

KATARZYNA WERESZCZYŃSKA
ORCID: 0000-0002-8175-882X
Uniwersytet Opolski
E-mail: kwereszcz@uni.opole.pl

UDZIAŁ NAUCZYCIELI-WYCHOWAWCÓW W KSZTAŁTOWANIU ZACHOWAŃ PROSPOŁECZNYCH UCZNIÓW SZKÓŁ ŚREDNICH W DOBIE PRZESILEŃ ZACHODZĄCYCH WE WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE

WPROWADZENIE

Wychowanie człowieka jest dziełem wspólnym rodziny, szkoły, wspólnot wyznaniowych, instytucji oraz środowisk włączających się w działania edukacyjne i oświatowe, a także osób i mediów otaczających go w codziennym życiu. Właściwe warunki wychowania dziecka stwarzane w rodzinie, obdarowywanie je miłością, otaczanie życzliwością, uczenie zasad dobrego postępowania, wzajemna opieka, współdziałanie i obserwowanie pozytywnych zachowań członków rodziny, mogą przyczyniać się w kolejnych okresach życia dziecka do rozwoju empatii i wrażliwości, tak ważnych w relacjach międzyludzkich. Obok rodziny szkoła tworzy przestrzeń zorganizowaną w taki sposób, by kontynuować proces kształcenia i wychowania człowieka od dzieciństwa po dojrzałość. Od działalności szkoły, aktywności nauczycieli oraz ich przygotowania do realizacji zadań wychowawczych będzie zależał rozwój uczniów i potencjał, z jakim włączą się w przyszłości w życie społeczne. Współcześnie zaznaczający się kryzys w wielu dziedzinach życia społecznego doświadczany jest również przez szkołę, która napotyka szereg braków natury organizacyjnej i materialnej, a przede wszystkim odczuwa deficyt nauczycieli o takich kwalifikacjach pedagogicznych, by mogli podejmować pracę wychowawczą z uczniem w zakresie przygotowania go do harmonijnego życia w ramach wspólnoty, w społeczeństwie, poczuciu wzajemnego szacunku człowieka wobec człowieka. Szkoła jednak, choć z coraz większym trudem, realizuje powierzone jej zadania, szczególnie w sferze wychowania. Trwający od wielu lat dyskurs pedagogów, socjologów i psychologów, przedsta-

wiane propozycje zmian organizacji edukacji, programów i treści kształcenia nie urzeczywistniają się. Wraz ze skutkami kryzysów występują problemy, z którymi mierzą się nauczyciele w codziennej pracy wychowawczej, na nie składają się również niekorzystne zmiany zachodzące w przestrzeni społeczno-kulturowej oraz destabilizacja, sięgająca norm i wartości moralnych będących wsparciem człowieka w kształtowaniu tożsamości i postępowania¹. W tych warunkach coraz wyraźniej uwidaczniają się braki i zjawiska negatywne w zachowaniach młodego pokolenia pozbawionego pozytywnych, rzeczywistych wzorów osobowych godnych naśladowania, kiedy także społeczna solidarność słabnie i oczekiwanie wzajemnej pomocy jest coraz trudniejsze do uzyskania. Jak podkreśla Barbara Kromolicka: „powinniśmy zwracać uwagę na szerzenie wiedzy o mechanizmach zachowań prospołecznych człowieka, a w oparciu o literaturę przedmiotu wdrażać programy służące kształtowaniu postaw prospołecznych”². To może również przyczynić się do zmian w człowieku, jego harmonijnego rozwoju, a także poczucia świadomości, jak wiele znaczy człowieczeństwo.

NAUCZYCIEL-WYCHOWAWCA, ZACHOWANIA PROSPOŁECZNE,
WYCHOWANIE PROSPOŁECZNE, PRZESILENIE –
ZNACZENIE I INTERPRETACJA KATEGORII

Współcześnie formułowane są różne określenia opisujące osobę wykonującą zawód nauczyciela i wychowawcy, między innymi są to: mistrz, autorytet wychowawczy, przewodnik, doradca, opiekun, lider, podmiot w procesie wychowawczym, animator, czy facylitator. Czyniąc próbę przedstawienia kategorii nauczyciel-wychowawca, konieczne staje się nawiązanie do definicyjnego przypomnienia, komu nadawane jest to miano. Wincenty Okoń, określając wychowawcę, pisze, że jest to osoba, „która zajmuje się wychowaniem dzieci i młodzieży bądź dorosłych, mająca do tego formalne kwalifikacje, a więc w zasadzie studia wyższe”, może to być wychowawca w szkole lub innych instytucjach opiekuńczo-wychowawczych³. Autor, wiążąc to określenie z nauczycielem-wychowawcą klasy, wskazuje jego odpowiedzialność za pracę wychowawczą w powierzony grupie i określa następujące zadania: „poznanie wszystkich uczniów w klasie oraz ich warunków domowych, czuwanie nad zachowaniem, postawami społeczno-

¹ J. Mariański, *Wartości prospołeczne w świadomości Polaków*, „Górnośląskie Studia Socjologiczne. Seria Nowa” 2014, t. 5, s. 99–100.

² B. Kromolicka, *Zachowania prospołeczne człowieka. Przegląd stanowisk*, „Studia Pedagogica Universitatis Stetinensis” 2000, nr 1, s. 47.

³ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 473.

-moralnymi, kulturą i zdrowiem uczniów, kształtowanie pozytywnego stosunku do nauki, organizowanie pomocy i opieki w przypadkach indywidualnych⁴. Społeczna rola nauczyciela-wychowawcy wymaga ciągłego aktualizowania celów i zadań wychowawczych, nasycania relacji wychowawczych humanizmem i zakorzenianiem ich w wartościach⁵. W charakterystykę tej roli badacze wpisują cechy odnoszące się do potencjału intelektualnego, emocjonalnego, umiejętności metodycznych i organizacyjnych, a także postawy moralne, otwarty stosunek do uczniów, empatię, odpowiedzialność i prospołeczność. Człowiek podejmujący pracę wychowawczą w szkole powinien być dobrym nauczycielem, życzliwym ludziom, wyróżniać się niepowtarzalną, zintegrowaną osobowością – wyrażającą się w zgodzie myśli i działań, „to ktoś dla ucznia ważny, niestandardowy”⁶. Pełnienie roli nauczyciela-wychowawcy pozostaje w ścisłym związku z życiem społecznym szkoły, uwarunkowaniami cywilizacyjnymi, przemianami kulturowymi, demokratyzacją życia społeczeństwa i liberalizmem przyjmującym kontekstualnie różne znaczenia, często trudne do zaakceptowania w realizowanym procesie wychowania. Nauczyciele-wychowawcy, wykonując wiele zadań związanych z funkcjonowaniem klasy – zbiorowości zróżnicowanej charakterologicznie, uczniów pochodzących z różnych środowisk rodzinnych i o różnych wyznaniach religijnych, kulturze osobistej, muszą wykazywać się wielką elastycznością i równowagą emocjonalną. Wspomagając uczniów w ich rozwoju, nauczyciel-wychowawca powinien być dla nich wzorem rzeczywistym, autentycznym w tym, czego uczy o człowieku i jego dobrym życiu w ludzkiej wspólnocie. Praca wychowawcza nauczyciela z uczniami nie może być widziana wyłącznie jako jego zadanie. W tym dziele wymagany jest również udział dyrektora szkoły, pedagogów i psychologów oraz innych nauczycieli. Istotny, motywujący wpływ na postawę prospołeczną nauczycieli-wychowawców i ich wyniki pracy może mieć taki dyrektor szkoły, który sam jako wzór stara się wyróżniać zachowaniami prospołecznymi. Pełniąc rolę przywódcy, dba o rozwój szkoły, dąży do tworzenia jej kultury, odzwierciedlającej się we wzajemnej współpracy z zespołem, relacjach opartych na zaufaniu i zapewnianiu nauczycielom wsparcia w zakresie ich zadań szkolnych oraz problemów osobistych. Tak między innymi Joanna M. Michalak określa działania wiążące się z przywództwem wspierającym⁷. Do problematyki znaczenia zachowań prospołecznych w przywództwie edukacyjnym dyrektorów szkół

⁴ Tamże.

⁵ K. Lubomirska, *Rola wychowawcy w zmieniającej się rzeczywistości polskiej w opinii nauczycieli wychowawców*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2001, nr 3–4, s. 128.

⁶ Tamże, s. 128.

⁷ J.M. Michalak, *Istota i modele przywództwa szkolnego*, [w:] *Przywództwo w szkole*, red. J.M. Michalak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 75; L.C. Tillman, *Mentoring New Teachers: Implications for Leadership Practice in An Urban School*, „Educational Administration Quarterly” 2005,

nawiązali w obszernym narracyjnym przeglądzie Takumi Yada i Aini-Kristiina Jäppinen⁸. Liczne przykłady i doświadczenia zamieszczone w tych przeglądach mogą być zastosowane również w kierowaniu zespołem nauczycieli w polskiej szkole. Aktywność człowieka w codziennym życiu skierowana jest przede wszystkim na realizację celów i potrzeb osobistych, obok nich jednak zdarza się, że wykracza poza obręb własnych interesów. Człowiek wówczas włącza się w trudne sytuacje i problemy innych osób, bezinteresownie niosąc pomoc, czyniąc dobro, jak również angażując się w ochronę przyrody, sprawy społeczne i inne działania pozaosobiste. Te oraz szereg innych zachowań podejmowanych bezinteresownie, skierowanych na niesienie korzyści i pomocy innej osobie lub osobom Elliot Aronson, Timothy D. Wilson, Robin M. Akert⁹ i David Clarke uznają za prospołeczne¹⁰. Termin „zachowania prospołeczne” Richard J. Crisp i Rhiannon N. Turner łączą z dwiema kategoriami zachowań – pomocowym i altruizmem. Pomocowymi określają dobrowolne i intencjonalne zachowania, działania ludzi przynoszące korzyść innym, „choć mogą być one zarazem korzystne dla nich samych”¹¹. Altruizm natomiast jest szczególną formą zachowania pomocowego. Wyróżnia się tym, że „przynosi pożytek innym, lecz nie wiąże się z oczekiwaniem jakichkolwiek korzyści osobistych”¹² przez osobę udzielającą pomocy. Janusz Reykowski, omawiając pojęcia wiążące się z prospołecznością, wymienia „czynności adaptacyjne, które nie służą bezpośredniemu zabezpieczeniu człowieka, lecz służą innym osobnikom, bądź też grupie jako całości”. „Ich cechą wspólną jest to, iż są zorganizowane tak, by podtrzymać, chronić lub rozwijać interes innych osób, grup, społeczności [...], «obiektów społecznych»”¹³. Dobroć i pomocniczość okazywane bezinteresownie są podstawowymi wyznacznikami

Vol. 41, No. 4, s. 612, https://www.researchgate.net/publication/238430036_Mentoring_New_Teachers_Implications_for_Leadership_Practice_in_an_Urban_School [dostęp: 17.08.2022].

⁸ T. Yada, A.-K. Jäppinen, *A Systematic Narrative Review of Prosociality in Educational Leadership*, „Educational Management. Administration and Leadership” 2019, Vol. 47, No. 6, s. 980–1000, <https://eric.ed.gov/?q=prosocial+AND+behavior+AND+motivation&ff1=pubJournal+Articles&id=EJ1232572> [dostęp: 17.08.2022]; N. Yildirim, *A Qualitative Analysis of Altruism (Selflessness): Views of Headmasters in Turkey*, „Journal of Education and Training Studies” 2016, Vol. 4, No. 7, s. 82–91, [https://eric.ed.gov/?q=A+Qualitative+Analysis+of+Altruism+\(Selflessness\)%3a+Views+of+Headmasters+in+Turkey&id=EJ1096646](https://eric.ed.gov/?q=A+Qualitative+Analysis+of+Altruism+(Selflessness)%3a+Views+of+Headmasters+in+Turkey&id=EJ1096646) [dostęp: 17.08.2022].

⁹ E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, przeł. A. Bezwińska, W. Domachowski, M. Draheim, E. Hornowska, M. Kowalczyk, Z. Kowalik, M. Zakrzewska, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 455.

¹⁰ D. Clarke, *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*, przeł. M. Bianga, GWP, Gdańsk 2005, s. 12–17.

¹¹ R.J. Crisp, R.N. Turner, *Psychologia społeczna*, przeł. J. Kowalczevska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 249.

¹² Tamże.

¹³ J. Reykowski, *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, PWN, Warszawa 1986, s. 23, 27.

zachowań prospołecznych oczekiwanych w relacjach międzyludzkich. Określając w tytule wypowiedzi cel wychowania – kształtowanie zachowań prospołecznych uczniów szkół średnich – przyjęłam, że najbliższa temu pojęciu jest idea wychowania moralnego w znaczeniu opisowym (neutralnym), będącego częścią wychowania. Mieczysław Łobocki, charakteryzując wychowanie moralne, pisze: „Ma nauczać bowiem nie tylko odróżniania dobra od zła czy inaczej mówiąc – dostarczyć rzetelnej wiedzy o tym, na czym spełnianie dobra lub wyrządzenie zła polega, ale także pozytywnie wpływać na gotowość dzieci i młodzieży do zachowań i postaw moralnych. Szczególnego potraktowania domaga się tu umacnianie poczucia godności osobistej i uwrażliwianie ich na krzywdę ludzką”¹⁴. W wychowaniu moralnym trzeba podkreślić, że oczekiwane byłoby formowanie wychowanka „o poczuciu wolnej świadomości”, respektującego „prawa i swobody innych”, a to określane jest moralnością z wyboru¹⁵. Tak definiowane wychowanie umożliwia podjęcie próby sformułowania określenia wychowania prospołecznego, którego znaczenie znajduje oparcie w celach wychowania moralnego, a przede wszystkim w wartościach. Wychowanie prospołeczne powinno obejmować działania osób odpowiedzialnych za dzieci i młodzież przyczyniające się do kształtowania w nich postaw i zachowań takich jak: godne traktowanie każdego człowieka, empatia, wrażliwość w stosunku do ludzkich trudnych problemów losowych, gotowość i aktywność w niesieniu pomocy potrzebującym, poświęcenie, solidarność, dzielenie się z innymi i współpraca, wsparcie opiekuńcze, przyjaźń, dbałość o dobro pozaosobiste i dobro wspólne, współodpowiedzialność za środowisko naturalne, w którym człowiek żyje¹⁶. Szkoła i nauczyciele-wychowawcy powinni podjąć wyzwanie oraz wysiłek dokonywania zmian w realizowanej edukacji, i kształcąc uczniów do zachowań prospołecznych, nadać im znaczenie priorytetowe, szczególnie współcześnie, kiedy przesilenie wpływa niekorzystnie na wiele sfer życia ludzkiego.

¹⁴ M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 15. Autor, interpretując wychowanie moralne, wskazuje, że tak określone może być rozumiane w dwóch znaczeniach: (1) jako działanie wychowawcze narzucające wychowankom moralność z zewnątrz. Cechuje je wówczas wymagane posłuszeństwo i przymus w respektowaniu tradycji poprzednich pokoleń oraz towarzyszących mu karnych wzmocnień moralnego posłuszeństwa; (2) moralność z wewnętrznego wyboru, które cechuje dostosowanie wychowanka do wymagań moralnych zgodnie z własną wolą, świadomością i akceptacją obowiązujących nakazów i zakazów w danej kulturze.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ K. Wereszczyńska, *Przyszłe nauczycielki wobec aktywności prospołecznej jako celu wychowania moralnego ucznia*, [w:] *Edukacja jutra. Współczesny stan etapów i dziedzin edukacji w Polsce*, red. A. Kamińska-Małek, P. Oleśniewicz, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanitas, Sosnowiec 2021, s. 189–190. Zob. także: K. Braun, *Wolontariat – młodzież – wychowanie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 100–105, 239; G. Piekarski, *Działania prospołeczne a troska o egzystencjalny wymiar wolontariatu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2022, s. 64–74.

Przesilenie należy do tych kategorii, które współcześnie sytuują się wśród pojęć opisujących aktualny stan świata. W ujęciu słownikowym termin „przesilenie” oznacza „moment przełomowy, krytyczny w czymś, czas, w którym następuje przełom, zwrot, punkt zwrotny”¹⁷. Przesilenie utożsamiane jest również z kryzysem rozumianym w słownictwie polskim jako „okres przełomowy, rozstrzygający, objawiający się przeważnie silnym pogorszeniem się sytuacji w danej dziedzinie”¹⁸. Jacek Kołtan naświetla go jako „czas przesilenia”, „fazę przejścia”, zapowiadające zbliżanie się momentu krytycznego – przełomu – i następnie nastania nowego porządku; ten czas cechuje niepokój spowodowany kryzysowymi napięciami powstającymi na podłożu utraty siły dominującej i porządkującej rzeczywistość oraz odsłaniająca się pustka, domagająca się „wypełnienia”¹⁹. To trudne wyzwanie dla jednostki i społeczeństwa powinno poprzedzać przeprowadzenie rozpoznania czynników wywołujących kryzysy, by chronić się przed nimi w przyszłości, a także aktywnie działać w ich wyjaśnianiu i następnie uczestniczyć w przemianach²⁰. Pożądanym współcześnie kierunkiem zmian w stosunkach międzyludzkich jest odbudowanie więzi między jednostką a społeczeństwem. Agnieszka Cybal-Michalska widzi i wskazuje tę możliwość w takiej organizacji społeczeństwa, które uzna i przyjmie za podstawę reguły integrowania wspólnotowości: podmiotowość, autoteliczną wartość drugiej osoby oraz zasadę należącego jej szacunku²¹. Ważne staje się zatem takie prowadzenie jednostki w toku edukacji od dzieciństwa po dorosłość, by stawała się aktywną i zdolną do radzenia sobie w otaczającej ją zmiennej rzeczywistości. Nowy oczekiwany początek i wyjście z przesilenia mogłyby się urealnić w przemianie: „agresji w opanowanie i równowagę, pogardy w szacunek, a upokorzenia w uznanie”, odwrócenie tych trudnych emocji w relacjach międzyludzkich jest jednak stawką o taki świat, w którym będą uwzględniane rzeczywiste ludzkie potrzeby, i to one będą absolutnym punktem odniesienia gwarantującym „elementarne obywatelskie prawo do wolności”²². Ten kierunek przemian ku pewniejszej i bezpieczniejszej przyszłości warto rozważyć w kontekście nasilających się antagonizmów i podziałów konfliktujących ludzi i społeczności, hamujących budowanie wspólnoty.

¹⁷ B. Dunaj (red.), *Słownik współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Wilga, Warszawa 1996, s. 891.

¹⁸ Tamże, s. 436.

¹⁹ J. Kołtan, *Czas przesilenia. O świecie, który nadchodzi*, [w:] *Przesilenie. Nowa kultura polityczna*, red. J. Kołtan, Europejskie Centrum Solidarności, Gdańsk 2016, s. 15.

²⁰ Tamże.

²¹ A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006, s. 235–236.

²² J. Kołtan, dz. cyt., s. 35–36.

WYCHOWANIE JAKO PODSTAWA PRZYGOTOWANIA
WSPÓŁCZESNEGO CZŁOWIEKA DO ZMIAN ZACHODZĄCYCH
W DOBIE PRZESILENIA. REFLEKSJE I PROPOZYCJE BADACZY
NIEOBOJĘTNYCH WOBEC POTRZEBY WYCHOWANIA

Współcześnie, kiedy społeczeństwa doświadczają kryzysu coraz bardziej uobecniającego się w kluczowych sferach życia i współżycia międzyludzkiego, przydatne jest rozważenie koncepcji mogących przyczynić się do zmiany świadomości człowieka, w której utrwała się tak wiele niekorzystnych przekonań, skutkujących deficytami w zachowaniach społecznych, niebezpiecznymi emocjami i agresją, wyraźnie uobecniającymi się również wśród dzieci i młodzieży. W dobie przesilenia zarówno badacze pedagogzy, jak też reprezentujący inne dziedziny, jako krytyczni obserwatorzy rzeczywistości i procesów zachodzących w jej różnych obszarach, również w edukacji, a szczególnie w wychowaniu, uświadamiają występujące problemy. Bogusław Śliwerski, nawiązując do zjawisk zagrażających współczesnemu światu, wymienia dehumanizację cechującą politykę i stosunki międzyludzkie, „postępujące niszczenie środowiska życia”, a także zagrożenia terroryzmem i permanentnymi wojnami, natomiast możliwe wyjście z kryzysu, jak pisze, eksperci dostrzegają w radykalnej i powszechnej zmianie „świadomości ludzi, w zakresie wartości, postaw i działań”²³. By jednak mogło się to urzeczywistnić, autor stawia pytania o szanse wychowania:

- „W jakiej mierze wychowanie ma jeszcze przyszłość?
- Co stanowi o przyszłości wychowania w codziennych relacjach międzypokoleniowych?
- Czy świat można jeszcze zmieniać dzięki wychowaniu?”²⁴.

Odpowiedzi na nie Śliwerski upatruje w refleksjach nad takim wychowaniem, które wspomagałoby wewnętrzny rozwój, samoświadomość człowieka oraz indywidualne kształtowanie jego osobowości, i oscylowało również w kierunku konstruktywnie formowanego kształtu świata, a prowadzone było tak, aby „ludzie zmieniali się w toku kreowanych przez nich relacji społecznych”²⁵.

„Czy i jak możliwe jest dzisiaj wychowanie?” – uzasadniając odpowiedź twierdzącą, Mirosława Nowak-Dziemianowicz wskazuje na wychowanie jako potrzebę i działanie ważne w sytuacji występowania zjawisk takich jak konsumeryzm, przekształcający się w przymus i sposób życia, oraz w kontekście innych

²³ B. Śliwerski, *Wstęp*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 12.

²⁴ Tamże.

²⁵ Tamże, s. 12–13.

zagrożeń i opresji zniewalających człowieka²⁶. Zdaniem autorki wychowanie jest współcześnie możliwe, pod warunkiem, że nie będzie w nim ograniczane wychowankom ich własne rozumienie świata. Musi to być zatem wychowanie otwarte, uwzględniające różnorodność orientacji życiowych i odmienność interpretacji rzeczywistości, w tym dopuszczające własną narrację osób wychowywanych.

W dobie przesilenia społeczeństwa i jednostki – obok licznych zysków pochodzących z osiągnięć postępu i globalizacji – doświadczają również trudności i zła. Wielu obserwatorów i badaczy uświadamia jednak, że w człowieku zawarty jest cenny potencjał – dobro – interpretowane jako określona doskonałość uczynku człowieka, z którego to trzeba czerpać w czasie, kiedy tak wiele zła przenika życie ludzkie²⁷.

Yuval Noah Harari, izraelski historyk, autor bestselleru *21 lekcji na XXI wiek*, dziewiętnastą z nich przeznaczają edukacji. Rozpoczyna tę lekcję twierdzeniem: „Jedyną stałą jest zmiana”, i to stwierdzenie uzasadnia sytuacją ludzkości, która doświadcza „niespotykanych rewolucji”, radykalnej niepewności i przemian zachodzących na skalę dotąd nieznaną oraz upadku dawnych narracji, którymi mógł się kierować człowiek w swoim życiu, a obecnie niezastąpionych żadną nową²⁸. Na kanwie tych problemów autor pyta o edukację dziecka: „Czego powinniśmy je nauczyć?”, by mogło ono w przyszłych latach, kiedy osiągnie dorosłość, „przeżyć i rozwijać się”, jakie umiejętności będą mu potrzebne, by uzyskać miejsce pracy, uświadamiać sobie to, co dzieje się w otaczającej go rzeczywistości²⁹. Nawiązując do opinii ekspertów pedagogiki, odpowiada: powinno to być krytyczne myślenie, komunikacja, kooperacja, kreatywność. Interpretując te wskazania, dodaje, że potrzebne jest silniejsze akcentowanie uniwersalnych umiejętności życiowych, wśród nich najważniejsze – zdolności, by dziecko mogło sobie poradzić ze zmianami; z tym też wiąże elastyczność umysłową, poznawanie nowej wiedzy, zachowanie równowagi emocjonalnej i potrzebę pomysłów tworzenia ciągłe „na nowo samego siebie”³⁰.

Jak zatem żyć teraz, na co zwracać uwagę, aby nie pomnażać problemów społecznych, nie mijając obojętnie zjawisk codziennego życia niszczących godność ludzką i urągających człowieczeństwu? Co w warunkach tak skomplikowanych może okazać się szczególnie pomocne? Tu powrócę jeszcze raz do rozważań Harariego,

²⁶ M. Nowak-Dziemianowicz, *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 45–46.

²⁷ P. Skrzydlewski, *Dobro*, [w:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN, Radom 2016, s. 256.

²⁸ Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, przeł. M. Romanek, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018, s. 331.

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże, s. 335.

który w kolejnej „lekcji” uświadamia znaczenie dobra jako wartości szczególnej, pierwszej, gdy zastanawiamy się – „Co powinniśmy robić w życiu? Jaki jest sens życia?”. Odpowiadając na te pytania, pisze: „zrozumienie sensu życia oznacza zrozumienie własnej wyjątkowej funkcji, a prowadzenie dobrego życia oznacza jej wypełnianie”³¹. Człowiek pozostawia po sobie ślad w różnej postaci, spuściznę o różnej wartości i znaczeniu. Nie wszyscy ludzie są w stanie zostawić po sobie dorobek o znaczeniu kulturowym, naukowym czy materialnym, ale równie wartościowe i potrzebne, przede wszystkim bardziej realne, jak i wystarczające według tego badacza, „będzie wniesienie odrobiny dobra do świata”, a nadawanie sensu własnemu życiu można widzieć w udzielaniu pomocy innemu człowiekowi; Harari uważa też, że przyjmujący tę pomoc może stać się z czasem również pomocny innym – w ten sposób włączamy swój udział jako małe ogniwko w tworzenie wielkiego łańcucha dobra – i podkreśla – przyczyniamy się do „poprawy świata”³².

W świetle powyższych możliwości poszukiwania i ustalania sensu życia przez współczesnego człowieka sięgam do propozycji autorstwa Zbigniewa Kwiecińskiego przedstawionych podczas VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego: *Edukacja – moralność – sfera publiczna* (Lublin, wrzesień 2007)³³. Wyznaczoną problematykę obrad Kwieciński rozwinął w siedmiu obszarach, a każdy z nich poprzedził bardzo aktualnymi i ważnymi nadal pytaniami o wspólnotę, sprawiedliwość, kulturę, relacje publiczne, pedagogikę, oświatę i szkołę oraz zmianę. W kwestii kultury między innymi pyta: „Co wynika dla wychowania z pluralizmu współczesnej kultury, z «końca geografii»? – otwarcia na świat, na spotkania, wędrówki i globalny rynek towarów i informacji?”, a odpowiadając, pisze: „potrzebny jest zwrot ku wychowaniu «człowieka tragicznego», zdolnego do wyborów egzystencjalnych i do śmiałej realizacji własnego sensownego życia w tym pełnym sprzeczności i zagrożeń świecie”³⁴. Zwrot – jak wskazuje autor – jest możliwy poprzez edukację humanistyczną, mądrze urządzoną i prowadzoną, kształcenie i wychowanie oraz uczenie się uwzględniające: refleksyjność, autonomię moralną, nową kulturę w relacjach społecznych, aktywność obywatelską oraz uzdolnienie do krytycznej oceny rzeczywistości pozbawione nastawienia ideologicznego. Od zrozumienia potrzeby zmiany w świadomości człowieka, jego stosunku do ludzi, przyrody i zjawisk wpływających na całokształt świata będzie zależało, czy potwierdzi on swoje człowieczeństwo i zdoła je zachować. Stwierdzając potrzebę nowego określenia roli wychowania, by człowiek stawał się zdolny do zmieniania świata, warto poznać, czy on sam wie, jaki ten nowy i lepszy świat ma być.

³¹ Tamże, s. 343–344.

³² Tamże, s. 356.

³³ Z. Kwieciński, *Grzędawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*, Studio KROPKA dtp – Piotr Kabaciński, Stary Toruń 2019, s. 69–94.

³⁴ Tamże, s. 79.

Z tą myślą Kazimierz Obuchowski wiąże spostrzeżenie, że pewniejsze jest jednak wiedzieć „jak ma być w nim człowiekowi”, i uważa, że świat powinien być taki, „w którym jednostki ludzkie stają się lepsze”, co jest możliwe wówczas: „gdy wolne są czyny osoby ludzkiej, gdy czyni ona użytek ze swoich możliwości, gdy działa na rzecz innych ludzi, gdy nie rezygnuje z siebie”, a pogład na dobro świata wspiera wiarą, że „jest nim dobro każdej jednostki, bez wyjątku” i analogiczna zależność występuje w kontekście zła „bez wyjątku”³⁵.

Z przywołanych refleksji wynikają potrzeby zmian w wychowaniu człowieka, by mógł funkcjonować w świecie i mierzyć się z wyzwaniem, jakie wnosi czas przesilenia.

Najbardziej oczekiwane, pilne i potrzebne zatem staje się podjęcie celu wychowania skierowanego na rozwój jednostki zdolnej zmieniać się i kierować wartościami, które umocnią ją w stawaniu się dobrym człowiekiem, życzliwym i pomocnym wobec innych ludzi, a także odpowiedzialnym za świat przyrody i dobytek rzeczowy tworzony jako wspólne dobro. Znaczenie dobra w dziedzinie moralności wiąże się z cnotą etyczną – dobrym działaniem człowieka³⁶. Cnotę tę człowiek może nabywać w aktywnym życiu społecznym, czyniąc wysiłek podejmowania i wykonywania czynów prowadzących ku dobru.

SZKOŁA I NAUCZYCIELE-WYCHOWAWCY KLAS WOBEC KSZTAŁCENIA
ZACHOWAŃ PROSPOŁECZNYCH UCZNIÓW SZKÓŁ ŚREDNICH.
ZAGADNIENIA WYBRANE Z BADAŃ WŁASNYCH

Szkoła i nauczyciele są zobowiązani formalnie do organizowania i realizowania procesu wychowania w szkole ukierunkowanego na: rozwój sfery duchowej, społecznej i emocjonalnej ucznia, rozwijanie empatii, wrażliwości społecznej, rozumienie znaczenia wartości moralnych i społecznych, kształtowanie zachowań prospołecznych wychowanków³⁷. W celu poznania, jak szkoła i nauczyciele-wychowawcy klas ustosunkowują się do tego ważnego celu wychowania i jak go realizują, przeprowadziłam w roku szkolnym 2018/2019 badania

³⁵ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Rebis, Poznań 2000, s. 60–61.

³⁶ Z. Pańpuch, *Cnoty etyczne*, [w:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN, Radom 2016, s. 174–175.

³⁷ K.M. Pławecka, *Od empatii do sprawczości. Jak kształtować wrażliwość młodzieży we współczesnej szkole?*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica” 2000, t. 56, nr 1, s. 255; I. Żeber-Dzikowska, *Potrzeby wychowawcze, socjalne i edukacyjne w rozwijaniu świadomości w zakresie kształtowania postaw prospołecznych uczniów*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Geographica” 2014, nr 6, s. 133.

w 24 szkołach Opolszczyzny – liceach ogólnokształcących i technikach. Objęci nimi zostali uczniowie 48 klas maturalnych, ich 54 nauczycieli pełniących funkcję wychowawcy klasy oraz dyrektorzy szkół uczestniczących w badaniach. Z przeprowadzonej ankiety wśród dyrektorów szkół starałam się uzyskać dane dotyczące działań wychowawczych planowanych i podejmowanych w celu kształcenia zachowań prospołecznych uczniów w kierowanych przez nich szkołach średnich województwa opolskiego w latach 2016–2019. Uzyskane wyniki przedstawiam w tabeli 1.

Tabela 1. Działania wychowawcze planowane i podejmowane w celu kształcenia zachowań prospołecznych uczniów szkół średnich województwa opolskiego w latach 2016–2019 ($n = 24$)

Lp.	Tematyka działań prospołecznych w szkołach objętych badaniami	Wskazania dyrektorów szkół		
		działania stale realizowane	działania realizowane niesystematycznie	działania nie realizowano
1	Promowanie wśród uczniów działalności wolontariackiej i charytatywnej przez Szkolne Koło Wolontariatu, „Klub Ośmiu”, Szkolne Koło PCK, Szkolny Klub UNICEF i podobne	20	4	0
2	Współpraca szkoły z Caritas, PCK, Kościołem i innymi związkami wyznaniowymi w celu wspólnych działań na rzecz osób potrzebujących	18	6	0
3	Krwiodawstwo – promocja idei Akcji Honorowego Krwiodawstwa oraz akcji promujących dawstwo szpiku kostnego i krwiotwórczych komórek macierzystych krwi obwodowej (np. organizacja poboru krwi, organizacja spotkań dla uczniów i nauczycieli z działaczami oddziałów lokalnych tych organizacji, popularyzacja idei Fundacji DKMS, edukacja w zakresie dobrowolnego dawstwa krwiotwórczych komórek macierzystych, kampanie na rzecz pozyskiwania nowych dawców, tzw. poszukiwania „bliźniaka genetycznego”)	17	6	1
4	Współpraca z instytucjami zapewniającymi zastępczą opiekę, wsparcie dzieciom i samotnym matkom, jak: domy dziecka, placówki wsparcia dziennego dla dzieci i młodzieży, świetlice terapeutyczne, dom samotnej matki i inne. Okazywana pomoc: działania wolontariackie uczniów i nauczycieli w zakresie organizacji pozaszkolnych zajęć edukacyjnych – pomoc w nauce, zajęcia rekreacyjne, zbiórki darów i paczek, np.: z okazji świąt, miłośników, Dnia Dziecka	16	8	0

cd. tab. 1

5	Popularyzacja ochrony przyrody, środowiska naturalnego, ochrony zasobów wodnych oraz przeciwdziałania zmianom klimatu. Udział w akcjach, np.: „Sprzątanie Świata”, „Żyjmy Zdrowo”, „Studnia dla Południa”, zbiórkach surowców wtórnych, pomoc w schroniskach dla zwierząt i inne	15	7	2
6	Włączanie się w kampanie aktywizujące i integrujące lokalne społeczności i indywidualne podmioty do wspólnego działania na rzecz dobra, jak np. „Szlachetna Paczka”, „Kilometry Dobra”	15	8	1
7	Działania na rzecz kształtowania postawy poszanowania godności i dobra drugiego człowieka (np. tematyka lekcji wychowawczych – dyskusje, spotkania z działaczami społecznymi, akcje plakatowe, małe formy artystyczne i inne)	15	9	0
8	Uświadamianie znaczenia i potrzeby ochrony dobra wspólnego: szkoły, miejsca zamieszkania, kraju	14	10	0
9	Działania skierowane na pomoc dzieciom chorym niepełnosprawnym, takie jak np. współpraca z hospicjami i szpitalnymi oddziałami dla dzieci, udział w akcjach WOŚP, „Pola Nadziei”, także udział lub organizacja wydarzeń sportowych, artystycznych w celu pozyskania środków rzeczowych i finansowych na leczenie, opiekę i rehabilitację	6	17	1
10	Pomoc osobom starszym i samotnym, np.: pomoc w pracach domowych, zakupach, załatwianiu spraw w urzędach, wspólne spacerowanie, czytanie książek, rekreacja sportowa i inne. Współpraca z domami pomocy społecznej i hospicjami dla dorosłych (np. organizacja występów artystycznych, świątecznych i okolicznościowych)	4	14	6
11	Udział w akcjach propagowanych przez Polską Akcję Humanitarną i instytucje międzynarodowe, których celem jest poprawa sytuacji bytowej dzieci, młodzieży i osób pozostających w trudnej sytuacji życiowej, sytuacji klęski humanitarnej, żyjących na terenie objętym działaniami wojennymi, poddanych masowym wysiedleniom, głodowi i chorobom, dyskryminowanych ze względu na pochodzenie narodowe, etniczne, wyznawaną religię czy kulturę (np. akcje pomocy dzieciom i rodzinom z Aleppo w Syrii, akcja „Kredki dla Afryki, akcja „Pen in a box” i podobne)	2	14	8

Źródło: badania własne.

Wyniki uwidocznione w tabeli 1 pokazują, że w 20 szkołach średnich województwa opolskiego planowano i realizowano systematycznie działania prospołeczne, takie jak promowanie wśród uczniów: działalności Szkolnego Koła

Wolontariatu, „Klubu Ośmiu”, Szkolnego Koła PCK, Szkolnego Klubu UNICEF i podobnych. Współpracę z Caritas, PCK, Kościołem i innymi związkami wyznaniowym w celu niesienia wspólnej pomocy osobom potrzebującym potwierdzili dyrektorzy 18 szkół. W 17 szkołach popularyzowano Akcję Honorowego Krwiodawstwa. Natomiast w ośmiu szkołach w programach pracy wychowawczej nie uwzględniono w latach 2016–2019 udziału w przedsięwzięciach organizowanych przez takie instytucje, jak Polska Akcja Humanitarna czy inne instytucje międzynarodowe, których działania ukierunkowane są na pomoc materialną, społeczną, prawną ludziom dotkniętym sytuacją klęski, biedy, bezdomności lub kryzysem natury socjalnej, politycznej, kulturowej. W sześciu szkołach nie ujmowano w programach wychowawczych działań związanych z aktywizowaniem młodzieży szkolnej do okazywania pomocy osobom starszym, w ośmiu nie podejmowano współpracy pomocowej o zasięgu międzynarodowym. Nauczyciele w pracy wychowawczej powinni uświadamiać uczniom znaczenie wartości, norm i reguł stanowiących podstawę stosunków międzyosobowych. Dlatego też w ankiecie skierowanej do nauczycieli pełniących funkcję wychowawcy klasy zamieściłam pytanie o wartości, do których odwołują się podczas godzin wychowawczych w przydzielonych im klasach. Pytanie miało charakter otwarty, nauczyciele wyszczególniali wartości o różnym znaczeniu, w zależności od realizowanej problematyki wychowawczej. W celu uporządkowania odpowiedzi respondentów zastosowałam typologię wartości według propozycji Ryszarda Jedlińskiego³⁸. Wyniki z odpowiedzi przedstawiam w poniższym zestawieniu:

- 1) wartości moralne – 48 wskazań (88,9%);
- 2) wartości społeczne – 31 wskazań (57,4%);
- 3) wartości transcendentne – 15 wskazań (27,8%);
- 4) wartości utylitarne – 8 wskazań (14,8%);
- 5) wartości prestiżowe – 4 wskazania (7,4%);
- 6) wartości hedonistyczne – 2 wskazania (3,7%);
- 7) wartości witalne – 1 wskazanie (1,9%).

Uzyskane dane pokazują, że wartości z grupy moralnych (88,9%) i społecznych (57,4%) należały do najczęściej wskazywanych przez większość nauczycieli, i to trzeba podkreślić, ponieważ właśnie te wartości są podstawą nawiązywania wzajemnych, dobrych relacji społecznych, manifestowania życzliwych zachowań i postaw człowieka wobec człowieka. W grupie wartości moralnych najczęściej wymieniano: szacunek, godność, odpowiedzialność, sprawiedliwość, prawość/prawdomówność, natomiast w grupie społecznych dominowały: wolność, rodzina, tolerancja, prawa człowieka. Podkreśla się, że wychowanie to moment spo-

³⁸ R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2000, s. 25.

tkania w dialogu prowadzonym w ramach relacji międzypersonalnej, przybierającej różne formy realizacyjne³⁹. W tym wychowawczym spotkaniu, jak pisze Marian Nowak, „dialog jest związany z różnicami w percepcji świata i siebie, na którą składają się nasze wrażenia, nasza indywidualna i zbiorowa historia, nasze dążenia i charakter. Ich zróżnicowanie owocuje różnicami w percepcji rzeczywistości, co wymaga podzielenia się własnymi ideałami i własną percepcją rzeczywistości, jak również ubogacenia się percepcją innych”⁴⁰. Tu przedmiotem wymiany myśli może być wiedza o tym, czym jest dobro i jak czynić dobro. W wychowaniu, którego celem jest prospołeczność, ważne jest kształcenie empatii. Zrozumienie jej znaczenia może być uświadamiane przez: wyjaśnianie, wsparcie, dawanie przykładu, jak również przekształcanie pozyskiwanej wiedzy w uczestnictwo i działanie w konkretnych sytuacjach społecznych⁴¹. W ankiecie skierowanej do nauczycieli-wychowawców klas umieściłam również pytanie o sposoby oddziaływania wychowawczego stosowane przez nich w każdym roku szkolnym w celu rozwijania aktywności prospołecznej uczniów. Uzyskane dane prezentuję w tabeli 2.

Tabela 2. Sposoby oddziaływania wychowawczego stosowane przez nauczycieli-wychowawców klas w celu rozwijania aktywności prospołecznej uczniów liceów ogólnokształcących i technik woj. opolskiego w latach 2016–2019 ($n = 54$)

Lp.	Działania prowadzone przez nauczycieli podczas lekcji wychowawczych w ciągu każdego roku szkolnego	Wskazania nauczycieli	
		I.	%
1	Przekazywanie komunikatów o akcjach charytatywnych i dobroczynnych, zachęcanie do działań wolontariackich	38	67,9
2	Rozmowy, dyskusje, wymiana poglądów podejmowane na lekcjach wychowawczych na tematy wiążące się z poczuciem i okazywaniem empatii oraz wrażliwości w sytuacjach niesienia pomocy drugiemu człowiekowi	15	26,8
3	Uświadamianie znaczenia dobra i zła, zaznajamianie z normami moralnymi i społecznymi na przykładach pochodzących z bieżących zdarzeń życia codziennego	12	21,4
4	Dawanie dobrego przykładu osób cenionych za wyróżniające się postępowanie altruistyczne – odwoływanie się do autorytetów	9	16,1
5	Tematyczne lekcje wychowawcze poświęcone znaczeniu wybranych wartości moralnych z udziałem specjalistów, np. katechety, psychologa, pedagoga, etyka, filozofa, socjologa, lekarza	8	14,3

³⁹ M. Nowak, *Dialog w wychowaniu*, „Paedagogia Christiana” 2010, t. 25, z. 1, s. 86.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ K. Chałas, *Wartości w programie wychowawczym szkoły służące integralnemu rozwojowi i wychowaniu ucznia. Materiały pokonferencyjne*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017, s. 20–22, <https://www.ore.edu.pl/2017/03/wartosci-w-programie-wychowawczym-szkoly-sluzace-integralnemu-wychowaniu-ucznia> [dostęp: 19.08.2022].

6	Organizowanie spotkań z osobami, które aktywnie działają prospołecznie i uczestniczą w akcjach charytatywnych	5	9,3
7	Inicjowanie wśród uczniów działań dobroczynnych związanych z niesieniem pomocy osobom ze środowiska szkoły i pozaszkolnego, znajdujących się w trudnej sytuacji życiowej lub materialnej	5	9,3
8	Przybliżanie idei altruizmu w formie dyskusji nad treścią aforyzmów, myśli filozoficznych, wybranych tekstów literackich i wypowiedzi medialnych	2	3,7
9	Stosowanie aktywnych metod dydaktyczno-wychowawczych o charakterze twórczo-artystycznym, jak: małe formy dramatyczne, prace plastyczne, literackie itp.	2	3,7

Źródło: badania własne.

Należy zauważyć, że w większości odpowiedzi nauczyciele-wychowawcy klas maturalnych deklarowali działania wychowawcze oparte na przekazie słownym, takie jak: komunikaty, dyskusja, wykład szkolny, pogadanka, rozmowa, analiza materiału tekstowego i medialnego. Mniej niż jedna trzecia respondentów jako sposób działania wychowawczego potwierdziła uświadamianie znaczenia empatii i wrażliwości wobec potrzeb drugiego człowieka. Najrzadziej natomiast, zaledwie 3,7% nauczycieli, stosowało podczas roku szkolnego aktywne metody i formy o charakterze twórczo-artystycznym. Nauczyciele nie wskazali żadnych działań wychowawczych, które realizowali w formie projektu.

Istotnym czynnikiem warunkującym jakość pracy wychowawczej jest przygotowanie nauczycieli do wykonywanej funkcji wychowawczej. W tym celu w ankiecie zamieszczono pytanie dotyczące kwalifikacji, szczególnie tych, które nauczycielowi są niezbędne w kształceniu u wychowanków zachowań prospołecznych. Odpowiedzi respondentów pokazały, że aż 70,3% z nich oceniło swoją wiedzę i kompetencje w tym zakresie jako częściowo niewystarczające, a 20,4% badanych nauczycieli uznało, że są one niewystarczające. Zaledwie pięciu (9,3%) spośród ankietowanych wychowawców przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne uzyskane w toku studiów i praktyki zawodowej oceniło za wystarczające w realizowaniu zadań wychowawczych wynikających z pełnionej roli wychowawcy klasy i edukacji prospołecznej.

Zwróciłam się również do nauczycieli z prośbą o wyrażenie opinii – jak widzą rolę szkoły i udział nauczycieli w wychowaniu uczniów do prospołeczności w odniesieniu do zjawisk i zdarzeń coraz wyraźniej i niekorzystnie uwidaczniających się w społeczeństwie. Zebrane wyniki zamieszczam w tabeli 3⁴². Z uzyskanych danych wynika, że nauczyciele w większości (88,9%) nie są w stanie sami – bez pomo-

⁴² Do wyrażenia opinii respondentów zastosowałam skalę: 5 – *całkowicie się zgadzam*; 4 – *zgadzam się częściowo*; 3 – *nie mam zdania*; 2 – *częściowo się nie zgadzam*; 1 – *całkowicie się nie zgadzam*.

cy rodziny i szkoły – realizować zadania ukierunkowanego na kształcenie postaw prospołecznych uczniów, co wskazali w opiniach: *całkowicie się zgadzam* (31,5%) i *zgadzam się częściowo* (57,4%). Również większość (79,6%) badanych nauczycieli podzieliło pogląd o roli współczesnej szkoły, że kieruje się ona bardziej idea kształcenia człowieka o specjalistycznym zasobie wiedzy, wysokich kompetencjach zawodowych, techniczno-medialnych, natomiast mniej uwagi poświęca wychowaniu człowieka, który byłby odpowiedzialny za sprawy społeczne i wrażliwy w sytuacjach niesienia pomocy ludziom wymagającym wsparcia. Respondenci tak samo licznie (79,6%), wskazali, że współczesne społeczeństwo przepełnia dążność do ciągłego materialnego wzbogacania się. Równocześnie wyrazili pogląd, że praca społeczna nie nosi znamion skutecznej. Większość nauczycieli (75,9%) także potwierdziło, że należy podjąć efektywniejszą pracę wychowawczą, by niwelować deficyty występujące w kulturalnym porozumiewaniu się między ludźmi.

Tabela 3. Opinie nauczycieli w odniesieniu do twierdzeń łączących się z potrzebami kształcenia u uczniów zachowań prospołecznych ($n = 54$)

Lp.	Twierdzenia	Skala akceptacji				
		5	4	3	2	1
		l. %	l. %	l. %	l. %	l. %
1	Niesienie pomocy osobom, które jej potrzebują, jest ważne i wymaga uwrażliwiania uczniów na tego rodzaju działalność prospołeczną, jednak działania szkoły w tym zakresie są nadal niewystarczające	12 22,2	24 44,4	3 5,6	10 18,5	5 9,3
2	Zbyt mało uwagi poświęca się przejawom antagonizmów jednostki wobec jednostki oraz antagonizmom zbiorowym, występującym na tle różnic: kulturowych, rasowych, przekonań religijnych, orientacji politycznych, światopoglądowych, jak też sytuacji materialnej, występujących coraz częściej w wielu środowiskach społecznych, również w szkole	4 7,4	28 51,9	4 7,4	14 25,9	4 7,4
3	Ludzie zaangażowani są głównie w zaspokajanie potrzeb bytowych, zaś z powodu przekonania o małej skuteczności pracy społecznej nie podejmują jej, nie odczuwają także potrzeby działania dla publicznego dobra. Zadaniem wychowawcy jest rozwijanie u uczniów umiejętności stawiania się twórczymi i aktywnymi w klasie, szkole i społeczności lokalnej	25 46,3	18 33,3	3 5,6	5 9,3	3 5,6
4	Uświadamianie dobra publicznego nadal nie jest traktowane jako jeden z najważniejszych celów w pracy wychowawczej nauczycieli, mimo że zaznacza się coraz bardziej brak poszanowania przez dzieci i młodzież mienia społecznego, prywatnej własności, a także niszczenie środowiska przyrodniczego	14 25,9	21 38,9	2 3,7	13 24,1	4 7,4

5	W świetle występujących znacznych deficytów w kulturalnym, bezkonfliktowym porozumiewaniu się między ludźmi szkoła powinna podjąć skuteczniejszą pracę wychowawczą z uczniami	12 22,2	29 53,7	7 12,9	3 3,7	3 5,6
6	Zaznaczające się w szkole zjawiska negatywnych zachowań uczniów mogą być spowodowane tym, że wychowawcy klas poświęcają mniej uwagi pracy z uczniem, są bowiem nadmiernie obciążeni dydaktyką i obowiązującą dokumentacją szkolną	13 24,1	22 40,7	6 11,1	10 18,5	3 5,6
7	Nauczyciele mają zbyt mały wpływ na zachowania prospołeczne uczniów poza szkołą	18 33,3	21 38,9	9 16,7	6 11,1	0 0,0
8	Nauczyciele nie są w stanie sami przysposobić ucznia do gotowości zachowań prospołecznych. Przyczyn należy upatrywać w słabącym partnerstwie szkoły i rodziny, a coraz wyraźniej zaznaczającymi się oddziaływaniami rówieśników, mediów i brakiem wzorów osobowych godnych naśladowania	17 31,5	31 57,4	1 1,9	4 7,4	1 1,9
9	Współczesna edukacja szkolna podąża bardziej za ideą kształtowania człowieka o specjalistycznym zasobie wiedzy, wysokich kompetencjach zawodowych, techniczno-medialnych, nastawionego przede wszystkim na własny rozwój, mniej natomiast na człowieka współodpowiedzialnego za ważne problemy społeczne oraz refleksyjnego i wrażliwego na potrzeby innych osób	12 22,2	31 57,4	3 3,7	8 14,8	0 0,0

Źródło: badania własne.

Z pozostałymi twierdzeniami opisującymi problemy społeczne wymagające aktywniejszego udziału wychowawczego szkoły i nauczycieli *zgodziła się całkowicie i zgodziła się częściowo* większość respondentów (59,3% – 72,2%). Przedstawiony materiał badawczy będący ilustracją tylko części problemów związanych z pracą wychowawczą nauczycieli w zakresie edukacji prospołecznej uczniów liceów ogólnokształcących i techników pokazuje, że w szkole i wśród nauczycieli rozumiana jest potrzeba kształtowania sfery emocjonalno-społecznej uczniów, w tym empatii i zachowań prospołecznych. Ankietowani dają temu wyraz w programach wychowawczych przez uwzględnianie działań ukierunkowanych na podniesienie aktywności społecznej i prospołecznej młodzieży. Wskazują jednak, że istnieją czynniki utrudniające w pełni realizację tego celu wychowania. Wśród nich za najważniejsze trzeba uznać niewystarczające przygotowanie merytoryczne i metodyczne nauczycieli-wychowawców klas do pełnienia tej funkcji i do realizacji zadań koniecznych w przygotowaniu uczniów do zachowań prospołecznych.

PODSUMOWANIE

Z refleksji i myśli sformułowanych przez badaczy nieobojętnych wobec potrzeby wychowania prospołecznego wyodrębnić można pytania łączące się z troską o wychowanie młodego pokolenia i przygotowanie go do życia w nieodległej przyszłości, w kolejnych dekadach XXI wieku. Do podsumowania wybrałam kilka z nich⁴³:

- „Czy świat można jeszcze zmieniać dzięki wychowaniu?” (Bogusław Śliwowski);
- „Czy i jak możliwe jest dzisiaj wychowanie?” (Mirosława Nowak-Dziemianowicz);
- „Czego zatem powinniśmy [...] nauczyć dziecko, by pomóc mu przetrwać i rozwijać się w świecie połowy XXI wieku?”; „Co powinniśmy robić w życiu?; Jaki jest sens życia?” (Yuval Noah Harari);
- „Co wynika dla wychowania z pluralizmu współczesnej kultury, [...] otwarcia na świat [...] globalny rynek towarów i informacji?” (Zbigniew Kwieciński);
- „Jaki ma być ten lepszy świat?”; „Jak ma być w nim człowiekowi?” (Kazimierz Obuchowski).

Odpowiedzi na postawione pytania łączą się z potrzebą tak prowadzonego wychowania, by w nim uwzględniana była idea wychowania prospołecznego ukierunkowanego na odkrywanie dobra, rozwijanie umiejętności dzielenia się tym dobrem z innymi ludźmi, działanie na rzecz osób wymagających pomocy. Natomiast w urzeczywistnianiu tej idei – kierowanie się wartościami i w nich znajdowanie oparcia w stawaniu się lepszym człowiekiem. Wymienione pytania inspirują do kontynuowania dyskursu o takim wychowaniu, które pomoże młodemu pokoleniu w kształtowaniu świadomości, by stawało się zdolne budować bezpieczną i przyjazną wspólnotę.

Nim prowadzony dyskurs o szkole zbliży się do konsensusu i określenia jej kształtu odpowiadającego współczesnym potrzebom i oczekiwaniom społecznym, konieczne jest obecnie zwracanie uwagi na wychowanie dzieci i młodzieży, którym trzeba pomóc w pokonywaniu obojętności, egoizmu, apatii, konformizmu i agresji. Jak wynika z przeprowadzonych badań i uzyskanych danych, w działaniach szkoły i nauczycieli-wychowawców klas uwidaczniają się problemy, które implikują następujące spostrzeżenia i uwagi:

- w pracy wychowawczej przygotowującej uczniów do działań prospołecznych szkoła w niezadowalającym stopniu włącza się do akcji i współpracy z organizacjami o zasięgu krajowym i międzynarodowym;

⁴³ B. Śliwowski, dz. cyt., s. 12; M. Nowak-Dziemianowicz, dz. cyt., s. 46; Y.N. Harari, dz. cyt., s. 331, 335, 343; Z. Kwieciński, dz. cyt., s. 79; K. Obuchowski, dz. cyt., s. 60.

- należy podkreślić, że nauczyciele-wychowawcy potwierdzają w większości bardzo słabe przygotowanie psychologiczne i pedagogiczne do powierzonej im funkcji i pracy wychowawczej, także kształcenia zachowań prospołecznych uczniów;
- aktywne, rzeczywiste kształtowanie zachowań prospołecznych uczniów w działaniu praktycznym nie należy do metod stosowanych przez nauczycieli, przewagę bowiem w realizacji wychowania stanowią formy słowne;
- w podejmowanych działaniach nauczyciele nie uzyskują dostatecznego wsparcia i partnerskiego udziału ze strony rodziców;
- nauczyciele-wychowawcy nadal przeciążeni są obowiązkami pozawychowawczymi – dokumentacją i bieżącymi sprawami szkolnymi; te właśnie czynności w znacznym stopniu ograniczają ich czas na realizację zadań wychowawczych, także tych związanych z proponowaniem uczniom rzeczywistych sytuacji pobudzających ich do większej aktywności społecznej i altruistycznej.

Wyniki badań pokazują również, że wychowawcy klas w szkołach średnich na Opolszczyźnie podejmują w codziennej pracy z uczniami tematy związane z interpretacją znaczenia wartości w życiu człowieka. Szkoły i nauczyciele nie pomijają w pracy wychowawczej całkowicie edukacji prospołecznej, trzeba jednak stwierdzić, że nie są to oczekiwane działania aktywne czy realizowane systematycznie przez nauczycieli-wychowawców klas w badanych szkołach.

Irena Wojnar, ustosunkowując się do problemów edukacji i kultury występujących współcześnie, jak również istotnych w przyszłości, jako pilną potrzebę uświadamia edukację moralno-społeczną polegającą na: „pobudzaniu postaw i zachowań prospołecznych, kultury uczuć, szacunku dla osób słabych, kształcenia altruizmu i empatii”⁴⁴. Zdaniem autorki w sytuacji kryzysów w stosunkach międzyludzkich uzasadnione jest umocnienie edukacji o aspekt humanistyczny i przybliżanie wartościowych sposobów „bycia człowiekiem”⁴⁵. Wskazania określone u schyłku XX wieku, ukierunkowane na przyszłość, nie straciły ważności, przeciwnie – są jeszcze bardziej aktualne. Wymagają ponownego rozważenia i aktualizacji o te cele, które w wychowaniu człowieka w XXI wieku i na przyszłość okażą się w dużym stopniu potrzebne, możliwe i realne.

⁴⁴ I. Wojnar, *Aktualne problemy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku. Zbiór studiów*, red. I. Wojnar, J. Kubina, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 1997, s. 24.

⁴⁵ Tamże.

BIBLIOGRAFIA

- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, przeł. A. Bezwińska, W. Domachowski, M. Draheim, E. Hornowska, M. Kowalczyk, Z. Kowalik, M. Zakrzewska, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań 1997.
- Braun K., *Wolontariat – młodzież – wychowanie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.
- Chałas K., *Wartości w programie wychowawczym szkoły służące integralnemu rozwojowi i wychowaniu ucznia. Materiały konferencyjne*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017, <https://www.ore.edu.pl/2017/03/wartosci-w-programie-wychowawczym-szkoly-sluzace-integralnemu-wychowaniu-ucznia/> [dostęp: 19.08.2022].
- Clarke D., *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*, przeł. M. Bianga, GWP, Gdańsk 2005.
- Crisp R.J., Turner R.N., *Psychologia społeczna*, przeł. J. Kowalczevska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Dunaj B. (red.), *Słownik współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Wilga, Warszawa 1996.
- Harari Y.N., *21 lekcji na XXI wiek*, przeł. M. Romanek, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018.
- Jedliński R., *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2000.
- Kołtan J., *Czas przesilenia. O świecie, który nadchodzi*, [w:] *Przesilenie. Nowa kultura polityczna*, red. J. Kołtan, Europejskie Centrum Solidarności, Gdańsk 2016, s. 15–38.
- Kromolicka B., *Zachowania prospołeczne człowieka. Przegląd stanowisk*, „Studia Pedagogica Universitatis Stetinensis” 2000, nr 1, s. 3–47.
- Kwieciński Z., *Grzęzawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*, Studio KROPKA dtp – Piotr Kabaciński, Stary Toruń 2019.
- Lubomirska K., *Rola wychowawcy w zmieniającej się rzeczywistości polskiej w opinii nauczycieli wychowawców*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2001, nr 3–4, s. 125–145.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Mariański J., *Wartości prospołeczne w świadomości Polaków*, „Górnośląskie Studia Socjologiczne. Seria Nowa” 2014, t. 5, s. 99–118.
- Michalak J.M., *Istota i modele przywództwa szkolnego*, [w:] *Przywództwo w szkole*, red. J.M. Michalak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 63–80.
- Nowak M., *Dialog w wychowaniu*, „Paedagogia Christiana” 2010, t. 25, z. 1, s. 85–104.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Rebis, Poznań 2000.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Pańpuch Z., *Cnoty etyczne*, [w:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN, Radom 2016, s. 198–209.
- Piekarski G., (2022). *Działania prospołeczne a troska o egzystencjalny wymiar wolontariatu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2022.
- Pławecka K.M., (2000). *Od empatii do sprawczości. Jak kształtować wrażliwość młodzieży we współczesnej szkole?*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica” 2000, t. 56, nr 1, s. 253–270.
- Reykowski J., *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, PWN, Warszawa 1986.
- Skrzydlewski P., *Dobro*, [w:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN, Radom 2016, s. 256–260.
- Śliwerski B., *Wstęp*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki, cz. 2*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 12–13.

- Tillman L.C., *Mentoring New Teachers: Implications for Leadership Practice in An Urban School*, „Educational Administration Quarterly” 2005, Vol. 41, No. 4, s. 609–629, https://www.researchgate.net/publication/238430036_Mentoring_New_TeachersImplications_for_Leadership_Practice_in_an_Urban_School [dostęp:17.08.2022].
- Wereszczyńska K., *Przyszłe nauczycielki wobec aktywności prospołecznej jako celu wychowania moralnego ucznia*, [w:] *Edukacja jutra. Współczesny stan etapów i dziedzin edukacji w Polsce*, red. A. Kamińska-Małek, P. Oleśniewicz, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanitas, Sosnowiec 2021, s. 189–202.
- Wojnar I., *Aktualne problemy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku. Zbiór studiów*, red. I. Wojnar, J. Kubina, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 1997, s. 15–31.
- Yada T., Jäppinen A.-K., *A Systematic Narrative Review of Prosociality in Educational Leadership*, „Educational Management, Administration and Leadership” 2019, Vol. 47, No. 6, s. 980–1000, <https://eric.ed.gov/?q=prosocial+AND+behavior+AND+motivation&ff1=pubJournal+Articles&id=EJ1232572> [dostęp:17.08.2022].
- Yildirim N., *A Qualitative Analysis of Altruism (Selflessness): Views of Headmasters in Turkey*, „Journal of Education and Training Studies” 2016, Vol. 4, No. 7, s. 82–91, [https://eric.ed.gov/?q=A+Qualitative+Analysis+of+Altruism+\(Selflessness\)%3a+Views+of+Headmasters+in+Turkey&id=EJ1096646](https://eric.ed.gov/?q=A+Qualitative+Analysis+of+Altruism+(Selflessness)%3a+Views+of+Headmasters+in+Turkey&id=EJ1096646) [dostęp: 17.08.2022].
- Żeber-Dzikowska I., *Potrzeby wychowawcze, socjalne i edukacyjne w rozwijaniu świadomości w zakresie kształtowania postaw prospołecznych uczniów*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Geographica” 2014, nr 6, s. 133–162.

Author: Katarzyna Wereszczyńska

Title: The role of class teachers in developing prosocial behaviours of secondary school students in times of upheaval in the contemporary world

Keywords: class teacher, prosocial behaviour, prosocial upbringing, the time of upheaval, school principals, secondary schools in Poland

Discipline: Pedagogy

Language: Polish

Document type: Article

Summary

The first part of the article includes definitions and interpretations of such categories as class teacher, prosocial behaviour and prosocial upbringing as well as explains the term upheaval – an era of numerous crises as well as deficits occurring in human behaviour. The following section of paper presents a few selected reflections of pedagogical scholars as well as scholars representing other fields of science, i.e. critical observers of reality who are not indifferent to the problems of the contemporary world and the need for upbringing which could help people to become better. The author’s research was designed to find out how class teachers and the schools are engaged in today’s upbringing measures, with the aim of promoting and shaping students’ active pro-social behaviour. A survey-based research was conducted at 24 schools in the Opole Province between 2018 and 2019. The participants were teachers of secondary school graduation classes and principals of schools included in the research. The article presents chosen research results. In the final part, author’s observations are made in the light of the opinions of the scholars indicating the need for and importance of upbringing a person to enjoy harmonious relations with others. Comments and conclusions derived from author’s research are also included.

