

Wydział Pedagogiki i Psychologii
Zakład Teorii Wychowania

Mieczysław ŁOBOCKI

Metody uczenia się altruizmu

The Methods of Learning Altruism

W pedagogice polskiej po drugiej wojnie światowej, zwłaszcza w latach 1949-1979, lansowano na ogół i zarazem apoteozowano wychowanie społeczne (kolektywne), mające na celu podporządkowanie się potrzebom i wymogom życia zbiorowego bez względu na moralny (jednostkowy) rozwój jednostki. W ten sposób świadomie pomniejszano, a niekiedy nawet bagatelizowano wychowanie moralne, tzn. wszelkie oddziaływania w imię wartości uniwersalnych i ponadustrojowych. Najwyższy cel wychowania upatrywano w zaangażowaniu społecznym, przez co najczęściej rozumiano wierność dyrektywom i hasłom propagowanym przez władze państwowe i polityczne. Niewiele miejsca poświęcono wychowaniu moralnemu, w tym również wychowaniu na rzecz altruizmu, czyli w miarę bezinteresownej troski o dobro poszczególnych ludzi. Wychowanie takie bowiem trudne było do pogodzenia z głoszoną wówczas zasadą walki klasowej, której ofiarą mógł paść każdy obywatel myślący lub czujący inaczej niż spodziewały się tego odnośnie czynniki społeczno-polityczne. Toteż oficjalne wychowanie stawało niejednokrotnie na straży skrajnego konformizmu i koniunkturalizmu, znajdując teoretyczne uzasadnienie w głoszonych wówczas celach wychowania socjalistycznego.

Odmierna zgoła sytuacja w polskiej pedagogice zaistniała w latach 1980-1981 i na przełomie ostatnich lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. Można mieć nadzieję, iż w zakresie celów wychowania i sposobów ich realizacji podjęte zostaną nowe przedsięwzięcia naukowo-badawcze, umożliwiające szersze i bardziej niezależne spojrzenie na cały szereg zagadnień wychowawczych widzianych dotąd w sposób zbyt zawężony, tendencyjny i stereotypowy. Jednym z nich wydaje się problem altruizmu rozumianego zwłaszcza jako miłość bliźniego jako

pilne zadanie dla wychowawców i nauczycieli, którym zależy na tym, aby dzieci i młodzież rzeczywiście miały możliwość manifestowania, doświadczania i przeżywania swego człowieczeństwa w toku codziennych oddziaływań wychowawczych. Należy każdemu z nich umożliwić bycie człowiekiem w pełnym znaczeniu tego słowa, tzn. charakteryzującym się odpowiedzialnością za to co robi, wyrozumiałością i poszanowaniem dla innych oraz gotowością wspomaganie ich w przypadku zaistnienia takiej potrzeby.

Niektóre aspekty tego problemu zostaną omówione w niniejszym artykule, którego głównym tematem będą możliwości rozwijania altruizmu u dzieci i młodzieży w procesie wychowania.

ALTRUIZM I JEGO ROLA W WYCHOWANIU

Na wstępie warto zasygnalizować, iż nazwa altruizmu bywa często stosowana zamiennie z takimi pojęciami, jak „zachowanie altruistyczne”, „postawa altruistyczna”, a ostatnio „zachowanie prospołeczne” (Potocka-Hoser 1970). Nie wszyscy jednak utożsamiają te pojęcia. Zwraca się np. uwagę na to, iż w zachowaniach altruistycznych ważna jest nie tyle intencja czy motyw, jaki tam dominuje, ile obserwowalny efekt tych zachowań. Natomiast w postawach altruistycznych dużą wagę przywiązuje się również do motywacji, jaka skłania jednostkę do tego rodzaju postaw.

Przez altruizm rozumie się działanie na rzecz innych ludzi, a nierzadko także zwierząt i roślin, bez oczekiwania na jakiegokolwiek wynagrodzenie (Macaulay, Berkowitz 1970). Chodzi tu głównie o działanie bezinteresowne, przejawiające się w konstruktywnych zachowaniach lub postawach wobec tego wszystkiego, co jest w stanie obudzić naszą życzliwość, dobroć, współczucie, zainteresowanie. Najczęściej jednak altruizm łączy się z troską o dobro osób nam najbliższych i bliskich znajdujących się w potrzebie, które nie mogą same sobie dopomóc. Nie można bowiem uszczęśliwiać nikogo na siłę. Ponadto — jak słusznie podkreślają niektórzy — pomoc udzielana innym ma służyć nade wszystko ich niezależnieniu się od osób wspomagających. Tak rozumiany altruizm jest działaniem dobroczynnym o ograniczonym niejako zasięgu, czyli pomocą nie za wszelką cenę i nie ponad realne potrzeby osoby wspomaganiej. Toteż przeciwieństwem jego jest nie tyle egoizm, ile egocentryzm. Zakłada się wręcz, że altruizm może także przejawiać się w postaci racjonalnego czy zdrowego egoizmu, opartego np. na bardziej lub mniej świadomym oczekiwaniu wzajemności świadczonych sobie usług lub na przekonaniu o niepomaganiu innym bez uzasadnionej przyczyny.

Niemniej jednak wszelki altruizm charakteryzuje namiastka bezinteresowności, co nie musi wykluczać występowania obok siebie zabiegania osoby wspomaganiej o dobro innych z zapewnieniem sobie również pewnych własnych korzyści. W tym szczególnie znaczeniu bezinteresowność uważana jest za

cechę konstytutywną altruizmu. Oczywiście możliwe są również zachowania altruistyczne graniczące z ofiarnością, poświęceniem i heroizmem. O przykłady tego rodzaju zachowań nie jest trudno. Wystarczy wspomnieć choćby systematyczne i długoletnie sprawowanie opieki nad obłożnie chorym, zajmowanie się rozwojem i wychowaniem dziecka upośledzonego umysłowo, czujne doглядanie osoby niesprawnej fizycznie lub z głębokim zanikiem pamięci. Altruistom tego pokroju należy się najwyższe uznanie. Znakomita jednak większość ludzi nie musi na szczęście ponosić zbyt wygórowanych „kosztów” związanych z przejawianym altruizmem czy z ujawnianą przez siebie wspaniałomyślnością. Owa większość skazana jest na zachowania altruistyczne o mniejszej wprawdzie wymowie społecznej, lecz w skali potrzeb ogólnoludzkich także szalenie ważnych.

Istotną cechą altruizmu, oprócz namiastki bezinteresowności, jest także różnorodność świadczeń na rzecz innych. Możliwe są one: w sferze cielesnej, jak zaspokajanie głodu, udzielanie pierwszej pomocy w nagłym wypadku, opieka nad chorym; w sferze materialnej, np. w postaci wsparcia pieniężnego, różnego rodzaju napraw, pomocy w odnawianiu mieszkania lub w dokonywaniu zakupów; w sferze moralnej, tj. w obronie niezbywalnych praw ludzkich, naprawieniu krzywd moralnych, ochronie przed zniewagą; w sferze orientacyjnej, związanej z przekazywaniem sobie różnych wiadomości, dzieleniem się własnymi doświadczeniami i wspomaganiem w rozwiązywaniu problemów życiowych; w sferze emocjonalnej (psychologicznej), czyli w okazywaniu innym swej serdeczności, współczucia, przyjaźni, podtrzymywania ich na duchu, uważnym wysłuchaniu, itp. (Reykowski 1968).

Jak wynika z tego przeglądu różnorodnych świadczeń — altruistą nie jest tylko ten, kto ma do zaoferowania swemu bliźniemu coś bardzo wymiernego, jak pieniądze, określone przedmioty, wykonanie czynności kosztem utraty własnej energii, zdrowia i czasu lub też niesienie pomocy w rozwiązywaniu określonego problemu. Na miano altruisty zasługuje również każdy człowiek, który okazuje innym swą akceptację, życzliwość i wyrozumiałość; nie zamyka się przed ludźmi, lecz przeważnie wychodzi im naprzeciw (otwiera się przed nimi) i stanowi dla nich silne oparcie emocjonalne; przynosi im pociechę i ukojenie; jest siewcą pogody ducha oraz źródłem wiary w godność i wielkość człowieka; interesuje się sprawami innych i jest zawsze gotowy ich wysłuchać.

Trzecią ważną cechą altruizmu jest poczucie odpowiedzialności za dobro drugiego człowieka. Oznacza to, że wyświadczanie dobra innym jest aktem całkowicie dobrowolnym, nie wymuszonym przez nikogo, jest wyrazem gotowości do zaspokajania cudzych potrzeb. W tym sensie altruizm jawi się raczej jako pewna dyrektywa czy zalecenie postępowania niż norma lub nakaz moralny w ścisłym znaczeniu tego słowa. Dotyczy bowiem na ogół określonej postawy i związanych z nią uczuć, których nie sposób przecież wyzwać przez nakazy, a jedynie w formie pewnych zaleceń. Stąd też altruizm — zgodnie z wyrażeniem

Ossowskiej — zalicza się do tzw. cnót miękkich (Ossowska 1985). Nie wyklucza się jednak możliwości nadania altruizmowi charakteru normy moralnej. Możliwe jest to w przypadku wyraźnie pogłębionego poczucia odpowiedzialności za dobro drugiego człowieka. Poczucie takie wykazują osoby, które rozumiały na czym polega godność i wielkość człowieka, dostrzegają w nim potencjalnie najwyższą wartość spośród pozostałych istot żywych, wysoko cenią u niego podmiotowość jako widomy znak jego niezależności, indywidualności i niepowtarzalności.

Altruizm nabiera szczególnego znaczenia w dobie postępu naukowo-technicznego. Dlatego warto uczynić altruizm nie tylko przedmiotem rozważań i badań, lecz także jednym z podstawowych celów i zadań wychowawczych (Bilsky 1989).

Wychowanie w duchu altruizmu, a co za tym idzie stosowanie różnych metod oddziaływań wychowawczych, wynika z potrzeby naturalnej niedojrzałości społeczno-moralnej dzieci i młodzieży z tytułu okresu rozwojowego, w jakim się znajdują. Altruizm bowiem nie jest właściwością daną człowiekowi od urodzenia, lecz pilnym zadaniem jakie ma on do spełnienia w swym życiu. Bez podejmowania tego zadania nasi wychowankowie najprawdopodobniej pozabawieni byłiby takich pozytywnych znamion osobowości i charakteru, jak: wrażliwość na krzywdę społeczną, okazywanie innym swej życzliwości i zrozumienia, gotowość do ich wspomaganie, umiejętność współżycia i współpracy z nimi itp.

Dzięki systematycznemu kształtowaniu u dzieci i młodzieży postaw altruistycznych można przeciwdziałać grożącemu im osamotnieniu i zobojętnieniu na sprawy innych ludzi, a także zapobiegać ewentualnym uczuciom narastającej w nich wrogości wobec innych lub też lekceważeniu i pogardzie dla drugich. Wychodzi się tu z założenia, iż „społeczności, w których dawanie i świadczenie pomocy jest powszechne i ofiarne, mają więcej szans w walce o byt niż społeczności, w których każdy dba tylko o siebie” (Garczyński 1989). Poza tym postawy czy zachowania altruistyczne niejednokrotnie nadają głębszy sens życiu człowieka. To właśnie dzięki bliskim i życzliwym kontaktom z innymi oraz możliwościom niesienia im pomocy staje się on człowiekiem z całą mocą swej istoty gatunkowej. Pełnia człowieczeństwa bowiem wymaga otwarcia na innych, współbrzmienia z nimi i tworzenia wspólnoty zainteresowań, potrzeb i dążeń chociażby z jedną osobą, która nas akceptuje i rozumie, z którą czujemy się bezpieczni i której gotowi jesteśmy służyć. Przejawiany przez jednostkę altruizm pozwala również na coraz pełniejszą jej samorealizację lub samodoskonalenie się.

Nie ulega wątpliwości, iż warto i trzeba uczynić altruizm jednym z podstawowych celów i zarazem zadań współczesnego wychowania. Możliwości w tym zakresie są niemałe. Ujawniają je m.in. metody uczenia się altruizmu omawiane w kolejnych częściach niniejszego artykułu.

DAWANIE DOBREGO PRZYKŁADU

Jedną z form uczenia się altruizmu jest metoda dawania dobrego przykładu. Polega ona na tym, że sposób zachowywania się nauczycieli i wychowawców może być wzorem dla innych, a w szczególności dla powierzonych im wychowanków. Wychodzi się tu z założenia, iż ludzie pozostający ze sobą w bliskich i częstych kontaktach zaczynają z czasem zachowywać się w podobny sposób. Dzieje się tak w wyniku najczęściej nieświadomego przyswajania sobie zachowań czy postaw osób, z którymi się przebywa. Samo spostrzeganie ich sprawia, że upodabniamy się do nich, nie zdając sobie z tego sprawy. Toteż przebywanie z nimi może być i jest *de facto* ważnym źródłem przemian także w sferze zachowań altruistycznych.

Metoda dawania dobrego przykładu znana jest w literaturze pedagogicznej i psychologicznej pod nazwą modelowania, uczenia się przez naśladownictwo lub uczenia się zastępczego, a niekiedy nazywana bywa „zarażaniem”, z uwagi na zaraźliwy charakter imitowanego zachowania. Wielu autorów używa zamienne tych nazw bądź tylko niektórych z nich, inni natomiast odpowiednio je różnicują.

Każda z wymienionych nazw — jak podkreśla Bandura — pomimo pewnej swej osobliwości łączy się z takim samym procesem uczenia się i to niezależnie od tego, co przyjmuje obserwator od swego modelu, kim lub czym jest dany model oraz jakie są warunki i okoliczności sprzyjające upodabnianiu się do zachowań modelowych. Toteż — zdaniem Bandury — nic nie stoi na przeszkodzie, aby nazw tych używać zamiennie. Nie wszyscy podzielają taki pogląd. Aronfreed i Bronfenbrenner np. wyraźnie odróżniają upodabnianie się do zachowań modelu w wyniku uczenia się przez naśladownictwo i uczenia się przez modelowanie. Twierdzą oni, że obserwowanie modelu pociąga za sobą upodabnianie się do niego bądź to w sposób niemal odwzorowujący jego zachowanie, bądź też bardzo od niego się różniący, lecz pozostający z reguły w granicach tej samej klasy zachowań. W przypadku dosłownego niemal naśladowania skłonni są mówić o uczeniu się przez naśladownictwo, a w sytuacji upodabniania się w stopniu wyraźnie odbiegającym od zachowań modelu, lecz mieszczącym się w tej samej klasie lub kategorii imitowanego postępowania mówią o uczeniu się przez modelowanie. W tym ostatnim przypadku mamy do czynienia, zgodnie z wyrażeniem Bronfenbrennera, z symbolicznymi równoważnikami zachowań lub — inaczej mówiąc — ze zgeneralizowanymi (uogólnionymi) efektami modelowania. Przykładem tego rodzaju efektów może być dzielenie się z kimś słodyczami lub pocieszanie skrzywdzonego dziecka w wyniku zaobserwowania modelu ustępującego miejsca starszycy w autobusie (Araska-Karyłowska 1982).

Przedstawione rozróżnienie jest istotne z pedagogicznego punktu widzenia. Dużą wartość przypisuje się zwłaszcza uczeniu się przez modelowanie w przyjętym tu rozumieniu. Dzięki niemu metoda dawania dobrego przykładu okazuje

się wyjątkowo przydatna w kształtowaniu postaw altruistycznych. W wyniku bowiem wspomnianego uogólniania (zgeneralizowania) przez dzieci i młodzież postrzeganych zachowań innych ludzi stają się one zdolne do coraz bardziej różnorodnych, bogatych i konstruktywnych reakcji na cudze potrzeby, niedostatki, oczekiwania. Na przykład dziecko na podstawie obserwacji dzielenia się swej matki z innymi otrzymaną w prezencie czekoladą uczy się nie tylko dzielenia się własnymi słodyczami, lecz także, najogólniej mówiąc, wyrabia w sobie nawyki okazywania innym swej życzliwości, współczucia, przyjaźni, niesienia im konkretnej pomocy lub wsparcia. Nie zachodzi więc potrzeba oddzielnego kształtowania każdego przejawu zachowań altruistycznych, np. oddzielnie w przypadku nabywania doświadczeń w darzeniu szacunkiem osób starszych i kalekich, udzielaniu informacji, o które pytają przechodnie, uważnym słuchaniu cudzych nieszczęść, dramatów, tragedii, niesieniu pomocy w nagłych wypadkach lub podnoszeniu na duchu ludzi zasmuconych i zrozpaczonych. Oddzielne kształtowanie tego rodzaju przyzwyczajzeń jest uzasadnione jedynie w odniesieniu do dzieci w młodszym wieku.

Spodziewanych rezultatów wychowawczych można oczekiwać tylko po wielokrotnym i w miarę długotrwałym postępowaniu rodziców, wychowawców, nauczycieli i to w różnych sferach świadczeń na rzecz innych. Zwraca się uwagę również na pewną logiczną ciągłość ich zachowań altruistycznych, np. jeśli matka lub ojciec pomogli wejść staruszce do autobusu, to również przy wysiadaniu powinni jej pomóc, skoro i tym razem potrzebuje ona pomocy i nadal znajduje się w ich zasięgu.

Skuteczność metody dawania dobrego przykładu — jak wykazały liczne badania — zależy od różnych uwarunkowań. Składają się na nie zarówno wiek, płeć i cechy osobowości dzieci i młodzieży jako „obserwatorów”, jak i to, w jaki sposób postrzegają one rodziców, wychowawców i nauczycieli jako swych „modeli”. W wyniku badań stwierdzono m.in., że model wywiera większy wpływ na obserwatora, jeżeli:

- a) obserwator postrzega jego kompetencje i prestiż, jakim cieszy się on w swym otoczeniu,
- b) zakres władzy modela jest szerszy i ma on większe możliwości zapewnienia obserwatorowi oparcia w sensie duchowym i materialnym,
- c) obserwator ocenia go jako podobnego do siebie, np. pod względem określonych umiejętności, zainteresowań i uzdolnień,
- d) stosunek modela do obserwatora jest bardziej opiekuńczy i przyjacielski,
- e) model przejawia więcej entuzjazmu dla swych zachowań altruistycznych (Bronfenbrenner 1988).

Warto również wspomnieć, iż metoda dawania dobrego przykładu zawdzięcza swoją skuteczność bezpośrednio i naturalności, z jaką kształtuje postawy altruistyczne. Otóż „[...] za pomocą modelowania możemy łagodnie i jakby niepostrzeżenie wprowadzać wychowanka w świat społecznych norm

i wartości” (Konarzewski 1987). Stąd też słusznie metoda ta zasługuje na szczególne potraktowanie w procesie rozwijania i pogłębiania zachowań altruistycznych u dzieci i młodzieży.

POWIERZANIE ZADAŃ

Inną — również skuteczną jak poprzednia — metodą uczenia się altruizmu jest powierzanie dzieciom i młodzieży konkretnych zadań, związanych z przejawianą przez nich troską o dobro innych. W literaturze pedagogicznej nazywa się ją metodą zadaniową. Osobliwość jej i zarazem niezawodną skuteczność upatruje się w tym, iż zaliczana bywa do oddziaływań pośrednich w przeciwieństwie do takich metod wychowania, jak: perswazja, nagradzanie i karanie. Dzięki temu wychowanek w toku oddziaływań nie ma świadomości, że pragnie się go wychowywać czy pouczać. Wykonuje bowiem określone zadanie nie tyle z namowy lub nakazu, ile z inspiracji swych wychowawców albo też wyłącznie z własnej inicjatywy. Wykonywane przez niego zadania uzasadnia przede wszystkim sytuacja, w jakiej znalazł się w rodzinie i szkole oraz środowisku pozarodzinnym i pozaszkolnym, np. na podwórku, ulicy, kolonii letniej, wycieczce, w sklepie itp.

Metoda zadaniowa, służąca kształtowaniu postaw altruistycznych, znajduje szerokie zastosowanie zwłaszcza w rodzinie, ponieważ stwarza ona wiele okazji do świadczenia sobie wzajemnych usług, wynikających z naturalnej sytuacji życia rodzinnego. Wyjątkowo korzystne warunki pod tym względem stwarzają rodziny wielodzietne i więcej niż dwupokoleniowe. Wprawdzie w rodzinach jednodzietnych i dwupokoleniowych istnieje mniej okazji do przejawiania troski o dobro innych, to jednak i tam przy należyтым zorganizowaniu pracy wychowawczej można z powodzeniem wykorzystać omawianą tu metodę. Sprzyjają temu zwłaszcza zadania związane z utrzymaniem porządku i czystości w mieszkaniu oraz przygotowywaniu posiłków.

Zadania, których bezpośrednim celem jest utrzymanie porządku i czystości w mieszkaniu, obejmują swym zasięgiem takie czynności, jak: wynoszenie śmieci, wycieranie kurzu, dbanie o czystość podłóg, sprzątanie w przedpokoju, pokojach, kuchni i łazience, odkurzanie lub trzepanie dywanów, mycie okien i pielęgnacja roślin czy kwiatów, znajdujących się w różnych pomieszczeniach mieszkania. Zadania zaś, związane z przygotowaniem posiłków łącznie np. z obieraniem ziemniaków, płukaniem owoców, myciem warzyw i gotowaniem, a także nakrywania do stołu i zmywania naczyń. Dzieci starsze mogą ponadto brać udział w praniu domowym i prasowaniu oraz w załatwianiu spraw w punktach usługowych. W rodzinach wielodzietnych dochodzi jeszcze opieka nad młodszym rodzeństwem, a w rodzinach wielopokoleniowych wspomaganie w chorobie i innych dramatycznych sytuacjach życiowych ludzi starych.

Wdzięcznym terenem powierzenia dzieciom i młodzieży zadań uwzględniających potrzeby drugiego człowieka może być także szkoła. Zadania tego rodzaju przybierają tam niejednokrotnie formę tzw. pomocy koleżeńskiej w nauce. Objęci są nią szczególnie uczniowie, którzy nie nadążają za wymaganiami szkolnymi. Natomiast udzielać pomocy powinni wszyscy uczniowie danej klasy, nie wykluczając uczniów z wyraźnymi brakami w wiadomościach i umiejętnościach szkolnych. Udowodniono bowiem ponad wszelką wątpliwość, że uczniowie, którzy pomagają innym w nauce sami wynoszą z tego korzyść. Zaczynają lepiej poznawać i rozumieć treści, które pomogli innym przyswoić. Dotyczy to zarówno uczniów najzdolniejszych, jak i tych, którzy mają poważne kłopoty w nauce. Wykazały to m.in. badania opisane przez Havkinshire, w wyniku których stwierdzono dużą skuteczność pomagania uczniom klasy IV z trudnościami w czytaniu przez uczniów klasy VI, którzy napotykali na podobne trudności. Udzielana w ten sposób pomoc wpłynęła korzystnie zarówno na uczniów wspomaganych, jak i wspomagających (Brammer 1984).

Powierzenie uczniom zadań nastawionych na niesienie dobra innym obejmuje także różne formy działalności samoobsługowej, jak dbałość o czystość w klasie, ścieranie i zmywanie tablicy, odkurzanie stolików i krzeseł, nieprzeszkadzanie sobie nawzajem itp. Szczególną okazją do zachowań altruistycznych uczniów jest ich pamięć o swych kolegach (koleżankach) chorych lub mających inne powody do żartów. Pożądana wydaje się także specjalnie zorganizowana pomoc ludziom kalekim, chorym, samotnym i starym, mieszkającym w pobliżu szkoły. Chodzi tu zwłaszcza o nawiązywanie z nimi kontaktów i okazywanie w ten sposób swej serdeczności i gotowości do załatwienia ewentualnych spraw lub pośredniczenia w nich.

Wykonywanie zasygnalizowanych zadań w środowisku rodzinnym i szkolnym skutecznie wpływa na pogłębianie altruizmu u dzieci i młodzieży, jeśli:

- 1) podejmują „służbę” na rzecz innych z wyboru, a nie z konieczności,
- 2) przekonane są o potrzebie przynoszenia innym wsparcia czy ulgi,
- 3) wykonują zadania na miarę swych możliwości,
- 4) świadczą rozmaite usługi wobec różnych osób,
- 5) stopniowo uczą się działań na rzecz dobra innych,
- 6) podlegają zachęce ze strony dorosłych w swych zachowaniach altruistycznych,
- 7) przeżywają zadowolenie ze swej użyteczności dla osób potrzebujących.

Najbardziej jednak kształtowaniu postaw altruistycznych — jak się wydaje — sprzyja wykonywanie wspomnianych zadań w warunkach współdziałania i współpracy. Chodzi tu zwłaszcza o wspólne wykonywanie zadań przez rodziców i dzieci lub rodzeństwo, a także przez nauczycieli i uczniów oraz zespoły uczniowskie. Współdziałanie czy współpraca — oprócz tego, że niejako z definicji swej wyraża się we wzajemnej uczynności, wspomaganie, doradzaniu sobie i zarazem wspólnemu dowartościowaniu się — „sprzyja rozwojowi

pozytywnych postaw interpersonalnych” (Aronson 1978). Dobrze jest również wykonywać zadania w trosce o innych zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami, wyznaczającymi zakres odpowiedzialności za poszczególne czynności wchodzące w ich skład. W ten sposób, aby sprostać danemu zadaniu trzeba zadbać o wykonanie każdej czynności, do której się zobowiązało. Niewykonanie jej jest jednoznaczne z niespełnieniem zadania. Ponadto warto pamiętać, iż podejmowanie tego typu zadań uczy nie tylko poczucia odpowiedzialności, lecz także stanowi udane antidotum na nudę i umożliwia szybsze usamodzielnienie się wychowanków.

UŻYWANIE PERSWAZJI

Wychowaniu w duchu altruizmu sprzyja metoda perswazji. Polega ona na uświadamianiu etycznym dzieci i młodzieży, stanowi bowiem pewien rodzaj słownego oddziaływania na ich świadomość moralną. Głównym jej zadaniem jest kształtowanie opinii, przekonań i zachowań związanych z postępowaniem na rzecz innych ludzi, a zwłaszcza wyjaśnianie norm etycznych postulujących śpieszenie im z pomocą bądź okazywanie szacunku lub wsparcia duchowego. W uzasadnianiu norm przytacza się zazwyczaj argumenty przemawiające za ich przestrzeganiem, jak i te, które pomniejszają ich wartość moralną. W tym celu można ukazywać różne konsekwencje respektowania lub lekceważenia określonych norm zarówno dla osoby udzielającej pomocy czy wsparcia, jak i osoby wspomaganiej.

Niektórzy wątpią w skuteczność metody perswazyjnej i wręcz bagatelizują jej stosowanie. Trudno zgodzić się z takim stanowiskiem, ale nie sposób też nie przyznać mu pewnych racji, ponieważ pod względem efektywności oddziaływań ustępuje ona wyraźnie omówionym wcześniej metodom uczenia się altruizmu. Jest przecież rzeczą oczywistą, iż o moralnym obliczu człowieka decydują nie słowa, lecz czyny, a więc nie tyle wiedza o normach moralnych lub moralności, ile konkretny sposób jego zachowania się w codziennych warunkach życia. Niemniej jednak należy zgodzić się z tym, że odpowiednio ugruntowana świadomość moralna jednostki może być i niejednokrotnie jest załącznikiem jej konstruktywnego postępowania na co dzień. Niekiedy — jak twierdzi się — niewątpliwą moc oddziaływań mają nawet patetyczne apele do sumienia.

Główną zaletą przypisywaną metodzie perswazji jest możliwość uświadamiania z jej pomocą dorobku moralnego, jaki zdobyła ludzkość w swym wielowiekowym doświadczeniu. Dzięki niej wychowankowie uczą się odróżniać dobro od zła, poznają podstawowe obowiązki wobec ludzi i zwierząt, w tym także zasięg i granice wspomagania innych, mają okazję uświadomić sobie prawdy, które uczą „żyć tak, aby życie nasze było warte życia” (Mysłakowski 1967). Odwoływanie się do metody perswazyjnej pomaga też w poszukiwaniu

sensu życia i kształtowaniu własnego systemu wartości moralnych, chroni przed poczuciem pustki i bezsensowności w życiu codziennym, a tym samym stanowi poważną osłonę dla zdrowia psychicznego wielu młodych ludzi. Prawdopodobnie więc ma ona również wpływ na sposób praktycznego postępowania dzieci i młodzieży w różnych sytuacjach życiowych oraz z pewnością pomaga w podejmowaniu przez nich wiążących decyzji.

Istnieją różne formy perswazyjnego oddziaływania na wychowanków. Na przykład w rodzinie godne uwagi są rozmowy i dyskusje na temat różnych aspektów współżycia, współdziałania i współpracy ze sobą ludzi. Prowadzić je mogą wszyscy członkowie rodziny i to w różnych układach: rodzice z dziećmi, brat z siostrą, wnukowie z dziadkami, rodzice między sobą itp. Niekiedy przybierają one postać tzw. narad rodzinnych. Ważne jest, aby przeprowadzane w rodzinie rozmowy i dyskusje odbywały się w klimacie życzliwego nastroju i świadomości wagi omawianych spraw. Wdzięcznym ich tematem mogą być różne zdarzenia, domagające się omówienia w kategoriach moralnych (dobra i zła), w tym także konflikty rodzinne i rozmaite przejawy świadczenia sobie wzajemnych usług.

Metoda perswazji stosowana jest również w szkole, szczególnie na godzinach wychowawczych oraz lekcjach języka polskiego, historii i religii. Na lekcjach tych możliwa jest częsta wymiana poglądów na temat moralnego postępowania ludzi i moralności w ogóle. Wymiana taka odbywa się również w formie rozmów i dyskusji, które stają się częścią składową procesu wychowania i nauczania. Wprowadzeniem do takiej dyskusji może być przeczytana książka, osobiste doświadczenie życiowe, zaobserwowany lub zasłyszany fakt z codziennego życia albo też własne spostrzeżenie związane z wyświadczeniem innym bezinteresownych usług. Wprowadzenie takie kończy się zwykle postawieniem określonego problemu, którego rozwiązaniem zajmuje się cała klasa. Podstawą rozmów i dyskusji na tematy moralne mogą być także różnego rodzaju aforyzmy, fragmenty autobiografii i biografii ludzi wielkiego umysłu i serca, filmy oraz audycje telewizyjne i radiowe o tematyce społeczno-obyczajowej.

Zastosowana metoda perswazji niezależnie od różnych jej form jest skuteczniejsza, jeśli wychowankowie:

- a) zaangażowani są emocjonalnie w poszukiwanie rozwiązań wspólnie omawianego i diskutowanego problemu,
- 2) ufają swym rodzicom i nauczycielom, tj. uznają ich za osoby wiarygodne,
- 3) przekonani są o słuszności przytoczanych argumentów za lub przeciw określonemu stanowisku,
- 4) mają zapewnioną swobodę w głoszeniu swych poglądów,
- 5) zachęceni są przez rodziców, wychowawców i nauczycieli do zachowań prospołecznych,
- 6) spotykają się raczej z zaleceniami niż poleceniami czy zakazami,
- 7) mają prawo do błędzenia.

Podobnych uwarunkowań poprawnie stosowanej metody perswazji jest na pewno więcej. Warto mieć je na uwadze, aby nie dopuścić do przeobrażenia oddziaływań perswazyjnych w przysłowiowe pouczanie dzieci i młodzieży, tj. bez wysłuchania ich opinii i respektowania zajmowanego przez nich stanowiska w omawianych sprawach.

WZMACNIANIE POZYTYWNE

Możliwość rozwijania i pogłębiania altruizmu wśród dzieci i młodzieży stwarza również tzw. wzmocnienie pozytywne. Polega ono na wyrażaniu pod ich adresem pochwał lub dawaniu innych dowodów uznania, w tym czasami także nagród, w wyniku przejawianych przez nich zachowań altruistycznych. Odwoływanie się do tego rodzaju wzmocnienia pozytywnego wymaga przestrzegania określonych zasad (*principles of reinforcement*). Postulują one, aby:

a) wzmocniać tylko i wyłącznie te postawy i zachowania, które rzeczywiście są świadectwem bezinteresownych działań na rzecz innych ludzi,

b) postawy i zachowania takie wzmocniać bezpośrednio po ich ujawnieniu lub w trakcie przejawiania, a nie dopiero po pewnym czasie od momentu ich zmanifestowania,

c) w przypadku sporadycznych przejawów postaw i zachowań altruistycznych poddawać je wzmocnieniu, gdy tylko pojawia się w polu widzenia wychowawcy lub nauczyciela,

d) z chwilą częstszego pojawiania się zachowań altruistycznych wzmocniać je coraz rzadziej oraz oczekiwać większych i bardziej użytecznych dokonań ze strony wychowanków,

e) w sytuacji wzmocnienia nagradzanie materialne łączyć z wyrażaniem pochwał i stopniowo rezygnować z nagradzania materialnego na rzecz nagradzania funkcjonalnego (Walker, Shea 1980).

Skuteczność wzmocnienia pozytywnego zależy też w dużej mierze od tego, czego naprawdę oczekuje od nas wychowanek. Dla jednego bodźcem stymulującym do zachowań prospołecznych jest jedynie osobista satysfakcja, jaką mu one zapewniają, dla innego zaś wystarcza okazywana mu z tego powodu życzliwość lub uznanie ze strony wychowawcy, a jeszcze inny wymaga specjalnego nagradzania, aby obudzić w sobie chęć służenia czy wspomaganie innych.

Na ogół wymienia się trzy kategorie lub — inaczej mówiąc — techniki wzmocnienia pozytywnego, mianowicie technikę bezpośredniej gratyfikacji, technikę zawierania kontraktu i technikę sukcesywnej gratyfikacji.

Technika bezpośredniej gratyfikacji, nazywana również techniką gratyfikacji natychmiastowej, polega na zasygnalizowaniu dzieciom i młodzieży naszego zadowolenia z racji przejawianych przez nie zachowań altruistycznych. Wyrażamy je np. za pomocą serdecznego dotknięcia ramion lub głowy wychowanka,

obdarzania go ufnym spojrzeniem, a niekiedy spełnienia drobnych jego życzeń o które wcześniej daremnie nas prosił. W ten sposób informujemy go o tym, że uczynił coś naprawdę pożytecznego, jednocześnie dajemy mu do zrozumienia, iż mógłby podobnie postępować w przyszłości. Na natychmiastową gratyfikację zasługują oczywiście tylko te przejawy altruizmu, które zdarzyły się nieoczekiwanie albo na które dopiero po raz pierwszy zwróciliśmy uwagę. Technikę bezpośredniej gratyfikacji stosuje się więc przede wszystkim wobec dzieci i młodzieży, które pod względem swej usłużności na rzecz innych niczym dotąd specjalnie się nie wyróżniły.

Technika zawierania kontraktu jest u nas na ogół mało znana i doceniana. Dotyczy ona robienia zakładów z wychowankiem w sprawie jego poprawy w nauce i zachowaniu, w tym również zachowaniu prospołecznym. Zawierane zakłady wymagają formalnie ratyfikowanych umów przez wychowawcę i wychowanka. Dokonywane są na zasadzie całkowitej dobrowolności. Treść umów określa zadania, jakie zobowiązuje się wykonać wychowanek i zobowiązania wychowawcy do nagrodzenia go za wykonane zadania. W przypadku zachowań prospołecznych chodzi zwłaszcza o udzielanie konkretnej pomocy swym rodzicom i rówieśnikom, a także innym osobom znajdującym się w potrzebie. Nagradzanie odbywa się z reguły w formie symbolicznej lub zwiększenia zakresu pewnych uprawnień wychowanka, np. zezwolenie na dłuższe niż zwykle oglądanie telewizji czy granie w piłkę z kolegami (koleżankami), a niekiedy także w postaci dawania słodyczy. Tego rodzaju kontrakt zawiera się najczęściej ustnie i jest on praktykowany przeważnie w stosunku do dzieci w wieku młodszoszkolnym.

Technika sukcesywnej gratyfikacji, nosząca także nazwę ekonomii żetonów (*token economy*) lub wzmocnienia żetonowego (*token reinforcement*), łączy w sobie cechy poprzednio zarysowanych technik wzmocnienia pozytywnego. W zasadzie stosuje się ją jedynie wówczas, gdy inne metody uczenia się altruizmu nie odnoszą spodziewanego skutku. Przewiduje ona wzmocnianie zachowań prospołecznych najpierw za pomocą punktacji lub symbolicznych pamiątek (żetonów), a później dopiero w formie nagradzania materialnego lub funkcjonalnego. Wychowanek np. może otrzymać za jednorazowo udzieloną koledze (koleżance) pomoc w nauce po jednym punkcie, a w wyniku zdobycia 10 lub 20 punktów ma prawo do nagrody, o której bywa z góry poinformowany. Nierzadko współdecyduje o rodzaju i wysokości nagradzania, przy czym im wyższa jest wartość przewidzianej nagrody, tym większej domaga się od nauczyciela liczby punktów lub pamiątek symbolicznych w postaci nalepek, paciorków, znaczków itp. Obowiązuje tu — podobnie jak w przypadku zastosowania techniki zawierania kontraktu — bezwzględne dotrzymanie danej dziecku obietnicy. W przeciwnym razie narażamy go na niechybne rozczarowania i związane z tym przykre następstwa dla dalszego przebiegu działalności wychowawczej (Peine, Howarth 1976).

Odwołując się do wzmacniania pozytywnego należy pamiętać, że w rozwijaniu zachowań prospołecznych stanowi ono jedynie pewien punkt wyjścia w naszej pracy wychowawczej z tymi dziećmi, które okazały się wyjątkowo odporne w stosunku do innych zastosowanych wobec nich metod uczenia się altruizmu. Odwoływanie się więc do metody wzmacniania pozytywnego uważane jest za zło konieczne, ponieważ nagradzane zachowania pozbawione są zachowań bezinteresownych. Dlatego też szczególną rolę w stosowaniu wzmocnień pozytywnych przypisuje się nagradzaniu funkcjonalnemu i jednocześnie zaleca się możliwie szybkie zastąpienie ich metodami, które z pedagogicznego punktu widzenia nie budzą zastrzeżeń.

Oprócz przedstawionych już metod uczenia się altruizmu istnieje cały szereg innych oddziaływań wychowawczych, stawiających sobie podobne cele. Należą do nich m.in. różne formy pracy z dziećmi i młodzieżą inspirowane psychoterapią, jak: socjodrama, zabawa w teatr, sondaż opinii o uczniu, trening kontaktów międzyludzkich i inne (Goldstein, Glick 1987). Omówienie ich wykracza poza ramy niniejszego artykułu.

Na zakończenie warto wspomnieć jedynie, iż żadna z metod stosowanych w rozwijaniu i pogłębianiu altruizmu u dzieci i młodzieży nie jest metodą uniwersalną. Wszystkie one wzajemnie się uzupełniają, dlatego nie należy ograniczać się tylko do jednej z nich. Najlepiej jest, gdy każda z tych metod znajduje swe praktyczne zastosowanie, a przy tym wykorzystywana jest z umiarem i w sposób nader dyskretny.

BIBLIOGRAFIA

- Aronson E., *Człowiek — istota społeczna*, Warszawa 1978.
- Arską-Karyłowska A., *Kształtowanie zachowań prospołecznych u dzieci za pomocą modelowania*, Wrocław 1982.
- Bilsky W., *Angewandte Altruismusforschung. Analyse und Rezeption von Texten über Hilfeleistung*, Bern 1989.
- Brammer L. M., *Kontakty służące pomaganiu. Procesy i umiejętności*, Warszawa 1984.
- Bronfenbrenner U., *Dwa światy wychowania USA i ZSRR*, Warszawa 1988.
- Garczyński S., *O dawaniu*, Warszawa 1985.
- Goldstein A. P., Glick B., *Aggression Replacement Training. A Comprehensive Intervention for Aggressive Youth*. Illinois 1987.
- Konarszewski K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1987.
- Macaulay J. R., Berkowitz L., *Altruism and Helping Behavior*, New York 1970.
- Mysłakowski Z., *O kulturze współżycia. Rozważania i propozycje*, Warszawa 1967.
- Ossowska M., *Normy moralne. Próba systematyzacji*, Warszawa 1985.
- Peine H. A., Howarth R., *Children and Parents: Everyday Problems of Behaviour*, Great Britain 1976.
- Potocka-Hoser A., *Wyznaczniki postawy altruistycznej. Badania nad zachowaniami prospołecznymi*, Warszawa 1971.
- Reykowski J., *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, Warszawa 1986.
- Walker J. E., Shea M., *Behaviour Modification. A Practical Approach for Educator*, St. Louis 1980.

SUMMARY

The main subject of the paper concerns the possibilities of bringing up and educating in the spirit of altruism. Especial attention is devoted successively to giving children and teenagers a good example as regards pro-social behaviours by the teachers and educators, making it possible for the young people to perform specific tasks for the benefit of the people in need, influencing their moral consciousness, which means making use of persuasion in relation to children and the youth, as well as referring to so-called positive reinforcements such as contingency contracting and token reinforcement. A description of these possibilities of learning altruism is preceded by an attempt to define the concept of altruism together with showing its importance in the process of bringing up and education.