

ALDONA M. MOLESZTAK

*„Przyznanie wartości każdej ludzkiej jednostce należy do największych osiągnięć w rozwoju idei moralnych”*

I. Lazari-Pawłowska  
Etyka, Pisma wybrane

## WARTOŚCI MORALNE W ŚWIADOMOŚCI NAUCZYCIELI-WYCHOWAWCÓW NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO

### WSTĘP

Podejmowana problematyka doczekała się wielu opracowań. Nie można jednak powiedzieć, że jest tak bogata, jak się tego oczekuje. W latach 1993/1994 w WSP w Bydgoszczy ukazały się prace wydane pod redakcją prof. dr. hab. Andrzeja Tchorzewskiego dotyczące zagadnienia wartości i powinności nauczyciela. Zapoczątkowana przez Katedrę Teorii Wychowania i Deontologii Nauczycielskiej problematyka jest kontynuowana w ramach organizowanych konferencji naukowych.

Inspiracją do tego referatu są zainteresowania autorki powstałe na kanwie kwestii poruszanych przez Katedrę Teorii Wychowania i Deontologii Nauczycielskiej.

Na początku artykułu nasuwają się pytania: Dlaczego wartości moralne, a nie inne kategorie wartości? Dlaczego świadomość nauczycieli, a nie ich samoświadomość? Dlaczego nauczyciel nauczania początkowego, a nie innego szczebla nauki w szkole? Na wymienione problemy odpowie niniejszy referat.

### WARTOŚCI MORALNE

Wartości moralne rysują się z jednej strony jako swoisty świat wartości obiektywnych, powszechnych i stałych, a z drugiej ukazują się jako układy zmienne i wszechstronnie zrelatywizowane. Wokół tych dróg możemy wyróżnić wiele kierunków filozoficzno-etycznych toczących spór o wartości moralne.

Trudność odpowiedzi czym jest wartość — zdaniem Mieczysława Gogacza — wynika z pomieszania dwu filozofii: filozofii podmiotu z filozofią przedmiotu, a ściśle idealizmu z realizmem. Pojęcie „wartość” należy do języka filozofii podmiotu i nie występuje w filozofii przedmiotu, zatem w realistycznej filozofii bytu. Pojawia się w tej filozofii natomiast termin „dobro”. Spotykany on jest w etyce, gdyż w niej mówi się o dobru osób. W ujęciu takim etyka jest nauką o wyborze działań chroniących dobro

osób. Wynika z tego, że filozofia podmiotu sprowadza całą filozofię do etyki. Natomiast filozofia przedmiotu jako filozofia realnych bytów jednostkowych jest nie tylko etyką, ale także filozofią bytu, filozofią człowieka, filozofią poznania i etyką jako filozofią postępowania (M. Gogacz, 1993 nr 21, s. 3; 1994, s. 42—45). Zatem dzięki filozofii człowieka — jak pisze Mieczysław Gogacz — „intelekt ludzki rozpoznaje w człowieku jego istnienie, jego istotę jako duszę i materię, intelekt i wolę przejawiające duszę oraz ciało jako związany materią zespół cech fizycznych. Poznaje także przejawy istnienia, które wyzwalają powiązanie osób przez miłość, wiarę i nadzieję”. Wola człowieka, która o tym zostanie poinformowana, uznaje wówczas te rozpoznane elementy strukturalne osób za dobro człowieka i zaleca jednocześnie ich chronienie. Takie rozpoznanie prowadzi do ujawnienia tak zwanego prawa naturalnego i zależnego od niego ustanowienia prawa pozytywnego. Etyka w tym momencie będzie wskazywała na dobór takich działań, które będą chroniły dobro osób. Te działania chroniące relację to wartości. Jednak nie należy pomijać faktu, że mówiąc o wartości ma się na uwadze zarówno treści, o których człowiek myśli i które decyzją jego woli uznane są za realne i jednocześnie znajdują się w idealizmie i w filozofii podmiotu; jak i byty ukonstytuowane poza nim, z elementów nie pochodzących z myślenia. Oznacza to realizm i filozofię przedmiotu jako jednostkowego bytu realnego. Wskazane przez Mieczysława Gogacza „realne byty i realne pryncypia to człowiek, jego istnienie, prawda, dobro, życie, miłość, mądrość, sprawiedliwość, pokój”. Intelekt człowieka rozpoznaje to bezpośrednio (1993 nr 21, s. 3).

Natomiast Władysław Stróżewski uważa, że tak naprawdę wartości moralne istnieją tylko ze względu na nas, tylko o tyle, o ile są dostrzegane w naszym życiu uczuciowym. Są relatywne wobec aktów porównawczych i wyborczych, które dopiero sprawiają, że wartość pojawia się w ogóle w świecie. Zarazem są subiektywne, gdyż uzasadniające je akty sprowadzają się do podmiotowych stanów emocjonalnych (Stróżewski, 1982, s. 64).

Dietrich von Hildebrand stwierdza, że wartości moralne są najważniejsze spośród wszystkich wartości naturalnych. Tylko „*dobroć, czystość, poszanowanie prawdy i pokora stoją „ponad geniuszem”, mądrością, kwitnącym zdrowiem, stoją wyżej niż piękno natury i sztuki, niż ład i siła państwa (...)* Wartości moralne są węzłowym problemem świata; brak moralnych wartości jest największym złem, gorszy niż cierpienie, choroba, śmierć, gorszym niż upadek kwitnących kultur” (D. Hildebrand, 1984, s. 14).

Fundamentalne postawy moralne zdaniem D.v. Hildebranda — tworzą następujące wartości moralne: prawość, wierność, poczucie odpowiedzialności oraz poszanowanie prawdy. Jest to odpowiedź na całość świata wartości. Natomiast dobroć jest kwintesencją, w której moralność osiąga szczyt doskonałości, pasując „*Dobroć na królową cnót*”. Dobroć oznacza człowieka uczynnego, sprawiedliwego, współczującego, wspaniałomyślnego i przebaczonego doznane krzywdy. Wymienione określenia stanowią szczególne postacie miłości. Związek zachodzący między dobrocią i miłością jest bardzo ścisły, bowiem miłość jest jakby strumieniem dobroci, natomiast dobroć — tchnieniem, oddechem miłości. Zatem dobroć jest specyficznym sposobem odbłasku całego świata wartości w osobie ludzkiej (D. Hildebrand, 1984, s. 46—51).

Za najbardziej bliską tematyce niniejszej pracy uznano definicję wartości moralnych proponowaną przez Tadeusza Ślipko. Wspomniany etyk rozumie wartości moralne jako „ogólne wzory, czyli ideały postępowania (np. sprawiedliwość, obowiązkowość, prawdomówność, miłość), odnoszące się do poszczególnych kategorii działania ludzkiego (np. oddawanie drugiemu, co mu się należy, mówienie prawdy, wykonywanie nałożonych zadań, miłowanie człowieka) i wyrażające doskonałość, która nie tylko odpowiada tym działaniom i w nich się urzeczywistnia, ale urzeczywistniając się w nich doskonalą równocześnie człowieka jako osobę; dzięki temu wzory te stanowią wyłącznie człowiekowi właściwe rodzaje dóbr, stawiane wyżej nad inne dobra, a tym samym cenione” (T. Ślipko, 1984, s. 181).

Podstawą do wyróżnienia ostatecznej klasyfikacji wartości moralnych stały się poglądy: M. Schelera (1987), R. Ingardena (1966, 1987, 1994), D.v. Hildebranda (1984), J. Tischnera (1984, 1993), T. Ślipki (1984), M. Gogacza (1993), M. Gołaszewskiej (1990) i M. Łobockiego (1994). W oparciu o analizę literatury wymienionych przedstawicieli świata nauki wyodrębniono poszczególne wartości moralne: bezinteresowność, dzielność, lojalność, mądrość, miłość, miłosierdzie, obowiązkowość, odpowiedzialność, opanowanie, prawdomówność, prawość, skromność, sprawiedliwość, szlachetność, tolerancja, uczciwość, umiejętność przebaczenia, wierność. Są to najczęściej pojawiające się podczas analizy różnorodnych stanowisk rodzaje wartości moralnych. Zauważyć można, że wyróżniona grupa to nie tylko przedstawiciele filozofii. Taka sytuacja wynika z poszukiwań pedagogów opierających swoje poglądy na podłożu filozoficznym. Nadal nie jest rozwiązane pytanie dlaczego taką dużą rolę przywiązuje się do wartości moralnych. Aby udzielić odpowiedzi należy skupić uwagę na cechach wartości moralnych. Wartości moralne oznaczają pozytywny stosunek do najwyższego celu w życiu ludzkim, mają bardzo ludzki charakter uszlachetniający wpływ człowieka, są powszechne i dostępne, nie można ich nadużyć. Oznacza to, że człowiek nie jest nigdy bardziej człowiekiem, jak wtedy, gdy realizuje wartości moralne lub z nich korzysta. Ich powszechność i dostępność powoduje uwrażliwienie na dobro moralne, które jest zjawiskiem ogólnoludzkim. Nikt i nic nie może odgradzić człowieka od moralnych wartości. Do ich realizacji nie potrzeba nic poza wolną myślą i świadomą wolą. Przejawiają się w czterech zasadniczych formach. Są to: ideały moralne człowieka, cnoty moralne, czyny moralnie dobre, instytucje trwałe wyrosłe z ideałów moralnych (Z. Goliński, 1947, s. 16).

To właśnie wartości moralne afirmują nasze człowieczeństwo. Ich samorzutność przejawiająca się w życiu człowieka daje im pierwszeństwo przed innymi. Ich wieczny prymat podkreślała etyka, czego dowodzi historia filozofii (W. Tatarkiewicz, 1968, s. 151). Wynika on również ze stałego stwierdzania faktów, że na pożytek człowiekowi wychodzi wytwarzanie i używanie wszelkich dóbr życia z wszelkimi wartościami moralnymi, co podkreśla ich praktyczność i życiową użyteczność. Ich zaniechanie przez człowieka i społeczności, rezygnacja z ich prymatu sprowadziłoby ludzkość do rzędu „zwierząt rozumnych”, niszczących i krzywdzących, wykazujących w tym dokładność,

precyzję i interesowność; zwierząt tym groźniejszych — że rozumnych (Jest to pogląd Arystotelesa, któremu przeciwstawili się tomiści).

Konkludując dominacja wartości moralnych nad wszystkimi innymi wartościami ma się praktycznie przejawiać w woli i inteligencji człowieka oceniającego z punktu widzenia dobra i zła moralnego.

Na gruncie pracy pedagogicznej można stopniowo odkrywać wartości, które powinny być znane społeczeństwu i harmonizować z godnością człowieka. Ich realizacja polegać ma na „przesyceniu” nimi człowieka. To nie cechy szczególne decydują o wartości człowieka. Jego wartość w przyszłości będzie polegała na byciu „jakimś” dzięki wcześniej zakorzenionym wartościom w jego „jestem”. Jeśli potrafi się wykorzystać siłę wartości moralnych, jeśli można promieniować na innych, to o kształtowanym przez nas nowym człowieku będzie można kiedyś powiedzieć, że żyje i istnieje naprawdę. Natomiast życie naprawdę to nie tylko tyle co istnieje w sposób intensyfikowany przez wartość.

Pierwszeństwo wartości moralnych można rozważać z punktu widzenia teoretycznego i praktycznego. Po pierwsze wiążą się one z naczelnym celem życiowym, czyli dążeniem do najdoskonalszych form bytowania. Wartości moralne afirmują nasze człowieczeństwo. Są one powszechne, a w życiu codziennym przejawia się ich samorzutność. W schemacie filozoficznej starożytnej szkoły stoików etyka była najważniejsza. Ponadto w historii filozofii etyka stała zawsze przed estetyką. Z punktu widzenia praktycznego tylko ten człowiek jest ceniony, który żyje zgodnie z uznanymi wartościami moralnymi. Gwałcenie porządku moralnego powoduje zaburzenia w obrębie życia jednostek, rodziny, społeczeństw. Prymat wartości moralnych nie wpływa hamująco na wytwarzanie i używanie innych wartości. Nie chodzi tutaj o eksterminację owych wartości, lecz o ich harmonizowanie. I tak w dokładnej analizie historii Polski uwidoczni się wątek wzniosłości etycznej i idealizmu etycznego (Z. Goliński, 1946, s.17—23).

Powszechność wartości moralnych wyrażona jest przez nas samych oraz innych ludzi, bowiem są one cenione, chwalone, nagradzane, a zaprzeczenie im spotyka się z ogólnym potępieniem. Wartości moralne występują we wszystkich okresach historycznych oraz na wszystkich obszarach geograficznych (T. Ślipko, 1984, s. 187—195).

## ŚWIADOMOŚĆ NAUCZYCIELI

Pojęcie świadomości funkcjonuje na gruncie różnych dyscyplin naukowych. Najbardziej znane określenia tego pojęcia pojawiają się w filozofii, socjologii, psychologii oraz pedagogice. Analiza literatury nie prowadzi do jednoznacznej definicji tego terminu z wykorzystaniem wymienionych nauk.

W szerokim znaczeniu świadomość rozumiana jest jako stan przytomności, czuwania, odbierania bodźców ze świata otaczającego. W wąskim ujęciu oznacza najwyższy poziom rozwoju psychicznego, dla którego istotne jest zdawanie sobie sprawy z własnego odzwierciedlenia rzeczywistości i działania w niej (W. Szewczuk, 1985, s. 309). Na

uwagę zasługuje definicja świadomości moralnej rozumianej jako sfera świadomości przeżyć jednostki, która obejmuje wiedzę dotyczącą zjawisk moralnych, zinternalizowanych wartości i norm oraz stosunku do nich. Tadeusz Ślipko podkreśla, że „świadomość jest siedzibą wartości moralnych”. Zatem wartości moralne, którym doniosłości w życiu odmówić nie można łączą się niezaprzeczalnie ze świadomością. Przejawiając się w życiu konkretnych jednostek, wskazują w swej treści na znacznie szerszy zakres. Występują pod postacią wspólnych wzorów postępowania dla wszystkich ludzi i dlatego cieszą się uznaniem ze strony społeczeństwa. Z tego względu wartości moralne nabierają charakteru powszechności i stałości (T. Ślipko, 1984, s. 169). Natomiast świadomość społeczna to zbiór zainteresowanych idei i wartości, dotyczących stosunku człowieka do społeczeństwa i do przyrody, powstający w procesie całego życia człowieka i służący społecznej integracji. O tego typu świadomości mówi się najczęściej wówczas, kiedy ma się na uwadze określoną grupę społeczną, oznaczającą w tym kontekście zbiór przedstawień, idei, nastrojów, dążeń podzielanych przez wielu ludzi. Wówczas ma ona charakter ponadindywidualny i odróżnia się od niepowtarzalnej świadomości jednostkowej konkretnej osoby. W ramach świadomości społecznej można wyróżnić różne jej formy: świadomość religijną, prawną, moralną (S. Jedynek, 1994, s. 224).

Człowiek reguluje swoje stosunki z otoczeniem dzięki czynnościom świadomym. Świat, w którym jednostka żyje i działa, może on uświadomić sobie zarówno jako całość lub jako różne fragmenty i aspekty. Świadomość może być odniesiona do otoczenia lub siebie samego, kiedy mówimy o świadomości jako zjawisko dotyczącym podmiotu przeżywającego ją, wówczas mamy do czynienia z samoświadomością, gdyż samoświadomość jest orientacją człowieka dotyczącą jedynie samego siebie lub własnej osobowości. Zatem samoświadomość ukierunkowana jest na samopoznanie i zrozumienie swojego zachowania się, swoich uczuć, myśli i motywów, a także swojej sytuacji społeczno-ekonomicznej. Natomiast świadomość w ujęciu ogólnym nastawiona jest przede wszystkim na poznanie otaczającego świata (L. Niebrzydowski, 1989, s. 8).

Świadomość jest formą szczególną, najwyżej rozwiniętą, spełniającą w działalności człowieka funkcję orientacyjną, którą może spełniać dzięki swojemu dynamicznemu charakterowi. T. Tomaszewski wyróżnia świadomość aktualną (zjawisko występujące w danym momencie czasu) i latentną (potencjalną, utajoną — stan, w którym człowiek ma możliwość uświadomienia sobie czegoś, lecz aktualnie sobie tego nie uświadamia). Znaczącą cechą świadomości jako wewnętrznego odzwierciedlenia rzeczywistości jest jej charakter subiektywny, czyli zależny od tego, jaka jest rzeczywistość oraz od tego, jaki jest człowiek (T. Tomaszewski, 1978, s. 171—173).

Na gruncie pedagogiki można spotkać pojęcie świadomości zawodowej studentów. Rozumie się ją „jako wewnętrzną reprezentację przyszłej profesjonalnej rzeczywistości, jej wewnętrzny obraz, czy też odbicie, na które składać się będzie motywacja i wiedza o przyszłym zawodzie, wartości i oceny oraz postawy emocjonalne i moralne wobec różnorodnych zjawisk związanych z przyszłą pracą zawodową, a także rzeczywiste i deklarowane działania, jakie jednostka pragnie lub potrafi wykonać, a które mieszczą

się w zakresie czynności zawodowych” (A. Tchorzewski, 1985, s. 28). Jest to zatem interpretacja z punktu widzenia przyszłej pracy przez studentów. Oznajmia ona zatem o hierarchii wartości moralnych przyjętych w toku studiów. Przeprowadzenie badań na tej samej populacji w toku ich pracy zawodowej określiłoby brak lub zaistnienie zmian pojawiających się w hierarchii wartości.

#### SPECYFIKA PRACY NAUCZYCIELA NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO

Nauczyciele wykonując zawód na ogół znany stanowią stały składnik społecznego krajobrazu dostępnego naszej obserwacji. Wiele obiegowych, społecznie akceptowanych opinii odnoszących się do nauczycieli, nie wytrzymuje konfrontacji z systematycznymi opracowaniami przygotowywanymi w ramach gruntownych badań naukowych. Nauczyciel jako przedmiot badań umiejscowiony jest na terenie interdyscyplinarnym, a w szczególności na skrzyżowaniu psychologii, socjologii i pedagogiki, dlatego klasyfikacja wiedzy o nim jest bardzo trudna.

Nauczyciele tworzą obecnie populację bardzo zróżnicowaną pod względem społecznym, psychologicznym oraz pedagogicznym. Przeciętny nauczyciel współczesnej szkoły jest dziś dyplomowanym specjalistą, z reguły absolwentem uczelni wyższej. Ma obszerną wiedzę na temat dziecka i jego potrzeb, przedmiotu, celów oraz programu kształcenia i wychowania. Rozległy jest wachlarz stosowanych metod dydaktycznych i wychowawczych, jak również zakres swobody, jakim dysponuje w określeniu celów i metod działania (R. Schulz, 1989, s. 115).

W dobie rozwoju środków masowego komunikowania się nauczyciele muszą umieć koordynować różnorodne oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze i współpracować z różnymi pozaszkolnymi instytucjami edukacyjnymi. Nauczyciel na „dziś i jutro” powinien w harmonijny sposób integrować wymagania wynikające z masowego, a jednocześnie elitarnego charakteru współczesnej edukacji. Wspomniany rozwój techniki, środków komunikowania się, stawia nauczyciela w roli ucznia potrzebującego praktycznej znajomości nowoczesnych środków technicznych i gotowości do posługiwania się nimi w codziennej praktyce dydaktyczno-wychowawczej (R. Schulz, 1989, s. 121). Nie należy zapominać także o wykształceniu u nauczyciela umiejętności przeprowadzania stałej, krytycznej analizy własnych działań i koncentracji na tych zagadnieniach, które zasługują na jego szczególną uwagę. Wskazuje to między innymi na znajomość zadań szkoły nowej rzeczywistości społecznej, jej wewnętrznej budowy i specyfiki, roli współpracujących ze szkołą instytucji, a równocześnie funkcji, jakie musi pełnić nauczyciel (W. Kobyliński, 1988, s. 15).

Nauczyciel w procesie wychowania i nauczania przekazuje uczniom wiadomości, wspomaga w odkrywaniu wartości, kształtuje ich umiejętności itp. Wyniki jego pracy zależą nie tylko od jego wiedzy rzeczowej i umiejętności specjalistycznych, ale też od stosunków łączących go z uczniami oraz od jego postawy wobec wychowanków. Praca nauczyciela polega w znacznej mierze na tworzeniu poprzez określone zadania stale

zmieniających się sytuacji dydaktyczno-wychowawczych. W ich trakcie w różnym stopniu i zakresie nauczyciel uświadamia sobie realizację własnych planów i zamierzeń oraz czynniki utrwalające i zakłócające jego pracę (własne zmęczenie, frustrację, decentralizację uwagi uczniów, spadek ich zainteresowania). Procesowi uświadamiania podlegają równocześnie formy i treści interakcji z poszczególnymi jednostkami. Uświadomieniu mogą podlegać także zachowania długofalowe, związane z własnymi potrzebami i aspiracjami, styl oddziaływania na uczniów, sposoby zachowania interpersonalnego (Z. Zaborowski, 1991, s. 195).

Nauczanie początkowe stanowi pierwszy szczebel kształcenia ogólnego, obejmując w ten sposób dzieci w młodszym wieku szkolnym. Trudno zatem nie przyznać istnienia specyfiki pracy nauczyciela na szczeblu klas początkowych. Zadanie, jakie ma wykonać nauczyciel jest szczególnie skomplikowane. Pracuje on z dziećmi w młodszym wieku szkolnym, a więc z osobowościami o wyjątkowej plastyczności i podatności na wszelkie zabiegi wychowawcze i dydaktyczne. Uczniowie klas I—III są w specyficznym okresie „stawania się”, stąd zarówno wizje działania, jak i ich realizacja w procesie komunikacji wymagają wyjątkowej odpowiedzialności (B. Jodłowska, 1991, s. 6—7).

Analiza literatury dotyczącej pierwszych lat nauki dziecka w szkole prowadzi do wyodrębnienia płaszczyzn określających specyfikę pracy nauczyciela nauczania początkowego. Pierwsza z nich wiąże się z postacią ucznia, charakterystyką jego rozwoju moralnego. Płaszczyzna druga to nauczyciel, jego metody, techniki wychowawcze i dydaktyczne. Obie płaszczyzny są znamienne przede wszystkim dla tego szczebla edukacji.

Treścią pracy nauczyciela jest „wspomaganie rozwoju” ucznia. Dokonuje się ono dzięki organizowaniu przez nauczyciela relacji ze „Światem”, dostarczenie mu treści kształcących, jego rozumienie, odczuwanie i wpływanie na ten „Świat”, którego samo jest częścią (B. Jodłowska, 1991, s. 14). Nauczyciel nie tylko pragnie poznać możliwości psychofizyczne ucznia, lecz również środowisko rodzinne i lokalne, decydując o doświadczeniu życiowym, poglądach, postawach oraz hierarchii wartości.

Na tym szczeblu nauki występuje, niespotykana w następnych klasach starszych gotowość utożsamiania się z nauczycielem i bezwzględne do niego zaufanie, co stwarza wyjątkowe warunki w zakresie działań dydaktyczno-wychowawczych. Nauczyciel jest postacią znaczącą, stanowi dla dziecka niezapomniany edukacyjny wzorzec (B. Jodłowska, 1991, s. 22).

Krzysztof Konarzewski zwraca uwagę na fakt, że uczniowie we wrześniu pierwszego roku nauki są surowym materiałem. Natomiast szkoła nie jest odosobnioną od całego społeczeństwa wyspą, która podlega jedynie technologicznym regułom dydaktycznej transmisji, a nauczyciel jest nie tylko funkcjonariuszem instytucji, ale również emisariuszem kultury. Zatem skoro jest ta instytucja poddana tak szerokiej krytyce, to w tym kontekście jakie obszary praktyki wymagają zmian? Przeprowadzone badania w klasach pierwszych czterech szkół podstawowych w Warszawie doprowadziły do określenia tych sfer. Pierwsza z nich dotyczy wyrównania szans oświatowych. Polegają one na wprowa-

dzeniu dziecka w nową kulturę — kulturę praktyki oświatowej, a nie, jak czyniono dotąd, kompensowanie jego deficytów. Drugi obszar to zwolnienie nauczyciela z konieczności stawiania stopni (aktualnie już istnieją klasy autorskie, w których nie ma tradycyjnego oceniania). Ostatnia sfera zmian dotyczy utartych schematycznie źródeł wiedzy o dziecku (K. Konarzewski, 1991, s. 148—152). Zasygnalizowane problemy wskazują na znaczącą rolę, jaką pełni nauczyciel w pierwszych latach nauki dziecka.

Pierwszy okres nauki w szkole jest dla dziecka bardzo ważny, bowiem zmienia się sytuacja społeczna dziecka, jego prestiż i status w środowisku. Pojawiają się nowe prawa i obowiązki oraz stosunki z najbliższymi. Jeśli wymagania otoczenia będą pozostawały w dużej sprzeczności z jego właściwościami, będą dla niego zbyt uciążliwe, nadmiernie ograniczające jego swobodę i samodzielność, to właśnie wymagania zewnętrzne nie znajdą odzwierciedlenia w potrzebach dziecka. Wówczas nie tylko nie będą spełniać roli rzeczywistych czynników jego rozwoju, ale wprost przeciwnie — mogą wywrzeć ujemny wpływ na rozwój jego osobowości, w tym na jego stosunek do nauki i szkoły (S. Guz, 1987, s. 22). Często nauczyciele nie uświadamiają sobie, że na wychowanie w klasach I—III składa się wiele elementów egocentrycznych, a jest to negatywne zjawisko. Przykładem takich działań jest dominacja pracy indywidualnej, premiowanie osobistego sukcesu, przewaga rywalizacji nad współdziałaniem oraz współzawodnictwa indywidualnego nad zespołowym mogą wywołać nie tylko wzrost ambicji i aspiracji, lecz przeciwnie — mogą hamować rozwój wyższych form regulacji. Sytuacja taka będzie miała miejsce kiedy wymagania stawiane dziecku okażą się wygórowane i nie dostosowane do aktualnych możliwości. Konsekwencją takiego oddziaływania będzie społeczna izolacja dziecka objawiająca się w trudnościach nawiązywania harmonijnego kontaktu z rówieśnikami (S. Guz, 1987, s. 25—26).

Trudno się oprzeć stwierdzeniu o braku specyfikacji nauczania początkowego. Wskazuje na jej istnienie nie tylko bogata literatura psychologiczna, lecz także pedagogiczna. Warto w poruszanej problematyce zwrócić uwagę na prace takich autorów, jak J.M. Burda i J.L. Janiec, którzy zajmują określone stanowisko w zasygnalizowanej problematyce.

#### BIBLIOGRAFIA

- Burda J.M.: Nauczyciele klas młodszych, Siedlce 1993.  
Guz S.: Rozwój i kształcenie osobowości dzieci w okresie wczesnoszkolnym, Warszawa 1987.  
Janiec J.L.: Przyczyny niepowodzeń dydaktyczno-oświatowych w klasach I—III, Warszawa 1992.  
Jodłowska B.: Start — szok zawodowy — twórcza praca nauczyciela. Warszawa 1991.  
Gogacz M.: Jak rozumieć wartości chrześcijańskie, *Słowo* 1993/21.  
Gogacz M.: Pedagogika a filozofia. W: *Krytyka rozumu pedagogicznego*. S. Sarnowski (red.), Bydgoszcz 1993.  
Gogacz M.: Wartości osobowe w kształceniu świadomości zawodowej nauczycieli. W: A. Tchorzewski (red.): *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*. T. II. Bydgoszcz 1994.  
Goliński Z.: Prymat wartości moralnych, Lublin 1947.  
Gołaszewska M.: Istnienie i istota wartości, Warszawa 1990.  
Hildebrand D., Kłoczowski J.A., Paściak J., Tischer J.: *Wobec wartości*, Poznań 1984.



- Ingarden R.: *Przeżycie, dzieło, wartość*, Warszawa 1966.
- Ingarden R.: *Książeczka o człowieku*, Warszawa 1987.
- Ingarden R.: *Uwagi o względności wartości*. W: *O wartościach, normach i problemach moralnych*. Wybór tekstów z etyki polskiej dla nauczycieli i uczniów szkół średnich. M. Środa (wybór i opracowanie), Warszawa 1994.
- Jedynak S. (red.): *Mały słownik etyczny*, Bydgoszcz 1994.
- Kobyliński W.: *ABC organizacji pracy nauczyciela*, 1988.
- Konarzewski K.: *Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, Poznań 1991.
- Lazari-Pawłowska I.: *Etyka*. Pisma wybrane, (wybór i oprac. i red.) P.J. Smoczyński. Wrocław—Warszawa—Kraków 1992.
- Łobocki M.: *Rola wartości w wychowaniu*. W: *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, A. Tchorzewski (red.), Bydgoszcz 1994.
- Molesztak A., Tchorzewski A., Wołoszyn W.: *W kręgu powinności moralnych nauczyciela*, Bydgoszcz 1994.
- Niebrzydowski L.: *Psychologia wychowawcza*. *Samoświadomość, aktywność, stosunki interpersonalne*, Warszawa 1989.
- Schulz R.: *Nauczyciel jako innowator*, Warszawa 1989.
- Szewczuk W. (red.): *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1985.
- Ślipko T.: *Zarys etyki ogólnej*, Kraków 1994.
- Tatarkiewicz W.: *Historia filozofii*, Warszawa 1968.
- Tchorzewski A. (red.): *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce*. T. I, Bydgoszcz 1993.
- Tchorzewski A. (red.): *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*. T. II, Bydgoszcz 1994.
- Tchorzewski A.: *Świadomość zawodowa studentów a niektóre przejawy aktywności studentów*, Bydgoszcz 1985.
- Tischner J.: *Myślenie według wartości*, Kraków 1993.
- Tomaszewski T. (red.): *Psychologia*, Warszawa 1978.
- Zaborowski Z.: *Podmiotowość, samoświadomość, struktura „Ja”*. W: *Życie Szkoły* 1991 nr 4.
- Zaborowski Z.: *Psychologiczne problemy samoświadomości*, Warszawa 1989.