

Maria Czerepaniak-Walczak

Ile "techne", ile "praxis"? : w poszukiwaniu koncepcji praktyki jako elementu kształcenia nauczycielskiego profesjonalizmu

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 3 (59), 7-22

2012

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.

MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK

Uniwersytet Szczeciński

Ile techne, ile praxis?

W poszukiwaniu koncepcji praktyki jako elementu kształcenia nauczycielskiego profesjonalizmu

W dyskusji nad kształceniem nauczycieli warto, moim zdaniem, postawić pytanie, o miejsce pracy nauczycieli. Brzmi to jak herezja, ale naprawdę jest ono kluczowe z punktu widzenia tego zawodu. Szkoła jest bowiem tylko jednym z miejsc nauczycielskiej pracy i uczniowskiego uczenia się. Otwartość informacyjna oraz różnorodność sytuacji stwarzających możliwość uczenia się sprawia, że miejsca pracy nauczycieli stają się bardzo odległe od klasy szkolnej, a nawet szkolnego koła zainteresowań. Takie miejsca jak Centrum Nauki Kopernik, parki nauki itp., a także edukacja domowa poszerzają spektrum miejsc nauczycielskiej pracy. Zwiększa się także oferta edukacji całożyciowej – od wczesnego dzieciństwa (akademie i uniwersytety dziecięce) po starość (akademie seniora i uniwersytety III wieku). Poszerzane są też treści i zakres wymagań formułowanych pod adresem tej roli zawodowej. To zaś każe z szerszej niż dotychczas perspektywy spojrzeć na praktykę jako integralny element kształcenia nauczycieli. To znaczy, poszukiwanie koncepcji takich praktyk, które staną się rzeczywistym źródłem nauczycielskich kompetencji, czyli wiedzy o warunkach i mechanizmach uczenia się, umiejętności praktycznych i kognitywnych wykorzystywanych w procesie praktyki zawodowej, zdolności do autonomicznego i odpowiedzialnego wykonywania podejmowanych zadań oraz refleksyjnej samooceny. Istotą tak pojmowanych zawodowych kompetencji jest zdawanie sobie sprawy z własnych możliwości radzenia sobie w sytuacjach uczenia się, zarówno formalnego, pozaformalnego, jak i nieformalnego. W tym rozumieniu praktyki kandydatów na nauczycieli pełnią nie tylko funkcje kształcące, to znaczy są źródłem wiedzy i umiejętności niezbędnych do bycia nauczycielem w różnorodnych sytuacjach, ale są również istotną okolicznością

oceny odpowiedniości i prognozowania sukcesu/niepowodzenia kandydata w przyszłej pracy nauczycielskiej. Ta funkcja praktyki jest nierzadko pomijana, lekceważona albo po prostu niedostrzegana zarówno przez jej organizatorów, jak i przez studentów. Wprawdzie (Z)darza się, że prawie żadne informacje, jakimi dysponujemy na temat kandydatów, nie prognozują, jak poradzą sobie w pracy na pewnych stanowiskach. W ostatnich latach problem ten nasilił się w wielu dziedzinach, lecz w żadnej nie ma tak dalekosiężnych reperkusji społecznych jak w zawodzie nauczycielskim (Gladwell 2011, s. 305–306). Dlatego właśnie praktyka, która umożliwia kandydatom do zawodu nie tylko poznanie specyfiki nauczycielskiej pracy, ale także samych siebie, stanowi tak istotny element kształcenia.

W świetle powyższych uwag termin „praktyka” zawężony jest w tym tekście do formy kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela. Nie jest moim zamiarem prowadzenie rozważań o praktykach nauczycielskich, czyli odmianie praktyk społecznych związanych z realizacją zadań zawodowych, a jedynie skupienie się na istocie i znaczeniu tej formy w procesie przygotowania zawodowego kandydatów na nauczycieli. Jednocześnie nie podejmuję się formułowania generalnych opinii i wniosków pod adresem tej formy nauczycielskiego kształcenia. Skupiam się jedynie na wydobyciu tych specyficznych jej właściwości, które mogą być źródłem refleksji, z jednej strony uczestników tej formy, z drugiej zaś jej organizatorów, zarówno w uczelni, w której odbywa się przygotowanie do zawodu nauczyciela, jak i w placówce edukacyjnej, w której kandydat do zawodu odbywa praktykę. Opieka nad tą formą przygotowania do zawodu nauczyciela, od celów/efektów poczynając, poprzez treści i metody ich realizacji, po ocenianie rezultatów, należy do najtrudniejszych, ale i najbardziej odpowiedzialnych zadań. Jego ranga jest szczególnie wysoka, gdy obowiązującą dotąd orientację technologiczną staramy się zastąpić podejściem teleologicznym w kształceniu.

Konteksty edukacji nauczycielskiej

W koncepcji kształcenia nauczycieli istotnie znaczenie ma przyjmowanie określonej perspektywy antropologicznej (kim jest człowiek?), społecznej (jaki typ ładu społecznego wyznacza zadania edukacji i jaki udział edukacji w podtrzymywaniu/zmianianiu tego ładu dopuszcza się) oraz psychologicznej (jakie mechanizmy rządzą uczeniem się). Jest to istotne zarówno ze względu na organizowanie edukacji nauczycielskiej, jak i ze względu na przyszłe profesjonalne zadania nauczycieli. Jak pisze D. Klus-Stańska,

behawioryzm wpływał i nadal wpływa na praktykę pedagogiczną zarówno jako jawnie przyjmowana teoria, z której czerpane są założenia dydaktyczne, jak też jako nieświadomie zakładany przez metodyków i nauczycieli model człowieka i jego

funkcjonowania w warunkach uczenia się. Koncepcja warunkowania klasycznego, a jeszcze bardziej warunkowania instrumentalnego (...) silnie wpłynęły na tworzenie modelu nauczania i myślenie w dydaktyce (2010, s. 215–216).

Takie właśnie podejście widoczne jest w kształceniu nauczycieli i odciska swoje piętno nie tylko na treściach przygotowania do zawodu, ale także na jego formach.

Skupienie na poznawaniu scenariuszy zajęć edukacyjnych, właściwości „przeciętnego” ucznia oraz realizacji (przeładowanych) programów sprawia, że poza polem (nie mówiąc o refleksyjnym, ale nawet mechanicznym) poznania kandydatów do zawodu nauczyciela znajdują się właściwości współczesnego świata. Cytowana wyżej D. Klus-Stańska stwierdza:

(...) zdydaktyzowany behawioryzm pozostaje w związku z chaosem w tym sensie, że cechuje go całkowite zamknięcie na realny chaos wiedzy i kompetencji uczniów, ich osobistych znaczeń biograficznych światów poznawczych i językowych, z jakimi przychodzą. Doprowadza to do zaniku wrażliwości dydaktyków na sygnały płynące z klasy szkolnej (...) i do tworzenia projektów dydaktycznych zupełnie nieadekwatnych wobec tej „rozedrganej” żywotnej wielości znaczeń, koncepcji, punktów widzenia (tamże, s. 262).

Dlatego P. Freire (2005) z perspektywy krytycznej, akcentuje znaczenie umiejętności „czytania świata” jako podstawy pracy nauczycielskiej. Jak stwierdza w pierwszym liście do tych, którzy „odważają się być nauczycielami”, ci, którzy nauczają, nieustannie uczą się. *Są stale gotowi do przemyślenia i zmiany swojego stanowiska. Ich uczenie się polega na poszukiwaniu możliwości bycia zaangażowanym w ciekawość swoich uczniów oraz w drogi zaspokajania tej ciekawości.* W tym celu konieczne jest opanowanie umiejętności czytania – słów i świata – które jest *intelektualną, trudną, wymagającą, ale satysfakcjonującą czynnością* (tamże, s. 34). Czytanie to odnosi się do odkrywania znaczeń pojęć, obiektów i zdarzeń dziejących się w codziennym życiu. Ta nauczycielska kompetencja jest szczególnie ważna ze względu na to, że żyjemy w czasie wykładniczym oraz w erze G(oogle) i Web 2.0.

Nie jest moim zamiarem szczegółowe opisywanie specyfiki czasu, w jakim żyjemy, a jedynie zwrócenie uwagi na te aspekty, które można dostrzec podczas obserwacji sytuacji edukacyjnych i których można doświadczyć w codziennej działalności edukacyjnej. Wśród specyficznych cech czasu wykładniczego jest tempo i zasięg ludzkiej aktywności. Odnosi się to także do aktywności poznawczej. Uczenie się nowych umiejętności jest związane z jednej strony z koniecznością nadążania za nowościami i chęcią podążania za nowinkami. Pomocne w tym są oferty, z których można korzystać niemal w dowolnym miejscu i czasie. Z drugiej strony zasięg efektów odkryć nauki jest nieograniczony. W tej sytuacji nauczyciel traci swoją uprzywilejowaną pozycję źródła informacji. Na te ograniczenia i sposoby radzenia sobie z nimi mają szansę zwrócić uwagę studenci-praktykanci.

Czas wykładniczy wyraża się także w tym, że: *10 spośród najbardziej poszukiwanych zawodów w 2010 roku nie istniało w roku 2004* (Washburn 2009), a mimo to kształcenie nauczycieli jest wciąż swoistym przygotowywaniem generałów do wygrania wojen, które już dawno zostały zakończone. Oznacza to, że *obecnie przygotowujemy studentów do pracy w zawodach, które jeszcze nie istnieją, do używania technologii, które nie zostały opracowane, do rozwiązywania problemów o których istnieniu jeszcze nie wiemy. Ministerstwo Pracy USA przewiduje, że dzisiejsi uczniowie do osiągnięcia 38. roku życia będą od 10 do 14 razy zmieniać pracę* (tamże, s. 2). Odnosi się to w dużej mierze do nauczyciela. Wprawdzie nie tyle do zmiany zawodu, ile do zmiany sposobu i okoliczności jego wykonywania.

Drugą znaną właściwość współczesnego pola edukacji, która jest/może być przedmiotem „czytania”, wyznaczają megatrendy, a wśród nich konsumeryzm (w tym także traktowanie edukacji jako dobra konsumpcyjnego) i otwartość informacyjna. Ponadto kontekst edukacji stanowią takie procesy jak:

- demokratyzacja wielu obszarów życia oraz upowszechnianie idei i implementacja praw człowieka i praw dziecka,
- migracje, „wędrowniacy ludów” w poszukiwaniu swojego miejsca na Ziemi,
- wdrażanie idei *lifelong learning* – tworzenie przestrzeni wypełnionych edukacją i wolnych od formalnego kształcenia.

Każdy z tych kontekstów stanowi odrębny, ale nie oderwany, wyizolowany tekst, którego odczytywanie jest elementem codziennej działalności edukacyjnej. Umiejętne czytanie daje szansę ustrzeżenia się przed inercyjnością systemu i niezdolnością do zmiany, mechanicznym, instrumentalnym odtwarzaniem wzorów albo nieumiarowanym, irracjonalnym oporem, a jednocześnie sprzyja rozumieniu własnego miejsca w edukacji.

Spojrzenie na szkołę przez pryzmat tych kontekstów wywołuje wiele pytań pod adresem tej instytucji. Pod koniec XX wieku N. Postman pisał: *szkoły są drogie. Nie robią tego, czego się od nich oczekuje. Ich funkcje mogą być wypełniane przez technologię XXI wieku. Każdy, kto zechce wygłosić swoje stanowisko na ten temat, znajdzie uważnych słuchaczy* (1996, s. 196–197). A u progu drugiej dekady XXI wieku K.G. Wilson, laureat nagrody Nobla w dziedzinie fizyki, zajmujący się obecnie kształceniem nauczycieli, w wywiadzie z P. Pacewiczem i A. Pacewicz stwierdza:

wielu ludzi mnie pyta, czy namawiam ludzkość do porzucenia szkoły. W długiej perspektywie – tak, musimy to zrobić, ale najpierw mieć coś w zamian. Kończy się era druku, weszliśmy w erę Internetu, ale minie kilkadziesiąt lat, nim życie społeczne się zmieni (Dlaczego twoje dziecko...).

To stanowisko widoczne jest też w wypowiedzi przywołanego wcześniej N. Postmana: *szkoła przetrwa, gdyż nie wynaleziono lepszej drogi wprowadzania młodych ludzi w świat uczenia się* (1996, s. 197). Oznacza to, że miejsca pracy nauczycieli nie są zagrożone zniknięciem. Czeka je jednak wiele zmian pociągających za sobą nowe

wymagania pod adresem nauczycieli. Ponadto powstają nowe struktury organizacyjne, w których ludzie uczą się. A w szkole tworzone są nowe stanowiska pracy, na przykład doradcy, organizatora relacji ze środowiskiem, *fundraisera*, i inne, co wskazuje nie tylko na aktualizację funkcji szkoły, ale też potrzebę poszerzania treści kształcenia osób zatrudnionych w edukacji, w tym także zwiększanie spektrum zajęć praktycznych. Nasuwają się zatem pytania o to:

- jak przygotować nauczyciela do pracy w szkole, której jeszcze nie ma, na bazie doświadczenia szkoły, która jest i jak/kiedy/w jakich okolicznościach „wyresetować” tym pamięć szkoły, która była?
- jak dobrać do zawodu tych, którzy okażą się bardzo dobrymi nauczycielami?
- kiedy i po czym rozpoznać tych, którzy będą najlepsi?
- jak wesprzeć ewokację poety: *Niech powstanie nowy człowiek, który nie ulega, ale przekształca świat i myśli w skali całego globu i sam stwarza formację historyczną, zamiast być jej niewolnikiem* (Miłosz 1953, s. 20).

Pytania te można uznać za wyjściowe do debaty nad istotą i specyfiką edukacji i zawodu nauczyciela, gdyż odpowiedzi na nie przyniosą znacznie więcej pytań, aniżeli (nawet doraźnych) recept.

Przejrzałam twoje papiery, robią niezłe wrażenie, dyplom polskiej i zagranicznej uczelni, do tego jak rozumiem angielski, komputery i tak dalej. Dlaczego chcesz do szkoły? Tacy ludzie zwykle trafiają do biznesu, a nie do nauczania. Oczywiście ja bardzo chcę mieć kogoś z podobnymi kwalifikacjami, ale to po prostu niezwykle i powiedziałabym dziwne. Wiesz, że tu nie zarobisz? (Szulski 2011, s. 49).

Tak mówi do chcącego podjąć pracę w szkole dyrektorka renomowanej szkoły. W świetnej książce, wzbudzającej refleksję nad byciem nauczycielem, J. Szulski odsłania te obszary nauczycielskiej pracy, które nie są przedmiotem kształcenia kandydatów na nauczycieli, a które (przynajmniej część z nich) mogą stać się przedmiotem obserwacji podczas praktyki w „naturalnym środowisku” (tzn. w szkole, przedszkolu, na kursach dla dorosłych itp.). Zawód nauczyciela wciąż jest bowiem postrzegany jako instrument zachowania istniejącego ładu społecznego, a kształcenie nauczycieli wciąż nosi znamiona techniczno-instrumentalnego wdrażania do pełnienia formalnie zdefiniowanej roli, *standardowych sposobów myślenia i działania, powtarzalnych kwalifikacji i stabilnych struktur wiedzy* (Malewski 2010, s. 33). Odnosi się to także do praktyki jako integralnego elementu przygotowania zawodowego.

P. Freire na pytanie: „co zmienić w programach kształcenia?” odpowiada: *nie mogą być nudne. Powaga nie może być przesadna, wprost przeciwnie, radość i zabawa w procesie nauczania – uczenia się powinny towarzyszyć codziennym interakcjom nauczyciela i uczniów* (1993, s. 32–33). Jeśli wziąć pod uwagę fakt, że nauczyciele mają tendencję do odtwarzania zachowań, które zaobserwowali jako uczniowie (teza o modelowaniu), można sformułować postulat doświadczania zabawy i radości w szkolnej edukacji. Tu znowu posłużę się treścią przytaczanej już powieści J. Szulskiego:

Trzydniową konferencję na temat poczucia humoru w edukacji zamierzaliśmy poprzedzić wewnątrzszkolnym happeningiem. Zakupiliśmy tysiąc czerwonych kulek z gąbki. Dzień przed rozpoczęciem konferencji wszyscy w szkole mieli założyć ten element wyposażenia clowna na własne nosy. Wszyscy to wszyscy. Uczniowie, nauczyciele, personel administracyjny, ochroniarze, a nawet goście składający w tym dniu wizytę dyrekcji. Jeszcze nigdy nie widziałem tylu uśmiechniętych twarzy naraz. (...) Warto było poświęcić i nie bójmy się tego słowa – stracić kilka godzin lekcyjnych dla takiego przeżycia (2011, s. 181).

Uczestniczenie kandydata na nauczyciela, umięającego już czytać świat edukacji (to znaczy po uprzednim przygotowaniu akademickim), posiadającego znajomość kodów i znaczeń w takiej właśnie sytuacji może stać się istotnym źródłem nie tylko rewizji dotychczasowych doświadczeń, ale też krytycznego odnoszenia się do poznanych teorii.

Teoretyczne pojęcia wygasają wraz ze zmianą społeczną (Marcuse 1991, s. 7), a co najmniej zmieniają swoje znaczenia. Dotyczy to także profesjonalizmu, w tym nauczycielskiego. Tradycyjne pojmowanie roli nauczyciela jako źródła informacji oraz osoby oceniającej efekty uczenia się, nie spełnia kryteriów wyznaczanych współczesnymi warunkami i okolicznościami, w których ludzie mają szansę uczyć się, pozyskiwać nowe informacje i nowe kompetencje. W konsekwencji redefinicji wymaga rola nauczyciela, jeśli ta nazwa, utrwalona historycznie i głęboko zakorzeniona w tradycji językowej oraz w formalnoprawnych dokumentach¹, ma zostać utrzymana. O próbach zastąpienia jej inną, być może bardziej adekwatną, świadczą między innymi takie nazwy jak: edukator i facylitator. Wyszczególnione w przypi-

¹ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2009 r. Nr 1, poz. 1, Nr 56, poz. 458, Nr 67, poz. 572, Nr 97, poz. 800, Nr 213, poz. 1650 i Nr 219, poz. 1706): następująco definiuje słowo nauczyciel: Art. 3. Ilekroć w ustawie jest mowa o:

1) nauczycielach bez bliższego określenia – rozumie się przez to nauczycieli, wychowawców i innych pracowników pedagogicznych zatrudnionych w przedszkolach, szkołach i placówkach wymienionych w art. 1 ust. 1 i 1a; to znaczy: nauczyciele, wychowawcy i inni pracownicy pedagogiczni zatrudnieni w:

1) publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz zakładach kształcenia i placówkach doskonalenia nauczycieli działających na podstawie ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, z zastrzeżeniem ust. 2 pkt 1a oraz pkt 2 lit. a;

2) zakładach poprawczych, schroniskach dla nieletnich oraz rodzinnych ośrodkach diagnostyczno-konsultacyjnych działających na podstawie ustawy z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich;

4) publicznych kolegiach pracowników służb społecznych.

1a. Ustawie podlegają również nauczyciele, wychowawcy i inni pracownicy pedagogiczni zatrudnieni (...) w publicznych placówkach opiekuńczo-wychowawczych oraz ośrodkach adopcyjno-opiekuńczych działających na podstawie ustawy z dnia 29 listopada 1990 r. o pomocy społecznej (Dz.U. z 1998 r. Nr 64, poz. 414, z późn. zm.).

sie formalnoprawne pojmowanie słowa „nauczyciel” służy wskazaniu miejsc pracy, w których zawód ten jest wykonywany po uprzednim przygotowaniu (również zdefiniowanym w przytaczanej ustawie w art. 9.1). Poza zdefiniowanym formalnie polem aktywności nauczycielskiej znajdują się wskazane wyżej instytucje edukacji pozaformalnej oraz cała przestrzeń edukacji nieformalnej. A są to wszak również miejsca i okoliczności uczenia się organizowane lub intencjonalnie wykorzystywane.

W tym kontekście istotne jest zwrócenie się ku istocie nauczycielskiego profesjonalizmu. Wyraża się on w integracji intelektualnego i emocjonalnego zaangażowania w wykonywanie zadań wymagających specjalistycznego przygotowania. Należy podkreślić, że ta integracja jest procesem, nigdy-nie-kończącą-się-historią i jest kształtowana w doświadczeniu. Zawód nauczyciela charakteryzuje swoista ambiwalencja: jest to zawód zaufania społecznego a jednocześnie posiadający niski prestiż („każdy, kto chce, potrafi uczyć”). Ponadto w wykonywaniu tego zawodu wyraźnie widoczna jest przewaga wzorów nabywanych w procesie socjalizacji nad nabywanymi poprzez edukację. Negatywną tego konsekwencją dla pracy nauczycielskiej jest reprodukcja dotychczasowych wzorów, także tych uwierających i ograniczających rozwój ucznia i nauczyciela. Niemalą rolę w wytwarzaniu i podtrzymywaniu tego są praktyki studenckie kandydatów na nauczycieli. Sarkastycznie można zauważyć, że właśnie z tego względu autorzy projektu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 24.05.2011 r. zaplanowali praktyki w instytucji edukacyjnej w wymiarze 15 godzin, a czas pozostałych praktyk zdefiniowanych jako „dydaktyczne”, a więc wyraźnie zawężających pole nauczycielskiej pracy, określono na 90 godzin².

Funkcje praktyki we wstępnej edukacji nauczycieli

O znaczeniu bardzo dobrego przygotowania do bycia nauczycielem nie trzeba nikogo przekonywać. *Eric Hanushek, ekonomista ze Stanfordu, szacuje, że podopieczni bardzo słabego nauczyciela w ciągu roku szkolnego opanowują przeciętnie połowę przewidzianego na ten czas materiału. Natomiast uczniowie bardzo dobrego pedagoga opanowują w tym samym czasie materiał zaplanowany na półtora roku. Wpływ nauczyciela jest zdecydowanie silniejszy niż wpływ szkoły. (...) Wpływ nauczyciela jest także o wiele silniejszy niż wpływ wielkości klasy. Należałoby zmniejszyć liczebność*

² www.bip.gov.pl (dostęp 20.06.2011).

przeciętnej klasy prawie o połowę, by uzyskać ten sam efekt co zamiana nauczyciela przeciętnego na osiągającego wyniki w osiemdziesiątym piątym percentylu (Gladwell 2011, s. 306–307). W procesie przygotowania zawodowego konieczne jest zachowanie dialektycznej relacji między teorią i praktyką, właściwego zrozumienia zarówno roli praktyki, jak i teorii. P. Freire zauważa:

Pomysł, że można praktyczne przygotowanie nauczycieli sprowadzić do uczenia ich jak mówić „dzień dobry” do uczniów, jak ćwiczyć dziecięcą dłoń w rysowaniu linii, itp., w oderwaniu od teorii, jest tak samo niewłaściwy i nieuzasadniony, jak teoretyczne nauczanie niebiorące pod uwagę konkretnych warunków, w których funkcjonują nauczyciele i uczniowie (2005, s. 143).

Powyższa wypowiedź w znaczący sposób unaczynia znaczenie debaty nad funkcjami praktyki jako elementu przygotowania do zawodu nauczyciela.

W kontekście specyfiki pracy nauczycielskiej można wyodrębnić następujące funkcje tej formy kształcenia:

- poznawanie warsztatu pracy nauczyciela, jego źródeł, stosowanych narzędzi (w tym zadań administracyjnych i biurokratycznych); w tym mieści się także wskazywane przez P. Freire’a jako niewystarczające metodyczne przygotowanie do organizowania warunków uczenia się;
- wprowadzanie w kulturę szkoły oraz innych instytucji i organizacji, w których organizowane jest kształcenie i uczenie się, z naciskiem na desocjalizację, de-rutynizację (zob.: Czerepaniak-Walczak 2006);
- umożliwianie samopoznania (sprawdzanie, „czy to jest to, co tygryski lubią najbardziej”), samoocena, odkrywanie własnej odpowiedniości (albo nieodpowiedniości) bycia nauczycielem;
- wzbudzanie refleksji, umożliwianie dostrzegania rzeczy i zjawisk odkrywania tego, o czym się nie wie, że się wie. Kluczową rolę w pracy nauczyciela odgrywa umiejętność dostrzegania istoty i źródła problemu. *Coś, co wygląda jak problem tkwiący w człowieku, często jest problemem tkwiącym w sytuacji* (Heath, Heath, s. 11);
- integrowanie potoczności i naukowości, m.in. poznawanie profesjonalnego języka i kompetentnego posługiwania się nim;
- rozbudzanie innowacyjności i krytyczności, doświadczanie konsekwencji stawiania odważnych pytań i formułowania nawet najbardziej nieprawdopodobnych (niekiedy wręcz [pozornie] absurdalnych) odpowiedzi na nie;
- integrowanie kształcenia i wychowania (jest to szczególnie ważne w sytuacji wąskiego widzenia roli nauczyciela, wyłącznie w odniesieniu do kształcenia). Jak mówi N. Postman, *w edukacji nauczycieli, z zastrzeżeniem, że tak jest zazwyczaj, problematyka wychowania jest wprowadzana w sposób swobodny i fragmentaryczny* (Postman 1995, s. 177).

Praktyka, która sprzyja realizacji tych funkcji, jest okazją do kształtowania i osobistego doświadczenia przez kandydata do zawodu nauczyciela:

- otwartości w dostrzeganiu problemów i „czarnych łabędzi”, czyli rzeczy i zjawisk, które są niemożliwe, nieprawdopodobne, nie mieszczą się w dotychczasowych schematach i których istnienie przeczy powszechnej wiedzy, powszechnemu przekonaniu, ale ich odkrycie istotnie zmienia istniejący stan wiedzy i zakłóca dane będące podstawą prognozowania nowych sytuacji (zob.: Czerepaniak-Walczak 2010);
- gotowości poszukiwania, także alternatywnych dróg rozwiązywania występujących problemów, sięgania do informacji z różnych źródeł, ograniczania zaufania do „sprawdzonych już”, przygotowanych przez doświadczonych praktyków konspektów i materiałów;
- odwagi w podejmowaniu ryzyka i gotowości do ponoszenia odpowiedzialności. Jest to szczególnie ważne z jednej strony ze względu na towarzyszący praktykantowi i początkującemu (a może nie tylko) nauczycielowi lęk, o którym szeroko pisze P. Freire w piątym liście „do tych, którzy odważają się być nauczycielami”, zatytułowany *Pierwszy dzień w szkole* (Freire 2005, s. 85–96);
- operatywności w działaniu zbiorowym. To doświadczenie jest szczególne w przygotowaniu do zawodu nauczyciela. Jak pisałam wyżej, rola nauczyciela jest bardzo silnie uwikłana w socjalizację. Niemało zachowań nauczycielskich jest odtworzeniem dziecięcych zabaw „w nauczyciela”, „w szkołę”. Tym, co zwraca uwagę w tych doświadczeniach socjalizacyjnych, jest samotne pełnienie roli, bezpośrednie osobiste nauczanie. Jednocześnie niemal w każdym programie wychowawczym postulowane jest wdrażanie do pracy zespołowej, podejmowanie działań w kooperacji i koordynacji z innymi. Można postawić pytanie: jak nauczyciel samodzielnie realizujący swoje zadania, samotnie stojący twarzą w twarz z grupą uczniów w różnym wieku może z przekonaniem wdrażać do zespołowej realizacji zadań. Otóż może. Pod warunkiem, że już w czasie praktyki doświadczy i przekona się osobiście o możliwościach i korzyściach z pracy w zespole, zrozumie, jak ważna jest „gra zespołowa” w codziennych szkolnych sytuacjach.

Podstawą projektu praktyki jako integralnego elementu przygotowania do zawodu nauczyciela jest psychologiczna koncepcja uczenia się. Nie wdaję się w tym miejscu w szczegółowe omawianie tej koncepcji. Ze względu na przyjęte kryteria wyróżniania celów praktyki jako integralnego elementu przygotowania do zawodu nauczyciela (*techné – praxis*) trzy podstawowe teorie (a raczej grupy teorii) uczenia się, a mianowicie: behawiorystyczne, konstruktywistyczne i krytyczne. Każda z koncepcji zakłada inne cele i inną organizację uczenia się oraz jest źródłem określonych projektów sytuacji, w których ludzie się uczą. Poniżej podejmuję próbę zarysowania dwu koncepcji praktyk dla kandydatów na nauczycieli, różniących się właśnie ce-

lami (czego uczą się praktykanci), organizacją (gdzie i w jakim wymiarze czasu wykonują zadania w ramach praktyki) oraz jakie są efekty odbywanych praktyk zawodowych.

Ojciec Wirgiliusz uczył dzieci swoje..., czyli instrumentalno-techniczne praktykowanie (techne)

Ta dziecięca rymowanka znakomicie oddaje specyfikę *techne* w odniesieniu do praktyki jako elementu przygotowania do zawodu nauczyciela. Wyraża głęboką wiarę w uczenie się przez modelowanie obserwowanych nauczycielskich zachowań. Jak wskazywałam wyżej, to, co dzieje się w bliskim i dalekim otoczeniu szkoły, w warunkach życia i rozwoju uczniów, czyni z naśladowania „dobrych wzorów” raczej źródło trudności w rozumieniu tego, co dzieje się w interakcji edukacyjnej, aniżeli podstawę kształtowania zawodowych sprawności. Praktyka studentów – kandydatów na nauczycieli według koncepcji *techne* sprzyja przyswajaniu mechanicznych, algorytmicznych zachowań w istniejących sytuacjach edukacyjnych. Przybierają one postać swoistych rytuałów związanych z organizacją procesów kształcenia (część) i wychowania (rzadziej). Praktyka staje się okazją do otrzymania recept na zawodowy sukces. Zniwelająca, ograniczająca, instrumentalna reprodukcja wzorów (zarówno przyswojonych w procesie socjalizacji, jak i wyuczonych) jest specyficzna dla człowieka jednowymiarowego. Należy podkreślić, że oferowane kandydatom do zawodu wzory mogą być przykładami różnych stylów kierowania, różnych ideologii i koncepcji edukacyjnych. Obserwowane „dobre wzory” mogą obejmować zarówno tradycyjne, bankowe kształcenie, jak i metody i środki aktywizujące uczących się, a także alternatywne, wręcz rewolucyjne interakcje edukacyjne. Mogą to być więc tradycyjne lekcje w systemie klasowo-lekcyjnym z rytualnymi ich etapami – ogniwami procesu nauczania, ale także zajęcia edukacyjne w grupie zróżnicowanej wiekowo z zastosowaniem najnowocześniejszych mediów.

Rzecz nie w obserwowanych wzorach, ale w samej koncepcji posługiwania się praktyką w procesie przygotowania do zawodu, w przypisywanych jej funkcjach i przyjmowanych koncepcji uczenia się. Skupienie się na racjonalności technicznej oraz behawioralnym uczeniu się przez modelowanie prowadzi do instrumentalnego opanowania roli zawodowej, wyuczenia „wzorowych” zachowań, przyswajania dogmatów, kulturowego rygoryzmu i uznawania konieczności udzielania „właściwych odpowiedzi” oraz stosowania „słusznych metod”. Towarzyszy temu lęk przed intuicją, gdyż nie ma dla niej potwierdzenia w receptach. Dlatego tak ważne (według tej koncepcji) jest uznawanie „dowiedzionych” sposobów kształcenia i wychowania, albo kierowania uczeniem się innych i wspierania ich rozwoju (adekwatnie do przyjmowanej orientacji pedagogicznej).

O łatwości przyjmowania tej koncepcji praktycznego przygotowania do zawodu decyduje w dużej mierze zakorzenienie kształcenia zawodowego w behawioryzmie i racjonalności technicznej. Taka edukacja nastawiona jest na formowanie osoby (jednostki) zgodnie z przyjętym wzorem, z przestrzeganiem ustalonych standardów.

Praktyka według koncepcji *techne* sprzyja kształtowaniu racjonalności technicznej, kształtowaniu i utrwalaniu przekonania, że jedynym miejscem edukacji jest formalna instytucja, której pracę wyznacza porządek klasowo-lekcyjny. Im bardziej nowe idee i technologie mogą pomóc w tworzeniu nowych sytuacji edukacyjnych, tym bardziej zakorzeniony w *techne* nauczyciel opiera się możliwości ich stosowania. Narasta ruch *neoluddystów* – nauczycieli upatrujących w nowych sytuacjach uczenia się i nowych środkach edukacji zagrożeń dla rozwoju uczniów. W trosce o właściwe warunki rozwoju w poszczególnych sferach nie tylko nie korzystają oni z nowych możliwości, ale upowszechniają własną niechęć i bojkotują oferty zmiany. W tym miejscu warto jednak dodać, że *coś, co wygląda jak opór, często jest brakiem pewności* (Heath, Heath, s. 25). Niewykluczone zatem, że zachowania *neoluddystów* mogą być zmienione poprzez poszerzanie kompetencji nauczycielskich, a w przypadku kandydatów na nauczycieli – przez kształtowanie ich zarówno podczas zajęć w uczelni, jak i w czasie praktyk studenckich.

Wdrażanie do powtarzania/odtworzenia czynności zawodowych według ustalonych (utrwalonych tradycją albo zadekretowanych administracyjnie) wzorów prowadzi do utrwalania postawy posłuszeństwa, a jednocześnie daje poczucie panowania zarówno nad sytuacją, jak i nad uczniami. Jednocześnie taka koncepcja praktyki jako przygotowania do zawodu sprzyja kształtowaniu poczucia bezpieczeństwa i zaufania do autorytetów, wzorów, które są demonstrowane, i których odtwarzanie jest źródłem pozytywnych ocen. Przyswojone w czasie praktyki wzory, zwłaszcza „stałe elementy gry” w edukacji (głównie formalnej) takie jak rytuały dyscyplinowania, oceniania, i inne podlegające z czasem automatyzacji, również dają poczucie bezpieczeństwa.

Jak pisze D. Klus-Stańska, przywołując stanowisko W. Carra i S. Kemmisa, *pewne nawyki umysłowe* (moim zdaniem, także praktyczne, M.Cz.-W.) *przeszkadzają nam w traktowaniu teorii i praktyki jako problematycznych* (2010, s. 368). Podane, wyłożone „prawdy” oraz podyktowane, zadane do wyćwiczenia zachowania, opanowane i oswojone rytuały czynią zawodowe obowiązki przejrzystymi, niebudzącymi wątpliwości. Zwykle też prowadzą do wyraźnego oddzielenia od siebie dwóch światów, to znaczy „świata suchej teorii, w której wszystko się zgadza” i świata praktyki, w „której wszystko wygląda inaczej”³. Wiedzieć i robić to są dwie odmienne sprawności, a ich odmiennność jest utrwalana poprzez praktyki zorientowane na *techne*.

³ W cudzysłów wzięte słowa są zaczerpnięte z wypowiedzi studentów, którzy podkreślają (ich zdaniem) rozbieżność, a wręcz nieprzystawalność wiedzy zdobywanej na uczelni do codziennych sytuacji w praktyce. Odzwierciedlają one tęsknotę za receptami, „instrukcjami obsługi uczniów”.

Integracja myślenia i działania w świecie w celu przekształcania go (*praxis*)

Praktyki edukacyjne, w których nie ma spójności między tym, co nauczyciele mówią a ty, co robisz, to katastrofa (Freire 2005, s. 97). Działanie zgodne z wiedzą jest podstawą aktualizacji zarówno wiedzy, jak i działania, wykraczania poza rutynę (w działaniu) i deklamowanie wiedzy. Odnosi się to nie tylko do integrowania myślenia i działania w zakresie treści poszczególnych przedmiotów kształcenia i uczenia się, ale też do otwartości intelektualnej, wrażliwości na zjawiska społeczne, w tym relacje międzyludzkie w sytuacjach edukacyjnych, oraz gotowości i umiejętności reagowania na zjawiska wychowawcze. Krytyczna refleksja nad posiadaną wiedzą w kontekście codziennego życia społecznego oraz nad zjawiskami i zdarzeniami w kontekście posiadanej wiedzy jest immanentną dyspozycją nauczyciela. Jest podstawą zmiany, zarówno wiedzy, jak i działania. Jest ona wyuczana. Oznacza to, że praktyka studencka kandydatów na nauczycieli może być istotnym źródłem integracji myślenia i działania, krytycznego namysłu nad własną koncepcją roli zawodowej. Realizowane według koncepcji *praxis* prowadzi nie tylko do formułowania odpowiedzi na pytanie, *jak to się robi?*, ale pozwala stawiać pytania: *dlaczego tak się robi? dlaczego tak się dzieje? co można zrobić, żeby było inaczej?* oraz poszukiwać odpowiedzi na nie, zarówno w tekstach wiedzy, jak i w „tekstach” działania. Oznacza to, że praktyka typu *praxis* jest procesem łączenia wiedzy teoretycznej z działaniami praktycznymi, jest podstawą kształtowania i integrowania umiejętności praktycznych i kognitywnych oraz wartościowania ich w szerokim kontekście społecznym.

Ten typ praktyki sprzyja cyklicznej konceptualizacji wykorzystywania doświadczenia w celu przeformułowania działań strategicznych i operacyjnych. Jest również źródłem refleksji i działania w celu przekształcenia dotychczasowych wzorów zachowań w sytuacjach edukacyjnych, aktualizowania ich adekwatnie do warunków, w których odbywa się edukacja. Jest zatem okazją do opanowywania sztuki racjonalnego działania w celu zmiany istniejącego stanu rzeczy.

Integrowanie poznawania i zmieniania (w tym także siebie, własnego potencjału i własnych ograniczeń) jest podstawą rozumienia własnej sytuacji historycznej oraz kształtowania krytycznej świadomości, a w rezultacie, zmieniania własnego położenia i własnego potencjału. Inaczej mówiąc jest ono podstawą emancypowania się do bycia twórczym, zaangażowanym nauczycielem, wykraczającym swoimi inicjatywami i działaniami poza utarte schematy, kolonizujące uczących się tej roli zawodowej. Kandydat na nauczyciela odbywający praktykę typu *praxis* ma szansę doświadczać prowokowania, zachwiania poczucia pewności utrwalonego sposobu myślenia, a także generowania nowego spojrzenia na otaczający świat i interweniowania wń. To zaś sprzyja kształtowaniu odwagi i odpowiedzialności za dokonywane wybory.

Koncepcję *praxis* cechuje procesualność: od habitualnego postrzegania zjawisk i sytuacji edukacyjnych poprzez rewizję własnych spostrzeżeń w kontekście wiedzy akademickiej, a następnie refleksyjne stawianie pytań i próby interpretacji po samodzielne projektowanie interakcji edukacyjnych i ich krytyczne ocenianie. Pokróćce omówię specyfikę każdego z wyodrębnionych etapów tego procesu.

1. Habitualne postrzeganie zjawisk i sytuacji edukacyjnych (*Co słonko widziało?*). Jest to pierwszy etap intencjonalnego poznawania działań nauczycielskich. W czasie praktyk kandydaci na nauczycieli bazują na własnych doświadczeniach w roli uczniów. Uwidacznia się to zarówno we wskazywaniu, ich zdaniem, istotnych zjawisk (zachowań nauczycieli i uczniów), jak i w emocjonalnym nastawieniu wobec nich oraz w języku, jakim posługują się w opisach i interpretacjach tych zjawisk. Przedmiotem spostrzeżeń są zwykle łatwe do zaobserwowania zachowania uczestników sytuacji edukacyjnych. Ich interpretacja opiera się na własnych doświadczeniach w roli ucznia i jest emocjonalna. Opisy tych zdarzeń wyrażane są w języku potocznym, nierzadko wręcz w żargonie uczniowskim. Można to nazwać czytaniem tekstu przez analfabeta, osobę nierozumiejącą znaczenia kodów, którymi wypełnione są obserwowane sytuacje. Nie rozumieją sensu słów i obrazów, których są świadkami. W rozmowie o obserwowanych zdarzeniach opowiadają tak, jak osoby nieumiejące czytać opowiadając o tekście, wymieniają pojedyncze znaki, nie dostrzegając związków między nimi. Mimo przygotowania do hospitacji i konkretnych zadań, studentów-praktykantów cechuje fragmentaryczność spostrzeżeń. Ich uwagę łatwo rozpraszają epizodyczne zdarzenia, których sensu nie rozumieją. Ten etap jest realizowany poprzez hospitacje poszczególnych zajęć, obserwowanie pracy specjalistów, a także recepcję filmów (dokumentalnych albo fabularnych), lekturę tekstów (fikcji literackiej), doniesień medialnych itp., a następnie przedstawianie swoich spostrzeżeń i wrażeń, wymiana ich w grupie.
2. Rewizja własnych spostrzeżeń i konfrontowanie ich z wiedzą naukową (*Nie wiedziałem, że mówię prozą*). Na tym etapie praktycznego przygotowania do zawodu nauczyciela występuje interferencja osobistego doświadczenia i formalnej wiedzy naukowej. Specyfiką tej interferencji jest przekraczanie ograniczeń wynikających z dotychczasowego doświadczenia, dostrzeganie nowych, nieznanych dotąd zjawisk w znanym (osobiście lub pośrednio) otoczeniu i dystansowanie się do tych doświadczeń pod wpływem wiedzy o warunkach i mechanizmach ludzkich zachowań i uczenia się. Ten etap praktyki jako elementu przygotowania do zawodu nauczyciela jest uczeniem się „czytania świata/czytania słów”⁴, to

⁴ Jest to tytuł pierwszego spośród dziesięciu listów P. Freire’a do „tych, którzy odważą się nauczać” (Freire 2005, s. 31 i n.)

znaczy poznawania kodów i ich znaczeń w poszczególnych kontekstach. Właśnie wiedza teoretyczna i faktograficzna o edukacji, znajomość właściwości jej uczestników oraz specyfiki procesów umożliwia dostrzeganie nowych faktów i zjawisk dziejących się w praktyce oraz postępowanie zgodne z poznanymi zasadami. Nierzadko jednak praktykanci pozostają na niskim poziomie „czytania ze zrozumieniem”, a nawet cechuje ich analfabetyzm funkcjonalny. Teoretyczne przygotowanie nie może bowiem być podporządkowane wyłącznie umiejętnościom praktycznym. Na tym etapie praktyki jej uczestnicy/uczestniczki opisują i interpretują poszczególne zjawiska z zastosowaniem pojęć języka nauk o wychowaniu. Nie oznacza to, że jest to wyłącznie język formalny, ale nie jest to już wyłącznie język potoczny. Okazją do rewizji własnych spostrzeżeń jest omawianie hospitowanych zajęć, dyskusowanie zaobserwowanych zdarzeń oraz pisanie raportów i sprawozdań.

3. Refleksyjne stawianie pytań i próby interpretacji. Dostrzeganie zgodności oraz rozbieżności między poznanymi (teoretycznie) mechanizmami i rzeczywistością istniejącymi stanami rzeczy wywołuje pytania i potrzebę poszukiwania odpowiedzi na nie. Na tym etapie możliwe jest przekroczenie barier epistemologicznych. Kompetencję alfabetyczną można uznać za wystarczającą, a nawet wysoką. „Czytanie” tego, co dzieje się w sytuacji edukacyjnej, staje się zwyczajem, przestaje być obowiązkiem, a nawet zaczyna sprawiać przyjemność. Pogłębione analizy „tekstu” (obrazów, słów i tego, co jest pomiędzy nimi), dekodowanie znaczeń umożliwia rozumienie rzeczywistości edukacyjnej. Pomocą w odczytywaniu konkretnych rzeczywistości są poznawane teorie. W miarę odkrywania istnienia kolejnych „czarnych łabędzi” studenci-praktykanci sięgają do kolejnych teorii umożliwiających wyjaśnienie niezrozumiałych, nieprawdopodobnych zjawisk. Ten etap praktyki może być realizowany przez hospitacje zajęć prowadzonych nie tylko przez praktyków, ale też przez praktykantów, oraz projektowanie samodzielnie (w parze, w zespole) prowadzonych zajęć.
4. Samodzielne projektowanie interakcji edukacyjnych, realizowanie ich i krytyczne ocenianie (*Nauczyciele muszą dać twórcze skrzydła swojej wyobraźni, oczywiście w sposób zdyscyplinowany*) (tamże, s. 93). Jest to ostatni etap praktyki kandydatów na nauczycieli. Daje on możliwość sprawdzenia siebie w radzeniu sobie z wykonywaniem zadań praktycznych, swojego samopoczucia w czasie ich realizacji oraz oceny tych działań w kontekście posiadanej wiedzy. Jest już nie tylko przyjemnościowym „czytaniem” świata edukacji doświadczanego w wykonywaniu praktykowanych zadań, ale sporządzaniem recenzji z „czytanych” tekstów oraz podejmowaniem samodzielnych prób tworzenia nowych.

Konkluzje

Wskazana dynamika i wielowymiarowość kontekstu pracy nauczyciela oraz skala społecznych reperkursji tego zawodu skłania do szukania w procesie wstępnej edukacji złotego środka między akademickim przygotowaniem a praktycznym doświadczaniem bycia nauczycielem. W tym drugim zakresie niezbędne jest wyważenie równowagi między praktyką typu *techne* (uczeniem się profesjonalnych sprawności), z której mimo wskazywanych właściwości nie można zrezygnować, a praktykowania typu *praxis* (integrowaniem wiedzy i doświadczenia w celu zmiany siebie i otoczenia). Wprawdzie koncepcja *praxis* sprzyja nauczycielskiej twórczości i innowacyjności już w czasie pierwszych doświadczeń zawodowych, podejmowaniu prób wychodzenia poza dotychczasowe wzory i czerpaniu satysfakcji z odkrywanych sposobów bycia nauczycielem, ale na samym początku ważne jest doświadczenie poczucia bezpieczeństwa. Bowiem dopiero na nim możliwe jest formułowanie własnych projektów.

Istotną rolę w wykorzystaniu edukacyjnego potencjału praktyki studenckiej odgrywają jej organizatorzy, zarówno na uczelni, jak i w miejscu odbywania praktyki. Porozumienie między nimi, uzgodnienie koncepcji praktyki, sposobów realizacji jej funkcji, a przede wszystkim zachowanie równowagi między *techne* i *praxis* jest podstawą przygotowania nauczycieli – organizatorów i współsprawców postępu cywilizacyjnego oraz jednostkowego i zbiorowego dobrostanu.

Bibliografia

- CZEREPIANAK-WALCZAK M., 2006, *Pedagogika emancypacyjna*, GWP, Gdańsk.
- CZEREPIANAK-WALCZAK M., 2010, *Zaskakujące, intrygujące, niezwykłe obrazy młodzieży*, Przegląd Pedagogiczny, nr 1.
- Dlaczego twoje dziecko nie dostanie Nobla*, Rozmowa A. Pacewicz i P. Pacewicza z K.G. Wilsonem dnia 5 lipca (2011) na krakowskiej konferencji STHESCA, Gazeta Wyborcza, 08.07.2011.
- FREIRE P., 1993, *Education: The Practice of Freedom*, Writers and Readers Publ., London.
- FREIRE P., 2005, *Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach*, Westview Press, Colorado.
- GLADWELL M., 2011, *Co widział pies i inne przygody*, przekł. R. Śmietana, Wyd. Znak, Kraków.
- HEATH Ch., HEATH D., 2011, *Pstryk. Jak zmieniać, żeby zmienić*, przekł. A. Gralak, Wyd. Znak, Kraków.
- KLUS-STAŃSKA D., 2010, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wyd. Akad. ŻAK, Warszawa.
- MALEWSKI M., 2010, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław.
- MARCUSE H., 1991, *Człowiek jednowymiarowy: badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*, przekł. St. Konopacki i in., PWN, Warszawa.
- MIŁOŚC C., 1953, *Zniewolony umysł*, WL, Kraków.
- POSTMAN P., 1996, *The End of Education. Redefining the Value of School*, Vintage Books, New York.
- SZULSKI J., 2011, *Zdarza się*, Dom Wyd. JS & Co., Warszawa.
- WASHBURN A., M., 2009, *Education for Exponential Times*, Journal of Transformative Education, No. 1, (7).

**How much *techne* and how much *praxis*?
In quest for practice as an element
of improving teacher professionalism**

The text poses a question about teachers' workplace. It sounds like a heresy, but it is extremely important from the point of view of this profession. School is only one of venues of teachers' work and students' learning. Information openness and diversity of situations that create a learning possibility significantly distant teachers' workplaces from a classroom or an after-school club. This, in turn, forces us to view the practice from a wider perspective than ever and perceive it as an integral element of teachers' education. That means seeking concepts of such practices which will become a real source of teachers' competences, i.e. the knowledge about learning determinants and mechanisms, practical and cognitive skills used in the process of professional practice, abilities of autonomic and responsible performance of undertaken tasks and reflective self-evaluation. In this understanding the practices of teachers-to-be have not only educational functions, i.e. are a source of knowledge and skills that are necessary to be a teacher in various situations, but they are also a crucial circumstance of evaluating the appropriateness and candidates' success/failure in their future teaching job. This role of teachers' practices is often underestimated, neglected or simply unnoticed.