć. Działalność ta, jak wspomniałam, skierowana jest zarówno do profesjonalnych wychowawców, jak i osób, dla których oddziaływanie pedagogiczne ma lub będzie miało charakter jednego z wielu przejawów aktywności życiowej, a więc do nauczycieli i wychowawców pracujących w różnych instytucjach oświatowo-wychowawczych, rodziców, niezawodowych opiekunów dzieci i młodzieży, kadry kierowniczej przedsiębiorstw itp.

W określeniu „upowszechnianie wiedzy pedagogicznej” istotne są dwie kategorie czynności – stwarzanie warunków do zdobywania kompetencji i kształcenie (oraz leżące niejako w podtekście określenie „bycie wykształconym pedagogiem”). Jak oba te sformułowania rozumie osoba zajmująca się upowszechnianiem wiedzy pedagogicznej, czy inaczej, jaka jest jej teoria osobista w części stanowiącej podstawę orientacyjną jej nauczycielskich działań, tak projektuje ona i organizuje swoją pracę dydaktyczną. Oczywiście, przebieg tej pracy nie zależy tylko od owej teorii osobistej. To ona jednak w dużym stopniu decyduje o sposobie definiowania przez jej autora dydaktyczno-wychowawczej sytuacji upowszechniania wiedzy, w naszym przypadku pedagogiki, i bardziej lub mniej konsekwentnego przestrzegania powstałych w ten sposób ustaleń w toku prowadzonych zajęć.

Teoria upowszechniania wiedzy gromadzi informacje o swoim przedmiocie badań, analizuje je, opisuje, wyjaśnia, a niekiedy przyjmuje też postać normatywną,

czego konsekwencją jest formułowanie zasad i norm postępowania dydaktycznego na zajęciach, na których jest ona przekazywana innym.

Użyty w poprzednim zdaniu wtręt, *jeśli przyjmuje*, ma swoiste konsekwencje. Teorie pedagogiczne nie dają bowiem na ogół podstaw do wyrażania sądów normatywnych. Jednocześnie ten, kto uprawia praktykę pedagogiczną, nie może takich sądów unikać. Tymczasem kandydaci na pedagogów, dążący do zdobywania czy rekonstrukcji swojej wiedzy i umiejętności pedagogicznych na studiach dziennych, zaocznych, podyplomowych, kursach doskonalenia zawodowego wprost ich oczekują. Te oczekiwania podzielają przyszli i obecni rodzice, nauczyciele, pedagodzy pracujący w różnych placówkach oświatowych, poradniach wychowawczo-zawodowych, instytucjach opiekuńczo-wychowawczych, resocjalizacyjnych, którzy z takich lub innych powodów chcą zrekonstruować swoje kompetencje pedagogiczne. Z kolei zaspokojenie w pełni owych oczekiwań wydaje się niemożliwe ze względu na zmienność i nietypowość sytuacji dydaktyczno-wychowawczych oraz ze względu na to, że informacje na temat ich struktur i ich właściwości z reguły są bardzo niepewne. Wydaje się, że jest to jedna z wielu przyczyn rozbieżności między teorią i praktyką pedagogiczną.

Metodyka upowszechniania wiedzy pedagogicznej jako dydaktyka szczegółowa owej działalności pełni funkcje metodyczne, wyposażając tego, kto podejmuje się tej działalności, a więc tego, kto także jest też swoistym nauczycielem, w kompetencje pozwalające mu na dobre, by nie rzec skuteczne, kierowanie procesem uczenia się i studiowania pedagogiki.

Jako podstawowe założenie **metodyki upowszechniania wiedzy pedagogicznej** możemy przyjąć, iż w najbardziej ogólnej strukturze proces dydaktyczny będący przedmiotem owej metodyki niewiele się różni od kształcenia na innych poziomach edukacji. Upowszechnianie wiedzy jest tu rozumiane przede wszystkim jako przekazywanie i uczenie się gotowych wiadomości (znaczeń – T. Bauman)¹. Toteż głównym zadaniem upowszechniającego wiedzę pedagogiczną jest przekazywanie założonych układów wiadomości pedagogicznych, które staną się podstawą przyswajania umiejętności potrzebnych każdemu (rzeczywistemu i potencjalnemu wychowawcy czy nauczycielowi), kierowanie nabywaniem tych umiejętności, a wreszcie ewaluacją zarówno samej działalności, jak i rezultatów upowszechniania wiedzy pedagogicznej. Punktem centralnym tego procesu są zadania dydaktyczne. Zarówno te, które uczniowi/studentowi/słuchaczowi stawiane są z zewnątrz, jak i przede wszystkim te, które stawia on samemu sobie. Jednocześnie staje się osobą współodpowiedzialną za zdobyte kompetencje pedagogiczne.

W przeciwieństwie do szkolnego nauczania, bez względu na jego poziom, dydaktyczny dzielący prowadzącego zajęcia z zakresu upowszechniania wiedzy pedagogicznej a jego słuchaczami jest stosunkowo niewielki. Każdy uczestnik zajęć ponosi odpowiedzialność za swoje wybory edukacyjne. Wspólnie (prowadzący i słuchacze) stają się badaczami odkrywającymi nową, subiektywną, wiedzę. Są więc

¹ T. Bauman, *Dydaktyka szkoły wyższej*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

intelektualnie aktywni. Rolą prowadzącego zajęcia jest stwarzanie warunków (metodycznych, organizacyjnych, rzeczowych) zachęcających pozostałych uczestników do rozumnego uczenia się lub studiowania i przekazywanie wiedzy pedagogicznej. Stąd też prowadzący powinien prezentować uczestnikom zajęć różne koncepcje naukowego myślenia, zachęcać ich do samodzielnej refleksji, a na ich podstawie do rekonstrukcji posiadanych lub budowania nowych kompetencji w zakresie pedagogicznego działania.

Metodyka upowszechniania wiedzy pedagogicznej zajmuje się, jak wcześniej wspomniałam, analizą celów, treści, procesu, metod, form organizacyjnych i środków dydaktycznych nauczania przedmiotów wywodzących się z subdyscyplin pedagogicznych. Także ich opisem oraz wyjaśnianiem odwołującym się do wiedzy z zakresu psychologii, socjologii, pedagogiki oraz formułowaniem na ich podstawie ogólnych zaleceń co do konstruowania wyżej wymienionych elementów działalności pedagogicznej. W konsekwencji jedną z najważniejszych czynności, jaką słuchacze wykonują w toku różnorodnych zajęć, jest projektowanie (celów i zadań własnej pedagogicznej działalności, różnych rodzajów zadań dla osób będących współpodmiotami procesów wychowania i kształcenia, metod, technik i środków pedagogicznego działania, a w szczególnych przypadkach programów i scenariuszy różnorodnych zajęć oraz działań ewaluacyjnych).

Przedmiot nauczania i dyscyplinę naukową, w naszym przypadku **pedagogikę**, różnią od siebie m.in.: cele, zadania, metody konstruowania i prezentacji, zakres oraz język przekazu treści, osoby je budujące, cechy odbiorców informacji, poziom ich zaawansowania oraz kompetencje osób, które parają się tworzeniem wiedzy i nauczaniem. O niektórych cechach **metodyki upowszechniania wiedzy pedagogicznej** była tu już mowa. **Pedagogika** jako przedmiot nauczania różni się zatem od **pedagogiki** jako nauki celami jej uprawiania, a w konsekwencji jej treścią i strukturą oraz metodami budowania.

Treść i struktura przedmiotu nauczania zależne są od kilku czynników:

- od **sposobu odczytania** poziomu wstępnych kompetencji uczestników zajęć dydaktycznych; im ów poziom kompetencji jest niższy, tym bardziej owa treść, jej struktura, a także język zajęć odbiegają od struktury nauki;
- od potrzeb kształcenia wyrażonych na ogół w kategoriach celów edukacyjnych;
- od treści wspomnianej teorii osobistej, decydującej o definiowaniu różnych składników systemu kształcenia, której jej autor jest elementem, np. sposobu postrzegania roli ucznia/studenta/słuchacza, własnej roli jako wychowawcy/nauczyciela, znaczenia przedmiotu kształcenia dla doskonalenia kompetencji życiowych, relacji między teorią i praktyką;
- w przypadku pedagogiki, treść zajęć dla nieprofesjonalistów obejmuje na ogół wyniki badań, prawidłowości, zasady i dyrektywy, które uważane są za bezsporne, to bowiem w rozumieniu uczestników zajęć daje szansę na ich zastosowanie w praktyce; w nauce natomiast operuje się dość często informacjami o pewnym stopniu nieokreśloności (np. hipotezami).

Kończąc zatem rozwijany tu wątek, chciałabym posłużyć się nieco długim cytatem z przedmowy K. Kruszewskiego do książki *Edukacja jaskiniowców* Harolda Benjamina:

Gdyby przyjąć popularne stwierdzenie, że dobrze postawione pytanie ważniejsze jest od kilkunastu odpowiedzi, to pozycja pedagogiki wśród innych nauk społecznych byłaby wyższa, niż jest. Pedagogika postawiła już dawno chyba wszystkie istotne pytania; na każde z nich mamy po kilkadziesiąt – kilkaset odpowiedzi. Niestety pytania pedagogiczne i odpowiedzi na nie kierują pracą milionów. Przymus związku pedagogiki z praktyką społeczną sprawia, że pedagodzy swoją naukę oferują jako lunetę, przez którą można zobaczyć i obliczyć wskazaną drogę. Tymczasem jest to tylko kalejdoskop chaotycznych pytań, odpowiedzi i dyrektyw. Wydają się one logiczne dzięki właściwościom kalejdoskopu; powtarza je wiele luster, dzięki czemu nabierają przekonującego wdzięku wzoru, motywu, modelu. Kiedy obraz przestaje się podobać, wystarczy obrócić kalejdoskop, a te same lustra odbijają wzór inny, równie piękny².

Moim zdaniem wyrażony tu pogląd odzwierciedla niektóre przyczyny trudności w upowszechnianiu wiedzy pedagogicznej.

Popularyzujący wiedzę pedagogiczną wiedzą, że działalność ta napotyka wiele trudności, jednakże literatura przedmiotu z tego zakresu jest niezwykle uboga. Jeśli autorzy prac poświęconych upowszechnianiu wiedzy pedagogicznej zajmują się jakimś elementem zagadnienia sformułowanego w tytule, to czynią to w **sposób ukryty** w tym sensie, że nie zajmują się nim wprost, a jedynie piszą o nim, charakteryzując cele owego upowszechniania, warunki osobowe, rzeczowe i kontekstowe, w jakich ono przebiega, lub przy okazji omawiania różnych sytuacji w kształceniu pedagogicznym.

Jednym z nielicznych tekstów poświęconych tematowi trudności, jakie w nauce pedagogiki napotyka młody nauczyciel akademicki, jest referat A. Sajdak³, wygłoszony w Krakowie, w listopadzie 2002 roku na seminarium *W poszukiwaniu dydaktyki akademickiej*. Autorka wyróżniła trzy obszary omawianych trudności:

1. **trudności w sferze merytorycznej** wyrażające się w pytaniu: „czego mam uczyć”, a pojawiające się w kontekście konieczności prowadzenia zadanych zajęć, oraz świadomości luk we własnej wiedzy,
2. **trudności w obszarze dydaktycznym** manifestowane w pytaniu: „jak mam uczyć”; ich źródłem jest brak lub poczucie braku umiejętności w stosowaniu procedur dydaktycznych albo też ich niewystarczającego poziomu; skutkuje to pojawianiem się dążenia do naśladowania swoich, niekiedy zrutyinizowanych nauczycieli, kurczowe trzymanie się pewnych, czyli inaczej znanych sobie źródeł wiedzy, nawet wtedy, gdy nie są najlepiej dobrane, nadmierne stosowanie tzw. nowoczesnych metod i środków dydaktycznych,
3. **trudności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktu ze studentami**, występujące zwłaszcza wtedy, gdy uczestnicy zajęć posiadają zbliżone lub

² H. Benjamin, *Edukacja jaskiniowców*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 4.

³ A. Sajdak, *Nauczyciel akademicki – szok startu zawodowego. Studium przypadku*. W: red. D. Skulicz, *W poszukiwaniu dydaktyki akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.

niekiedy nawet szersze doświadczenie pedagogiczne, co wyraża się w panicznym niekiedy zwiększaniu dystansu między sobą a studentami lub nadmiernym jego zmniejszaniu, a w najgorszym przypadku miotaniu się pomiędzy jedną postawą, a drugą.

Trudności te, jak się wydaje, pojawiają się również w sytuacjach upowszechniania wiedzy pedagogicznej, również poza uczelniami wyższymi, a niekoniecznie przeżywają je jedynie prowadzący rozpoczynający takie zajęcia.

Mówiąc o sytuacjach trudnych, także w upowszechnianiu wiedzy pedagogicznej, mamy na myśli układy warunków, w których nastąpiło zachwianie równowagi między potrzebami i zadaniami jednostki, a sposobami i wymogami ich realizacji⁴. Niekiedy owa niezgodność zostaje intencjonalnie lub przypadkowo usunięta. Czasami zaś pozostaje zjawiskiem względnie trwałym. Można zatem powiedzieć, że sytuacja trudna może, ale nie musi, się przerodzić w niepowodzenie dydaktyczne.

Z punktu widzenia relacji podmiot – przedmiot działania trudności, o których tu mowa, mogą mieć charakter obiektywny lub subiektywny. W pierwszym przypadku występują one wtedy, kiedy jednostka zdolna do wykonywania normalnych zadań w normalnych warunkach spotyka się z owymi zadaniami i okolicznościami od niego niezależnymi, które poza tę normę wykraczają. O trudnościach subiektywnych mówimy zaś, gdy w normalnych warunkach człowiek nie może wykonywać swoich normalnych zadań.

Sytuacje dydaktyczne pojawiające się w upowszechnianiu wiedzy pedagogicznej mogą mieć niespecyficzny lub specyficzny charakter. O sytuacjach trudnych niespecyficznych mówimy wtedy, gdy zarówno ich przyczyny, jak i właściwości wynikają z ogólnej polityki dotyczącej kształcenia i doksztalcenia w zakresie kompetencji pedagogicznych, warunków niezależnych od prowadzącego zajęcia i uczestników zajęć, a więc najczęściej warunków rzeczowych i kontekstowych. Trudne sytuacje specyficzne pojawiają się wówczas, gdy wynikają z właściwości pedagogiki jako nauki oraz cech podmiotów kształcenia pedagogicznego. Są one głównie warunkami zarówno osobowymi, jak i kontekstowymi.

A oto przykłady przyczyn niektórych sytuacji trudnych obiektywnie, a zarazem niespecyficznych, które pojawiają się w upowszechnianiu wiedzy pedagogicznej.

Wpływ na powstawanie przeszkód w upowszechnianiu wiedzy pedagogicznej ma niewątpliwie stosunek szeroko rozumianego społeczeństwa do kształcenia (wyższego), doskonalenia zawodowego oraz do relacji teoria – praktyka, zwłaszcza pedagogiczna. Pierwsze zjawisko jest uwarunkowane nie tyle kulturowo, ile ekonomicznie i jak się wydaje, nie ma tu miejsca na jego pogłębioną analizę. To drugie jest rezultatem zarówno potocznego przekonania mówiącego o wyjątkowości każdego wychowanka, jak i, co wydaje się pozornie sprzeczne, funkcjonowania w potocznym mówieniu o wychowaniu i opartym na nim działaniu pedagogicznym licznych stereotypów myślowych. Przyczyniają się do tego niewątpliwie właściwości języka naukowego pedagogiki, zwłaszcza jego niejednoznaczność oraz jego odmiennosc od używanego w praktyce pedagogicznej języka potocznego.

⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 411.

Inną przyczyną może być dążenie instytucji kierujących kształceniem i doszkąłcaniem zawodowym do ujednoczenia programów edukacyjnych, a zarazem do autonomii w zakresie programowym. Ujednoczanie programów skutkuje z jednej strony stwarzaniem warunków do poszerzania władzy i kontroli instytucjonalnej nad działalnością upowszechniania wiedzy, z drugiej zaś ich niedostosowaniem do potrzeb uczestników zajęć, na których owo upowszechnianie jest uprawiane. Pod tym względem osobom biorącym udział w tych zajęciach zdecydowanie bardziej odpowiadają programy autorskie. Niemniej wymagają one od prowadzących zajęcia wysokiego kunsztu w zakresie zdobywania informacji o oczekiwaniach i potrzebach przyszłych słuchaczy, a więc w obszarze diagnostyki pedagogicznej oraz konstruowania programów kształcenia.

Kolejną trudnością są warunki osobowe, organizacyjne i finansowe instytucji, w których odbywa się kształcenie i doszkąłcanie profesjonalne. O ile dwa ostatnie wydają się oczywiste, o tyle pierwsze nie zawsze są takimi. Uczestnicy zajęć, o których mowa w artykule, oczekują od osób je prowadzących wysokich kompetencji w obszarze profesjonalnym, nie tylko jako popularyzatorów wiedzy, ale przede wszystkim w zakresie realizacji celów i zadań danej profesji. Prowadzący doskonalenie zawodowe nauczycieli sam powinien więc być, ich zdaniem, doświadczonym, najlepiej nauczycielem, upowszechniającym wiedzę pedagogiczną wśród rodziców, odwoływać się do własnego doświadczenia rodzicielskiego, a trener kadry kierowniczej sam powinien aktualnie lub w niedalekiej przeszłości pełnić funkcje zbliżone do tych, które pełnią obecnie uczestnicy zajęć itd. Nie oznacza to, że słuchacze oczekują fabularnych opowieści o własnych doświadczeniach, ale rzetelnej analizy własnych osiągnięć i błędów oraz działań do nich prowadzących. Jest to w gruncie rzeczy oczekiwanie mało racjonalne, posiadanie doświadczenia zbliżonego do doświadczeń słuchaczy nie gwarantuje bowiem poprawności rzeczowej ani merytorycznej. Pojawia się ono jednak wielokrotnie w praktyce upowszechniania wiedzy pedagogicznej.

Przyczyny tkwiące w niektórych cechach rzeczywistości będącej przedmiotem badań pedagogiki jako nauki i obszarem działań pedagogicznych można określić mianem przyczyn trudności specyficznych o charakterze obiektywnym. Złożoność i zmienność owej rzeczywistości powodują, że niektóre teorie pedagogiczne i wynikające z nich zalecenia postępowania mają z jednej strony duży zakres stosowalności, z drugiej wszakże nie dają się bezpośrednio przełożyć na działania praktyczne. Praktyk podejmujący próby wprowadzenia ich do swojego działania profesjonalnego ponosi ponadto nieraz porażkę, ponieważ jego wiedza o rzeczywistości, w której działa, jest niepełna, a on sam nie dysponuje wystarczającymi technikami i narzędziami pozwalającymi na jej odkrycie i interpretację. To zaś z kolei powoduje powstanie lub pogłębienie przekonania o braku związku pedagogiki jako nauki z praktyką i niejednokrotnie przyczynia się do stosowania przez uczestników zajęć upowszechniających wiedzę pedagogiczną różnorodnych strategii oporowych.

Podobne zachowania osób biorących udział w zajęciach upowszechniających wiedzę pedagogiczną pojawiają się wtedy, kiedy tematy zajęć nawiązują do teorii kształcenia i wychowania. Prezentacja owych teorii często skutkuje pytaniami o to, „która z (owych) teorii jest prawdziwa?“, „który pedagog ma rację?“. Powyższe py-

tania wynikają, jak się wydaje, z dążenia słuchaczy do porządkowania zarówno swojej wiedzy, jak i sposobu oglądu rzeczywistości pedagogicznej, który to ogląd wiedza ta ma uprawomocniać.

Dążenie do postrzegania rzeczywistości pedagogicznej jako względnie stałej umacnia się dzięki stereotypom myślenia o sobie samych jako wychowawcach, uczniach – wychowankach zarówno jako o podmiocie, jak i przedmiocie oddziaływań pedagogicznych, samych owych działaniach, a także wpływie warunków tej działalności na przebieg i rezultaty procesów kształcenia i wychowania. Ta stereotypowość w działaniach praktycznych jest przyczyną zarówno obiektywnych, jak i subiektywnych przyczyn trudności w upowszechnianiu wiedzy pedagogicznej.

Stereotypy myślenia (także pedagogicznego), którymi posługuje się nauczyciel/wychowawca w dużym stopniu zaspokajają jego potrzebę ochrony własnego systemu wartości, ułatwiają wyjaśnianie i przewidywanie rzeczywistości będącej polem działania pedagogicznego. Na poziomie myślenia grupowego umożliwiają natomiast żywiącej je grupie społecznej zachowanie swojego *status quo*⁵. Stanowią zatem często standardy, według których wielu wychowawców i nauczycieli zachowuje się i ocenia innych. A ponieważ, co wynika z istoty omawianego zjawiska, poziom utrwalenia tych stereotypów jest zwykle wysoki, ich zmiana w procesie upowszechniania wiedzy pedagogicznej jest niezmiernie trudna. Wpływają one bowiem nie tylko na poziom odbioru wiadomości. Stanowią też przeszkodę w zdobywaniu i rekonstruowaniu kompetencji pedagogicznych słuchaczy.

Inne przyczyny trudności w upowszechnianiu wiedzy pedagogicznej związane są z profesjonalnymi kompetencjami prowadzących zajęcia. Chodzi tu o poziom umiejętności profesjonalnych w zakresie: konstruowania programów zajęć, kierowania i organizowania procesu kształcenia, doksztalcania i doskonalenia kompetencji profesjonalnych, upowszechniania wiedzy oraz ewaluacji prowadzonych zajęć oraz ich właściwości wynikających z momentu rozwoju zawodowego. Istotną przyczyną są także ich teorie osobiste na temat pedagogiki jako nauki, znaczenia i metodyki upowszechniania wiedzy pedagogicznej, w tym zwłaszcza kierowania procesami kształcenia i samokształcenia w zakresie wiedzy i nabywania umiejętności pedagogicznych. Ich przejawy pojawiające się w procesie upowszechniania tego obszaru wiedzy wpływają na sposób budowania relacji prowadzącego z pozostałymi uczestnikami zajęć. Z racji swego doświadczenia życiowego dorośli uczestnicy oczekują, że będą traktowani jako osoby kompetentne, a zajęcia będą się opierać na współpracy, takiej jaka występuje pomiędzy mniej i bardziej zaawansowanymi badaczami rzeczywistości pedagogicznej⁶. Im niższy zatem poziom uznania kompetencji uczestników zajęć wyraża prowadzący, tym większa szansa na pojawienie się wielu wcześniej scharakteryzowanych sytuacji subiektywnie trudnych.

Przyczyn trudności występujących w upowszechnianiu wiedzy pedagogicznej jest niewątpliwie o wiele więcej. Ograniczone ramy artykułu nie pozwalają jednak na

⁵ E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje związane z płcią*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000, s. 21.

⁶ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli – konteksty – kategorie – praktyki*, IBE, Warszawa 1997.

szerszą ich analizę. Wydaje się jednak, że przedstawiona tu charakterystyka upoważnia do sformułowania kilku wniosków wskazujących na możliwości jej uniknięcia.

Jedynym, jak się wydaje, rozsądnym posunięciem jest odwołanie się do teorii kierowania Douglasa Mc Gregora, a zwłaszcza proponowanej przez niego teorii Y⁷, która adaptowana na potrzeby upowszechniania wiedzy pedagogicznej sprowadza się do stwierdzenia, że będący jej zwolennikiem prowadzący zajęcia z przedmiotów pedagogicznych uważa, że uczestnicy kierowanych przez niego zajęć dążą do wiedzy i są zdolni do samokształcenia, a w toku doskonalenia swoich kompetencji pedagogicznych poszukują nie tylko dróg własnego doskonalenia, ale przede wszystkim są do niego zdolni. Wyraża on również opinię, że są kompetentnymi ludźmi, których doświadczenie może być wykorzystane na zajęciach w sposób wielostronny. Uważnie słucha więc opinii, ich zdania i uwzględnia je podczas wspólnej pracy. Podejmując dyskusję z wyrażanymi poglądami słuchaczy, posługuje się racjonalnymi argumentami. Jest gotów do modyfikacji sytuacji dydaktyczno-wychowawczych oraz założonego programu zajęć, zgodnie z wyrażanymi oczekiwaniami ich uczestników. Formułując zadania, częściej posługuje się pytaniami niż poleceniami i posiłkuje się głównie wzmocnieniami pozytywnymi. Organizuje sytuacje problemowe i (ewentualnie) stawia wynikające z nich zadania oraz udziela pomocy w ich rozwiązywaniu. W toku zajęć preferuje aktywne metody kształcenia oraz wielokierunkowy przepływ informacji, zachęca uczestników do korzystania ze swoich doświadczeń, ale też i z doświadczeń innych osób. Proponuje różne alternatywne źródła informacji. Stwarza warunki do wielostronnego poznawania pedagogicznych zagadnień, zachęca do wnikania w istotę teorii, praw i prawidłowości, ale też i hipotez, preferuje korelację międzydyscyplinarną. Dba o wielostronne wiązanie teorii z praktyką, traktując ową praktykę nie tylko jako pole zastosowań teorii, ale i jej źródło, a zarazem kryterium prawdy. Zmniejsza dystans interpersonalny pomiędzy pozostałymi uczestnikami zajęć, organizuje warunki do powstawania motywów wewnętrznych, toleruje „twórczy hałas i bałagan”, gdy sprzyja to rozwiązaniu problemów.

Powyższe działania oczywiście nie wyeliminują ani samych trudności w upowszechnianiu wiedzy pedagogicznej, ani ich przyczyn. Wydaje się jednak, że w dużym stopniu je ograniczą.

⁷ Por. np. R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 1998.