

WSPOMAGANIE WYCHOWANIA DZIECI KOCIMI MRUCZANKAMI O KULTURZE W RELACJACH Z OTOCZENIEM SPOŁECZNYM I PRZYRODNICZYM

Dr hab. Maria Kuchcińska, prof. KPSW

*Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy
e-mail: m.kuchcinska@kpsw.edu.pl, <https://orcid.org/0000-0002-8413-7551>*

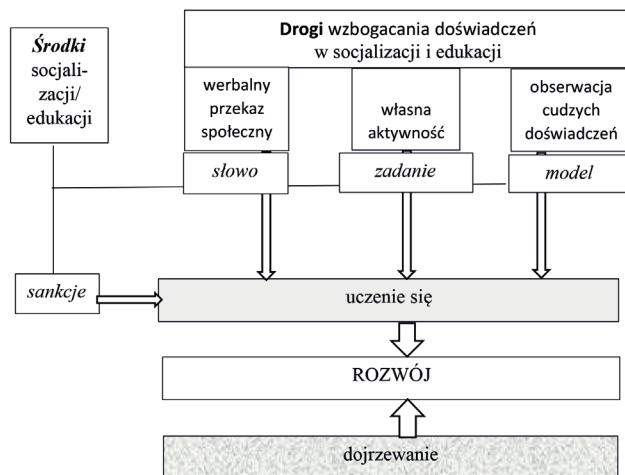
Streszczenie: Analizie poddane zostały: 1. użyteczność poszczególnych metod wychowania do kształtowania składników postaw, 2. rozpoznawalność przesłania moralnego autorskich bajek przez oba podmioty procesu edukacji, 3. dyspozycyjne i sytuacyjne możliwości uczniów życia według wybranych humanistycznych wartości podczas zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych w szkole.

Słowa kluczowe: Metody i środki wychowawczej interwencji Składniki postaw. Rodowód moralnego przesłania autorskich bajek. Wynik badań: a) rozumienia morału bajek przez strony stosunku wychowawczego, b) spożytkowania wychowawczego potencjału uczniowskiej aktywności na lekcjach i w zajęciach pozalekcyjnych.

Wprowadzenie

Uczenie się przebiega w warunkach społecznych, a przedmiotem uczenia się jest dorobek społeczny. Informacje (o sobie, o otoczeniu i o relacjach z otoczeniem) pochodzą od innych ludzi i z osobiście rozwiązywanych sytuacji zadaniowych. Drogą werbalnego społecznego przekazu człowiek jest z zewnątrz wspierany w poznawaniu i zrozumieniu świata (przyrodniczego, społecznego, kulturowego). Dzięki podejmowaniu aktywności zadaniowej uczy się regulowania własnych stosunków z nim. Bywa, że ma przy tym możliwość obserwowania cudzych doświadczeń, więc uczy się wtedy wykorzystując też niewerbalny przekaz społeczny.

Rys. 1. Czynniki rozwoju [Brzezińska 2005, s. 7; Łukaszewski 1984, s. 200-203, 203-219; Konarzewski 1982]



Poznanie i zrozumienie wartości, norm je chroniących i wzorów ich osiągnięcia jest możliwe dzięki przekazowi społecznemu i obserwacji cudzych doświadczeń w rozwiązywaniu zadań. Tymi drogami można dochodzić do zrozumienia oraz akceptacji określonej wartości. Jej osobiste osiągnięcie, gdy człowiek odniesie się do niej z uznaniem, jest jednak wykonalne jedynie na drodze własnej aktywności zadaniowej. To w niej stosunek do określonych wartości zarówno przejawia się, jak i kształtuje. „Podstawowym ... problemem naszego życia moralnego nie jest ... pytanie: jakich wyborów powinniśmy dokonać, lecz to jacy jesteśmy...” [Konarzewski 1982, s. 3].

Możemy przyjąć, że:

*„nasza tożsamość powstaje w toku odpowiedzi na problemy pojawiające się w naszym życiu, gdyż to kim jesteśmy odkrywamy w relacjach z innymi,

*dokonywanie dobrych czynów to nie sprawa własnych wyborów – tego, co ja uważam za dobre, lecz jest to czyn ugruntowany w praktyce, zgodny z jej wymogami. Kryteria dobrych czynów są zależne od rodzaju praktyki w jaką jesteśmy zaangażowani,

*nasz stosunek do tradycji (praktyki – dop. M.K.) powinien się odznaczać zarówno intelektualnym krytycyzmem, ..., jak i wyraźnym zaangażowaniem po stronie wartości wyznawanych w obrębie danej tradycji” [Konarzewski 1982, s. 5].

Niżej podany przykład badań CBOS-u dotyczy źródeł legitymizacji *dobra i zła* czyli rodzaju praktyki, która może określać kryteria *dobra/zła*.

Czym jest <i>dobro</i> i <i>zło</i> ,	Lata badań		
	2005	2009	2013
- powinno być wewnętrzną sprawą każdego człowieka	5	5	4
- decydować powinno głównie społeczeństwo	27	18	19
- powinny decydować prawa Boże	22	18	20
- trudno powiedzieć	46	59	57

Odpowiedzi na pytanie o **podstawę wychowania w szkole państwowej**, postawione przez CBOS w 2014 roku, były natomiast następujące:

wychowanie w polskiej szkole powinno opierać się na

- 51% - ogólnoludzkim humanizmie, odwołującym się do zasad wspólnych, uznawanych zarówno przez wierzących, jak i przez niewierzących,
- 14% - etyce katolickiej,
- 13% - etyce chrześcijańskiej,
- 8% - etyce wypracowanej w ramach różnych religii [Leźnicki 2013, s. 57-58].

Warto tu dodać, że „...zasady moralne proponowane przez Kościół katolicki, choć przez większość katolików uznawane za często niezbyt dobrze przystające do dzisiejszej rzeczywistości i wymagające uzupełnienia, w wielu kwestiach znajdują uznanie i akceptację również osób określających się jako niereligijne lub niewierzące” [Boguszewski, s. 20].

Nie sposób jedynie słuchając wykładu nauczyć się jazdy rowerem. Nawet oglądanie kolarzy w trakcie jazdy nie spowoduje opanowania umiejętności jechania - zwłaszcza dwukołowym - rowerem. Do tego niezbędne jest podjęcie zadaniowej aktywności. Teoria nie wyposaża w umiejętność.

Nauczenie się np. okazywania szacunku dla cudzej odmienności (czyli danie przeze mnie świadectwa własnym zachowaniem, że tolerancja stanowi dla mnie wartość) też wymaga podjęcia zadaniowej aktywności. Aby odniesienie się do cudzej odmienności można było w ogóle rozpatrywać w kategoriach *tolerancyjne* - *nietolerancyjne* zachowanie niezbędne jest istnienie możliwości przeciwstawienia się odmienności np. wyglądu, zachowania, poglądu drugiej osoby/grupy ludzi. Dopiero, gdy mając taką możliwość, nie skorzystam z niej, mogę uznać, że swoim zachowaniem, osiągnęłam wartość *tolerancja*, w tej sytuacji **byłam** tolerancyjna. A zadaniowo (nie tylko werbalnie) „...ucząc dzieci zasad tolerancji, ..., umożliwiamy im życie w społeczeństwie otwartym, opartym na zasadzie rozumnej akceptacji, wolności i szacunku. Dostrzeganie pozytywnego aspektu inności jest tutaj gwarantem budowania świata, w którym nie ma podziału na lepszych i gorszych, równych i równiejszych”¹.

¹ Ryszevska-Banko J., Tolerancja jako wartość i cel w edukacji wielo- i międzykulturowej dziecka w młodszy m wieku szkolnym, Edukacja międzykulturowa, 2015, nr 4, s. 226

W relacjach człowieka z otoczeniem chodzi właśnie o to *bycie* – **życie na wysokości hasel, które się głosi** - a nie tylko o składanie deklaracji².

Autorzy raportów z badań CBOS podkreślają, że „religijność, zwłaszcza głęboka, nadal w znacznym stopniu różnicuje opinie na temat źródeł zasad etycznych”. To ona jest ową tradycją, w której zakorzeniona jest praktyka około 35% badanych w Polsce.

Badania odbioru moralnego przesłania bajek przez podmioty wychowania

W prowadzonych ostatnio przez zespół studentów badaniach rozumienia przesłania moralnego zbioru bajek zwanych *mruczankami* [Kuchcińska 1998]³ pojawiła się możliwość poznania m. in. norm moralnych znanych czterdziściorgu dzieciom w wieku 5-6 lat. Przedszkolaki w trakcie rozmowy z wychowawczynią odtwarzały znane sobie nakazy/zakazy kojarzone z zachowaniami (zwierzęcych) bohaterów *mruczanek*⁴. Zbiór norm okazał się pokaźny. Tu zilustrują go sformułowania odnoszące się do nagannego zachowania - w jednej bajce - postaci B (przeszkadzającej postaci A w wykonywaniu określonej czynności). Dzieci stwierdziły, że postać B (suczka) nie potrafiła postawić się na miejscu postaci A (kota), stąd ten brak empatii w jej poczynaniach.⁵

Normy formułowane przez 5-6 latków w kontekście bajki „Wprawianie się”:

- **nie można:** ...robić coś, co przeszkadza; nikomu przeszkadzać; robić złych rzeczy; robić na złość człowiekowi i żadnemu zwierzęciu,
- **nie wolno:** ...robić krzywdy (małym gąskom, pieskom i kotkom i kwiatkom, koledze); robić co się chce i wszędzie;
- **nie zawsze wolno** robić wszystko... rozmawiać, jak Pani czyta; gadać w kościele.

Jedna z uczestniczek zajęć – z typowej dla wieku osobistej perspektywy – dostarczyła nawet uzasadnienia zakazu: „Nie mogę robić co chcę zawsze, bo mogę sobie zrobić krzywdę, skaleczyć się, albo podrzeć sukienkę.”

Natomiast pewien *autonomiczny truteń* z przedszkolnej grupy „Pszczółek”

² Chrześcijanę taką rozbieżność dezaprobuje powiedzeniem „Modli się pod figurą, a diabła ma pod skórą”.

³ M. Kuchcińska, *Kocie mruczanki o kulturze w stosunkach z otoczeniem* *Cat purrs *Katze schnurrt, maszynopis złożony w czerwcu 2021 w Wydawnictwie KPSW w Bydgoszczy.

⁴ Przytrafiały się też w kontekście fabuły bajek generalizacje typu: „**Przy czytaniu trzeba mocno używać mózg i oczy**” albo z westchnieniem zadumy wyrażony smutek „**Nie jest łatwo się dobrze wychować**”. Obie z Martą Dybą, autorką tych badań w przedszkolu, sentencje pięcioletnich Sokratesów polecamy dorosłym (siebie z tego grona nie wykluczając).

⁵ Chodzi o *mruczankę* „Wprawianie się”, której bohaterami są kot ćwiczący nad stawem wprawianie się w czatowaniu (tym razem na pływające gąski) i jego koleżanka – młodzianka suczka – pilnie szukająca towarzystwa, ale głośnymi komentarzami płosząca gęsią rodzinę.

w kontekście tej *mruczanki* zareagował następująco:

Reakcja na treść bajki		Reakcja na zadanie	
werbalna	niewerbalna	werbalna	niewerbalna
„Szkoda, że nie złapał gęsi”	tupie nerwowo nogą	„Ja zawsze robię co chcę”	uśmiecha się

Fragm. scheduły obserwacyjnej zastosowanej przez Martę Dybę

Zwłaszcza jeśli słowa tego dziecka niosą prawdziwe informacje (ale i wówczas, gdy są tylko jego próbą zaistnienia w grupie), mogą wzbudzić gotowość wychowawcy do diagnozowania tzw. *standardów stanu normalnego*, w które ten chłopczyk już „wrosł” w ciągu pierwszych lat swego życia. Można, a nawet chyba trzeba zgodzić się z postmodernistami przynajmniej w tym, że „cokolwiek ... czyni wychowawca, czyni to na własną odpowiedzialność” [Szkudlarek 1993, s. 72]. Nieprofesjonalnych wychowawców też to dotyczy, bowiem zachowania wszystkich nas – dorosłych - dzieci bacznie obserwują (w tym wieku bowiem w dużej mierze uczą się przez naśladowictwo).

W okresie pomiędzy 5 a 6 rokiem życia dziecko poddawane jest wpływowi grupy rówieśniczej. Dla przedszkolaka zaczyna się (intuicyjnie przeżywany) dylemat: *autonomia jednostki czy konformizm społeczny*? Jego (nieprofesjonalni i profesjonalni) wychowawcy stoją przed kwestią moralnego absolutyzmu – *Czy istnieją uniwersalne zasady, odnoszące się do wszystkich osób, w każdym wieku?* Dziecko w wieku przedszkolnym sugeruje się wyłącznie osobistym interesem (nawet w kwestii korzyści płynących z podporządkowania się woli innych). Jak długo jednak może „wrastać” w tę egocentryczną motywację, żeby spełniła się matczyzna nadzieja zawarta w optymistycznym „*Ono z tego wyrośnie*”?

Jeśli przyjąć, że zarówno *relatywizm* moralny, jak i *uniwersalizm* etyczny nie znajdują współcześnie obiektywnego i ostatecznego uzasadnienia [Gałkowski 2004, s. 3], że pragmatyczne uzasadnienie etyki cnót jest wewnętrznie sprzeczne [Gałkowski 2004, s. 15] to edukacja, a przede wszystkim wychowanie, stoi przed trudnym wyborem. Jeśli tylko jedna orientacja, to która? A może jest droga pomiędzy obiema?

To drugie rozwiązanie – stosowane w koncepcji edukacji emancypacyjnej – ma dla mnie szczególny urok zwłaszcza w połączeniu z ideą tzw. edukacji elastycznej [Czerepaniak-Walczak 1995; Kuchcińska 1997; Meighan].

Z początkiem lat 90. minionego wieku i w Polsce zaakceptowaliśmy fakt, że:

- wiązanie wartości człowieka z *uspołecznieniem* było pomyłką, bowiem bogactwo społeczeństwa wynika z tego co jest w ludziach różne, jedyne, niepowtarzalne, a nie z tego, co jest w nich podobne; [Szczepański 1988, s. 112],
- „dziecko potrzebuje odkryć indywidualny sposób myślenia i działania, nabyć nawyk polegania na sobie oraz akceptować izolację, która nadchodzi wraz z nadejściem niezależnego podejścia” [Gordon 1991].

Naprzeciw idei autorytarnego podporządkowania/ dostosowania wychowanka do zastanego świata pojawiła się (wraz z emancypacyjną teorią edukacji) idea zmiany zastanego świata *w imię* wolności. I ta koncepcja również operuje – w punkcie wyjścia – celami oraz ideałem wychowania.....

Aksjologiczne założenia pedagogiki emancypacyjnej

<i>Cele pośrednie:</i>	przewycięzanie zależności, upominanie się o prawa, autonomia;
<i>Cele rzeczywiste:</i>	otwartość, twórczość, innowacyjność; zaczepność wobec świata; odwaga w ponoszeniu ryzyka i gotowość ponoszenia odpowiedzialności; operatywność w działaniu samodzielnym i zbiorowym; wyobraźnia i predyktywność; poczucie tożsamości i dążenie do osiągnięcia wolności;
<i>Ideal</i> wychowania:	człowiek samodzielnie osiągający dojrzałość [Czerepaniak-Walczak 1995]

Przyjmuję, że wartości zawarte w tym opisie **ideału** są traktowane jako tzw. *absolutne*, inne zaś (nie wymienione wyżej) jako wartości *relatywne*.

Kompetencje emancypacyjne w aspekcie rozwoju moralnego (rozpatrywanego na tle stadialnej koncepcji rozwoju człowieka opracowanej przez E. Eriksona) M. Czerepaniak-Walczak – w odniesieniu do najmłodszych – ujęła następująco: ”Jakkolwiek kształtowanie i doskonalenie emancypacyjnych kompetencji podmiotu pojmowane jest jako proces całościowy, **świadome uczestnictwo** w nim, dostrzeganie i **rozumienie własnych praw**, upominanie się o nie oraz **umiejętne korzystanie z nich rozpoczyna się w okresie adolescencji**” [Czerepaniak-Walczak 1995, s. 174]⁶.

Podzielając pogląd o okresie dorobnięcia do „umiejętnego korzystania” z wolności (w tym z możliwości nieskrępowanego rozwiązywania *zadań własnych*) w *kocich mrużankach* przyjąłem koncepcję **adaptacji** myślenia Czytelnika/ Słuchacza przede wszystkim **do dwu** niezmiennych, i jak je nazywał J. Gnitecki, **samoistnych wartości**, których człowiek poszukuje (Prawdy i Dobra) [Pasterniak-

⁶ Gdyby zaistniała znowu moda na makatki (typu: *Żywa woda zdrowia doda*) oraz świecka tradycja obdarowywania noworodków, to warto by było im sprezentować makatkę nad łóżeczko z tym tekstem Marii Czerepaniak – Walczak (*wyglaszany* przez np. Kubusia Puchatka). Może codzienne odczytywanie tej treści jednak by pomogło niektórym *postępowym* mamuskom nie krzywdzić własnych dzieci zachowaniami wynikającymi z ich kompletnego niezrozumienia istoty *beztresowego wychowania*. A nie można też wykluczyć, że zachęciłoby je nawet do poczytania wspomnianej książeczki R. Meighana... chociażby ze względu na jej podtytuł.

Kobyłecka 2018, s. 197]⁷. S. Kunowski jest zdania, że „introcepcja – przyswojenie przez dzieci – wartości jest jednym z najistotniejszych czynników wychowania” [Kunowski 2003, s. 39]. Jednocześnie jest to poważny problem edukacji szkolnej – także natury metodycznej – bowiem wymaga kierowania z zewnątrz rozpoznawaniem, rozumieniem, akceptowaniem i respektowaniem wartości przez wychowanka.

„Z przeprowadzonych w latach 1980—2007 przez Zakład Dydaktyki Ogólnej w Instytucie Pedagogiki, a następnie na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu badań nad wartościami wynika, że mają one nader często znikomą wpływ na zachowania uczniów. Dzieje się tak zwłaszcza wtedy, gdy nie znajdują oni w wartościach należnego oparcia, gubią się w sprzecznych dążeniach, zatracają swoją tożsamość i podmiotowość. Łatwo wtedy mogą akceptować tolerancję i wolność, a równocześnie być nietolerancyjni i opresyjni w postępowaniu. **Dlatego w edukacji szkolnej trzeba uczyć jej uczestników życia według wartości**” [Denek 2009, s. 155].

Moralny przekaz kocich mruczanek

Stosunek człowieka do siebie i otoczenia (społecznego, przyrodniczego, kulturowego) ujawnia się w jego postawach wobec wielu wartości. Teoria postaw pozwala pedagogom docenić walory jej kluczowego pojęcia w procesie edukacji w *imię wartości*. Struktura postawy sprzyja refleksji nad kierunkami i sposobami organizowania doświadczeń ucznia/wychowanka na drodze do ukształtowania postaw. Powstawanie, rozwój, utrwalanie oraz zdolność przekształcania składników postaw wymagają odrębnych działań obu podmiotów edukacji.

Poznawczy składnik postawy wymaga wykorzystywania naturalnych okoliczności i - lub ich intencjonalnego tworzenia, by uczeń/wychowanek mógłby *poznać i zrozumieć*: 1. globalny i szczegółowe obiekty danej postawy, będące wartościami, 2. istniejące w tradycji normy społeczne chroniące te wartości i 3. wypracowane w praktyce społecznej wzory zachowań świadczących o szacunku dla wartości.

Najważniejszy, **emocjonalny, składnik postawy** wymaga zaistnienia (wykorzystania/zaaranżowania) okoliczności, w których może dojść do akceptacji poznanych i rozumianych norm oraz gotowości/woli ich przestrzegania.

Bywa, i wtedy mówimy, iż postawa jest pełna, że tym składnikom towarzyszy trzeci – **behavioralny**. Wymaga on nauczania się przez wychowanka (w trakcie aktywności zadaniowej) postępowania (wobec danej wartości) zgodnego z tym, co

⁷ „Ważną książką Janusza Gniteckiego jest niewielka broszura napisana razem z Wojciechem Pasternakiem pt.: Wychowanie jako poszukiwanie wartości (1993), zawierająca istotne przesłanki dla nowej aksjologii pedagogicznej. Znajdziemy tu informacje na temat niezmiennych, wiecznych wartości samoistnych (Prawdy, Dobra, Piękna), których człowiek poszukuje”.

Dwie wartości: *Dobro* i *Prawda* są przez R. Jedlińskiego zaliczone do uniwersalnych – por. R. Jedliński, *Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową /w:/ Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998.

zostało przez niego poznane, zrozumiane, zaakceptowane i czemu gotowy jest on okazać szacunek, a następnie na postępowaniu afirmującym tę wartość.

Przekaz społeczny w postaci bajek zawierających przesłanie moralne nie wesprze rozwoju **behawioralnego** składnika postaw. Przypuszczalnie może korzystnie wpłynąć na znajomość i zrozumienie wartości, norm i wzorów zachowań (tj. na **poznawczy** składnik postawy), a być może też na akceptację i gotowość respektowania przez Czytelnika norm i wzorów osiągania przez niego wartości (czyli na tzw. **emocjonalny** składnik postawy).

Kocie mrużanki w przesłaniu moralnym nawiązują głównie do grupy wartości, które H. Muszyński [Muszyński 194, s. 149-200] ułokował wśród postaw *interpersonalnych*, natomiast w rozważaniach M. Ossowskiej można je odnaleźć przede wszystkim wśród *cnót miękkich* [Ossowska 1970]. Treść bajek dyktowała życie w domu ludzi zamieszkałym (na stałe bądź przelotnie) także przez zwierzęta różnych gatunków. Pokojowe współistnienie tak zróżnicowanej i stosunkowo licznej społeczności wymagało co najmniej przejawów życzliwości, opiekuńczości, współodczuwania, poszanowanie autonomii i godności oraz tolerancji dla wielkiej różnorodności potrzeb, upodobań, zwyczajów, sposobów wyrażania uczuć itd.⁸. Być może autentyczność opisanych relacji społecznych (aczkolwiek przeniesiona do świata zwierząt) sprawia, że dzieci, młodzież i dorośli poddani biblioterapii nie tylko w większości rozumieli moralne przesłanie, ale też pozytywnie (z wyjątkiem 1 osoby), życzliwie odnieśli się do zajęć, w trakcie których *mrużanki* pełniły rolę środka edukacyjnego (z akcentem na kształtowanie poznawczego i emocjonalno-wolucjonalnego składnika postawy).

Życie na wysokości haseł, które się zna i potrafi wygłaszać, to już inna bajka. Dla wszystkich podmiotów edukacyjnych. Aranżowanie sytuacji zadaniowych, które w konkretnym zadaniu (rzeczowym bądź kontekstualnym) przyniosą - w rzeczywistej relacji społecznej dziecka - możliwość / konieczność **zastosowania** przez nie wiedzy o wartościach, normach, wzorach wymaga od nauczyciela/ wychowawcy/ opiekuna chęci:

- szukania metodycznych rozwiązań,
- pomysłowości w odkrywaniu własnych rozwiązań,
- wprawy w aranżowaniu sytuacji wychowawczych.

⁸ „Jądro” każdej *mrużanki* jest prawdziwe. Rzeczywiście zwierzęta jechały z wizytą do byłego współmieszkańca – koziołka. Rzeczywiście najpierw odkurzacz musiał pracować na grzbiecie psa, a dopiero potem ten pozwalał odkurzyć dywan. Rzeczywiście dobermanowi uszy i ogon zostały obcięte na życzenie jego właścicieli, bo takie barbarzyństwo było wówczas modne. To prawda, że kot (wielki amator kąpieli w wannie) tuż przed przyjściem gości zjadł z półmiska kawałek wigilijnego karpia w galarecie. Suczka rzeczywiście przegryzła smycz (kolegi i swoją) po czym oboje odszukali ich Panią w sklepie spożywczym. To prawda, że suczka ta spruła spory kawał chodnika w przedpokoju, a jej kolega kilka lat cierpiał na chorobę lokomocyjną...i tak można każdą *mrużankę* osadzić w realiach ich życia w moim domu. Na takim autentycznym tle powstawały fikcyjne „dialogi na cztery nogi” czyli *kocie mrużanki* z przesłaniem moralnym (legitymizowanym ogólnoludzkim humanizmem).

Nie badałam ostatnio i nie spotkałam cudzych badań na temat spożytkowania wychowawczego potencjału czasu, który uczeń spędza w placówce edukacyjnej. W latach 80 XX wieku z kilkoma grupami seminarzystów poddaliśmy badaniu możliwość spożytkowania wychowawczego potencjału pozadydaktycznych sytuacji zaistniałych na lekcjach. Zawierały one 826 zadań wychowawczych powstałych spontanicznie i 559 zadań wyreżyserowanych przed lekcjami. Ponad 93% tych reżyserowanych zadań zostało przez uczniów na lekcjach podjętych⁹. Było to średnio po blisko 5 zadań na jednej lekcji plastyki i pracy-techniki, a blisko 7 zadań na lekcjach wychowania fizycznego oraz środowiska społeczno – przyrodniczego. Zaistniały one w trakcie 221 lekcji, na których uczniowie **poza zadaniami dydaktycznymi** rozwiązali 1325 zadań wychowawczych.

W tym też okresie zbadaliśmy zasadność nauczycielskiego przekonania, że cały czas lekcyjny może być spożytkowany wyłącznie na rozwiązywanie zadań dydaktycznych z uwagi na „przeładowanie programu”. Nie znaleźliśmy potwierdzenia dla tego przekonania. Udokumentowaliśmy jednoznacznie na przykładzie przedmiotów środowisko społeczno-przyrodnicze i praca-technika możliwość prowadzenia na lekcjach działalności wychowawczej - metodą zadaniową - nie tylko bez strat dla działalności dydaktycznej, ale m.in. **ze wzrostem liczby wykonanych na lekcji zadań dydaktycznych i wzrostem średniej ocen w grupach eksperymentalnych** [Kuchcińska 1988, s. 172-175].

W trakcie prowadzonych przez studentów zajęć w poza przedmiotowych kółkach zainteresowań trzykrotnie (na początku- luty 1980, w środku – wrzesień 1980 i na końcu cyklu spotkań – luty 1981) badane też były wychowawcze efekty stosowania metody zadaniowej na przykładzie trzech postaw: patriotyzmu, współodczuwania, poszanowania własności. Czas dla Polski i Polaków był to szczególnie, toteż nie dziwi, że zaznaczył się zwłaszcza w emocjonalno-oceniającym składniku postawy patriotyzmu. W grupach eksperymentalnych, a szczególnie w kontrolnych, wrześniowe badania przyniosły drastyczny spadek wyników, ale w kolejnym półroczu w obu typach grup udało się wynik podnieść (grupie eksperymentalnej nawet powrócić do poziomu z lutego 1980 roku). Ten wynik był możliwy do osiągnięcia dzięki konsekwentnemu zastosowaniu na lekcjach przez studentki idei, którą nazwałam *kumulowaniem zadań rzeczowych i wychowawczych* w procesie dydaktycznym¹⁰. Z racji zaliczenia zadań dydaktycznych do kategorii zadań rzeczowych niezręczne stało się nazywanie kumulowanych z nimi zadań „wychowawczymi”. Nie miałam intencji uznawania dydaktycznych zadań za „a -

⁹ Lekcje były prowadzone przez moich seminarzystów, studentów pedagogiki ówczesnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Przyczyny niepodjęcia zadań wychowawczych opisałam [w:] M. Kuchcińska, *Metoda zadaniowa w edukacji szkolnej i równoległej*, Bydgoszcz 1996, wyd. MK, s.116 -122.

¹⁰ Za sprawą m.in. W. Dejnarowicz, *Sytuacje i procesy wychowawcze w klasie szkolnej*, Warszawa 1977, s. 49-53 oraz prakseologów m.in. T. Pszczółowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław – Warszawa- Kraków- Gdańsk 1978, s.109. Opisałam to kluczowe dla nauczania wychowującego zagadnienie [w:] M. Kuchcińska, *Metoda zadaniowa w wychowaniu*, op. cit., s. 94-103 oraz M. Kuchcińska, *Od edukacji dyrektywnej do emancypacyjnej...*, op. cit., s. 92 -99.

wychowawcze” ani „antywychowawcze”. Zdecydowałam więc (wyraźnie zachęcana przez Recenzentów do zmiany przymiotnika) nazwać je zadaniami *kontekstualnymi*. Ich zaistnienie wynika bowiem z sytuacyjnego kontekstu rzeczowego zadania. Pojawia ono tylko wówczas, **gdy** „w tle” – **w sytuacyjnym kontekście zadania dydaktycznego** - w interakcjach wykonawcy zadania dydaktycznego z otoczeniem-**pojawi się „coś nie tak”** czyli rozbieżność ujemna (pierwsze ogniwo każdego zadania). Bywa, że pojawia się ona spontanicznie (np. ponad 800 razy na wcześniej wspomnianych 221 lekcjach) lub za sprawą nauczyciela-wychowawcy (blisko 560 razy na tychże lekcjach).

Danie wychowankom szans na dostrzeżenie i rozwiązanie kontekstualnych zadań (wymagających regulowania ich stosunków ze społecznym lub kulturowym czy przyrodniczym otoczeniem) stanowi **optymalne wykorzystanie czasu przeznaczanego na edukację** tj. na nauczanie i wychowanie.

Danie wychowankom tych szans jest praktykowaniem zasad moralnych, a nie tylko ich recytowaniem.

Bibliografia

- Boguszewski R. (2014), *Religijność a zasady moralne*, Komunikat z badań CBOS nr 15.
- Brzezińska A. (red.) (2005), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czerepaniak-Walczak M. (1995), *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej edukacji*, Szczecin: Wydawnictwo US.
- Denek K. (2009), *Edukacja oparta o wartości*, „Wartości w muzyce” nr 2.
- Dyba M. (2021), *Edukacyjne wykorzystanie w przedszkolu wybranych bajek*, maszynopis pracy magisterskiej napisanej pod kierunkiem Marii Kuchcińskiej w KPSW, Bydgoszcz.
- Gałkowski S. (2004), *Cnoty i relatywizm. Alasdaira MacIntyre’a próba przekroczenia relatywizmu*, „Diametros” nr 2.
- Gordon Th. (1991), *Wychowanie bez porażek*, Warszawa.
- Jedliński R. (1998), *Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową*, [w:] Uryga Z. (red.), *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, Kraków.
- Konarzewski K. (1982), *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa.
- Kuchcińska M., *Kocie mruczanki o kulturze w stosunkach z otoczeniem *Cat purrs *Katze schnurrt*, maszynopis złożony w czerwcu 2021 w Wydawnictwie KPSW w Bydgoszczy.
- Kuchcińska M. (1996), *Metoda zadaniowa w edukacji szkolnej i równoległej*, Bydgoszcz: Wyd. MK, Bydgoszcz.
- Kuchcińska M. (1988), *Metoda zadaniowa w wychowaniu*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Kuchcińska M. (1997), *Od edukacji dyrektywnej do emancypacyjnej. Dylematy*

edukacji za pośrednictwem zadań, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

- Kunowski S. (2003), *Wartości w procesie wychowania*, Kraków.
- Leźnicki M. (2013), *Wartość życia u podstaw islamskiej (bio)etyki*, „Studia Ecologiae et Bioethicae” nr 11.
- Łukaszewski W. (1984), *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa: KiW.
- Meighan R., *Edukacja elastyczna. Jutro twojego dziecka decyduje się dzisiaj*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Nasza Szkoła (1988-1992) bez miejsca i roku wydania.
- Michałowska D.A. (2013), *Wartości w świecie edukacji na początku XXI wieku*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Pasterniak-Kobyłecka E. (2018), *Człowiek. Pedagog. Mistrz. Wspomnienie o Profesorze Januszu Gniteckim (1945-2008)*, „Studia z nauk społecznych” nr 5.
- Ryszewska-Banko J. (2015), *Tolerancja jako wartość i cel w edukacji wielo- i międzykulturowej dziecka w młodszy wieku szkolnym*, „Edukacja międzykulturowa” nr 4.
- Szczepański J. (1988), *O indywidualności*, Warszawa.
- Szkudlarek T., Śliwski W. (1993), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków: OW Impuls

SUPPORTING THE UPBRINGING OF CHILDREN FELINE PURRS ABOUT CULTURE IN RELATIONS WITH THE SOCIAL AND NATURAL ENVIRONMENT

Summary: The following are analysed: 1. the usefulness of particular methods of upbringing for the formation of components of attitudes, 2. the recognition of the moral message of the author's fairy tales by both subjects of the educational process, 3. the dispositional and situational possibilities of students to live according to selected humanistic values during classroom and extracurricular activities at school.

Key words: Methods and means of educational intervention Components of attitudes. Pedigree of moral message of author's fairy tales. Result of the research: a) understanding of the moral of fairy tales by the parties of the educational relation, b) utilization of the educational potential of students' activity in lessons and extracurricular activities.