



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXX (2/2023)

nadesłany: 11.08.2023 r. – przyjęty: 26.09.2023 r.

Joanna SZAFRAN*

Prospołeczność jako wyzwanie pedagogiczne

Prosociality as a pedagogical challenge

Abstrakt

Wprowadzenie. Prezentowany materiał stanowi próbę wskazania znaczenia i roli prospołeczności dla indywidualnych biografii, ale także ujmuje ten problem w znacznie szerszym, społecznym, wymiarze. Dokonany subiektywny przegląd koncepcji i podejść pozwala traktować prospołeczność jako ważny temat naukowego dyskursu, jednocześnie czyniąc zeń swoiste wyzwanie dla praktyki pedagogicznej, ze szczególnym uwzględnieniem odpowiedzialności kluczowych środowisk wychowawczych – rodziny i szkoły.

Cel. Celem niniejszego opracowania jest zwrócenie uwagi na potrzebę kształtowania prospołecznych postaw oraz na miejsce i możliwości określonych środowisk wychowawczych w tym procesie. Podkreślając pozytywne skutki prospołeczności oraz możliwe negatywne konsekwencje jej braku, starano się uzasadnić jej wpływ na kształt i obraz ludzkiej (ko)egzystencji.

* e-mail: jszafran@amu.edu.pl

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Szamarzewskiego 89 D, 60-568 Poznań, Polska

Adam Mickiewicz University in Poznań, Faculty of Educational Studies, 89 D Szamarzewskiego, 60-568 Poznań, Poland

ORCID: 0000-0001-5646-7118

Materiały i metody. Tekst ma charakter teoretyczny, poglądowy, oparty jest na analizie źródłowej.

Wyniki. Zaprezentowany materiał pozwolił na wykazanie znaczenia i korzyści prospołeczności dla funkcjonowania zarówno jednostki, jak i całych społeczeństw. Wskazano także na istotną rolę środowiska rodzinnego i szkolnego w budowaniu i promowaniu prospołecznych postaw.

Słowa kluczowe: prospołeczność, życzliwość, szkoła, wychowanie, edukacja.

Abstract

Introduction. The material presented here is an attempt to indicate the meaning and the role of prosociality in individual biographies, but it also captures the problem in a much broader social dimension. The subjective review of concepts and approaches conducted allows us to treat prosociality as an essential topic of scientific discourse while seeing it as a challenge for pedagogical practice, with particular attention to the responsibilities of key educational environments – family and school.

Aim. The purpose of this inquiry is to draw attention to the need for forming pro-social attitudes, as well as opportunities for specific educational environments in this process. Emphasizing the positive effects of pro-sociality and the possible negative consequences of its absence, an attempt was made to justify its impact on human (co)existence.

Materials and methods. The text is an overview, based on reference analysis.

Results. The presented material allowed us to demonstrate the importance and benefits of prosociality both for the functioning of the individual and for societies. Also, it indicates the important role of the family and school environment in building and promoting pro-social attitudes.

Keywords: prosociality, kindness, school, upbringing, education.

Wstęp

Współczesna rzeczywistość stawia wiele wyzwań. Czasy, w których żyjemy, każą zastanowić się nad kondycją człowieka, społeczeństwa i świata, nad własnymi wartościami, postawami i celami. Czy dokonując wyborów, kierujemy się moralnością egoistyczną, czy raczej prospołeczną? Co jest dla nas ważne – dobro własne, innych, wspólne?

Wydaje się, że jedną z miar służących ocenie jakości społeczeństwa jest prospołeczność jego obywateli. Termin ten obejmuje wiedzę, nastawienie i gotowość działania na rzecz innych czy, jak wskazują niektórzy, liczenia się we własnym postępowaniu z dobrem drugiego człowieka (Wojciszke, 2017; Kiciński, Kurczewski, 1977). Troska

o dobro innych ludzi może mieć charakter allocentryczny (dobro jednostki) lub socjocentryczny (dobro wspólne), zawsze jednak wymaga wyzbycia się myślenia w kategorii *ja i moja korzyść*, na rzecz motywacji pozaosobistych, często altruistycznych, opartych o empatię. Dla kształtowania i umacniania postaw prospołecznych i rzeczywistego zaangażowania się w sprawy społeczne konieczna wydaje się internalizacja wartości prospołecznych, czyli takich, które szczególnie wiążą się z wychodzeniem poza własny, jednostkowy interes, a są nimi, zdaniem Shaloma Schwartza (1992) – uniwersalizm i życzliwość.

Między celem a skutkiem. Korzyść indywidualna czy społeczna – (nie)konieczny wybór?

Badania polskiego społeczeństwa pokazują, że choć deklaratywnie traktujemy prospołeczność jako coś pożądanego i oczekiwanego, w praktyce bliżej nam do indywidualistycznych celów i egoistycznych motywacji (Mariański, 2014). Te wyraźne tendencje budzą niepokój nie tylko z etycznego punktu widzenia, lecz także z uwagi na nieracjonalność takich wyborów. Żyjemy zanurzeni w przestrzeni międzyludzkiej, w realnych bądź wirtualnych relacjach z innymi, ale nigdy osobno. Jesteśmy gatunkiem społecznym. Wsparcie i bliskość innych są nie tylko niezbędne do naszego przetrwania, ale także pomagają nam optymalnie funkcjonować. Zgodnie z Teorią Bazy Społecznej (*Social Baseline Theory*, SBT) (Beckes, Coan, 2011) obecność innych osób (nawet nieznanymi) obniża koszty energetyczne (wyzwala słabszą reakcję mózgu na zagrożenie) w porównaniu do sytuacji, w której jesteśmy zmuszeni radzić sobie sami. Brian Hare i Vanessa Woods, rozprawiając się z powszechną, choć ich zdaniem błędną, interpretacją teorii Darwina, sugerują, że z ewolucyjnego punktu widzenia najkorzystniejszą strategią przetrwania jest poczucie więzi i przyjaźń. Jako zasadniczy czynnik adaptacyjny wskazują tu nie na inteligencję, a na rozwój kompetencji społecznych, takich jak życzliwość, tolerancja czy zdolność do współpracy (Hare, Woods, 2022). Już sama socjobiologiczna perspektywa wykraczająca poza humanistyczny obowiązek i etyczny imperatyw troski o innych sugeruje korzyści płynące z naszej „grupowej” natury, wskazując na funkcjonalną użyteczność prospołecznych postaw, zarówno dla jednostki, jak i całej społeczności.

W perspektywie indywidualnej szereg badań dowodzi, że podejmowanie większej liczby działań prospołecznych sprzyja polepszeniu samopoczucia i niesie szereg innych korzyści (Davidson, Begley, 2012). Zachowania prospołeczne przyczyniają się do zwiększenia dobrostanu poprzez zaspokojenie potrzeby jednostki, takich jak poczucie kompetencji, autonomii i powiązania z innymi (*connected*) (Deci, Ryan, 2000). Wśród pozytywnych skutków wymienia się także: zwiększony poziom szczęścia (Brown,

Kasser, 2005) i pewności siebie (Martela, Ryan, 2015) oraz lepszą jakość relacji społecznych (Layous, Nelson, Oberle, Schonert-Reichl, Lyubomirsky, 2012). W modelu pomagania jako strategii radzenia sobie (*helping as coping*) Elizabeth Midlarsky (1991) wskazuje na pięć mechanizmów sprawiających, że zachowanie prospołeczne przynosi określone benefity osobie pomagającej: podwyższa samoocenę i poczucie kompetencji, odrywa uwagę od własnych problemów i stresu, pomaga uświadomić sobie znaczenie i wartość życia, podnosi nastrój i facylituje integrację społeczną.

Podobnie w Teorii Zmiany Reakcji (*the Response Shift Theory*) zakłada się, że proces angażowania się w zachowania prospołeczne facylituje psychologiczną adaptację poprzez zmianę wewnętrznych standardów, wartości oraz konceptualizacji dobrostanu. Działanie na rzecz innych pomaga też odwrócić uwagę od własnych problemów psychicznych, takich jak lęk czy depresja (Howard i in., 2011). Także Deborah Danner, Wallace Friesen i Adah Carter (2007) przedstawiają model łączący zachowania prospołeczne z lepszym zdrowiem psychicznym (poprawa dobrostanu, pozytywny afekt) i fizycznym (wzmocnienie układu sercowo-naczyniowego oraz fizjologicznej reakcji immunologicznej, wspierającej długowieczność i spowalniającej procesy starzenia się) (Danner, Friesen, Carter, 2007; Le Nguyen i in., 2019). W Modelu Ulgi w Stanach Negatywnych (*Negative-state Relief Model*) wskazuje się natomiast, że pomaganie innym redukuje negatywne emocje (Cialdini, Baumann, Kenrick, 1981), podczas gdy teoria dawania ciepła (*theory of warm-glow giving*) (Andreoni, 1989) zwraca uwagę na odczuwaną radość i satysfakcję z czynienia dobra na rzecz innych.

Jak pokazuje część badań, wykonywanie życzliwych działań zwiększa szczęście osobiste. Inne badania ujawniają z kolei, że ludzie szczęśliwi są bardziej prospołeczni. Jak sugeruje Lara Aknin i jej współpracownicy (2012), jedno wyzwala drugie, tworząc samonapędzający się mechanizm budujący przyjazny klimat społeczny (por. Hill, Delpriore, Major, 2013). Wyniki badań potwierdzają teorię pozytywnego sprzężenia zwrotnego – zachowania oparte na współpracy rozprzestrzeniają się poprzez sieci społeczne, a osoby, które otrzymują pomoc od nieznanym, są bardziej skłonne do pomagania innym w przyszłości. Efekty te mogą wynikać z poczucia wdzięczności i wzajemności (Bartlett, DeSteno, 2006) oraz uwznioślenia (*elevation*), emocji wywoływanej przez obserwowanie, jak ktoś inny dokonuje aktów dobroci (Algoe, Haidt, 2009). Wykazano też, że zarówno wdzięczność, jak i uwznioślenie prowadzą do wzrostu zachowań altruistycznych zarówno u dorosłych, jak i dzieci (Tian, Chu, Huebner, 2016), a rozwijanie życzliwych postaw w wieku szkolnym owocuje poprawą zadowolenia z życia i relacji rówieśniczych (Layous i in., 2012).

Wśród behawioralnych przejawów prospołeczności wymienia się m.in.: integrację społeczną, komplementowanie, przebaczenie, szacunek, uczciwość, proaktywne wsparcie i pozytywną postawę społeczną. Dzieci utożsamiają ją zwykle z dzieleniem się, pomaganiem i pocieszaniem (Dunfield, 2014; Binfet, Gaertner, 2015). Są to za-

równowartościowo definicyjne wyznaczniki prospołeczności, jak i obszar do rozwijania w pracy pedagogicznej. Co ciekawe, okazuje się, że „poznawcze” interwencje prospołeczne mogą być równie skuteczne, jak behawioralne. By jednak móc odwołać się do wcześniejszych życziwych doświadczeń, móc je właściwie interpretować i oceniać, winniśmy je wcześniej przeżyć.

Wskazując korzyści wynikające z przyjęcia postaw prospołecznych, oczywiste wydają się negatywne konsekwencje, jakie poniosą jednostki wskutek ich zaniechania. Brak prospołeczności ma bowiem daleko idące konsekwencje społeczne.

Koncentrowanie się uczestników życia społecznego na sferze indywidualno-osobistej i wewnątrzno-doznaniowej, z równoczesnym pomniejszeniem zobowiązań natury pozasobistej, grozi rozpadem więzi społecznych [...]. W społeczeństwie polskim po 1989 roku zostały zachwiane proporcje pomiędzy troską o dobro własne (wartości indywidualne, niekiedy o charakterze egoistycznym) i dobrem innych ludzi (wartości społeczne) (Mariański, 2014, s. 103).

Także współcześnie na poziomie ogólnych orientacji życiowych wartości egoistyczne są bardziej rozpowszechnione niż wartości prospołeczne, w deklarowanych hierarchiach te ostatnie zajmują odległe miejsce (zob. Mariański, 2014). Sytuacja ta niesie zagrożenie, gdyż, jak przekonuje Stanisław Ossowski, zgoda na przedkładanie interesów grupy nad interesy własne stanowi istotną przesłankę więzi społecznej (Mariański, 2014, s. 103), przy jej braku trudno o spójność społeczną, współodpowiedzialność i troskę.

Społeczeństwo złożone z ludzi nastawionych na interes prywatny, niechętnych do podejmowania celów pozasobistych, nie może stać się społeczeństwem zwartym i odpowiedzialnym za dobro wspólne, raczej stanie się społeczeństwem ludzi obcych sobie, rywalizujących z sobą jednostek, niezdolnych do budowania ładu moralnego i kapitału społecznego, opartego w znacznej mierze na zaufaniu (Mariański, 2014, s. 107).

W teorii więzi społecznej zaufanie odnosi się do postaw polegających na zawierzeniu partnerom interakcji, założeniu, że niezależnie od okoliczności nie zdradzą oni podzielanych wartości i zasad odnoszących się do dobra szerszej zbiorowości. W koncepcji kapitału społecznego Roberta Putnama (2008) zaufanie funkcjonuje natomiast jako zasadniczy wskaźnik stosunków społecznych, dyspozycji charakteryzujących nie jednostki, lecz całą zbiorowość ludzką, grupę, społeczność lokalną, w tym również wspólnotę obywatelską (por. Bartoszek, 2003). Wedle tej koncepcji stosunki społeczne i sieci powiązań między jednostkami to zasób, dzięki któremu można osiągnąć różne

korzyści – w życiu prywatnym, społecznym i zawodowym. Putnam definiując pojęcie kapitału społecznego, rozważa go w odniesieniu do zaufania, podzielanych norm i wartości, zwiększających sprawność działań. Dowodzi też, że w społeczności, w której obecna jest spontaniczna współpraca, koordynacja działań jest lepsza i łatwiejsza. Zaufanie jako cnota zbiorowa zwiększa zatem zdolność do współpracy i szansę osiągnięcia wspólnotowych korzyści. W budowaniu społeczeństwa ludzi zaangażowanych i troskliwych warto jako fundament relacji postawić także życzliwość, która dla wielu myślicieli stanowi synonim, a przynajmniej warunek konieczny prospołecznych postaw. W swojej pracy *Teoria sprawiedliwości* John Rawls podkreśla, że życzliwość jest, czy powinna być, swoistym obowiązkiem służącym rozwojowi jednostek i całych społeczeństw, stanowiąc istotę naszej przyjaznej koegzystencji. Kreśląc czarną wizję stosunków międzyludzkich, wyzbytych życzliwości, badacz każe rozważyć, „czym byłoby społeczeństwo, gdyby było rzeczą powszechnie wiadomą, że ten obowiązek został odrzucony” (Rawls, 1971, s. 339). Prospołeczność prowadzi bowiem

[...] do integracji społecznej i wzrostu wspólnotowego wymiaru życia społecznego, a egocentryzm przyczynia się do destrukcji świadomości poczucia wspólnoty, w konsekwencji rodzi agresję i patologię społeczną. Prospołeczność i egocentryzm, jako dwie formy zaangażowania społecznego, są wielorako uwarunkowane [...] zawsze jednak stanowią ważny czynnik orientacji aksjologicznej społeczeństwa, wyznaczający również perspektywy jego przyszłych losów (Świątkiewicz, 2005, s. 190).

Inicjowanie i utrzymywanie życzliwych relacji społecznych stanowi ważny czynnik w procesie kształtowania prospołeczności (Binfet, Gaertner, 2015). Świadomość złożonych interakcji między umiejętnościami mentalizowania, życzliwością i kontekstami społecznymi jest zgodne z koncepcjami, według których empatia i przyjmowanie perspektywy innych są ważnymi rozwojowymi antecedensami prospołeczności (Sahdra, Ciarrochi, Parker, Marshall, Heaven, 2015). Jak wynika z badań, prospołeczność staje się bardziej selektywna wraz z wiekiem. Pozytywne stany nastroju ułatwiają życzliwe działania, podczas gdy negatywne mogą je utrudniać, bowiem zwracanie uwagi na emocje innych ludzi jest słabsze, gdy doświadczają się negatywnego afektu (koncentracja na sobie jest wtedy wyolbrzymiona). Nie bez znaczenia jest też jakość relacji między zaangażowanymi podmiotami i ich wcześniejsze doświadczenia. W związkach z negatywną przeszłością uczucia wdzięczności i wzajemności mogą więc być niewystarczające, tworząc potencjalną barierę dla przyszłych przejawów życzliwości, stąd istotne jest budowanie warunków sprzyjających pozytywnym relacjom społecznym.

Dla przeciwdziałania negatywnym tendencjom i tworzenia bardziej empatycznego, wspólnotowego, obywatelskiego społeczeństwa kluczowa wydaje się odpowiedź

na pytanie: „Czy mi zależy i jestem gotów się zaangażować?”. Sposób, w jaki się na nie odpowiada, określa nie tylko nas jako jednostki, lecz także ma moc definiowania naszych społeczeństw. Pytanie o troskę i zaangażowanie jest w istocie pytaniem o to, co chronimy i pielęgnujemy, i co jest dla nas ważne; jest pytaniem o wartości i nasze nastawienie wobec innych ludzi (zob. Tronto, 1994). To, czy młoda osoba odpowie twierdząco na postawione pytanie, czy pozostanie obojętna na otaczający świat i potrzeby innych, w znacznej mierze zależy od formacyjnego wpływu procesów wychowawczych i środowisk socjalizacyjnych.

Kształtowanie postaw prospołecznych – odpowiedzialność środowisk wychowawczych

Impuls rozważaniom dotyczącym prospołeczności w kontekście pedagogicznym dały m.in. prace polskich filozofów, którzy wiązali ją z życzliwością – określoną postawą czy pożądaną i pielęgnowaną zaletą moralną. Przykładowo Witold Rubczyński określał życzliwość jako czynną, bezinteresowną, bezwarunkową postawę, harmonizującą ludzkie uczucia, czyniąc ją warunkiem wspólnoty oraz międzyludzkiej solidarności. Czesław Znamierowski definiując życzliwość powszechną, traktował ją jako fundament, nadrzędną normę moralną powstrzymującą od krzywdzenia innych i motywującą do czynienia im dobra. Tadeusz Kotarbiński w swojej koncepcji społecznego opiekuna zwracał z kolei uwagę na czynną gotowość do służenia pomocą osobom cierpiącym i skrzywdzonym, natomiast dla Henryka Elzenberga życzliwość to dobra wola, z której wypływa wola etyczna oraz cnota, której przejawami są czyny wartościowe (Barański, 2019). Stanowiska te łączy przekonanie, że życzliwe postawy nie tyle można, ile należy kształtować. W takim rozumieniu prospołeczność staje się ważnym elementem nauki moralnej, pracy edukacyjnej i wychowawczej, na której spoczywa odpowiedzialność nie tylko za indywidualne biografie, lecz także kształt i współzycie całego społeczeństwa. Inspirując się polską myślą etyczną, widzimy, że prospołeczność jawi się jako wyzwanie pedagogiczne, związane nie tyle z samą wiedzą o życzliwości, ile z odpowiedzialnością opiekunów, rodziców i nauczycieli za wykształcenie określonych postaw czy pożądaných cnót i wartości.

Co oczywiste, dla wielu z nas droga ku prospołeczności zaczyna się zwykle w domu rodzinnym, od pierwszych relacji z opiekunem. Badania wskazują, że zaburzona relacja przywiązaniowa w okresie dzieciństwa skutkuje niższymi wynikami w różnych miarach prospołecznych w życiu dorosłym. Dzieci z zaburzonym wzorcem przywiązaniowym przejawiają mniejszą skłonność do przyjmowania perspektywy osoby znajdującej się w trudnej sytuacji, mniejszą zdolność do podzielenia uczuć innych, mniejsze poczucie wspólnoty z innymi i mniejszą gotowość do brania odpowiedzialności za ich do-

bro. Są również słabiej zorientowane na pomoc innym, mniej skłonne do współpracy i pocieszania, a także mniej wrażliwe na moralne wykroczenia, które mogą szkodzić innym ludziom*. Podobne tendencje dotyczą młodzieży z niewłaściwym wzorcem przywiązaniowym. Zaburzone więzi i poczucie bezpieczeństwa wiążą się z mniejszą liczbą działań wolontariackich i mniejszym zaangażowaniem z powodów altruistycznych (Priel, Mitrany, Shahar, 1998; McKinney, 2002). Formowane w dzieciństwie, a utrwalane w wieku późniejszym, schematy, a co za tym idzie – określone postawy, każą zwrócić szczególną uwagę na rolę i siłę sprawczą środowiska wychowawczego w tym procesie. Tym bardziej, że wyniki badań pozwalają sądzić, iż wpływ opiekunów w budowaniu prospołecznych postaw daleko wykracza poza ramy wczesnego dzieciństwa (zob. Cotney, Banerjee, 2019). Proces modelowania i jakości relacji odciskają swoje piętno także na późniejszym funkcjonowaniu jednostki. To, jakie wzorce przeżyjemy, zaowocuje zatem w przyszłości. Jeśli będą one dobre, liczyć można, że ukształtujemy ludzi szczęśliwszych, bardziej empatycznych i otwartych, gotowych do niesienia pomocy innym, współodpowiedzialnych, troskliwych i zaangażowanych, jeśli złe – skupionych na sobie i obojętnych na drugiego człowieka egoistów. Wybór, choć, jak pokazuje codzienna praktyka, dla części niełatwy czy wręcz nieosiągalny, wydaje się oczywisty i wart głębszej refleksji.

Obok rodziny, środowiskiem, które może pomóc w kształtowaniu i umacnianiu prospołecznych postaw i wartości, jest niewątpliwie szkoła. Nauczyciele zwykle podejmują tę problematykę w szerszym kontekście kształtowania postaw obywatelskich i społecznego zaangażowania (Greater Good in Action, 2014; Random Acts of Kindness Foundation, 3.10.2023). Zainteresowanie wspieraniem prospołecznych zachowań uczniów, takich jak życzliwość, wynika z odkryć w dziedzinie społecznego i emocjonalnego uczenia się (SEL), które potwierdzają zdrowotne, społeczne i edukacyjne korzyści z interwencji zaprojektowanych w celu wzmocnienia społecznych i emocjonalnych kompetencji uczniów (Binfet, Passmore, 2019). Stwierdzono, że pielęgnowanie kompetencji społecznych i emocjonalnych w dzieciństwie ma długofalowe konsekwencje rozwojowe, a ostatnio wykazano, że pozwala także przewidzieć funkcjonowanie społeczne i dobrostan jednostki w okresie dorastania i dorosłości (profilaktyka przestępczości, uzależnień) (Jones, Greenberg, Crowley, 2015). Biorąc pod uwagę indywidualne i społeczne korzyści, dostrzegamy, że nauka SEL powinna stać się ważnym elementem

* Dodatkowo można wymienić: mniejszą skłonność do przyjmowania perspektywy osoby znajdującej się w trudnej sytuacji (Corcoran, Mallinckrodt, 2000), mniejszą zdolność do podzielenia uczuć innej osoby (Trusty, Ng, Watts, 2005), mniejsze poczucie wspólnoty z innymi i mniejszą gotowość do brania odpowiedzialności za dobro innych (Zuroff, Moskowitz, Côté, 1999), mniejszą skłonność do współpracy i zorientowani na innych (De Dreu, 2012; Hawley, Shorey, Alderman, 2009) i do bycia wrażliwymi na moralne wykroczenia, które mogą szkodzić innym ludziom (Albert, Horowitz, 2009).

szkolnej praktyki. Dzięki SEL „uczymy się rozpoznawać emocje i radzić sobie z nimi, troszczyć się o innych, podejmować dobre decyzje, zachowywać się etycznie i odpowiedzialnie, nawiązywać pozytywne relacje i unikać negatywnych zachowań” (Zins i in., 2004, s. 4). Kompetencje społeczno-emocjonalne są szeroko definiowane jako zestaw umiejętności, który umożliwia regulowanie emocji, utrzymywanie pozytywnych relacji i angażowanie się w skuteczne wyznaczanie celów (Miller, 2015; Jones, Bouffard, Weissboard, 2013). Promowanie i wzmocnianie SEL jest wyjątkowo ważne, gdyż, jak się okazuje, nieodpowiedni poziom funkcjonowania społecznego i emocjonalnego jest coraz częściej uznawany za główny czynnik wielu problemów zdrowia publicznego, np. nadużywania substancji psychoaktywnych, otyłości czy przemocy (Jones, Greenberg, Crowley, 2015).

Mimo wielu dowodów mówiących o społecznych i indywidualnych korzyściach płynących z prospołeczności jej formalna edukacja jest wciąż niedocenianym obszarem odpowiedzialności szkoły. Podobne deficyty prezentuje szkolna codzienność, związana nie tyle z oficjalnym programem nauczania, ile z klimatem miejsca, w którym nieustannie trwa proces formacyjny. Jest to tym bardziej zaskakujące, gdyż, jak pokazują badania, pozytywny klimat w szkole wiąże się z pozytywnymi wynikami w zakresie zdrowia, ze zwiększoną samooceną, z silniejszą motywacją do nauki, mniejszą skalą przemocy, ze zmniejszoną absencją uczniów, a także łagodzi wpływ ryzyka społeczno-ekonomicznego na wyniki w nauce (Thapa, Cohen, Guffey, Higgins-D’Alessandro, 2013). Korzystne rezultaty dotyczą też: poczucia bezpieczeństwa, nawiązywania i utrzymywania zdrowych relacji, zmniejszenia liczby niewłaściwych zachowań, zwiększenia liczby uczniów odnoszących sukcesy edukacyjne, kontroli emocji i zachowania, nauczania, które jest angażujące i sprzyja uczeniu się, oraz ogólnej poprawy jakości funkcjonowania szkoły (Binfet, Gadermann, Schonert-Reichl, 2016). Jednocześnie w wielu badaniach stwierdzono, że niska ocena klimatu szkoły wiąże się z wieloma niekorzystnymi zjawiskami, takimi jak zwiększona agresja relacyjna, złe zachowanie w klasie i gorsze wyniki w nauce (Aldridge, Ala’I, 2013).

Przegląd literatury i codzienna praktyka pozwalają założyć, że z jednej strony promowanie pozytywnego klimatu w szkole może sprzyjać prospołeczności (O’Brennan, Bradshaw, Furlong, 2014) i nauce (Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009), z drugiej to prospołeczność kształtuje pozytywny klimat placówki (Aldridge, Ala’I, 2013; Cohen i in., 2009). Klimat szkoły opiera się na akceptowanych i popieranych normach, wartościach i oczekiwaniach, które wspólnie odzwierciedlają jakość życia szkolnego. Zakładając, że określony klimat szkoły tworzy warunki leżące u podstaw rozwoju i osiągnięć uczniów, widzimy, że kierunek wydaje się oczywisty. Pedagogiczna troska, oparta o promowanie prospołecznych postaw, powinna stanowić ważny element polityki oświatowej i zawodowej odpowiedzialności każdego z nauczycieli (Hamre, Pianta, 2006).

Jak sugerują Patricia Jennings i Mark Greenberg (2009), to właśnie przykład nauczycieli stanowi istotny czynnik modelujący prospołeczne postawy. Bridget Hamre i Robert Pianta (2006) twierdzą, że istnieją kluczowe zachowania nauczycieli przyczyniające się do budowania bliskich więzi między nimi a uczniami. Należą do nich: 1) uczenie o rozwoju społecznym i emocjonalnym; 2) uczestniczenie w rozmowach towarzyskich z uczniami (np. dopytywanie o życie poza klasą, pasje, zainteresowania); 3) zwiększanie dostępności nauczyciela; 4) docenianie punktu widzenia i pomysłów uczniów (np. wyrażanie uznania dla pomysłów uczniów podczas dyskusji) oraz 5) stosowanie strategii zarządzania zachowaniem, które przekazują jasne normy i oczekiwania dotyczące zachowania (np. sprawiedliwe reagowanie na niewłaściwe zachowanie uczniów, wsparcie). Życzliwa relacja między nauczycielami a uczniami wpływa nie tylko na samą atmosferę panującą w placówce, lecz także jest podstawą poczucia przynależności i wspólnoty, motywacji i zaangażowania szkolnego, które z kolei wpływają na rozwój intelektualny uczniów, ich edukacyjne osiągnięcia oraz poziom SEL (w tym prospołeczność uczniów) (Jones, Bouffard, Weissboard, 2013; Jennings, Greenberg, 2009).

Zakończenie

Szkoła tworząc prospołeczny klimat, przyjazną, wspierającą atmosferę, gdzie dzieci i młodzież mogą współtworzyć, doświadczać i czerpać pozytywne wzorce, daje możliwość kształtowania szczęśliwszych, bardziej zaangażowanych i empatycznych jednostek oraz społeczności. Niestety, polska szkoła ma na tym polu wiele do poprawienia. Jak wykazało badania zrealizowane w 2021 roku przez poznański Wydział Oświaty na próbie ok. 1000 uczniów, to właśnie obszar relacji nauczyciel–uczeń wymaga, zdaniem badanych, zasadniczych zmian w kierunku bardziej empatycznego i podmiotowego ich traktowania (Cytlak i in., 2022). Tak jak w przypadku środowiska rodzinnego, także to oświatowe ma możliwość wpływu na rozwój swoich podopiecznych i na obraz społeczeństwa, który będą tworzyć. Warto wykorzystać tę szansę, bo niestety, jak sugeruje J. Mariański, omawiając badania nad prospołecznością Polaków, o ile w Polsce przed 1989 rokiem nieufność i brak troski w relacjach międzyludzkich miała do pewnego stopnia charakter „wymuszony”, o tyle dzisiaj nabiera ona cech postawy życiowej „wybranej” (Mariański, 2014, s. 110). Nie tylko budzi to wiele obaw związanych z kondycją współczesnego polskiego społeczeństwa, lecz także każe z pesymizmem patrzeć w przyszłość. To, jakie wartości wyznajemy i jakie postawy przejawiamy, wiele mówi, stając się świadectwem czasu i miejsca, jakości władzy, wartości, wychowania, edukacji, relacji społecznych, obywatelstwa itp. Pozostaje jednak nadzieja, że środowiska odpowiedzialne za wychowanie i edukację odrobiją lekcję z prospołeczności,

kształtując ludzi nieobojętnych i troskliwych, tworzących wspólnotę, której zależy na sobie, innych i świecie.

Bibliografia

- Aknin, L. B., Hamlin, J. K., Dunn, E. W. (2012). Giving leads to happiness in young children [Dawanie prowadzi do szczęścia u małych dzieci]. *PLoS ONE*, 7(6), e39211. DOI: 10.1371/journal.pone.0039211.
- Albert, L. S., Horowitz, L. M. (2009). Attachment styles and ethical behavior: Their relationship and significance in the marketplace [Style przywiązania i zachowania etyczne: Ich związek i znaczenie na rynku]. *Journal of Business Ethics*, 87, 299–316.
- Aldridge, J., Ala'I, K. (2013). Assessing students' views of school climate: Developing and validating the What's Happening in This School? (WHITS) questionnaire [Ocena poglądów uczniów na klimat szkoły: Opracowanie i walidacja kwestionariusza Co się dzieje w tej szkole?]. *Improving Schools*, 16(1), 47–66. DOI: 10.1177/1365480212473680.
- Algoe, S. B., Haidt, J. (2009). Witnessing excellence in action: The “other-praising” emotions of elevation, gratitude, and admiration [Obserwując doskonałość w działaniu: „Pochwała innego”, emocje uwznioślenia, wdzięczności i podziwu]. *The Journal of Positive Psychology*, 4, 105–127. DOI: 10.1080/17439760802650519.
- Andreoni, J. (1989). Giving with impure altruism: Applications to charity and ricardian equivalence [Dawanie z nieczystym altruizmem: Zastosowania do dobroczynności i ekwiwalencji/równoważności ricardiańskiej]. *Journal of Political Economy*, 97(6), 1447–1458. DOI: 10.1086/261662.
- Barański, J. (2019). Życzliwość jako cnota moralna w polskiej filozofii moralnej. *Etyka*, 58(2), 50–69. DOI: 10.14394/etyka.949.
- Bartlett, M. Y., DeSteno, D. (2006). Gratitude and prosocial behavior: Helping when it costs you [Wdzięczność i zachowania prospołeczne: Pomaganie, kiedy cię to kosztuje]. *Psychological Science*, 17(4), 319–325. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2006.01705.x.
- Bartoszek, A. (2003). Zaufanie jako czynnik aktywności obywatelskiej na lokalnej scenie politycznej. W: E. Nycz (red.), *Budowa lokalnego społeczeństwa obywatelskiego w perspektywie integracji obywatelskiej* (ss. 139–150). Opole: Instytut Śląski.
- Beckes, L., Coan, J. A. (2011). Social baseline theory: The role of social proximity in emotion and economy of action [Teoria Bazy Społecznej: Rola bliskości w emocjach i ekonomii działania]. *Social and Personality Psychology Compass*, 12, 976–988. DOI: 10.1111/j.1751-9004.2011.00400.x.

- Binfet, J. T., Gaertner, A. (2015). Children's conceptualizations of kindness at school [Dziecięce konceptualizacje życzliwości w szkole]. *Canadian Children*, 40, 27–40. DOI: 10.18357/jcs.v40i3.15167.
- Binfet, J. T., Gademann, A.M., Schonert-Reichl, K. A. (2016). Measuring kindness at school: Psychometric properties of a School Kindness Scale for children and adolescents [Pomiar życzliwości w szkole: Właściwości psychometryczne Szkolnej Skali Życzliwości dla dzieci i młodzieży]. *Psychology in the Schools*, 53(2), 111–126. DOI: 10.1002/pits.21889.
- Binfet, J. T., Passmore, H.-A. (2019). The who, what, and where of school kindness: Exploring students' perspectives [Kto, co i gdzie w szkolnej życzliwości: Odkrywanie perspektyw uczniów]. *Canadian Journal of School Psychology*, 34(1), 22–37. DOI: 10.1177/0829573517732202.
- Brown, K. W., Kasser, T. (2005). Are psychological and ecological well-being compatible?: The role of values, mindfulness, and lifestyle [Czy dobrostan psychologiczny i ekologiczny są kompatybilne?: Rola wartości, uważności i stylu życia]. *Social Indicators Research*, 74, 349–368. DOI: 10.1007/s11205-004-8207-8.
- Cialdini, R. B., Baumann, D. J., Kenrick, D. T. (1981). Insights from sadness: A three-step model of the development of altruism as hedonism [Spostrzeżenia ze smutkiem: Trzyetapowy model rozwoju altruizmu jako hedonizmu]. *Developmental Review*, 1(3), 207–223. DOI: 10.1016/0273-2297(81)90018-6.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education [Klimat szkoły: Badania, polityka, praktyka i kształcenie nauczycieli]. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213. DOI: 10.1177/016146810911100108.
- Corcoran, K. O. C., Mallinckrodt, B. (2000). Adult attachment, self-efficacy, perspective taking, and conflict resolution [Przywiązanie dorosłych, poczucie własnej skuteczności, przyjmowanie perspektywy i rozwiązywanie konfliktów]. *Journal of Counseling & Development*, 78(4), 473–483. DOI: 10.1002/j.1556-6676.2000.tb01931.x.
- Cotney, J. L., Banerjee, R. (2019). Adolescents' conceptualizations of kindness and its links with well-being: A focus group study [Konceptualizacje życzliwości wśród nastolatków i jej powiązania z dobrostanem: Badanie grupy fokusowej]. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(2), 599–617. DOI: 10.1177/0265407517738584.
- Cytlak, I., Szafran, J., Cwojdzńska, A., Buchnat, M., Chmura-Rutkowska, I., Cybal-Michalska, A., Jaskulska, S., Kanclerz, B., Kozłowska, A., Marciniak, M., Myszyńska-Strychalska, L., Wawrzyniak-Beszterda, R. (2022). (Nie)dobra szkoła?: Obraz współczesnej szkoły w opiniach uczniów i uczennic – kierunki zmian. *Resocjalizacja Polska*, 24, 427–441. DOI: DOI: 10.22432/pjsr.2022.24.26.
- Danner, D. D., Friesen, W. V., Carter, A. N. (2007). Helping behavior and longevity: An emotion model [Zachowania pomocowe i długowieczność: Model emo-

- cji]. W: S. G. Post (red.), *Altruism and health: Perspectives from empirical research* (ss. 246–258). Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195182910.003.0016.
- Davidson, R. J., Begley, S. (2012). *The emotional life of your brain: How its unique patterns affect the way you think, feel, and live, and how you can change them* [Emocjonalne życie mózgu: Jak jego unikalne wzorce wpływają na sposób myślenia, odczuwania i życia oraz jak można je zmienić]. New York: Hudson Street Press.
- De Dreu, C. K. (2012). Oxytocin modulates the link between adult attachment and cooperation through reduced betrayal aversion [Oksytocyna moduluje związek między przywiązaniem dorosłych a współpracą poprzez zmniejszoną niechęć do zdrady]. *Psychoneuroendocrinology*, 37(7), 871–880. DOI: 10.1016/j.psyneuen.2011.10.003.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior [„Co” i „dlaczego” w dążeniu do celu: Ludzkie potrzeby i samodeterminacja zachowania]. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Dunfield, K. A. (2014). A construct divided: Prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes [Podzielony konstrukt: Zachowania prospołeczne jako podtypy pomagania, dzielenia się i pocieszania]. *Frontiers in Psychology*, 5, 958. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00958.
- Greater Good in Action. (2014). Pobrane z: <https://ggia.berkeley.edu/#filters=kindness>.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C. (2006). Student – teacher relationships [Relacje uczeń – nauczyciel]. W: G. G. Bear, K. M. Minke (red.), *Children’s needs III: Development, prevention, and intervention* (ss. 59–71). Maryland: National Association of School Psychologists.
- Hare, B., Woods, V. (2022). *Przetrywają najzyczliwsi: Jak ewolucja wyjaśnia istotę człowieczeństwa?* Kraków: Copernicus Center Press.
- Hawley, P. H., Shorey, H. S., Alderman, P. M. (2009). Attachment correlates of resource-control strategies: Possible origins of social dominance and interpersonal power differentials [Przywiązaniowe korelaty strategii kontroli zasobów: Możliwe pochodzenie dominacji społecznej i interpersonalnych różnic władzy]. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(8), 1097–1118. DOI: 10.1177/0265407509347939.
- Hill, S. E., Delpriore, D. J., Major, B. (2013). An evolutionary psychological perspective on happiness [Ewolucyjna psychologiczna perspektywa szczęścia]. W: S. David, I. Boniwell, A. Conley (red.), *Oxford handbook of happiness* (ss. 875–886). Oxford: Oxford University Press.
- Howard, J. S., Mattacola, C. G., Howell, D. M., Lattermann, C. (2011). Response shift theory: An application for health-related quality of life in rehabilitation research and practice. *Journal of Allied Health*, 40(1), 31–38.

- Jennings, P. A., Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes [Prospołeczność w klasie: Kompetencje społeczne i emocjonalne nauczycieli w odniesieniu do wyników uczniów i klasy]. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. DOI: 10.3102/0034654308325693.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., Weissboard, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning [Społeczne i emocjonalne umiejętności nauczycieli niezbędne do uczenia]. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62–65. DOI: 10.1177/003172171309400815.
- Jones, D. E., Greenberg, M., Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness [Wczesne funkcjonowanie społeczno-emocjonalne i zdrowie publiczne: Związek między kompetencjami społecznymi w przedszkolu a dobrym samopoczuciem w przyszłości]. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290. DOI: 10.2105/AJPH.2015.302630.
- Kiciński, K., Kurczewski, J. (1977). *Poglądy etyczne młodego pokolenia Polaków*. Warszawa: Wydawnictwa Radia i Telewizji.
- Layous, K., Nelson, S. K., Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Lyubomirsky, S. (2012). Kindness counts: Prompting prosocial behavior in preadolescents boosts peer acceptance and well-being [Liczy się życzliwość: Promowanie zachowań prospołecznych u nastolatków zwiększa akceptację rówieśników i poprawia samopoczucie]. *PLoS ONE*, 7(12), e51380. DOI: 10.1371/journal.pone.0051380.
- Le Nguyen, K., Lin, J., Algoe, S. B., Brantley, M. M., Kim, S. L., Brantley, J., Salzberg, S., Fredrickson, B. L. (2019). Loving-kindness meditation slows biological aging in novices: Evidence from a 12-week randomized controlled trial [Medytacja loving-kindness spowalnia biologiczne starzenie się u osób początkujących: Dowody z 12-tygodniowego randomizowanego badania kontrolowanego]. *Psychoneuroendocrinology*, 108, 20–27. DOI: 10.1016/j.psyneuen.2019.05.020.
- Mariański, J. (2014). Wartości prospołeczne w świadomości Polaków. *Górnośląskie Studia Socjologiczne*, 5, 100–119.
- Martela, F., Ryan, R. M. (2015). The benefits of benevolence: Basic psychological needs, beneficence, and the enhancement of well-being [Korzyści płynące z życzliwości: Podstawowe potrzeby psychologiczne, dobroczynność i poprawa samopoczucia]. *Journal of Personality*, 84, 750–764. DOI: 10.1111/jopy.12215.
- McKinney, K. (2002). 15: Instructional development: Relationships to teaching and learning in higher education [15: Instruktaż rozwoju: Związki z nauczaniem i uczeniem się w szkolnictwie wyższym]. *To Improve the Academy*, 20(1), 225–237. DOI: 10.1002/j.2334-4822.2002.tb00584.x.
- Midlarsky, E. (1991). Helping as coping [Pomaganie jako radzenie sobie] W: M. S. Clark (red.), *Prosocial behavior* (ss. 238–264). Newbury Park, CA: Sage.

- Miller, J. (2015). The power of parenting with social and emotional learning [Siła rodzicielstwa dzięki społecznemu i emocjonalnemu uczeniu się]. Pobrane z: <https://www.gettingsmart.com/2015/04/06/the-power-of-parenting-with-social-and-emotional-learning/>.
- O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., Furlong, M. J. (2014). Influence of classroom and school climate on teacher perceptions of student problem behavior [Wpływ klimatu klasy i szkoły na postrzeganie przez nauczycieli zachowań problemowych uczniów]. *School Mental Health*, 6, 125–136. DOI: 10.1007/s12310-014-9118-8.
- Priel, B., Mitrany, D., Shahar, G. (1998). Closeness, support and reciprocity: A study of attachment styles in adolescence [Bliskość, wsparcie i wzajemność: Badanie stylów przywiązania w okresie dojrzewania]. *Personality and Individual Differences*, 25(6), 1183–1197. DOI: 10.1016/S0191-8869(98)00102-0.
- Putnam, R. D. (2008). *Samotna gra w kręgle: Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Random Acts of Kindness Foundation. Pobrane 3.10.2023 z: <https://www.randomactsofkindness.org/>.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice* [Teoria sprawiedliwości]. Cambridge: Harvard University Press. DOI: 10.2307/j.ctvjf9z6v.
- Sahdra, B. K., Ciarrochi, J., Parker, P. D., Marshall, S., Heaven, P. (2015). Empathy and nonattachment independently predict peer nominations of prosocial behavior of adolescents [Empatia i brak przywiązania niezależnie przewidują wskazywanie prospołecznych zachowań rówieśników w przypadku nastolatków]. *Frontiers in Psychology*, 6, 263. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00263.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries [Uniwersalność treści i struktury wartości: Postępy teoretyczne i testy empiryczne w 20 krajach]. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1–65. DOI: 10.1016/S0065-2601(08)60281-6.
- Świątkiewicz, W. (2005). Między prospołecznością i egocentryzmem. W: W. Zdaniewicz, S. H. Zaręba (red.), *Młodzież Warszawy – pokolenie pontyfikatu Jana Pawła II* (ss. 189–222). Warszawa: Centrum Duszpasterstwa Archidiecezji Warszawskiej.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research [Przegląd badań nad klimatem szkolnym]. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. DOI: 10.3102/0034654313483907.
- Tian, L., Chu, S., Huebner, E. S. (2016). The chain of relationships among gratitude, prosocial behavior and elementary school students' school satisfaction: The role of school affect [Układ zależności między wdzięcznością, zachowaniami prospołecznymi i satysfakcją szkolną uczniów szkół podstawowych: Rola afektu szkolnego]. *Child Indicators Research*, 9(2), 515–532. DOI: 10.1007/s12187-015-9318-2.

- Tronto, J. (1994). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care* [Granice moralne: Polityczny argument za etyką troski]. GB: Routledge.
- Trusty, J., Ng, K. M., Watts, R. E. (2005). Model of effects of adult attachment on emotional empathy of counseling students [Model wpływu przywiązania dorosłych na empatię emocjonalną studentów poradnictwa]. *Journal of Counseling & Development*, 83(1), 66–77. DOI: 10.1002/j.1556-6678.2005.tb00581.x.
- Wojciszke, B. (2017). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., Walberg, H. J. (red.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* [Budowanie sukcesu akademickiego w oparciu o społeczne i emocjonalne uczenie się: Co mówią badania?]. New York: Teachers College Press.
- Zuroff, D. C., Moskowitz, D. S., Côté, S. (1999). Dependency, self-criticism, interpersonal behaviour and affect: Evolutionary perspectives [Zależność, samokrytyka, zachowania interpersonalne i afekt: Perspektywy ewolucyjne]. *British Journal of Clinical Psychology*, 38(3), 231–250. DOI: 10.1348/014466599162827.