

## Nauczyciel sześciolatek z pasją. Między zamkniętym a negocjacyjnym stylem nauczania

Artykuł stanowi zaproszenie do refleksji nad stylem nauczania – podejmowanym przez „nauczycielki z pasją” w odniesieniu do pracy z dzieckiem rozpoczynającym naukę szkolną (uczniem w wieku sześciu lat). Pasja w odróżnieniu od „zapału” jest czymś więcej niż widocznym pozytywnym zaangażowaniem w treść i czynność nauczania<sup>1</sup>. Nie jest to ani stan psychiczny podobny do rejestrowanego w środowisku aktorskim syndromu „spięcia”, ani teatralizacja zachowań nacechowana żywym stosunkiem do pomysłów, zróżnicowanymi sposobami poruszania się i wyrażania emocji, tryskanie energią, etc. O pasji mówimy raczej w kategoriach egzystencjalnych, gdyż odnosimy to określenie do nauczyciela, który traktuje swą praktykę jako sposób bycia z innymi w świecie nauczania, sposób nacechowany autentycznością, zaangażowaniem, nastawieniem na dialog<sup>2</sup>. Nauczyciel z pasją to osoba refleksyjna, zadająca sobie nieustannie pytanie o sens swego bycia z uczniami w szkolnej klasie, zastanawiająca się nad tym jaki sens ma jej praca dla ich rozwoju. Nauczyciel refleksyjny w dokonywanym oglądzie sytuacji uwzględnia kontekst podejmowanego działania. Pytając o rozwój uczniów bierze pod uwagę rozwój szkoły, a ten opisuje przez pryzmat zmieniającego się świata. Jego profesjonalny osąd – podstawa każdej interwencji pedagogicznej, opiera się nie tylko na wiedzy praktycznej. *Clou* stanowi tu wiedza personalna – budowana na praktycznym doświadczeniu, ale transformowana pod wpływem wiedzy formalnej. W tym sensie, pasja nauczyciela wyraża się głównie w podejmowanym przez niego stylu nauczania. Styl nauczania, czy mówiąc inaczej styl pedagogiczny to coś więcej niż strategie i techniki pracy stosowane na lekcji. O stylu mówimy jako o ogólnym podejściu do nauczania, podejściu stanowiącym funkcję posiadanej wiedzy – zarówno potocznej jak i naukowej, a także przekonań i postaw ukształtowanych na bazie doświadczeń edukacyjnych oraz aktualnych warunków społecznych, ekonomicznych i kulturowych, w których odbywa się nauczanie.

### **Czynniki wstrząsu cywilizacyjnego i „nowe” oczekiwania wobec edukacji**

Teraźniejszość, w której przychodzi dziś budować nauczycielom swój sposób bycia z uczniami w świecie nauczania nacechowana jest przez dynamicznie przebiegające, niezwykle radykalne i zachodzące na siebie ZMIANY. Ich źródła to zarówno postępująca globalizacja, rozwój społeczeństwa informacyjnego jak i nieustanna

<sup>1</sup> R. Arends (1994), *Uczymy się nauczać*, Warszawa: WSiP, s. 259-260.

<sup>2</sup> Por. J. Tarnawski, *Pedagogika egzystencjalna* (2003), w: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t.1, Warszawa: PWN, s. 258-260.

„defilada” nauki i techniki. Zmiany ewokowane przez te trzy źródła „wstrząsu cywilizacyjnego” zaznaczają swą obecność na poziomie makro, mezo i mikro. Charakteryzuje je gwałtowny przebieg i to, że zaznaczają swą obecność w niemal wszystkich dziedzinach życia ludzkiego. Łączy je jeszcze jedno. Konsekwencje w postaci wzrastającej złożoności problemów, z którymi dziś się zmagamy.

Oto kilka przykładów. I tak, stale wzrastająca migracja do krajów europejskich i mobilność obywateli jednoczącej się Europy tworzy nie tylko warunki do poszerzenia pola doświadczeń jednostkowych i społecznych, ale i pojawiania się napięć o podłożu inności kulturowej czy rasowej. Przykład drugi – eksplozja informacji i wiedzy wymusza w sektorze gospodarczym zmianę struktury zatrudnienia (zastępowania sfery produkcji sferą „nowych” usług), a to, w przypadku niepodjęcia przez pracowników „wymiany” umiejętności poszerza skalę bezrobocia czy społecznego „wykluczenia”. I dalej, zmiany w sferze wartości – przesunięcie od solidaryzmu do autonomii i indywidualizmu, prowadzi nie tylko do wzrostu roszczeń wobec życia, oczekiwania na spełnienie tego wszystkiego co się od niego należy, ale i zamykania bram dorosłości przed młodzieżą, nieporadności w pełnieniu funkcji rodzinnych, etc.

Pomocy w niwelowaniu wszelkich szkodliwych konsekwencji zmian (nie tylko tych wskazanych wyżej) oczekuje się głównie od edukacji. Wobec ponownego docenienia szerokiej wiedzy ogólnej – na bazie której można rozwijać tak pożądane dziś postawy i umiejętności do „całozyciowego” uczenia się, jak: otwartość intelektualna, elastyczność, zdolność do myślenia analitycznego i conceptualnego, otwarte komunikowanie się, poddawanie się cudzemu kierownictwu i przyjmowanie roli lidera, pod adresem szkolnej edukacji wysuwa się sygnały o konieczności zmiany modelu kształcenia. Od ujęcia wiedzy w wąskich przedmiotach wyżej ceni się interdyscyplinarne programy typu „integracja”<sup>3</sup>, od modelu nauczania polegającego na przyswajaniu gotowej wiedzy uczenie przez rozwiązywanie problemów – i to we współpracy z innymi, z zastosowaniem „wysokiej technologii”.

Za warunek brzegowy spełnienia tych oczekiwań przez system oświatowy uznaje się dość powszechnie jego decentralizację. Szkoły stają się aktywnymi partnerami państwa w dziedzinie edukacji. (Rządy poszczególnych krajów europejskich zachowują dla siebie prawo do rozliczania wydatkowanych środków publicznych za pomocą odgórnie ustalanych standardów oraz zewnętrznych egzaminów.) Zwiększająca się w ten sposób autonomia programowa i organizacyjna szkół wymaga jednak od głównych aktorów sceny edukacyjnej – nauczycieli, zupełnie nowego profesjonalizmu. I tu wracamy w swych rozważaniach do tytułowego zagadnienia, a mianowicie do pytania o adekwatny „tu i teraz” styl nauczania. Ten bowiem jest immanentnie wpisany w model czy koncepcję profesjonalizmu.

### **Style nauczania. Ich uwarunkowania i odmiany**

Wraz z dyskusją na temat profesjonalizacji nauczania (druga połowa dwudziestego wieku) pojawił się pomysł (i praktyka) oparcia tej dziedziny aktywności społecznej na naukowych podstawach. Nauki empiryczno-analityczne i doniesienia z

---

<sup>3</sup> B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990.

zakresu psychologii behawioralnej<sup>4</sup> stały się tu podstawą do zbudowania techniczno-racjonalnego modelu nauczania. Procesem nauczania-uczenia się, zgodnie z tą doktryną, „rządzą” określone prawa i prawidłowości. Odkrycie ich pozwala wypracowywać zasady działania i procedury gwarantujące osiągnięcie zamierzonych celów edukacyjnych<sup>5</sup>. Punkt ciężkości w realizowanym zgodnie z oświeceniowym modelem wiedzy i behawiorystycznymi teoriami uczenia się procesie nauczania jest ulokowany po stronie nauczyciela. On pełni tu „kierowniczą rolę”. Ten styl kształcenia określa się jako **zamknięty, formalny** bądź **frontalny**. Określenie „zamknięty” odnosi się do faktu przywiązywania dużej wagi do treści kształcenia, dzielenia ich na małe porcje, unikania wszelkich tematów „pobocznych” mogących utrudnić trzymanie się wyznaczonego programem kursu. Termin „formalny” oznacza, że kontakt między nauczycielem a uczniami cechuje dystans (nauczyciel pełni rolę nieomylnego eksperta, rolą uczniów jest słuchać i wykonywać jego polecenia), a nauczanie przebiega w atmosferze powagi, wysiłku, ciężkiej pracy. Nazwa „nauczanie frontalne” pochodzi od dominującej tu formuły dydaktycznej. Nauczyciel pracuje z grupą uczniów (z całą klasą). Nie różnicuje zadań. Wymaga od wszystkich uczestników zajęć koncentrowania się na takich samych treściach, podejmowania w ujednoczonym tempie tych samych zadań, stosowania takich samych, z góry wyznaczonych, procedur. Jak widzimy, styl ten wyznaczony jest przez technicznie rozumiane czynności nauczania. Osoba (osobowość) nauczyciela jest na drugim planie albo raczej w ogóle nie jest prezentowana (uzewnętrzniana). W centrum kontaktu: nauczyciel – klasa, znajduje się przedmiot szkolny, umożliwiający poznawanie obiektywnej wiedzy.

Wraz z próbami przeorientowania w całym XX wieku (najpierw w ramach Nowego Wychowania, a następnie kolejnych przesunięć progresywistycznych) kierunku myślenia o edukacji szkolnej z behawiorystycznego i przedmiotowego na personalistyczny i podmiotowy, pojawiła się przestrzeń do kreacji alternatywnego w stosunku do tradycji stylu kształcenia. Podstawy tego „nowego” stylu, nazywanego ramowym lub zindywidualizowanym, to zarówno nauki interpretacyjne i hermeneutyczne – podkreślające wagę jednostkowego rozumienia, fenomenologiczna epistemologia definiująca wiedzę i rzeczywistość „jako odnoszące się do bezpośredniego, wewnętrznego doświadczenia jednostki”, jak i współczesne koncepcje psychologii rozwoju i psychologii humanistycznej (fenomenologia C. Rogersa utożsamiająca terapię z uczeniem się, psychologiczna teoria człowieka samorealizującego się A. Masłowa oraz psychologia Gestalt) i romantyczna ideologia wychowania. Nauczanie rozumiane jest tu jako wspomaganie indywidualnego rozwoju ucznia, jego samorealizacji i związanych z nią wartości humanistycznych i egzystencjalnych. Nauczyciel występuje jako facylitator, który w centrum uwagi stawia potrzeby i zainteresowania ucznia, jego motywacje i właściwy mu styl poznawania. Zamiast przekazu wiedzy mamy tu zatem udzielanie jedno-

---

<sup>4</sup> Do psychologów, których teorie wywarły najsilniejszy wpływ na ukształtowanie się frontalnego stylu kształcenia (szkoły behawiorystycznej) zalicza się E. Thorndike’a, autora takich praw uczenia się, jak: prawo gotowości, prawo ćwiczenia, prawo efektu, B. F. Skinnera – uchodzącego za „ojca” teorii warunkowania sprawczego oraz A. Bandurę – twórcę teorii uczenia się przez obserwację.

<sup>5</sup> Inne znaczące tu postaci to m.in. H. Taba czy R. Gagne.

stce pomocy w odkrywaniu znaczeń, jakie mogą być nadawane poznawanym faktom. Ważne są przy tym nie tyle same fakty i zachodzące między nimi relacje, co ich znaczenie dla rozwoju ucznia (w kontekście jego indywidualnych doświadczeń), powiązanie z jego systemem wartości, dążeniami i potrzebami. Szczególną uwagę przywiązuje się do uczenia przez doświadczenie, doznawanie. Organizacja procesu nauczania, podporządkowana indywidualnemu dojrzewaniu, uwzględnia znaczne obszary swobody, dokonywania samodzielnych wyborów, a także poznawczy holizm i niepowtarzalność. Respektowany jest w pełni postulat podmiotowości ucznia. Za ważne uznaje się stosunki interpersonalne w klasie, samopoczucie każdego dziecka w szkole, jego zdrowe funkcjonowanie<sup>6</sup>. Nauczanie uważa się za rodzaj sztuki. Polega ono bardziej na wspieraniu, zachęcaniu, ułatwianiu, byciu po stronie ucznia, podążaniu za nim, aniżeli na przekazywaniu wiedzy i norm społeczno-kulturowych. W centrum tak rozumianej aktywności nauczyciela lokuje się jego zdolność do tworzenia warunków, ram, wewnątrz których jednostka może osiągnąć samoaktualizację i autentyczność. Decydujące znaczenie w kreowaniu tego stylu mają kompetencje osobowe nauczyciela.

W minionym stuleciu poszukiwano też „trzeciego” (oprócz „urabiania według wzorców” i „wspierania indywidualnego rozwoju”) sposobu bycia z uczniami w klasie. Próbowano i próbuje się nadal wykorzystywać w procesach edukacyjnych społeczny potencjał środowiska, w którym odbywa się nauczanie. Styl ten, wpisujący się niepodzielnie w tzw. konstruktywizm<sup>7</sup>, ze względu na wagę przywiązywaną w tej orientacji epistemologicznej i dydaktycznej do społecznego konstruowania wiedzy, określa się mianem stylu **negocjacyjnego**. W warstwie psychologicznej styl ten znajduje wsparcie w psychologii poznawczej – w tzw. konstruktywistycznych teoriach rozwoju (J. Piaget, J. Bruner, L. Wygotski), w badaniach nad programami szkolnymi ujawniającymi osobiste teorie (G. Kelly i jego teoria konstruktów osobistych), w koncepcji „wieloumysłu” A.C. Ornsteina czy siedmiu typów (aspektów)

---

<sup>6</sup> Według C. Rogersa, tworzenie klimatu psychologicznego sprzyjającego rozwojowi ucznia, spełniać winno trzy warunki: autentyczność, akceptację, empatyczne rozumienie. Autentyczność to odformalizowanie kontaktów, bycie w zgodzie z samym sobą, kontakt „ja” – „ty” a nie „ja” – „on”<sup>6</sup>, wchodzenie w prawdziwe, głębokie związki z uczniami i udzielanie im psychologicznego wsparcia. Akceptacja oznacza niczym nie ograniczony stosunek pozytywny. Często przybiera ona postać miłości bezwarunkowej charakteryzowanej przez intuicyjną opiekę i miłość. Nauczyciel ma pozytywne nastawienia do ucznia niezależnie od tego, czy demonstrowane reakcje są podyktowane gniewem, urazą, lękiem albo dumą. Empatyczne rozumienie oznacza umiejętność adekwatnego odczytywania uczuć i stojących za nimi przeżyć ucznia. Jest to sztuka postawienia siebie w sytuacji ucznia, spojrzenia na świat z jego perspektywy. Ważnym elementem tej kompetencji jest umiejętność aktywnego słuchania oraz nagradzanie za całokształt pracy, za całość zachowań, a nie za pojedyncze akty czy formy działania.

<sup>7</sup> Korzenie tej orientacji sięgają Starożytności, szkół filozoficznych, które traktowane były jako miejsce, w którym można o wszystkim dyskutować, poglądów filozofa niemieckiego K. Poppera odnośnie „społeczeństwa otwartego” (rozumianego jako wspólnoty ludzi poszukujących) oraz współczesnej epistemologii konstruktywistycznej przyjmującej założenie, że zarówno percepcja rzeczywistości jak i przekonania są produktem tworzoną zarówno samodzielnie jak i przez całe społeczeństwo.

inteligencji H. Gardnera<sup>8</sup>. Kluczowe dlań jest założenie, że wiedza „nie przychodzi” do szkoły z zewnątrz, lecz jest tworzona w procesie interakcji nauczyciela i ucznia, ucznia i ucznia, ucznia – eksperta, etc. Osoba ucząca się bywa tu traktowana jako badacz, korzystający z wielości źródeł oraz używający własnego języka i wyobraźni do uzyskiwania coraz lepszego rozumienia świata (tworzenia jego obrazu). Uczenie odbywa się w kontekście społecznym – w małych grupach, w parach, i w indywidualnym kontakcie z osobami dorosłymi. Uczniowie, nauczyciele, rodzice, przedstawiciele społeczności lokalnej, w zależności od sytuacji czy zadania edukacyjnego, naprzemiennie przyjmują role ekspertów. Respekt przez dyktat (nauczyciela oczywiście), tak charakterystyczny dla stylu frontalnego, zostaje zastąpiony respektem przez wzajemne słuchanie. Za wyjątkowo znaczące uważa się tu stawianie pytań, planowanie poszukiwań, dyskusowanie pojawiających się trudności, kreślenie map poznawczych. Nauczyciele starają się stymulować myślenie swych uczniów – zarówno logiczne jak i dywergencyjne. Zamiast oceniania wyników nauczania występuje tu akcent na tzw. ocenianie formatywne, polegające na monitorowaniu i opatrywaniu informacją zwrotną indywidualnego procesu uczenia się. Od przyswajania wiedzy i kształtowania umiejętności wyżej ceni się dochodzenie ucznia do metawiedzy, czyli uczenia się o tym w jaki sposób on sam uczy się najlepiej, najwydajniej, najprzyjemniej. Podobnie jak w stylu ramowym dużą rolę przywiązuje się tu także do kształtowania środowiska uczenia się – w aspekcie ludzkim jak i wyposażenia w różnorodne materiały edukacyjne<sup>9</sup>. Nauczanie jest tu rozumiane jako „energetyzowanie”, zachęcanie do aktywności badawczej, do obudowywania podejmowanych form aktywności określoną refleksją, do akcentowania wagi osobistego rozumienia, do podejmowania ryzyka. Od nauczyciela wymaga się kreowania takiej atmosfery, która sprzyja nie tylko przejawianiu oryginalności ale zmusza do krytycznego myślenia, ułatwia współodczuwanie, zachęca do bycia uczciwym w kontaktach z rówieśnikami i osobami dorosłymi.

Pozostaje jeszcze sformułowanie odpowiedzi na pytanie czym się różni styl negocjacyjny od stylu ramowego. Obydwa wszak odchodzą zdecydowanie od stylu frontalnego w kierunku stylu, który można określić wspólnym mianem stylu humanistycznego. Zamiast kierowania zbiorową aktywnością „klasy” dla „wielostronnego rozwoju” ucznia mamy tu tworzenie sytuacji, w które wpisane są zadania rozwojowe dla konkretnej osoby. W tak konstruowane uczenie się wpisane jest popełnianie błędów, przeżywanie kryzysów, ale i rozumne wsparcie – ze strony nauczyciela, współpracujących z nim rodziców, konsultantów. Nauczyciel nie przekazuje gotowej wiedzy, nie pokazuje prawidłowego wykonania, lecz pozostając wraz z innymi dorosłymi i partnerami interakcji w „strefie najbliższego rozwoju ucznia”<sup>10</sup>, stanowi gwarancję osiągnięcia przez każdego ucznia kolejnych poziomów rozwoju jego struktur poznawczych i moralnych. Wyjście poza orientację na samorozwój i dobro dziecka odróżnia styl negocjacyjny od stylu ramowego. Koncentracja na rozwoju ucznia i jego jaźni implikuje stałe myślenie (namysł) o tym, jakie zadania i działania

---

<sup>8</sup> H. Gardner wyróżnia: inteligencję językową, wizualno-przestrzenną, logiczno-matematyczną, motoryczną, muzyczną, interpersonalną, metapoznawczą.

<sup>9</sup> Zob. R. Fisher, *Uczymy się uczyć*, Warszawa 1999.

<sup>10</sup> Określenie wprowadzone przez L. Wygotskiego.

edukacyjne (wychowawcze i opiekuńcze) niosą pożytek rozwojowy dla ucznia i pozostają w relacji do jego „Ja”<sup>11</sup>. Diagnoza – adekwatny program – sytuacja zadaniowa – aktywność – ewaluacja (przekazywanie informacji zwrotnej) to podstawowe wymiary negocjacyjnego stylu nauczania.

Oczywiście, spełnianie tych wszystkich postulatów nie jest sprawą prostą. Aby realizować taki styl nauczania nie wystarczy opanować zestaw „odpowiednich” wiadomości i wyuczyć się kilku zamkniętych umiejętności. Podbudowę tak rozumianego nauczania stanowi refleksyjność pedagogiczna<sup>12</sup>. Zdolność do niej, jak pisze Z. Kwieciński, jest istotna ze względu na wielość napięć i sprzeczności wpisanych dziś w rolę nauczyciela. Godzenie wolności i kontroli tego, co ważne dla jednostki z tym, co niezbędne jest dla ogółu, tego, co idealne z tym, co realne, ułatwiać może wpisana weń „przemyślana troskliwość” oraz „takt”. Te nieco zapomniane koncepty przywołane tu zostają jako gwarancje ochrony przestrzeni dziecka i obrony nauczyciela przed rutyną i uniformizacją<sup>13</sup>.

### **Negocjowanie w nauczaniu dziecka sześciolatniego czy eklektyzm?**

Po prezentacji założeń i cech wyłonionych stylów nauczania kolej na refleksję dotyczącą ich aplikacji w czystej postaci oraz zastosowania w edukacji dziecka sześciolatniego. Zawartość treściowa dwóch pierwszych podrozdziałów niniejszego tekstu (artykułu) może sugerować, że stylem najbardziej dziś pożądanym, nie tylko w polskiej szkole, jest styl negocjacyjny. Konieczność porzucenia stylu zamkniętego i zorientowanie się na społeczny kontekst kształcenia „miękkich” kompetencji poznawczych została bowiem wyłożona bez jakiegokolwiek wieloznaczności. Promując takie myślenie o zmianie edukacji, szczególnie wśród nauczycieli edukacji wczesnej, zdawać sobie należy sprawę z istnienia kulturowej bariery w postaci obiegowych czy potocznych opinii wskazujących na to, że styl negocjacyjny może być stosowany „wyłącznie” na wyższych poziomach edukacji. W pracy z małym dzieckiem bardziej odpowiedni jest styl ramowy. W rozstrzygnięciu tej kwestii (styl ramowy czy negocjacyjny) warto zwrócić uwagę na to, że w praktyce z „czystą” aplikacją mamy do czynienia rzadko. Przyjęcie danego stylu wynika nie tylko ze sposobu udzielenia sobie odpowiedzi na pytanie – co ja tu robię, kim jestem dla uczniów, kim pragnę być? Indywidualne odczytywanie roli, społecznie i kulturowo konstruowane, podlega też określonym rygorom formalno-prawnym, wyznaczającym ramy poszukiwań w odpowiadaniu na jeszcze jedno pytanie – kim być mogę? Zwykle określamy czy rozpoznajemy orientację danego nauczyciela na podstawie akcentowania przez niego wymiarów odpowiadających charakterystykom poszczególnych stylów nauczania. Coraz częściej podpowiadana jest też możliwość

<sup>11</sup> Na takie dwojakie rozumienie głównej idei współczesnej pedagogiki humanistycznej „uczula” za M. van Manemem Z. Kwieciński w recenzji książki *The tact of teaching* („Forum Oświatowe”, 1998, Nr 1) stwierdzając, iż w „polskich pracach o wychowaniu, w polskiej praktyce akademickiej i debatach publicznych o wychowaniu myli się te dwa podejścia i nie docenia różnicy pomiędzy nimi” (s.189).

<sup>12</sup> Konceptje refleksyjnego nauczania rozwijane są prezentowane w pracach takich autorów jak: M. Czerepaniak-Walczak (*Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń: 1997), B.D. Gołębiak (*Zmiany edukacji nauczycieli*, Poznań-Toruń 1998), H. Mizerek (*Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej*, Olsztyn 1999).

<sup>13</sup> Z. Kwieciński, *ibidem*.

budowania stylu eklektycznego. Zachęca do tego m.in. jedna z postpozytywistycznych koncepcji nauczyciela oraz najnowsze wydanie jednego z brytyjskich podręczników dla początkujących nauczycieli. J. Kinechloe – twórca koncepcji „postpozytywistycznego praktyka” utrzymuje, że edukacja jest z natury rzeczą zjawiskiem wielowymiarowym i każda próba eksponowania tylko jednej perspektywy – biologicznej, psychicznej czy społecznej – stanowiąca automatycznie jej absolutyzację, prowadzi do redukcjonizmu<sup>14</sup>. Autorzy brytyjskiego podręcznika dla kandydatów na nauczycieli w podsumowaniu rozdziału o stylach kształcenia także zachęcają do wypróbowywania w trakcie praktyk szkolnych różnych stylów kształcenia. Działanie takie uczy, ich zdaniem, dopasowywanie właściwych strategii do różnych wzorów uczenia się, do różnych obszarów programowych, do różnych zasobów<sup>15</sup>. Sugestię te polecamy uwadze tych wszystkich, którzy stają dziś wobec realnej perspektywy kreowania formalnej, obowiązkowej edukacji szkolnej dla dzieci w wieku lat sześciu. Warto zagospodarować ten rok w sposób odbiegający zarówno od opiekuńczej w dużej mierze formuły przedszkolnej jak i formalizmu szkolnej pracy frontalnej.

---

<sup>14</sup> Zob. H. Mizerek, *Współczesne dyskursy edukacji nauczycielskiej*, Olsztyn 2000.

<sup>15</sup> L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Wprowadzenie do nauczania*, Poznań 1999.