

Urszula Nowacka

Funkcje praktyki pedagogicznej w procesie przygotowania przyszłych nauczycieli w teorii pedagogicznej

Prace Naukowe. Pedagogika 8-9-10, 615-625

1999-2000-2001

Artykuł został zdigitalizowany i 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.

Urszula Nowacka (Częstochowa)

Funkcje praktyki pedagogicznej w procesie przygotowania przyszłych nauczycieli w teorii pedagogicznej

System kształcenia studentów na kierunkach nauczycielskich wymaga przysposobienia kandydatów do zawodu poprzez pracę dydaktyczno-wychowawczą, mającą na celu harmonijne połączenie teorii pedagogicznej z praktyką. Teoria i praktyka, w szerokim i wyczerpującym sensie, obejmują wszystkie ludzkie czynności. Tę parę pojęciową często zastępuje się inną, a mianowicie myśleniem i działaniem. Termin praktyka jest pochodzenia greckiego (praxis, praxeos), oznacza czynność albo działanie. Podstawą ludzkiej praktyki powinna być nauka. Intencję tę J.G. Fichte określił jako „przemianę wiedzy w dzieło”¹. W. Okoń zwraca uwagę na funkcję wyjaśniającą teorii, określając ją jako „zespół twierdzeń wyjaśniających daną dziedzinę rzeczywistości”². Współczesny filozof polski Z. Cackowski uważa, iż droga do poznania teoretycznego wiedzie przez poznanie praktyczne, według niego „nauka nie może się ucłowieczyć wbrew praktycznemu poznaniu ludzkiemu, może się ona ucłowieczyć tylko przez swój udział w ucłowieczeniu ludzkiej praktyki. W miarę ucłowieczania się materialnych warunków życia ludzkiego, potrzeba poznania staje się potrzebą samodzielną – potrzebą najbardziej ludzką ze wszystkich ludzkich potrzeb”³.

Pojęcie praktyki w naukach społecznych było zmienne na przestrzeni wieków. Arystoteles rozumiał praktykę jako aktywność ludzką, ukierunkowaną na właściwy cel.

Terminu praktyka używa się przede wszystkim jako sprawdzenie teorii w działaniu realnym zmierzającym do ustalenia słuszności teoretycznych przewidywań na podstawie uzyskiwanych wyników. Uważam jednak, że praktyka spełnia znacznie więcej zadań zarówno użytkowych, jak i naukowych. Wyznacza sens i zadania naszej egzystencji, wpływa na dzieje, kształtuje nasze wyobrażenie i stosunek do świata, oddziałuje na świadomość i światopogląd człowieka. W nauce praktyka pobudza zainteresowanie i wzmaga aktywność poznawczą, krystalizuje założenia, pojęcia, ułatwia zrozumienie zjawisk itp. S. Palka definiuje praktykę jako empiryczne sprawdzenie wiedzy (empiria) lub jako zastosowanie wiedzy dla celów prze-

¹J. Habermas, *Teoria i praktyka*, PIW, Warszawa 1983, s. 361.

²W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1981, s. 314.

³Cytuję za H. Kwiatkowską, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, PWN, Warszawa 1989, s. 202.

kształcenia rzeczywistości (wdrażanie wiedzy). W odniesieniu do pedagogiki jako nauki, szczególne znaczenie ma rozumienie praktyki jako przekształcanie rzeczywistości wychowania i kształcenia (czyli praktyczne zastosowanie wiedzy)⁴.

W naukach społecznych formułowane są coraz częściej postulaty wiązania teorii z praktyką, integracji nauki z rzeczywistością oraz użyteczności wiedzy. Nauka uzyskuje wpływ na działanie poprzez proces kształcenia. Należy zastanowić się, jakimi sposobami odnoszenia poznania do rzeczywistości (teorii i praktyki) dysponuje edukacja nauczycielska, opierająca się na teorii i praktyce pedagogicznej. H. Muszyński w swojej koncepcji metodologicznej uznaje teorie pedagogiczne jako teorie prakseologiczne, a nie eksplikacyjne (dedukcyjne). Teorie eksplikacyjne opisują i wyjaśniają wszelkie zjawiska rzeczywistości, natomiast teorie prakseologiczne zajmują się praktycznymi działaniami zrelatywizowanymi do z góry założonych celów. W teoriach prakseologicznych twierdzenia są porządkowane w zbiory ze względu na ich niezbędność w rozwiązywaniu problemów praktycznych. Tworzenie teorii pedagogicznej H. Muszyński rozumiał jako „ujmowanie wiedzy o wychowaniu w teorii podporządkowane realizacji określonych celów wychowania, które pozwala ujawnić wszystkie braki i luki tej wiedzy i zarysować najpilniejsze potrzeby jej rozwoju”⁵.

Praktyczny charakter teorii pedagogicznej wynika ze społecznych funkcji pedagogiki. B. Suchodolski podkreśla, że praktyka staje się sprawdzianem tez naukowych i stanowi czynnik ich dalszego rozwoju. Nie tylko więc praktyka korzysta z teorii, ale również „w niektórych sytuacjach, gdy praktyka zyskuje charakter nowatorski, teoria uogólnia te doświadczenia i odsłania warunki tych nowych możliwości działania wychowawczego, a także jego upowszechnienia”⁶.

Uczelniom kształcących nauczycieli stawia się coraz trudniejsze zadania wynikające z faktu, iż edukacja jest jednym z podstawowych czynników warunkujących rozwój społeczno-gospodarczy kraju, rozwój osobowości i możliwości twórczych obywateli. Kształcenie nauczycieli może przybierać różne formy i właściwie każda z tych form może mieć swój udział w odnoszeniu poznania do rzeczywistości. Teoria dostarcza argumentów do rozwiązań w praktycznym działaniu, praktyka z kolei, na zasadzie sprzężenia zwrotnego modyfikuje teorię. Działania praktyczne studenta są warunkiem odkrywania osobistego znaczenia teorii. Dlatego też problem odkrywania przez uczących się indywidualnego znaczenia przyswajanych informacji jest podstawowym warunkiem praktycznej użyteczności wiedzy. Osobisty kontekst wiedzy można osiągnąć jedynie poprzez jej praktyczne użycie. Ten fakt przesądza o roli, jaką wyznacza się praktyce pedagogicznej, którą powinno traktować się jako integralny składnik kształcenia (równoległy względem poznania teoretycznego, a często poznanie to generujący)⁷.

⁴S. Palka, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1989, s. 14.

⁵H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, PWN, Warszawa 1970, s. 97.

⁶Cytuję za S. Palką, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1989, s. 69.

⁷H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja...*

Praktyka pedagogiczna stanowi istotny etap przygotowania nauczyciela do zawodu. Wynika to między innymi z prakseologicznego charakteru czynności zawodowych nauczyciela, a także z praktycznego charakteru pedagogiki, która stanowi podstawę działań nauczycielskich. Jak pisze T. Kotarbiński w swoim *Abecadlu praktyczności* – „aby osiągnąć pożądany skutek, trzeba wszak bez wątpienia woli, siły, wiedzy i umiejętności, a przez umiejętności rozumie się w tym miejscu biegłość manipulacyjną lub biegłość w procesach myślowych”⁸. Właśnie umiejętności praktyczne studentów rozstrzygają o użyteczności zasobów posiadanej przez nich wiedzy.

Pedagogika, jako nauka praktyczna, ingeruje w zastaną rzeczywistość za sprawą konkretnego działania nauczyciela, natomiast praktyka pedagogiczna ma za zadanie wykształcić potrzebę uznania nauki jako podstawy działania praktycznego i kształtowania początkowych umiejętności nauczyciela. H. Kwiatkowska, rozważając zależności, jakie istnieją między działalnością praktyczną a działalnością poznawczą podmiotu, określa trzy główne kategorie sprzężeń, a mianowicie⁹:

- związek między działalnością praktyczną a poznaniem ma charakter sprzężenia asymetrycznego, polegającego na tym, iż wzrost wiedzy może, lecz nie musi powodować doskonalenia praktyki (wzbogacanie praktyki pedagogicznej jest więc drogą do rozwoju umiejętności nauczyciela);
- związek między działaniem a poznaniem ma charakter związku współmierzniowego, co oznacza, że wiedza i umiejętności poznawcze podmiotu muszą swoją różnorodnością i bogactwem odpowiadać (być współmierne) bogactwu i różnorodności praktycznych działań podmiotu (umiejętność dokonywania modyfikacji wyćwiczonych działań czy też wytwarzania nowej wiedzy);
- związek między działaniem a poznaniem opiera się na zasadzie koniecznej redukcji rosnącej wieloznaczności w sferze przedmiotów i środków oraz w sferze przedmiotów i środków działania praktycznego. Określone działanie powinno prowadzić do jednoznacznych skutków i stąd pojawia się konieczność redukcji, upraszczania wieloznaczności przedmiotów i środków działania (wymaga to od nauczyciela swoistych sprawności poznawczych).

Wielu filozofów (w tym marksiści) uznają praktykę za podstawę ludzkiego poznania. Analiza materialistycznej teorii poznania prowadzi do wyodrębnienia wielorakiej funkcji praktyki, jako: źródła wiedzy, kryterium jej prawdziwości i stosowności oraz wpływu na przekształcanie i doskonalenie rzeczywistości. K. Lech w swojej koncepcji dydaktycznej, służącej unowocześnieniu procesu kształcenia, przyjął, iż dotychczas wybiórczo wyodrębnione i stosowane dwie procedury: dedukcyjna (od teorii do praktyki) i indukcyjna (od praktyki do teorii), należy powiązać w jeden ciąg „od praktyki do teorii i z powrotem do praktyki” lub, inaczej rzecz

⁸T. Kotarbiński, *Abecadło praktyczności*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1974, s. 39.

⁹H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja...*, s. 236–240.

formułując, jako „ciągłe przechodzenie teorii w praktykę i praktyki w teorię”¹⁰. W toku praktyki rozumianej jako przekształcenie przez człowieka rzeczywistości – elementy poznania zmysłowego i umysłowego przenikają się wzajemnie i łączą w całość. T. Jaroszewski w książce *Rozważania o praktyce* uznaje praktykę jako podstawę ludzkiego poznania, nie jako bierne percypowanie wrażeń, lecz jako „percypowanie w działaniu”¹¹.

Praktyka pedagogiczna jest tylko jednym z elementów kształcenia nauczycieli. Każdy element systemu kształcenia spełnia określoną funkcję w całokształcie zadań przygotowujących studentów do pracy nauczycielskiej. W literaturze pedagogicznej określa się różnorodny zakres funkcji praktyk pedagogicznych w zależności od sposobu rozumienia miejsca i formy praktyk w procesie kształcenia.

H. Kwiatkowska wyróżnia trzy modele praktycznego kształcenia nauczycieli, a mianowicie¹²:

- pierwszy model zakładający pierwszeństwo zdobywania wiedzy teoretycznej przed rozpoczęciem działania praktycznego (studia teoretyczne → kwalifikacje praktyczne);
- drugi model zakładający równoległość występowania obydwu form kształcenia (wiedza teoretyczna ↔ działanie praktyczne);
- trzeci model zakładający pierwszeństwo działania praktycznego przed poznaniem (praktyka → teoria).

Dla efektywności kształcenia nie jest obojętne, który z modeli będzie stanowił podstawę edukacji zawodowej nauczyciela. W kształceniu nauczycieli w Polsce – przynajmniej w założeniach – przeważa model drugi, tzn. równoległość występowania poznania teoretycznego i praktycznego. Według H. Kwiatkowskiej wartość tego modelu tkwi przede wszystkim w możliwości dwustronnego oddziaływania teorii na praktykę i odwrotnie, praktyki na teorię¹³. Możliwości tej koncepcji nie są jednak w pełni wykorzystane przez nasz system kształcenia nauczycieli. Zrezygnowano kilka lat temu z praktyk obozowo-kolonijnych na wielu uczelniach, które prowadzone na pierwszych latach studiów weryfikowały przede wszystkim wiedzę z zakresu psychologii i teorii wychowania. Niewątpliwie należy zauważyć, że praktyka pedagogiczna obecnie realizowana przez uczelnie rozstrzyga o słuszności teorii, jednak nie stanowi jej źródła. Autentyczną równoległość realizuje się przez to, że uwzględniamy dialektyczną zależność myśli i czynu, poznania i działania, natomiast najlepsze rezultaty można osiągnąć poprzez zastosowanie w praktyce trzeciego modelu kształcenia, który jest wyrazem historycznie ukształtowanej drogi ludzkiego poznania. Praktyka w tym ujęciu stanowi źródło poznania. H. Kwiatkowska podkreśla, że „aby jednak model ten był zrealizowany, muszą być spełnione dodatkowe warunki, wśród których na szczególną uwagę zasługuje potrzeba reinterpretacji roli uczelni

¹⁰K. Lech, *Łączenie teorii z praktyką w nauczaniu*, WSiP, Warszawa, 1987, s. 18.

¹¹T. Jaroszewski, *Rozważania o praktyce*, PWN, Warszawa 1974, s. 356.

¹²H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja...*, s. 240–246.

¹³H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja...*

i szkoły w procesie pedagogicznego kształcenia nauczycieli, a także potrzeba wypracowania nowych metod kształcenia nauczycieli”¹⁴.

W. Okoń określa trzy podstawowe funkcje praktyki¹⁵:

- pogłębiająca wiedzę, staje się źródłem poznania, źródłem teorii;
- sprawdzająca wartość teorii (potwierdza ją lub ją odrzuca), spełnia funkcję kryterium prawdziwości naszych uogólnień teoretycznych;
- przekształcająca rzeczywistość.

W uczelniach wyższych kształcących nauczycieli praktyka pedagogiczna powinna spełniać wszystkie trzy wyżej wymienione funkcje (nie będzie ona efektywna, jeżeli np. jedynie zweryfikuje teorię).

Odwołując się do praktyk pedagogicznych, W. Okoń sens tej praktyki upatruje¹⁶:

- w stopniowym uświadamianiu sobie przez kandydatów na nauczycieli miejsca i roli poszczególnych składników rzeczywistości edukacyjnej (obejmującej nauczycieli, uczniów, programy edukacji, warunki materialno-społeczne) oraz wzajemnych związków między nimi;
- w przysposabianiu do czynności analizowania tych składników;
- w uświadamianiu sobie przyczyn własnych powodzeń i niepowodzeń (umiejętność radzenia sobie z nimi);
- w samodzielnym realizowaniu przez studentów coraz bardziej złożonych zadań edukacyjnych (rozwijających twórczą wyobraźnię).

Podobnie wyznacza funkcje praktyk pedagogicznych T. Lewowicki, określając, że praktyka powinna¹⁷:

- być źródłem poznania;
- weryfikować teorię;
- służyć przekształcaniu rzeczywistości edukacyjnej i szerzej – społecznej.

M. Jakowicka określenie funkcji praktyk pedagogicznych oparła na podłożu poznania prawidłowości ich wpływu na kształtowanie osobowości człowieka. Zakres funkcji praktyk określiła jako znaczący dla¹⁸:

- uspołecznienia młodzieży, głównie ze względu na to, że wytwarzają rzeczywiste sytuacje aktywizujące refleksje, emocje, aspiracje do wysokiego poziomu działania i odpowiedzialności;
- identyfikacji z zawodem nauczyciela, która dokonuje się na podstawie osobistego doświadczenia, obserwacji innych, wartościowania zawodu w zestawieniu z własnym „ja”;

¹⁴H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja...*, s. 246.

¹⁵W. Okoń, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, PWN, Warszawa 1971.

¹⁶W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1991.

¹⁷T. Lewowicki, *Koncepcje kształcenia nauczycieli a związki teorii i praktyki w edukacji nauczycielskiej*, [w:] *Relacje między teorią i praktyką w kształceniu nauczycieli*, red. M. Jakowicka, Wyd. WSP, Zielona Góra 1991.

¹⁸M. Jakowicka, *Funkcje praktyk pedagogicznych w procesie kształcenia nauczycieli*, [w:] *Relacje między teorią i praktyką w kształceniu nauczycieli*, red. M. Jakowicka, Wyd. WSP, Zielona Góra, 1991, s. 27–37.

— kształtowania umiejętności działania praktycznego (które jest zależne od stopnia operatywności wiedzy nabytej w toku kształcenia).

Reasumując, autorka podkreśla, że „praktyka wytwarza coraz to nowe i bogatsze płaszczyzny rozwoju cech przydatnych dla zawodu nauczycielskiego, uświadamiania sobie własnej osobowości w zawodzie, pogłębia procesy autoanalizy, tak istotne dla autoregulacji i identyfikujące z zawodem”¹⁹. Wynika z tego, że wysoki poziom praktyki pedagogicznej wymaga od studentów dogłębnego zrozumienia zjawisk istniejących w rzeczywistości społecznej, kulturowej, wychowawczej, na podłożu której może rozwijać się właściwe, pogłębione, skuteczne działanie nauczyciela. M. Jakowicka zauważa także, że „im wyższy poziom teorii, tym wyższy poziom praktyki i odwrotnie”²⁰.

Z wyżej wymienionych funkcji praktyk wynikają wielostronne wartości praktyk pedagogicznych, które M. Jakowicka określa jako²¹:

- doprowadzenie do zrozumienia procesu dydaktyczno-wychowawczego w wielorakich związkach i zależnościach, również między zjawiskami teoretycznymi i obserwowanymi;
- stopniowe tworzenie wiedzy na coraz wyższych stopniach ogólności;
- wielostronne aktywizowanie studentów, różnych sfer ich psychiki, przez stosowanie poszukujących, podających, eksponujących i praktycznych metod kształcenia;
- różnorodność sytuacji i metod w procedurze poznania;
- wyzwalanie zjawisk osobowościowych, w tym szczególnie – zainteresowań, identyfikacji, nastawienia do zawodu oraz motywacji do pracy nauczyciela;
- integracyjna rola praktyk pedagogicznych w przygotowaniu zawodowym nauczycieli.

J. Kozłowski zwraca uwagę na fakt, iż praktyka w nauczaniu pedagogiki to zrealizowany postulat pogłębłości, gdyż „praktyka chroni nauczanie pedagogiki przed werbalizmem i formalizmem – ułatwia też kształtowanie u kandydatów na nauczycieli umiejętności i nawyków potrzebnych im w późniejszej pracy”²².

Zadania praktyk pedagogicznych, w różnym stopniu uwzględniane w poszczególnych etapach praktyk, wynikają z trzech podstawowych celów dydaktyczno-wychowawczych, wyznaczanym praktykom, i tak praktyki powinny²³:

- dostarczać informacji o rzeczywistości dydaktyczno-wychowawczej (instytucjach, formach, metodach pedagogicznego działania, o relacji między wychowankiem a wychowawcą, o trudnościach w realizacji programu dy-

¹⁹M. Jakowicka, *Funkcje praktyk...*, s. 31.

²⁰M. Jakowicka, *Funkcje praktyk...*, s. 27.

²¹M. Jakowicka, *Funkcje praktyk...*, s. 33-35.

²²J. Kozłowski, *Praktyka uczniów liceum pedagogicznego*, PZWS, Warszawa 1956, s. 8.

²³K. Duraj-Nowakowa, *Praktyki zawodowe w kształceniu studentów na kierunkach pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1979, s. 17.

daktyczno-wychowawczego, o czynnikach determinujących proces kształcenia);

- weryfikować słuszność twierdzeń teoretycznych polegającą na konfrontowaniu teorii z zastaną rzeczywistością, konstruowaniu nowych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych pozwalających wydobywać z rzeczywistości tkwiące w niej możliwości, weryfikowaniu własnych sądów na podstawie poszerzanych doświadczeń;
- kształtować postawy i ćwiczyć umiejętności ułatwiające wykonywanie czynności zawodowych, wyrabiać poczucie odpowiedzialności, rozwijać wyobraźnię i spostrzegawczość pedagogiczną, kształtować umiejętności diagnozowania sytuacji dydaktyczno-wychowawczej (planowania, wykonania i oceny podjętych zadań), wyrabiać zdolności modyfikacyjne.

W literaturze określa się także funkcje praktyk pedagogicznych jako: poznawczą, kształcącą i wychowawczą, uzupełniającą, przenikającą i warunkującą. Tak pojęte funkcje praktyk wyznaczają ich szczegółowe zadania, do których należą między innymi²⁴:

- uzyskanie u studentów stanu pełnej gotowości do podjęcia pracy w szkole lub placówce oświatowo-wychowawczej poprzez opanowanie przez nich umiejętności skutecznego działania dydaktyczno-wychowawczego;
- stworzenie możliwości konfrontacji teorii i zasad psychologiczno-dydaktycznych na drodze obserwacji różnych rozwiązań praktycznych;
- kształtowanie krytycznych i twórczych postaw przyszłych nauczycieli poprzez wnikliwe obserwacje i krytyczne dyskusje prowadzone po praktykach;
- uzyskanie twórczego nastawienia dzięki poznawaniu wpływów oddziaływań wychowawczych na kształtowanie osobowości ucznia;
- przekazywanie przez studentów uczniom i nauczycielom-opiekunom nowych zdobyczy poszczególnych dyscyplin naukowych;
- uświadamianie studentom potrzeb i możliwości permanentnego kształcenia się po ukończeniu studiów;
- umożliwienie pracownikom naukowo-dydaktycznym wyższych szkół pedagogicznych obserwowania podczas hospitacji błędów i braków w merytorycznym i dydaktycznym przygotowaniu studentów;
- zbieranie materiałów do badań naukowych prowadzonych przez pracowników uczelni.

D. Fish²⁵, przedstawiając swój pogląd na problematykę kształcenia nauczycieli, podobnie jak H. Kwiatkowska, uważa, iż należy wyjść nie z teorii, nie z książek, które studenci muszą przeczytać, zanim staną przed klasą, lecz z rozpoznania i analizowania rzeczywistych sytuacji dydaktycznych. D. Fish uznaje za nierozsądne

²⁴S. Piskorz, *Projekt Zakładu Praktyk Pedagogicznych Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie*, [w:] *Problemy studiów nauczycielskich*, red. Z. Ziola, zeszyt nr 4, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1990, s. 154–165.

²⁵D. Fish, H. Broekman, *Odmienne podejście do kształcenia nauczycieli*, Wyd. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 1992.

nauczanie teorii na uczelni, a praktyki w szkołach, pozostawiając studenta sam na sam z zadaniem powiązania ich ze sobą. Teorii i praktyki nie można oddzielić w ten sposób. Nie wierzy ona także, że wykształcenie nauczycieli można wymierzyć teoretycznymi egzaminami, choć niewątpliwie jakość wiedzy teoretycznej ma wpływ na jakość nauczania. Uczenie się przez praktykę nie zależy według niej od jakości praktyki obserwowanej lub podejmowanej, ponieważ nie jest ono kwestią kopiowania praktyki, lecz kwestią refleksji nad praktyką.

D. Fish w swym opracowaniu proponuje i porównuje – z różnych punktów widzenia (tabela 1) – dwie koncepcje profesjonalnej praktyki, a mianowicie: koncepcję techniczno-racjonalną oraz koncepcję profesjonalnego mistrzostwa.

Tabela 1. Koncepcje profesjonalnej praktyki wg D. Fish²⁶

Model techniczno-racjonalny	Model profesjonalnego mistrzostwa
Reguły, prawa, harmonogramy, procedury, przepisy	Zaczyna się, gdzie reguły zawodzą, stosuje wzorce i struktury
Analiza diagnostyczna	Interpretacja i przeżycie
Skuteczne systemy	Twórczość i prawo do błędu
Wiedza jest trwała i oczywista	Wiedza jest tymczasowa, dynamiczna i problematyczna
Teoria jest stosowana do praktyki	Teoria wynika z praktyki
W centrum uwagi jest wykonanie widocznych czynności	Liczą się tylko cechy powierzchniowe, które widać
Kluczowym elementem jest wyodrębnienie i mierzenie elementarnych umiejętności	Mistrzostwo to coś więcej niż suma składowych umiejętności
Najważniejsza jest techniczna biegłość	Najważniejszy jest profesjonalny osąd
Konieczne są ustalone, mierzalne i stosowane standardy	To, co najłatwiej ustalić i zmierzyć, jest trywialne, profesjonalści nie należy ufać
Ocenianie, opiniowanie, nadzór, akredytacja	Badanie, refleksja, namysł
Zmiana musi być stosowana z zewnątrz	Profesjonalści mogą się sami rozwijać wewnętrznie
Jakość to w istocie ilość tego, co się daje łatwo zmierzyć	Jakość pochodzi z pogłębionego wglądu we własne wartości, priorytety i działania
Techniczna zasadność	Profesjonalna odpowiedzialność
Instrumentalny trening	Kształcenie wartościowe samo w sobie

Koncepcja techniczno-racjonalna w centrum uwagi stawia reguły, harmonogramy i skuteczne systemy, natomiast koncepcja profesjonalnego mistrzostwa zakłada, że praktyka zaczyna się tam, gdzie reguły tracą zastosowanie i w miejsce zaleceń wprowadza struktury, ufając interpretacji i przeżyciu, promując twórczość i prawo do błędu. Pierwsza zakłada, iż wiedza jest trwała i dlatego warta przyswojenia. Druga podkreśla jej tymczasowość i problematyczność.

²⁶D. Fish, H. Broekman, *Odmienne podejście...*

Przedstawione koncepcje profesjonalnej praktyki warte są przeanalizowania z uwagi, chociażby na stworzenie możliwości przełamania dystansu pomiędzy uczelnią kształcąca nauczycieli a przyszłym miejscem pracy absolwenta, co w dużym stopniu zależy od nauczycieli akademickich i ma wpływ na zmianę stylu pracy w polskich szkołach. Z modeli tych wypływają nowe cele i funkcje praktyk pedagogicznych.

W różnych opracowaniach pedagogicznych obejmujących zakres funkcji praktyk pedagogicznych najpóźniej skupiono się na poszukiwaniu rozwiązań, w których praktyka stanowi źródło wiedzy w procesie wzajemnego oddziaływania rzeczywistości zewnętrznej na człowieka i człowieka na rzeczywistość (rzadko praktyka wyprzedza teorię i stanowi podstawy jej kształtowania). Jak pisze M. Jakowicka, „jest to niewątpliwie dłuższa droga kształcenia, niemniej – bardziej pełna, wielostronna, w większym stopniu angażująca motywacje i emocje”²⁷. Koniecznością staje się doskonalenie praktyk w kierunku kształtowania ich roli jako źródła treści oraz kształtowania umiejętności stosowania teorii w działaniu. Przygotowanie zawodowe studentów należałoby zatem rozpocząć od analizy określonych rzeczywistych, wybranych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych i ich interpretacji (patrz poglądy D. Fish), a następnie doprowadzenia do uogólnień, pojęć i podejmowania działań – ale już świadomych, racjonalnych, teoretycznie uzasadnionych, co w rezultacie powinno²⁸:

- doprowadzić do zrozumienia procesu dydaktyczno-wychowawczego w wielorakich związkach i zależnościach także pomiędzy zjawiskami teoretycznymi i obserwowanymi;
- prowadzić do stopniowego tworzenia wiedzy na coraz wyższych poziomach ogólności. „Wyjaśnienia, jakie uzyskuje student, są zadaniami opartymi na danych uwypuklonych w obserwacji i eksperymencie i zapewniają funkcjonalność wiedzy, na którą wpływa różnorodność analizowanych i podejmowanych zadań. Zachodzi tu więc proces samodzielnego wytwarzania i zdobywania wiedzy, co jednocześnie kształtuje umiejętność dochodzenia do niej”²⁹;
- wielostronnie aktywizować studentów, różne sfery ich psychiki, przez stosowanie poszukujących, podających i praktycznych metod kształcenia;
- umożliwiać uwzględnianie wszystkich strukturalnych składników wiedzy naukowej, takich jak: opis, wyjaśnienie, ocena, norma poprzez różnorodność sytuacji i metod poznania: praktyka ↔ teoria;
- wyzwalać zjawiska osobowościowe, takie jak: zainteresowania, identyfikacja z zawodem, motywacja itp., znacznie lepiej niż przy podejściu jednostronnym teoria → praktyka;

²⁷M. Jakowicka, *Kierunki doskonalenia praktyk pedagogicznych w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Problemy studiów nauczycielskich*, red. Z. Ziola, Zeszyt nr 4, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1990, s. 32.

²⁸M. Jakowicka, *Kierunki doskonalenia...*

²⁹M. Jakowicka, *Kierunki doskonalenia...*, s. 33.

- umożliwiać integracje przygotowania zawodowego w zakresie różnych dziedzin: pedagogiki, psychologii, dydaktyki przedmiotu kierunkowego (w zakresie integracji wiedzy, działania i cech osobowych).

W obecnej chwili praktyki pedagogiczne – w porównaniu do należnego im miejsca w systemie kształcenia, w zakresie związku teorii z rzeczywistością – stanowią najslabsze ogniwo w procesie kształcenia nauczycieli. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy jest przypisywanie zbyt dużej roli teorii w kształceniu nauczycieli, zachwianie proporcji między kształceniem specjalisty danego przedmiotu i studiowaniem nauk z tym związanych a kształceniem pedagogiczno-psychologicznym. Większość pedagogów uważa, że kształcenie dobrego nauczyciela przedmiotu wymaga wszechstronnego przygotowania pedagogiczno-psychologicznego i metodycznego.

W praktyce wyższych uczelni dominuje jednak w dalszym ciągu tendencja do wzajemnego wypierania się i umniejszania roli obu nurtów kształcenia: specjalistycznego i pedagogiczno-psychologicznego. M. Jackowska uważa, iż „chodzi o przygotowanie nauczyciela, który umiałby jednakowo dobrze funkcjonować w różnych elementach struktury szkoły, rozwiązywać różne problemy nie tylko związane z procesem dydaktycznym, lecz także kierować zespołem dziecięcym w klasie, rozwiązywać kwestie związane z deficytami rozwojowymi, trudności wynikające z zaniedbań pedagogicznych i środowiskowych, organizować środowisko wychowawcze uczniów, współdziałać z różnymi partnerami wychowania w środowisku itp.”³⁰.

W ostatnim okresie obserwuje się niewątpliwie wzrost zainteresowań treściami i metodami kształcenia nauczycieli, które mają wyraźny związek z pracą, zadaniami i spełnianymi przez nauczyciela rolami. Praca stwarza bowiem określony typ potrzeb, w konsekwencji zasadniczo wpływa na treści i metody kształcenia. Przedmiot pracy nauczyciela, jej treść i metody podlegają ciągłej i dynamicznej ewolucji. Zmiany celów, treści, metod, struktur organizacyjnych kształcenia w szkołach mają zasadniczy wpływ na potrzeby zawodowe nauczycieli. W procesie kształcenia w coraz większym stopniu wykorzystuje się metody i środki wynikające z postępu nauki i techniki, nowe środki techniczne, coraz szersze zastosowanie znajduje naukowa organizacja kierowania procesem kształcenia, jak również znaczny wpływ na proces kształcenia wywierają nowe metody naukowe. Nauczyciel niejednokrotnie w swojej przyszłej pracy znajduje się wobec konieczności przewartościowania zdobytej wiedzy, ukształtowanych wyobrażeń, poglądów, przyjmując za punkt wyjścia to, co jest nowe w nauce, w dynamicznie zmieniającej się praktyce kształcenia i wychowania. Należy więc na kształcenie nauczyciela spojrzeć jako na proces trwały, zintegrowany, uwzględniający potrzeby zawodowe wynikające z ciągłej zmienności zadań i ról nauczyciela.

³⁰M. Jakowicka, *Kierunki doskonalenia...*, s. 26.

Bibliografia

- Duraj-Nowakowa K., *Praktyki zawodowe w kształceniu studentów na kierunkach pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1979.
- Fish D., Broekman H., *Odmienne podejście do kształcenia nauczycieli*, Wyd. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 1992.
- Habermas J., *Teoria i praktyka*, PIW, Warszawa 1983.
- Jakowicka M., *Funkcje praktyk pedagogicznych w procesie kształcenia nauczycieli*, [w:] *Relacje między teorią i praktyką w kształceniu nauczycieli*, red. Jakowicka M., Wyd. WSP, Zielona Góra 1991.
- Jakowicka M., *Kierunki doskonalenia praktyk pedagogicznych w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Problemy studiów nauczycielskich*, red. Ziola Z., Zeszyt nr 4, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1990.
- Jaroszewski T., *Rozważania o praktyce*, PWN, Warszawa 1974.
- Kotarbiński T., *Abecadło praktyczności*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1974.
- Kozłowski J., *Praktyka uczniów liceum pedagogicznego*, PZWS, Warszawa 1956.
- Kwiatkowska H., *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, PWN, Warszawa 1989.
- Lech K., *Łączenie teorii z praktyką w nauczaniu*, WSiP, Warszawa 1987.
- Lewowicki T., *Koncepcje kształcenia nauczycieli a związki teorii i praktyki w edukacji nauczycielskiej*, [w:] *Relacje między teorią i praktyką w kształceniu nauczycieli*, red. Jakowicka M., Wyd. WSP, Zielona Góra 1991.
- Muszyński H., *Wstęp do metodologii pedagogiki*, PWN, Warszawa 1970.
- Okoń W., *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, PWN, Warszawa 1971.
- Okoń W., *Rzecz o edukacji nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1991.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1981.
- Palka S., *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1989.
- Piskorz S., *Projekt Zakładu Praktyk Pedagogicznych Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie*, [w:] *Problemy studiów nauczycielskich*, red. Ziola Z., zeszyt nr 4, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1990.