

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXVII: 2022

NUMER 2 (264)

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

MIĘDZYNARODOWA RADA NAUKOWA, PROGRAMOWA I KONSULTACYJNA

Prof. Michael Apple, the John Bascom Professor of Curriculum and Instruction
and Educational Policy Studies at the University of Wisconsin-Madison
and Distinguished Professor of Educational Policy Studies at Northeast
Normal University in China, USA i Chiny

Prof. Gert Biesta, Maynooth University, Ireland, The University of Edinburgh, UK,
the University of Humanistic Studies, Holandia

Prof. Maria Assunção Flores, University of Minho, Portugalia

Prof. A. Lin Goodwin, University of Hong Kong, Hongkong

Prof. Eric Mangez, University of Louvain, Belgia

Prof. Joe O'Hara, Dublin City University, Irlandia

Prof. Qing Qu, University College London, Wielka Brytania

Prof. Barbara Schneider, John A. Hannah University Distinguished Professor
in the College of Education and the Department of Sociology, USA

Prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

Dr hab. Anna Odrowąż-Coates, prof. APS, Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Prof. dr hab. Krzysztof Rubacha, Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, Uniwersytet Łódzki

Prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek, Uniwersytet Gdański



KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXVII: 2022

NUMER 2 (264)



Warszawa 2022

Rada Redakcyjna: **Joanna Madalińska-Michalak** (red.naczelnia), **Grzegorz Szumski**, **Elżbieta Durys**,
Agnieszka Naumiuk, **Joanna Dobkowska**, **Paulina Nowak** (sekretarz redakcji)

Adres redakcji: „Kwartalnik Pedagogiczny”,
Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny,
ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa,
e-mail: kwartalnik.pedagogiczny@uw.edu.pl; <http://www.kp.edu.pl>

Projekt okładki i stron tytułowych: **Jakub Rakusa-Suszczewski**

Redaktor prowadzący: **Dorota Dziedzic**

Redakcja językowa: **Katarzyna Kaczmarek**

Tłumaczenie i redakcja tekstów angielskich: **Paulina Marchlik**

Redaktor statystyczny: **Jan Łaszczyk**

PL ISSN 0023-5938
e-ISSN 2657-6007

© Copyright by Authors, 2022

Pismo dofinansowane przez Uniwersytet Warszawski

Edycja papierowa jest wersją pierwotną czasopisma

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
02-678 Warszawa, ul. Smyczkowa 5/7
<http://www.wuw.pl>; e-mail: wuw@uw.edu.pl
Dział Handlowy: tel. (48 22) 55-31-333,
e-mail: dz.handlowy@uw.edu.pl

Studio DTP: **Beata Stelegowska**. Usługi Wydawniczo-Poligraficzne

Druk i oprawa: POZKAL

Spis treści

Joanna Madalińska-Michalak – Wprowadzenie	7
---	---

A R T Y K U Ł Y

Alsu Shakmaeva – Math anxiety – When the emotional brain paralyzes the thinking brain	11
Małgorzata Kamińska – Praca zespołowa nauczycieli – od kultury indywidualizmu do kultury współdziałania	29
Yedil Nurymbetov – Recruiting the high-achieving graduates to the teaching profession – The case of Kazakhstan	53
Urszula Dobrosielska – Pedagogiczne możliwości tekstu literackiego. Inspiracje myślą Jana Błońskiego	75
Marek Jurczyszyn – Johna Locke’a myśl wychowawcza w kwestii nabywania cnót moralnych	91
Karolina Czerwiec – Experiences of parents of an intersex child – A case study	105
Ewelina Franczyk-Sikorska – Terapia z udziałem zwierząt (<i>animal assisted therapy</i>) jako komplementarna metoda terapii	125
Noty o Autorach	137

Contents

Joanna Madalińska-Michalak – Introduction	7
---	---

ARTICLES

Alsu Shakmaeva – Math anxiety – When the emotional brain paralyzes the thinking brain	11
Małgorzata Kamińska – Teacher teamwork – From the culture of individualism to the culture of cooperation	29
Yedil Nurymbetov – Recruiting the high-achieving graduates to the teaching profession – The case of Kazakhstan	53
Urszula Dobrosielska – Pedagogical possibilities of the literary text. Inspirations from the thought of Jan Blonski	75
Marek Jurczyszyn – John Locke’s educational thought on gaining moral virtues	91
Karolina Czerwiec – Experiences of parents of an intersex child – A case study	105
Ewelina Franczyk-Sikorska – Animal Assisted Therapy as a complementary method of therapy	125
Contributors to this issue	137

Wprowadzenie

Do Czytelników „Kwartalnika Pedagogicznego” kierujemy kolejny numer, poświęcony wybranym zagadnieniom z zakresu szeroko rozumianej edukacji i pedagogiki. Autorzy zamieszczonych w tomie artykułów podejmują ważne problemy zasługujące na pogłębione i wszechstronne analizy. Teksty różnią się zakresem problemowym, a przede wszystkim podejściem metodologicznym.

Alsu Shakmaeva w artykule przeglądowym *Math anxiety – When the emotional brain paralyzes the thinking brain* dokonuje usystematyzowania wiedzy z zakresu badań dotyczących problemu pojawiającego się u uczniów lęku przed matematyką jako przedmiotem nauczania w szkole. Autorka, zbierając i konfrontując ze sobą wnioski z wielu publikacji źródłowych, omawia zarówno wczesne badania nad pojęciem lęku przed matematyką, jak i najnowsze badania eksplorujące mechanizmy przejawiania się lęku przed matematyką na przykładzie badań aktywności mózgu pod wpływem bodźców matematycznych. W prowadzonych analizach skupia się na czynnikach związanych z rodziną, szkołą, grupą rówieśniczą, które odgrywają ważną rolę w powstawaniu lęku przed matematyką, omawia narzędzia stosowane do pomiaru poziomu lęku przed matematyką w różnych grupach wiekowych, a także analizuje wyjaśnienia relacji między lękiem przed matematyką a osiągnięciami matematycznymi uczniów.

Małgorzata Kamińska w artykule: *Praca zespołowa nauczycieli – od kultury indywidualizmu do kultury współdziałania* podejmuje problematykę pracy zespołów nauczycielskich w polskich szkołach. Autorka przedstawia wyniki badań sondażowych dotyczące opinii nauczycieli na temat współpracy zespołowej w szkole w rozumieniu praktyk organizacyjnych podejmowanych przez grupę nauczycieli w celu realizacji ustalonych wspólnie zadań, których skuteczne przeprowadzenie wiąże się ze świadomością celu, określonymi normami i synergicznym wykorzystaniem potencjału kompetencyjnego członków zespołu. Uzyskane wyniki pokazują, że nauczyciele i dyrektorzy szkół doceniają wartość pracy zespołowej, choć część z nich ma dość krytyczny stosunek do realizacji leżących u podstaw pracy zespołowej założeń w praktyce szkolnej. Badani zauważają symptomy świadczące o izolacyjnym

charakterze pracy nauczyciela i o dominacji sposobów myślenia i działania, charakterystycznych dla kultury indywidualizmu i rywalizacji. Inni z kolei wyrażają się bardzo pozytywnie na temat współpracy zespołowej w macierzystych szkołach lub traktują „pracę za zamkniętymi drzwiami” jako naturalne zjawisko, przejaw autonomii nauczycielskiej sprzyjający nabieraniu pewności siebie i poczuciu bezpieczeństwa zawodowego. Badani przedstawili własne propozycje poprawy jakości pracy zespołowej.

Yedil Nurymbetov w artykule: *Recruiting the high-achieving graduates to the teaching profession – The case of Kazakhstan* podejmuje niezwykle ważny problem atrakcyjności zawodu nauczyciela. Autor analizując sytuację nauczycieli w Kazachstanie, ukazuje najnowsze reformy oświatowe w Kazachstanie i ich wpływ na edukację nauczyciela oraz postrzeganie zawodu nauczyciela. Autor stawia tezę, że jednym z głównych wskaźników atrakcyjności zawodu nauczyciela może być wybieranie tego zawodu przez najzdolniejszych uczniów szkół średnich. Przedstawione wyniki badań ilościowych dowodzą, że wdrożone reformy oświatowe mające na celu podniesienie prestiżu zawodu nauczyciela przynoszą pozytywny efekt: zawód ten jest wybierany przez absolwentów szkół średnich mających wysokie osiągnięcia edukacyjne.

Urszula Dobrosielska w tekście *Pedagogiczne możliwości tekstu literackiego. Inspiracje myślą Jana Błońskiego* podkreśla konieczność uwzględnienia głosu krytyki literackiej w dyskusji o wychowaniu i jednocześnie przedstawia pedagogiczne możliwości tekstu wydobyte z krytyki literackiej i filozofii hermeneutycznej. Swoją uwagę skupia na tekstach Jana Błońskiego. Autorka, inspirując się dziełem Gadamera *Prawda i metoda*, poszukuje w pracach Błońskiego podejścia interpretacyjnego dla jej rozważań dotyczących znaczenia literatury w wychowaniu. W poszukiwaniu inspirującego myśl pedagogiczną sposobu rozumienia dialogu między czytelnikiem a utworem literackim prowadzi refleksję nad pojęciami wrażliwości oraz tradycji.

Marek Jurczyszyn w tekście zatytułowanym: *Johna Locke’a myśl wychowawcza w kwestii nabywania cnót moralnych* rekonstruuje założenia leżące u podstaw propozycji Locke’a w zakresie wychowania moralnego. Autor wskazuje na priorytetowe zadania wychowania, a zwłaszcza na rozwijanie u wychowanków cnót moralnych. W zdobywaniu cnót liczą się zarówno wysiłek wychowanka, jak i siła oddziaływania rodziny, nauczyciele i wychowawcy, umiejętność rozpoznawania zagrożeń świata oraz dogłębna znajomość prawd wiary i reguł moralnych zawartych w Biblii.

Karolina Czerwiec w artykule *Experiences of parents of an intersex child – A case study* podejmuje kwestię interplściowości, która jest rzadko poruszana na gruncie pedagogiki. Tymczasem społeczna sytuacja osób interplciowych często jest szczególnie trudna, co w dużej mierze wynika z niewiedzy i nieświadomości społecznej w zakresie różnorodności biologicznej ludzi. Autorka prezentuje własne bada-

nia poświęcone analizie doświadczeń rodziców dzieci interplciowych w zakresie kształtowania tożsamości płciowej dzieci w kontekście uwarunkowań społecznych i edukacyjnych. Na potrzeby badań autorka wykorzystała paradygmat interpretacyjny i metodę studium przypadku. Badania pokazują, że rodzic w sytuacji posiadania interplciowego dziecka potrzebuje wsparcia lekarzy, psychologów, rodziny, jak również bezpiecznej przestrzeni społecznej.

Ten numer czasopisma zamyka tekst Eweliny Franczyk-Sikorskiej pod tytułem: *Terapia z udziałem zwierząt (animal assisted therapy) jako komplementarna metoda terapii*. Autorka odpowiadając na pytanie dotyczące tego, czym jest *animal assisted therapy* (AAT), prezentuje podstawowe założenia tej terapii, wytyczne dotyczące jej stosowania oraz cele, jakie można osiągnąć przy jej pomocy. Problematiczna wydaje się być kwestia regulacji prawnych w Polsce, dotyczących standardów pracy i wymogów, jakie należy spełnić, aby móc taką formę terapii prowadzić. Podstawą efektywnej i bezpiecznej terapii zarówno dla jej uczestników, jak i zwierząt jest uwzględnienie wytycznych określonych przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Organizacji Zajmujących się Interakcjami Ludzi i Zwierząt (IAHAIO).

Alsu Shakmaeva

*University of Warsaw**

Email: a.shakmaeva@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0001-6208-9248

Math anxiety – When the emotional brain paralyzes the thinking brain**

Summary

Math anxiety as a mental and even physiological condition that occurs when confronted with math problems may be associated with a negative attitude towards math and difficulties in performing math activities. It manifests itself as an emotional response to a perceived threat in the form of mathematical stimuli, resulting in a state comparable to that experienced in the other forms of anxiety disorders. Over the last years, math anxiety as an issue in education attracts increased attention from both educators and researchers, emphasizing the importance of emotions in the learning process. This review article presents a literature study that aims to provide an overview of the research of the field, ranging from the initial studies of the concept of math anxiety to the latest research exploring the mechanisms of manifestation of math anxiety in the example of studies of brain activity under mathematical stimuli. Moreover, the review describes the most studied family, school, and social factors that have been claimed to play an important role in the origin of math anxiety, also the tools used to measure the level of math anxiety in different age groups. Finally, it examines the main proposed explanations of the relations between math anxiety and students' math achievement.

Keywords: math anxiety, emotions, working memory, gender stereotype, brain activity, math achievement

* Address: University of Warsaw, Faculty of Education, Mokotowska 16/20, 00-561 Warsaw, Poland

** The publication was financed by the University of Warsaw.

Introduction

Emotions play an important role in the learning process influencing students and teachers (Pekrun et al., 2010); research pay more attention to negative than positive emotions since they are implying a negative impact on academic performance. Experiencing strong, upsetting emotions is often accompanied by a feeling of being unable to think clearly. Therefore, when an individual experiences constant emotional distress, this can lead to the “paralyzation” of learning abilities. Not always is intellectual potential decisive for academic achievement; if the control over emotions is impaired, it can lead to crucial problems for learning. One of the most studied emotions in the context of education is anxiety (Pekrun et al., 2002). Moreover, researchers have begun to describe anxiety associated with a variety of subjects such as chemistry, foreign language, etc. (Horwitz, 2010; Kurbanoglu & Akin, 2012). However, most of the research is devoted to math anxiety, since math is often considered the most strenuous subject in the curriculum that can cause strong emotions (Ashcraft & Ridley, 2005).

Math anxiety is a mental and even physiological condition that occurs when confronted with mathematical stimuli, accompanied by a negative attitude towards math (Dowker, Bennett & Smith, 2012; Kucian et al., 2018) and difficulties in performing math activities (Hembree, 1990; Ma, 1999; Zhang, Zhao, & Kong, 2019). Research claims that worrying during performing math tasks uses up the brain’s energy for processing negative emotions, loading up working memory and leaving little place for thinking about tasks regardless of math abilities (Ashcraft & Kirk, 2001; Ashcraft & Krause, 2007). Some studies suggest that inherently weak math abilities such as abstract thinking, visuospatial processing, and “number sense” may be the cause of the subsequent development of anxiety when interacting with math (Eden, Heine, Jacobs, 2013; Ferguson et al., 2015; Maloney, Ansari, & Fugelsang, 2011). Conceivably, the weakness of these abilities can be a genetically determined factor. Nevertheless, math anxiety as an affective factor can also be contributed to or facilitated by external conditions.

Evidently, research indicates that math anxiety is negatively correlated with academic outcomes (Hembree, 1990; Ma, 1999; Zhang et al., 2019). Moreover, it is not only associated with immediate negative affective reactions influencing math achievement but also has harmful long-term consequences for career choice and professional success (Ashcraft, 2002; Eispino et al., 2017). However, research indicates that math anxiety may differently impact math achievement across individuals varying in their intrinsic math motivation (Wang et al., 2015). For instance, lack of motivation coupled with math anxiety can cause avoidance

behavior that is, avoiding any situations related to mathematics. Conversely, high motivation can help overcome negative emotions associated with math.

The current literature study addresses the concept of math anxiety and discusses the mechanisms of manifestation of math anxiety in the example of studies of brain activity under mathematical stimuli. The article describes the most studied possible causes of the development of math anxiety, also the measurement instruments used for different age groups. Finally, it examines the main proposed explanations of the relations between math anxiety and students' math achievement.

The phenomenon of math anxiety

Research on math anxiety began in the 1950s when Gough (1954) first used the concept of “mathemophobia” to describe conditions similar to a phobia but related exclusively to mathematics (Gough, 1954). The first definition of math anxiety dates back to 1957 – “the presence of a syndrome of emotional reactions to arithmetic and mathematics” (Dreger & Aiken, 1957, p. 344). Currently, several definitions of math anxiety can already be distinguished. For instance, “feelings of tension and anxiety that interfere with the manipulation of numbers and the solving of mathematical problems in a wide variety of ordinary life and academic settings” (Richardson & Suinn, 1972, p. 512), “the panic, helplessness, paralysis and mental disorganization that arises among some people when they are required to solve a mathematical problem” (Tobias, 1978, p. 65), “a general fear of contact with mathematics” (Hembree, 1990, p. 45), or “a feeling of tension, apprehension or fear that interferes with math performance” (Ashcraft, 2002, p. 181).

In general, all these definitions can be divided into two types: (1) some emphasize academic performance (feelings of tension, apprehension, or fear that affect performance); (2) others focus on experienced feelings (a state of distress that a person experiences when interacting with math) (Chinn, 2009). It is also worth paying attention to the fact that some definitions indicate that math anxiety is not a problem that manifests itself only in students during learning math at school or university. Often people in adulthood may experience anxiety about math or numbers in ordinary life, in situations when there is a need to perform any arithmetic calculations, for instance, calculating a change in a store or a utility bill, etc. As the study has shown, adults who had completed graduate school or had a STEM (science, technology, engineering, and mathematics) career had significantly lower levels of math anxiety than did those with less education, or non-STEM careers (Hart & Ganley, 2018). It can be assumed that study participants

suffering from math anxiety, initially, at the beginning of formal schooling, chose to have less interaction with math.

Manifestation mechanisms

Nowadays, the math anxiety phenomenon has attracted the attention of not only researchers but also of teachers and parents, sometimes students themselves show an interest in understanding the causes of excessive anxiety or difficulties in math classes. In this regard, the question often arises: how to distinguish math anxiety from just a dislike toward math or a negative attitude toward math that can arise, for instance, when math seems rather abstract. The main difference can be explained in the specific type of response, since anxiety as an affective factor may cause feeling restless and tense, sweating, having a rapid heartbeat, etc. As for the attitude toward math, it is to a greater extent based on motivation and cognition (Dowker, Sarkar, & Looi, 2016). However, these indicators have a strong correlation (Hembree, 1990; Hoffman, 2010). Similarly, as with math performance, it is difficult to establish a causal relationship: does anxiety lead to a negative attitude to math or vice versa?

How do we understand if it is real anxiety? The measures for assessing math anxiety include questionnaires and rating scales. Studies have shown that these tools have good psychometric properties for determining math anxiety. However, any survey in the form of self-reports may have its limitations, often respondents are not entirely accurate in their self-perception and these tools are not the realtime assessment of situational anxiety responses, this affects the overall assessment of the presence of such a state as anxiety. Studies of the neurobiology of math anxiety allowed us to understand better what exactly happens to a person suffering from math anxiety.

One of the most discussed studies has shown that the expectation of a math problem increased activation in the pain perception network, including the bilateral dorso-posterior insula and mid-cingulate cortex, in adults with high levels of math anxiety (Lyons & Beilock, 2012). The authors of this functional MRI study point out that the reaction to the experience of pain was observed precisely during the anticipation of the upcoming math task, but not during the execution of this task. These results may indicate that the affective component, such as anticipating a dreaded event, is a real manifestation of anxiety, in this case, caused by math.

Another functional MRI study, in which the participants were children aged from 7 to 9 years old, showed that high math anxious individuals showed hyperactivity and abnormal effective connectivity in the right basolateral amygdala (Young, Wu, &

Menon, 2012). The amygdala is a brain area related to processing negative emotions and frightened or fearful inputs (Phelps & LeDoux, 2005). Moreover, it is studied in the context of the pathological processes of anxiety disorders (Rauch, Shin, & Wright, 2003). The authors also found that children with high math anxiety showed reduced responses in cortical and subcortical areas that are associated with mathematical and numerical reasoning. Notably, these results also point to a parallel between math anxiety and other specific types of anxieties and also emphasize that fear about math is a specific form of situational anxiety. A recent study has shown that math anxiety is even linked to changes in brain structure and, as the author points out, it is proof that math anxiety in children is real (Kucian et al., 2018). The structural changes have been detected in the amygdala, which is characterised as a key area in the brain for negative emotional processing such as fear, stress, and anxiety. Directionality between reduced amygdala volume and stress was shown in previous studies (Roosendaal, McEwen, & Chattarji, 2018). However, the study has a limitation – lack of assessment of general anxiety or test anxiety among children, since the reduced amygdala volume could be related to anxiety in general, rather than math anxiety in particular.

Another research that involved children was the interventional study with brain imaging that also demonstrated activation of brain circuits that are related to negative emotional processing in children experiencing math anxiety (Supekar et al., 2015). The main idea of this study was to test how successful eight weeks of cognitive tutoring could be in reducing high levels of math anxiety. The results showed that children with high levels of math anxiety experienced significant reductions in anxiety after tutoring. Besides, math tutoring normalized hyperactivity and functional connectivity of the amygdala in highly anxious children to the level of their less anxious peers.

The results of these studies give grounds to consider math anxiety as a separate psychological feature that manifests itself directly when interacting with math. Moreover, math can cause real anxiety, specifically the state when a person experiences emotional discomfort associated with the expectation of some danger that similarly to anxiety disorders most often occurs without the presence of real threatening conditions.

Possible reasons for math anxiety

The question of the possible reasons for the development of math anxiety remains open. Numerous studies are devoted to identifying the causes of its occurrence. As for math ability, some researchers associate math anxiety with

genetic conditioning. Wang and colleagues (2014) in their empirical research study found that genetic factors account for about 40% of the variation in math anxiety, and the remaining variation is explained by child-specific environmental factors (Wang et al., 2014). Overall, the results of this study indicate that the development of math anxiety may be associated with genetic risk factors for both general anxiety and math cognition. A later twin study found similar results (Malanchini et al., 2017). This suggests that hereditary factors, the so-called genetics, undoubtedly have weight, but it is commensurate with environmental factors.

The study of environmental factors begins with the study of home experiences around math. Some studies have shown that parental math anxiety influences the development of their children's math anxiety (Casad, Hale, & Wachs, 2015; Daches & Rubinsten, 2017; Maloney et al., 2015). Maloney and colleagues (2015) found that children whose parents have a high level of math anxiety learn significantly less math during the school year and experience math anxiety, but only in case their parents help them with their homework, compared with those children whose parents do not experience math anxiety or do not often help children with math homework. Daches and Rubinsten (2017) also found a significant correlation – when levels of mothers' math anxiety are higher, their children exhibit lower intrinsic motivation, poorer arithmetic skills, and higher levels of implicitly measured math anxiety. Another study found that increased levels of math anxiety in fathers were moderately associated with math anxiety in first grade children, but not significantly correlated with math achievement (Szczygiel, 2020). Moreover, the author specified that the math anxiety of mothers and teachers directly predicts the math achievement of children by the final grade of early school education but is not associated with math anxiety.

Commonly, a child receives most of his or her mathematical knowledge in the classroom, which means that the next external factor, presumably influencing the development of math anxiety, is interaction with a math teacher. As it turned out, the problem of anxiety about math is inherent not only to students but also to teachers. For instance, some studies have shown that teachers experiencing anxiety use teaching methods or techniques such as rote-type learning instead of more conceptual methods (Vinson, 2001). Moreover, teachers with math anxiety do not feel effective while teaching the subject (Gresham, 2008). All of these examples can have an impact on how students feel during the class, and how well they understand what they are simply memorizing. Therefore, when preparing teachers for their work, it is very important to pay attention to the teaching methods, not only to the subject content (Took & Lindstrom, 1998). The study of Ramirez and colleagues showed that higher levels of math anxiety among teachers are associated

with lower math achievements of their students (Ramirez et al., 2018). Another study has even revealed a trend of intergenerational transmission of math anxiety between female teachers and female students (Beilock et al., 2010).

Another factor related to the development of math anxiety, which has been the subject of an impressive body of research, is gender. Studies show that female students most often report higher levels of math anxiety (Else-Quest, Hyde & Linn, 2010; Hembree, 1990; Hyde et al., 1990). The most common explanation for gender differences is the so-called stereotype threat (Steele, 1997). A gender stereotype in math is the belief that men are better at math than women (Cvencek, Meltzoff, & Greenwald, 2011; Stoet et al., 2016). The reason for the emergence of such a stereotype is that children of a different gender from birth focus their attention on different aspects in different ways. For instance, it is believed that boys pay more attention to objects and the mechanical connections between them, while girls pay more attention to emotions and interactions with other people. We also see men more often than women as pioneers in mathematical and technical sciences. However, a recent study of gender differences between girls and boys among Swedish students showed that boys prefer group work more than girls (Samuelsson & Samuelsson, 2016). Also, boys indicated that they influence the content of the lesson and are more involved in the lesson than girls. However, when it comes to student attitudes towards math, it was found that boys consider math as an important subject more often than girls.

Gender differences can be found in young children and have a tendency to increase with age (Dowker et al., 2012). A negative stereotype affects learning behavior as well as math anxiety through increased stress and decreased performance. An interesting study reveals that female students performed worse if they were told in advance that an upcoming test was expected to be more difficult for women than for men (Spencer, Steele, & Quinn, 1999). Interestingly, however, higher levels of math anxiety in women contrasted with the absence or insignificant presence of gender differences in average math performance (Lindberg et al., 2010).

As some studies have shown, the culture and socio-economic conditions of individuals and countries have an influence on academic success in math (Chiu & Xihua, 2008). The relationship between math anxiety and math performance gives us a reason to believe that cultural and socio-economic conditions also influence math anxiety. The researchers concluded that there are certain differences between Asian and Western European countries in this matter (Lee, 2009; Stankov, 2010). Students from Asian countries (such as Japan and South Korea) report high math anxiety and low math self-concept, while students from Western European countries (such as Finland, the Netherlands, and Switzerland) report low levels of math

anxiety and higher self-concept. These results demonstrate cultural differences – in Asia, students have high expectations of themselves and strive for high academic achievement, which can lead to high levels of anxiety; in Europe, students are often less critical of their academic achievement and feel more confident. A meta-analysis by Zhang and colleagues (2019), showed that the relationship between math anxiety and math achievement was stronger among Asian students than among European and American ones (Zhang, Zhao, & Kong, 2019). As mentioned above, in terms of socio-economic development, the higher economically developed countries are associated with better math ability and lower levels of anxiety (Stoet & Geary, 2016).

Measurement instruments

The measurement of math anxiety was first attempted by Dreger and Aiken (1957) using the Taylor Manifest Anxiety Scale (Taylor, 1953) and by adding three math-related items and calling this scale the Numerical Anxiety Scale. However, only in 1972, the first complete diagnostic scale of math anxiety was created – the Math Anxiety Rating Scale (MARS) which consists of 98 items (Richardson & Suinn, 1972). The MARS is a questionnaire of brief behavioral situations related to math that can cause different levels of anxiety. A survey participant only needs to rate the level of emotion by assigning a value from 1 to 5 according to the Likert scale, where 1 is “not at all” anxious and 5 is “very much” anxious.

Since the appearance of the first scale that measures the level of math anxiety, other, shorter, reliable versions of scales have appeared. For instance, the Math Anxiety Questionnaire with 11 items (MAQ) (Wigfield & Meece, 1988), a brief version of the Math Anxiety Rating Scale that includes 30 items (MARS 30-item) (Suinn & Winston, 2003), the 9-item Abbreviated Math Anxiety Scale (AMAS) (Hopko et al., 2003) and many others. Table 1 presents the psychometric properties of some scales discussed in this article. Moreover, developed assessment scales go through a process of pre-adaptation – translation, and exclusion of math-learning situations atypical for the culture in which the research is conducted. For instance, one of the studies evaluated the psychometric properties of the Polish adaptation of AMAS using a large-scale Polish sample (Cipora et al., 2015).

Over time, interest in testing children of early age developed, and it became necessary to create appropriate tests. For instance, the Math Anxiety Scale for Young Children (MASYC) (Harari, Vukovic, & Bailey, 2013) or the Revised Child Math Anxiety Questionnaire (CMAQ-R) (Ramirez et al., 2016). MASYC includes 12 statements of both positive valence – “I like being called on in math”, and negative valence – “I get nervous about making a mistake in math”. Children need to evaluate their

Table 1. Psychometric properties of some scales that measure the level of math anxiety

Nº	Instrument	Authors	Number of Items	Target group	Type of rating scale	Reliability
1	Math Anxiety Rating Scale (MARS)	Richardson & Suinn, 1972	98	College students	5-point Likert scale	Cronbach's alpha = 0.97; Test-retest (7 weeks) = 0.85.
2	Math Anxiety Questionnaire (MAQ)	Wigfield & Meece, 1988	11	6 th – 12 th grades	7-point Likert scale	Cronbach's alpha: 1) negative affective reaction = 0.82; 2) worry scale = 0.76.
3	Mathematics Anxiety Rating Scale (MARS 30-item)	Suinn & Winston, 2003	30	College students	5-point Likert scale	Cronbach's alpha = 0.96; Test-retest (1 week) = 0.90.
4	Abbreviated Math Anxiety Scale (AMAS)	Hopko et al., 2003	9	College students	5-point Likert scale	Cronbach's alpha = 0.90; Test-retest (2 week) = 0.85.
5	Abbreviated Math Anxiety Scale (AMAS): Polish adaptation	Cipora et al., 2015	9	University students	5-point Likert scale	Cronbach's alpha = 0.85; Test-retest (4 months) = 0.71.
6	Math Anxiety Scale for Young Children (MASYC)	Harari, Vuković, & Bailey, 2013	12	1 st grade	4-point Likert-type	Cronbach's alpha = 0.70.
7	Revised Child Math Anxiety Questionnaire (CMAQ-R)	Ramirez et al., 2016	16	1 st – 3 rd grades	5-point Likert-type (pictorial)	Cronbach's alpha = 0.83.

feelings related to math using a 4-point Likert-type scale. CMAQ-R was specially designed to be appropriate for first and second grade children and includes 16 questions about a variety of math-related situations. For instance, questions related to general situations – “Being called on by a teacher to explain a math problem on the board”, as well as questions related to nervousness in solving certain math problems. For instance, “There are 13 ducks in the water, and there are 6 ducks on land. How many ducks are there in all?” Children should evaluate their feelings by pointing to one of the emoticons, from not nervous at all (1) to very nervous (5).

Relations between math anxiety and math achievement

The particular interest in the study of math anxiety is certainly related to the fact that such a negative reaction to interaction with math can have consequences for learning outcomes, as emotions play an important role in the learning process. Emotional discomfort can lead to the avoidance of any activity related to math (Ashcraft, 2002). Avoidance behavior is a natural behavioral anxiety reaction accompanied by deficits in the attention control system of anxious individuals. Therefore, subsequently, this can result in a lack of practice that leads to a performance deficit and difficulty in understanding mathematical concepts, regardless of actual math ability. It was also claimed that anxious thoughts that arise during the solution of math problems overload working memory (Ashcraft & Kirk, 2001). Thereby, anxious thoughts make it impossible to concentrate on current mental activity, and of course, the student can be less productive during math class than if he or she would not experience anxiety.

Generally, the working memory capacity correlates with learning outcomes (Bergman Nutley, & Söderqvist, 2017). However, Ashcraft and Kirk (2001) in their study indicated that in the case of math anxiety the effect of low working memory capacity was not a stable characteristic since individuals with high math anxiety experienced a temporary decrease in computational ability when they became anxious, and also when the math task was more complex and heavily dependent on working memory. Interestingly, another study involving elementary school students demonstrated that the negative relation between math anxiety and math achievement was present only for those children having high working memory capacity (Ramirez et al., 2013). It turns out that children with a high working memory capacity, who have a greater potential for high math achievement, suffer the most from the negative effects of math anxiety. The researchers explained this by suggesting that perhaps children with high working memory resources are more likely to use the very problem-solving strategies that load working memory the most.

However, anxiety about math can also arise against the background of initial difficulties in understanding math due to an initial low level of math ability or any other circumstances that result in a deterioration in math performance. In this regard, one of the studies analyzing the causal relationship between math anxiety and math achievement showed, through structural equation modeling, that prior low math achievement appeared to cause later high math anxiety among students, whereas prior high math anxiety rarely caused later low math achievement (Ma & Xu, 2004). According to these results, it can be concluded that, nevertheless, difficulties in math can have a significant impact on the development of math anxiety, more specifically, such a sequence can have negative consequences.

Some research has debated the question of which math abilities may be impaired in people who experience math anxiety. In this regard, studies suggested two impaired abilities that can contribute to math anxiety development, such as poor abstract thinking or visuospatial processing (Eden et al., 2013; Ferguson et al., 2015). Other examples indicate that the presence of math anxiety may be associated with a poorly developed “number sense”, which is expressed in the problem of accurately representing a numerical value, in other words, with difficulties in using mathematical symbols, in particular, numbers (Maloney et al., 2011).

Therefore, it is difficult to conclude about arising subsequence – first is math anxiety, or first is math performance deficit. Moreover, patterns of the relation between math anxiety and math performance may differ depending on intrinsic math motivation (Wang et al., 2015). The study found that moderate levels of math anxiety were associated with better performance compared to extremely low and high levels of math anxiety for individuals with high levels of intrinsic motivation. This means that individual differences and an individual approach to math-related situations can encourage overcoming negative reactions through motivation; when lack of motivation further reinforces the negative association between math anxiety and math performance.

Overall, based on the widely known theories on the causality of math anxiety and math performance, the most plausible seems the reciprocal theory (Carey et al., 2015). Since such associations may not be unidirectional relationships, the effect of a so-called “vicious circle” is often inevitable. Here only can be added that it is certainly impossible to identify math anxiety with math performance deficit. Moreover, high math anxious individuals tend to show worse performance when their math achievement is precisely measured with standardised tests (Ashcraft & Krause, 2007). In addition, standardized tests are not capable of assessing a reliable level of math ability, given that math ability is much more than just math achievements.

Conclusions

This review emphasized several critical factors to consider while debating the phenomena of math anxiety. Firstly, the neural mechanism underlying math anxiety demonstrates anxiety-related differences in brain functioning. Moreover, it has been shown that math anxiety can cause structural changes in the brain area responsible for processing negative emotions. Secondly, studies indicate that the causes of the development of math anxiety may be a genetic predisposition, home and school environment including parent and teacher roles, gender differences in the context of the so-called “gender stereotype”, age characteristics, and culture. Thirdly, math anxiety interferes negatively with learning outcomes in math and is often accompanied by a negative attitude towards math.

Neurophysiological research has given a better understanding of math anxiety manifestation mechanisms and what exactly happens to a person suffering from it. Negative thoughts seem to paralyze the ability to focus on the math content while forcing thinking about how to avoid math-related situations. Perhaps the question is only in the complexity level of the specific math task. However, neurophysiological studies most often use arithmetic tasks that do not require having deep knowledge of mathematics. Consequently, the activation of the brain areas associated with emotion regulation during math activity may lead to limited capacities and less efficient processing even in simple tasks.

Given that a recent study has found possible structural brain changes in individuals with high math anxiety, another question arises: does math anxiety lead to a volume decrease of the amygdala, or does an inherently smaller amygdala volume predict having anxiety? Perhaps future research will be able to answer this question. However, in general, studies have said a lot about the possible causes of math anxiety. For instance, math anxiety can be explained, at least in part, by genetic factors, but the environment can sometimes completely compensate or, conversely, level out hereditary factors.

Overall, it must be mentioned that anxiety can be seen as a reaction to some unfortunate event that requires an immediate way to deal with it. Therefore, the task of anxiety is to work out in advance the optimal solution when faced with such an event. But when anxiety turns on the emotional brain, it might be difficult to focus on the problem that needs to be solved; instead, all attention is focused on the perceived threat. What threats can arise when performing any mathematical calculations? Probably, anxiety in math class can be associated with a time limit for doing math tests or with the need to go to the board for solving a problem in front of the class, etc. However, math anxiety represents a serious problem for many people for a long time and limits future career choices and professional success.

Is it only anxiousness that is to blame for all of this, or is it a result of a lack of math abilities that has its own set of later consequences? Everyone will agree that the development of math skills plays an important role, and difficulties in doing math can cause a negative attitude towards math. Perhaps that is the reason why interaction with math is comparable to anticipating physical pain? Such associations may not be unidirectional relations, and the effect of a “vicious circle” is often inevitable: negative thoughts about math, less practice – fewer math skills, worse results in math. In addition, the role of intrinsic math motivation is worth considering, since it may be important in how math anxiety affects math performance.

Summing up, reasonably arises a question: is it possible to prevent the development of math anxiety or reduce its negative effect? Nowadays, this issue has been one of the most important in the field that deserves separate attention. In short, considering the relations between math anxiety and math achievement, researchers generally propose either behavioral interventions focused on reducing anxiety reactions or interventions focusing on improving math skills. In addition, research has presented neuropsychological stimulation and even nutritional (sedative tea) methods. Although some intervention studies show promising results, it is too early to confirm that there is an effective treatment for math anxiety. Extensive research is required.

References

- Ashcraft, M. H. (2002). Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences. *Current Directions in Psychological Science*, 11(5), 181–185. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00196>
- Ashcraft, M. H., & Kirk, E. P. (2001). The relationships among working memory, math anxiety, and performance. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130(2), 224–237. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.130.2.224>
- Ashcraft, M. H., & Krause, J. A. (2007). Working memory, math performance, and math anxiety. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 243–248. <https://doi.org/10.3758/BF03194059>
- Ashcraft, M. H., & Ridley, K. S. (2005). Math anxiety and its cognitive consequences: A tutorial review. In J. I. D. Campbell (Ed.), *Handbook of mathematical cognition* (pp. 315–327). London: Psychology Press.
- Beilock, S. L., Gunderson, E. A., Ramirez, G., & Levine, S. C. (2010). Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(5), 1860–1863. <https://doi.org/10.1073/pnas.0910967107>
- Bergman, N. S., & Söderqvist, S. (2017). How is working memory training likely to influence academic performance? Current evidence and methodological considerations. *Frontiers in Psychology*, 8(69). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00069>
- Carey, E., Hill, F., Devine, A., & Szűcs, D. (2015). The chicken or the egg? The direction of the relationship between mathematics anxiety and mathematics performance. *Frontiers in Psychology*, 6, 1987–1987. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01987>

- Casad, B. J., Hale P., & Wachs F. L. (2015). Parent-child math anxiety and math-gender stereotypes predict adolescents' math education outcomes. *Frontiers in Psychology*, 6, 1597. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01597>
- Chinn, S. (2009). Mathematics anxiety in secondary students in England. *Dyslexia*, 15(1), 61–68. <https://doi.org/10.1002/dys.381>
- Chiu, M. M., & Xihua, Z. (2008). Family and motivation effects on mathematics achievement: Analyses of students in 41 countries. *Learning and Instruction*, 18(4), 321–336, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.06.003>
- Cipora, K., Szczygiel, M., Willmes, K., & Nuerk, H. C. (2015). Math Anxiety Assessment with the Abbreviated Math Anxiety Scale: Applicability and Usefulness: Insights from the Polish Adaptation, *Frontiers in Psychology*, 6, 1833. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01833>
- Cvencek, D., Meltzoff, A. N., & Greenwald, A. G. (2011). Math-gender stereotypes in elementary school children. *Child Development*, 82(3), 766–779. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01529.x>
- Daches, C. L., & Rubinsten. O. (2017). Mothers, intrinsic math motivation, arithmetic skills, and math anxiety in elementary school. *Frontiers in Psychology*, 8, 1939. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01939>
- Dowker, A., Bennett, K., & Smith, L. (2012). Attitudes to mathematics in primary school children. *Child Development Research*, 124939. <https://doi.org/10.1155/2012/124939>
- Dowker, A., Sarkar, A., & Looi, C. Y. (2016). Mathematics anxiety: What have we learned in 60 years? *Frontiers in Psychology*, 7, article 508. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00508>
- Dreger, R. M., & Aiken, L. R. (1957). The identification of number anxiety in a college population. *Journal of Educational Psychology*, 48(6), 344–351. <https://doi.org/10.1037/h0045894>
- Eden, C., Heine, A. & Jacobs, A. (2013). Mathematics Anxiety and Its Development in the Course of Formal Schooling – A Review. *Psychology*, 4(6), 27–35. <https://doi.org/10.4236/psych.2013.46A2005>
- Eispino, M., Pereda, J., Recon, J., Perculeza, E., & Umali, C. (2017). Mathematics anxiety and its impact on the course and career choice of grade 11 students. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 2(5), 99–119.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., & Linn, M. C. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(1), 103–127.
- Ferguson, A. M., Maloney, E. A., Fugelsang, J., & Risko, E. F. (2015). On the relation between math and spatial ability: The case of math anxiety. *Learning and Individual Differences*, 39, 1–12.
- Gough, M. F. (1954). Why failures in mathematics? Mathemaphobia: Causes and treatments. *The Clearing House*, 28, 290–294. <http://www.jstor.org/stable/30176259>
- Gresham, G. (2008). Mathematics anxiety and mathematics teacher efficacy in elementary pre-service teachers. *Teaching Education*, 19(3), 171–184.
- Harari, R. R., Vukovic, R. K., & Bailey, S. P. (2013). Mathematics anxiety in young children: An exploratory study. *The Journal of Experimental Education*, 81(4), 538–555.
- Hart, S. A. & Ganley, C. M. (2018). The Nature of Math Anxiety in Adults: Prevalence and Correlates. *Journal of Numerical Cognition*, 5(2), 122–139.
- Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(1), 33–46.
- Hoffman, B. (2010). 'I think I can, but I'm afraid to try': the role of self-efficacy beliefs and mathematics anxiety in mathematics problem solving efficiency. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 276–283.

- Hopko, D. R., Mahadevan, R., Bare, R. L., & Hunt, M. K. (2003). The abbreviated math anxiety scale (AMAS) construction, validity, and reliability. *Assessment*, 10(2), 178–182.
- Horwitz, E. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154–167.
- Hyde, J. S., Fennema, E., Ryan, M., Frost, L. A., & Hopp, C. (1990). Gender comparisons of mathematics attitudes and affect: a meta-analysis. *Psychology of Women Quarterly*, 14(3), 299–324.
- Kucian, K., McCaskey, U., Tuura, R. O., & von Aster, M. (2018). Neurostructural correlate of math anxiety in the brain of children. *Translational Psychiatry*, 8(1), 273. <https://doi.org/10.1038/s41398-018-0320-6>.
- Kurbanoglu, N. İ., & Akin, A. (2012). The relationships between university students' organic chemistry anxiety, chemistry attitudes, and self-efficacy: a structural equation model. *Journal of Baltic Science Education*, 11(4), 347–356.
- Lee, J. (2009). Universals and specifics of math self-concept, math self-efficacy, and math anxiety across 41 PISA 2003 participating countries. *Learning and Individual Differences*, 19(3), 355–365.
- Lindberg, S. M., Hyde, J. S., Petersen, J. L., & Linn, M. C. (2010). New trends in gender and mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(6), 1123–1135.
- Lyons, I. M., & Beilock, S. L. (2012). When Math Hurts: Math Anxiety Predicts Pain Network Activation in Anticipation of Doing Math. *PLoS ONE*, 7(10), e48076. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0048076>
- Ma, X. (1999). A meta-analysis of the relationship between anxiety toward mathematics and achievement in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(5), 520–540.
- Ma, X., & Xu, J., (2004). The causal ordering of mathematics anxiety and mathematics achievement: A longitudinal panel analysis. *Journal of Adolescence*, 27(2), 165–179.
- Malanchini, M., Rimfeld, K., Shakeshaft, N. G., Rodic, M., Schofield, K., Selzam, S., Dale, P. S., Petrill, S. A. & Kovas, Y. (2017). The genetic and environmental aetiology of spatial, mathematics and general anxiety. *Scientific Reports*, 7, 42218. <https://doi.org/10.1038/srep42218>
- Maloney, E. A., Ansari, D., & Fugelsang, J. A. (2011). The effect of mathematics anxiety on the processing of numerical magnitude. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 64(1), 10–16.
- Maloney, E. A., Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2015). Intergenerational effects of parents' math anxiety on children's math achievement and anxiety. *Psychological Science*, 26(9), 1480–1488.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2010). Measuring emotions in students' learning and performance: the achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36–48.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research, *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105.
- Phelps, E. A., & LeDoux, J. E. (2005). Contributions of the amygdala to emotion processing: from animal models to human behavior. *Neuron*, 48(2), 175–187.
- Ramirez, G., Chang, H., Maloney, E.A., Levine, S.C., & Beilock, S.L. (2016). On the relationship between math anxiety and math achievement in early elementary school: The role of problem solving strategies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 83–100.
- Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S. C. & Beilock, S. L. (2013). Math anxiety, working memory, and math achievement in early elementary school. *Journal of Cognition and Development*, 4(2), 187–202.

- Ramirez, G., Hooper, S. Y., Kersting, N. B., Ferguson, R., & Yeager, D. (2018). Teacher math anxiety relates to adolescent students' math achievement. *AERA Open*, 4(1), <https://doi.org/10.1177/2332858418756052>
- Rauch, S. L., Shin, L. M., & Wright, C. I. (2003). Neuroimaging studies of amygdala function in anxiety disorders. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 985, 389–410.
- Richardson, F. C., & Suinn, R. M. (1972). The mathematics anxiety rating scale: Psychometric data. *Journal of Counselling Psychology*, 19(6), 551–554.
- Roosendaal, B., McEwen, B. & Chattarji, S. (2009). Stress, memory and the amygdala. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(6), 423–433.
- Samuelsson, M., & Samuelsson, J. (2016). Gender differences in boys' and girls' perception of teaching and learning mathematics. *Open Review of Educational Research*, 3(1), 18–34.
- Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(1), 4–28.
- Stankov, L., (2010). Unforgiving Confucian culture: A breeding ground for high academic achievement, test anxiety and self-doubt? *Learning and Individual Differences*, 20(6), 555–563.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52(6), 613–629.
- Stoet, G., & Geary, D. C. (2016). Challenges for determining the causal effects between social behavior and testosterone. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(5), E499–E499. <https://doi.org/10.1073/pnas.1522422113>
- Stoet, G., Bailey, D. H., Moore, A. M., & Geary, D. C. (2016). Countries with higher levels of gender equality show larger national sex differences in mathematics anxiety and relatively lower parental mathematics valuation for girls. *PloS One*, 11(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0153857>
- Suinn, R. M., & Winston, E. H. (2003). The Mathematics Anxiety Rating Scale, a brief version: Psychometric data. *Psychological Reports*, 92(1), 167–173.
- Supekar, K., Iuculano T., Chen L., & Menon V. (2015). Remediation of childhood math anxiety and associated neural circuits through cognitive tutoring. *Journal of Neuroscience: The Official Journal of the Society for Neuroscience*, 35(36), 12574–12583.
- Szczygiel, M. (2020). When does math anxiety in parents and teachers predict math anxiety and math achievement in elementary school children? The role of gender and grade year. *Social Psychology of Education*, 23, 1023–1054.
- Taylor, J. A. (1953). A personality scale of manifest anxiety. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 48(2), 285–290.
- Tobias, S. (1978). *Overcoming math anxiety*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Took, D. J., & Lindstrom, L. C. (1998). Effectiveness of a mathematics methods course in reducing math anxiety of preservice elementary teachers. *School Science and Mathematics*, 98(3), 136–139.
- Vinson, B. M. (2001). A comparison of preservice teachers' mathematics anxiety before and after a methods class emphasizing manipulatives. *Early Childhood Education Journal*, 29, 89–94.
- Wang, Z., Hart, S.A., Kovas, Y., Lukowski, S., Soden, B., Thompson, L.A., & Petrill, S.A. (2014). Who is afraid of math? Two sources of genetic variance for mathematical anxiety. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(9), 1056–1064.
- Wang, Z., Lukowski, S. L., Hart, S. A., Lyons, I. M., Thompson, L. A., Kovas, Y., Mazzocco, M. M. M., Plomin, R., Petrill, S. A. (2015). Is math anxiety always bad for math learning? The role of math motivation. *Psychological Science*, 26(12), 1863–1876.

- Wigfield, A., & Meece, J. L. (1988). Math anxiety in elementary and secondary school students. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 210–216.
- Young, C. B., Wu, S. S., & Menon, V. (2012). The neurodevelopmental basis of math anxiety. *Psychological Science*, 23(5), 492–501.
- Zhang, J., Zhao, N., & Kong, Q. P. (2019). The relationship between math anxiety and math performance: A meta-analytic investigation. *Frontiers in Psychology*, 10, article 1613. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01613>

Małgorzata Kamińska

*Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku**

E-mail: gosiarn0@poczta.onet.pl

ORCID: 0000-0003-1768-021X

Praca zespołowa nauczycieli – od kultury indywidualizmu do kultury współdziałania**

Summary

TEACHER TEAMWORK – FROM THE CULTURE OF INDIVIDUALISM TO THE CULTURE OF COOPERATION**

The text is devoted to the problems of the work of teaching teams in Polish schools. The paper presents selected results of pedagogical research on teachers' opinions on team cooperation at school in terms of organisational practices undertaken by a group of teachers in order to carry out jointly agreed tasks, the effective performance of which is associated with the awareness of the goal, specific standards and synergistic use of the competence potential of team members. The research was carried out using a survey in a group of teachers and school principals from the Mazowieckie voivodship. The results of the research show that the respondents appreciate the value of teamwork, although some of them have a fairly critical attitude to the implementation of assumptions in school practice. They see both positive and negative aspects of teamwork. They notice the symptoms of the isolation of the teacher's work and the dominance of ways of thinking and acting, characteristic of the culture of individualism and competition. Others, on the other hand, express themselves very positively about teamwork in their home schools or treat "working behind closed doors" as a natural phenomenon, a manifestation of teaching autonomy, conducive to gaining self-confidence and a sense of professional security. Teachers and school principals presented their own suggestions for improving the quality of teamwork. The research made it possible to identify the potential of cooperation in teaching teams, which also allowed to expand the area of knowledge in the field of pedagogy. The collected research material and conclusions resulting from its analysis may – in the longer term – serve to improve educational practice.

Keywords: teacher, teacher teamwork, cooperation at school, culture of cooperation

* Adres: Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, Kolegium Studiów Pedagogicznych i Wychowania Fizycznego, Al. Kilińskiego 12, 09-402 Płock

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wprowadzenie

Szkoła jako organizacja jest: „systemem działania, w którym odpowiedni eksperci, zgodnie z wymogami ról, wykonują w sposób współzależny specjalistyczne zadania, warunkujące łącznie osiągnięcie finalnego celu. [...] O końcowym sukcesie szkoły decyduje nie tyle indywidualny nauczyciel, ani prosta agregacja (zbiór) takich nauczycieli, ile zespół nauczycieli, zorganizowana grupa ekspertów” (Schulz, 1992, s. 59). Myślenie systemowe o szkole jako organizacji ma – zdaniem Romana Schulza – znaczenie podwójne:

Z jednej strony jest czynnikiem kształtującym świadomość zawodową nauczycieli. Pozwala zrozumieć istotę szkoły jako «ośrodka socjalizacji», poznać jej całościowy, zróżnicowany obraz oraz jego poszczególne elementy i związki między nimi. Zmiana świadomości zawodowej może mieć z kolei istotny wpływ na działania nauczycieli. Drugi efekt przejawia się w podejściu naukowo-badawczym dotyczącym szkoły. Poznawanie szkoły jako złożonego układu organizacyjnego jest warunkiem zdobywania wiedzy o «pracy szkoły i pracy w szkole». Wizja szkoły jako organizacji powinna stanowić teoretyczną podstawę badań rzeczywistości szkolnej (Schulz, 1992, s. 69).

W niniejszym artykule przyjmuję, że praca zespołowa stanowi niezbędny element budowania kultury współpracy w szkole, a to z kolei w znacznym stopniu przyczynia się do rozwoju organizacyjnego i społeczno-kulturowego szkoły w ujęciu systemowym i osobowym. Specyfika pracy zawodowej nauczycieli wraz z przypisywanym jej izolacyjnym charakterem nie zawsze jednak temu sprzyja. Celem przeprowadzonych badań było ukazanie problematyki pracy zespołowej w szkole z punktu widzenia nauczycieli i dyrektorów szkół. W artykule prezentowane są wybrane wyniki badań odnoszące się do trzech aspektów: stosunku nauczycieli do zjawiska „kultury pracy za zamkniętymi drzwiami”, opinii nauczycieli na temat mocnych i słabych stron pracy zespołowej oraz ich propozycji dotyczących poprawy jakości pracy zespołowej nauczycieli w szkole. Omówienie wyników badań zostało poprzedzone charakterystyką pracy zespołowej, uznawanej za jedną z kluczowych kompetencji społecznych. Zwrócono uwagę zarówno na pozytywne, jak i negatywne zjawiska, które towarzyszą pracy zespołowej i mogą istotnie modelować uzyskiwane efekty. W dalszej części ukazano teoretyczny i praktyczny wymiar budowania kultury współpracy w zespołach nauczycielskich, przywołując wybrane dane empiryczne uzyskane przez innych badaczy. Szczegółowe badania nad pracą zespołową nauczycieli pozwoliły na rozpoznanie praktyk organizacyjnych podejmowanych w środowisku szkolnym w celu realizacji ustalonych wspólnie zadań, których skuteczne przeprowadzenie wiąże się ze świadomością celu, określonymi normami i synergicznym wykorzystaniem potencjału kompetencyjnego członków zespołu. Przedstawiane badania mogą służyć poszerzeniu wiedzy z zakresu bu-

dowy i rozwoju kultury organizacyjnej szkoły. Zgromadzony materiał badawczy i wnioski, jakie wynikają z jego analizy, mogą – w dalszej perspektywie – posłużyć doskonaleniu praktyki edukacyjnej i podnoszeniu świadomości zawodowej nauczycieli oraz dyrektorów szkół.

Praca zespołowa jako kompetencja XXI wieku

W 2008 r. w Stanach Zjednoczonych opublikowano efekty badań, w których uczestniczyli przedstawiciele świata nauki, biznesu, organizacji pozarządowych. W raporcie przygotowanym przez Partnership for 21st Century Skills and the National Council for Social Studies opisano katalog umiejętności, które zostały uznane za niezbędne do pełnego funkcjonowania w społeczeństwach XXI w. Ujęto w nim następujące kompetencje społeczne:

- kreatywność i innowacyjność,
- krytyczne myślenie i rozwiązywanie problemów,
- komunikowanie się,
- kooperacja – współpraca w ramach grupy/społeczności,
- alfabetyzm informacyjny (umiejętność wyszukiwania, analizowania i zarządzania informacją),
- alfabetyzm medialny (umiejętność korzystania z cyfrowych mediów),
- sprawność posługiwania się narzędziami technologii informacyjno-komunikacyjnej (ICT),
- elastyczność i adaptacyjność (umiejętność dostosowywania się do zmieniających się warunków),
- inicjatywa i samodzielność,
- umiejętność funkcjonowania w zróżnicowanym i wielokulturowym środowisku,
- efektywność,
- umiejętności przywódcze i odpowiedzialność (Nagel, 2008).

Wymienione kompetencje mają bardzo ścisły związek z modelowaniem pracy ludzi w zespołach, ponieważ każda z umiejętności ma swoje odzwierciedlenie w interpretacji, planowaniu, organizowaniu i realizacji pracy zespołowej. Każda z nich ujawnia się w kolejnych etapach życia zespołu, jego tworzeniu i późniejszym działaniu. Każda z nich jest wręcz niezbędna, aby członkowie zespołu mieli poczucie sensu wykonywanych czynności zespołowych, aby mogli działać skutecznie i elastycznie w atmosferze zaufania, tolerancji i wzajemnej pomocy, aby możliwa była sprawna wymiana informacji, wiedzy i umiejętności. Kompetencje informacyjne, medialne i komputerowe pozwalają na sprawniejsze poszukiwanie i analizę danych

w rozwiązywaniu problemów, a umiejętności przywódcze aktualizują się w przyjmowanych rolach zespołowych. Inicjatywa i samodzielność w myśleniu i działaniu, kreowaniu pomysłów oraz poddawaniu ich krytycznej ocenie, wiąże się z przyjmowaniem odpowiedzialności, zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i zespołowym.

Mówi się, że podróżując samotnie, można szybciej dotrzeć do celu, ale jeśli podróżuje się w większym gronie, można dotrzeć dalej. Coś w tym jest, jeśli odwołamy się do pracy ludzi w zespole, porównując ją do wspólnej podróży. Pracując indywidualnie z reguły osiągamy cel szybciej, ponieważ nie musimy czekać na innych, nie musimy dyskutować nad propozycjami i pomysłami, nie musimy uzgadniać decyzji, interpretować opinii i poglądów, dostosowywać się do innych. W pracy zespołowej być może działa się wolniej, ale osiąga się więcej (w znaczeniu podróży dociera się dalej). Praca zespołowa sprzyja powstawaniu efektu synergii – lepszej skuteczności działań jednostek w grupie niż sumy wyników pojedynczych osób pracujących indywidualnie. Pozwala budować zbiorową mądrość, rozwijać potencjał poznawczo-rozwojowy poszczególnych członków, kompensować niedobory i trudności poprzez wzajemną pomoc, uzgadnianie działań, dzielenie się wiedzą i doświadczeniami. Praca zespołowa to praca podejmowana przez grupę ludzi, „którzy są świadomi istotnego charakteru ich zależnych ról i tego, jak umiejętności i talenty, jakie każdy z nich posiada, uzupełniają ich wysiłki i gwarantują osiągnięcie celów” (Kezsbom, Edward, 2001, s. 455). W pracy zespołowej przywiązuje się dużą wagę do wymiany myśli i ocen, do konstruktywnej debaty i przestrzegania ustalonych zasad. Swoboda w wyrażaniu poglądów i otwartość na krytyczne opinie idą w parze z kompetencjami członków zespołu i wspólnymi wartościami: indywidualną i zbiorową odpowiedzialnością, oferowaniem wzajemnego wsparcia, podmiotowością, poszanowaniem wspólnego wysiłku oraz indywidualnych osiągnięć. Kompetencje kooperacyjne i aktywne zaangażowanie wszystkich członków w działania zespołu warunkują budowanie atmosfery współpracy, wspólnotowości, partnerstwa.

Współpracę i partnerstwo uznaje się za kluczowe cechy pracy ludzi w zespołach (Piotrowski, 2015, s. 161). Współpraca to zorganizowane działanie zmierzające do osiągania wspólnego celu oraz pełnienie funkcji w zależności od kwalifikacji, umiejętności, zdolności i aktualnych możliwości. To wspólne podejmowanie decyzji, które wymaga czasu, starannych negocjacji, zaufania i efektywnego porozumiewania się. Działanie na zasadzie partnerstwa to możliwość i chęć udzielania sobie pomocy oraz zbiorowa odpowiedzialność za rezultaty. Podstawą współpracy jest podejmowanie wspólnego działania jako współuczestnictwa, współudziału w jakimś przedsięwzięciu. Samo współuczestniczenie nie pozwala jeszcze osiągnąć takich efektów, jakie stwarza współpraca. Wspólne działanie ludzi w grupie to dobry grunt, na którym może się rozwinąć współpraca i przynieść wymierne korzyści wszystkim zainteresowanym. Jolanta Szempruch podaje przykład modelu

wspólnego działania opracowanego przez Birte Ravn, w którym także potwierdza koncepcję współdziałania jako podłoża współpracy. Wspólne działanie to:

[...] proces, w którym zaangażowane osoby muszą mieć możliwość wyrażania i wymiany poglądów oraz podejmowania wspólnych działań, a nikt jednoosobowo nie decyduje o poglądach, myślach, wyobrażeniach czy obrazie świata, które określają granice rozmowy, partnerstwa i podstawowych wartości. Umożliwia ono zgodną współpracę, okazywanie wzajemnego szacunku i dialektyczny charakter komunikacji. Punktem wyjścia wspólnego działania są potrzeby ludzi związane z ich doświadczeniem (przeżycia/doświadczenia wiary w siebie, bezpieczeństwa, wolności, tożsamości, bycia razem, solidarności, przynależności) oraz odnoszące się do wpływów (mieć okazję do działania, robienia tego, w czym jest się dobrym, wykorzystywać to, czego się nauczyliśmy) (Szempruch, 2012, s. 215).

Praca zespołowa stanowi nieodłączny element budowania kultury współpracy w organizacji i wspólnego uczenia się pracowników, a co za tym idzie dążenia do zwiększania efektywności pracy. Akcentują to zarówno badacze procesu edukacji, jak i eksperci w dziedzinie zarządzania. W realiach XXI w., w społeczeństwie wiedzy i informacji nie da się już wykonywać większości zadań i projektów w pojedynkę. Współpraca ludzi w zespołach staje się wymogiem trwania i rozwoju współczesnych organizacji, zarówno w wymiarze lokalnym, jak i globalnym.

Szanse i zagrożenia pracy zespołowej

Należy zwrócić uwagę na fakt, iż praca zespołowa nie jest łatwym przedsięwzięciem. Może dawać wiele satysfakcji i korzyści członkom całego zespołu, ale może też skutkować zniechęceniem, poczuciem straty czasu i energii. Ważną zatem sprawą jest, aby członkowie grupy byli świadomi, jakie zalety ma praca zespołowa i jakie wady. Wiedza o szansach i zagrożeniach, jakie niesie ze sobą praca w zespole ułatwia rozpoznanie sygnałów niepokojących i wzmacnianie zdarzeń, które świadczą o tym, że współpraca układa się dobrze i przynosi uczestnikom korzyści, zarówno w wymiarze personalnym, jak i rzeczowym. Nie zawsze przecież praca zespołowa jest opcją prawdziwie optymalną. Czasami wykonanie zadania indywidualnie może okazać się bardziej efektywne, pod kątem skuteczności (wyboru właściwych celów, czyli „czy robiliśmy właściwe rzeczy?”) oraz sprawności (podejmowania właściwych działań, czyli „czy te rzeczy, które założyliśmy, robiliśmy we właściwy sposób?”). Nie zawsze jesteśmy pewni, czy decyzja o powołaniu małego lub większego liczebnie zespołu będzie właściwa albo czy lepszy będzie zespół jednorodny czy raczej różnorodny? W typowym zespole projektowym dużo łatwiej o słuszną decyzję, a jak jest w innych zespołach?

Wiele zalet pracy zespołowej jest oczywistych z punktu widzenia organizacji i samych pracowników. Niewątpliwą korzyścią jest uzyskiwanie efektu synergii, wartościowego dla organizacji i samych członków zespołu. Zjawisko uzyskiwania lepszych rezultatów w wyniku działalności zespołowej niż jednostkowej wiąże się z kolejnymi zaletami. Jest to efekt wzajemnego uczenia się od siebie, wymiany wiedzy i umiejętności, nabywanego doświadczenia. Zdaniem badaczy i ekspertów dzięki temu zespół wie więcej (Pawlak, 2006, s. 246). Jego poszczególni członkowie wiedzą i umieją więcej, co umożliwia uzupełnienie luk w kompetencjach. Zespół motywuje i stymuluje myślenie oraz działanie członków. Przekłada się to na większą liczbę pomysłów i rozwiązań, które umacniają efekt synergetyczny. Praca w zespole sprzyja wzajemnemu komunikowaniu się, uzgadnianiu poglądów i wspólnemu podejmowaniu decyzji, co prowadzi do spoglądania na dane zadanie z różnych stron. Wspólne wykonywanie zadań generuje zdolność lepszej koordynacji i rozłożenia wysiłku na wszystkich członków. Zespół daje poczucie bezpieczeństwa i uznania, poczucie bliskości i wsparcia, uczy i skłania do kompromisów, uaktywnia proces wzajemnej kontroli, samokontroli i samodyscypliny. Warto jednak zaznaczyć, że zalety pracy zespołowej nie zawsze mają szansę ujawnienia się. Szczególnie wówczas, gdy określone zadanie ma charakter odtwórczy i nie wymaga specjalnych kompetencji. Czasami lepiej zadbać o stworzenie dobrych warunków do pracy indywidualnej, by uniknąć niepotrzebnych komplikacji i niepowodzeń w organizowaniu pracy zespołowej (Pawlak, 2006, s. 247).

Wśród potencjalnych trudności w pracy zespołowej wymienia się często takie zjawiska jak: większe nakłady (czasowe, finansowe, organizacyjne) związane z planowaniem i realizacją zadań w zespołach, słaba ochrona indywidualności i niebezpieczeństwo zachowań konformistycznych, myślenia stadnego. Niesie to ze sobą ryzyko utraty części potencjału kompetencyjnego członków. Zagrożeniem jest również ryzyko rywalizacyjnego podejścia członków do pracy w zespole i walki o przewagę konkurencyjną. Każdy w zespole jest inny, ma swoją osobowość, swoje nawyki, przyzwyczajenia, sposoby myślenia i style zachowań. Niełatwo jest pogodzić je ze sobą, tym bardziej w przypadku zespołów heterogenicznych, zróżnicowanych pod względem wieku, płci, stażu pracy i doświadczenia. Może to się wiązać z niedostateczną odpornością na krytykę i możliwością wycofywania się niektórych np. z procesu decyzyjnego. Istnieje także niebezpieczeństwo skupienia się na negatywnych aspektach zadania, nie zauważania szans i mocnych stron. W wyniku tego czas pracy zespołu wydłuża się, co z kolei wpływa na spadek motywacji jego członków. Z drugiej strony może się pojawić syndrom nadmiernej skłonności do zbyt odważnych, ryzykownych posunięć, nie uwzględniający istniejących słabych stron. Co gorsza, członkowie o niższym statusie np. pod względem kompetencji, stażu pracy, mogą unikać zabierania głosu krytycznego lub ostrzegającego

przed potencjalnymi zagrożeniami, nie chcąc w ten sposób narazić się osobom o wyższym statusie. Warto też wspomnieć o innych ograniczeniach dotyczących dyskusowania np. o niesłuchaniu innych z powodu uporczywego trzymania się własnych myśli i pomysłów, o których chce się powiedzieć. W ten sposób dochodzi do nieporozumień i konfliktów, których rozwiązywanie również zabiera niepotrzebnie czas i energię (Pawlak, 2006, s. 248–249).

Kultura współpracy w zespołach nauczycielskich

Większość z przedstawionych zjawisk, charakterystycznych dla pracy zespołowej, ujawnia się w również w środowisku zawodowym nauczycieli. W zespołowej pracy nauczyciele doskonalą się pod względem zawodowym i organizacyjnym, rozwijają się indywidualnie i jako społeczność, zaspokajają potrzebę przynależności, uznania, akceptacji, otwierają się na inne poglądy i przekonania, nabierają odwagi w tworzeniu i ujawnianiu nowych pomysłów, zwiększa się ich aktywność i zaangażowanie w sprawy szkoły, stają się bardziej skłonni do pomagania sobie nawzajem, uczą się od siebie, modyfikują metody i formy pracy z uczniami, wykorzystują więcej pomocy dydaktycznych, lepiej diagnozują problemy środowiska szkolnego, zmniejsza się liczba sytuacji konfliktowych w gronie nauczycielskim, a jeśli już wystąpią, stają się polem twórczego rozwoju zawodowego i osobistego. Według danych z raportu Eurydice „kultura współpracy w szkole może pozytywnie wpływać na motywację nauczycieli, efektywność nauczania oraz ich satysfakcję z pracy” (Eurydice, 2015, s. 112). Wyniki badań międzynarodowych przedstawione w raporcie wskazują, że:

[...] różne praktyki współpracy w szkołach zwiększają przekonanie nauczycieli, że ich zawód cieszy się prestiżem w społeczeństwie. [...] Praktyka zbiorowego przywództwa, obejmująca kulturę współodpowiedzialności i podejmowania decyzji wzajemnie wspierających się nauczycieli i dyrektorów szkół, może mieć silny wpływ na zadowolenie nauczycieli z pracy i to, jak postrzegają oni wartość społeczną zawodu. Taki punkt widzenia, zasadzający się na współpracy, może również złagodzić poczucie izolacji, wzmocnić przekonanie, że nauczyciele są cenionymi członkami społeczności szkolnej i całego społeczeństwa (Eurydice, 2015, s. 114).

Kultura oparta na pełnej współpracy charakteryzuje się tym, że wspiera indywidualny rozwój nauczycieli i ich uczestnictwo oraz stwarza się warunki do podejmowania większej odpowiedzialności za własne działanie. Przyczynia się ona do budowania społeczności nauczycieli, która krytycznie reaguje na zmiany, wybierając i przyjmując elementy pomocne w podniesieniu jakości pracy w szkole oraz odrzucając te, które tego nie czynią (Bezzina, Madalińska-Michalak, 2014, s. 90). Znaczenie zespołowego działania nauczycieli w kulturze współpracy w szkole podkreśla Inetta Nowosad:

Wzajemna nauka jako efekt współdziałania nauczycieli oznacza wspólną pracę. Tylko w wyniku bezpośredniej kooperacji i wymiany doświadczeń nauczyciele mogą wzbogacać oraz rozwijać niezbędne kompetencje. Praca zespołowa może z powodzeniem wspierać rozwój osobowy na zasadzie aktywności nauczycielskich grup samopomocy i doradztwa. W tym przypadku *team teaching* staje się kolejną możliwością tworzenia kultury pracy, w której nauczyciele uzyskują przestrzeń do rozwoju swoich osobistych wizji, pokonując stres i strach, czerpią energię i motywację do rozwoju własnego mistrzostwa (Nowosad, 2003, s. 89).

Budowanie kultury współpracy w zespołach nauczycielskich może być utrudnione przez tzw. izolacyjny charakter pracy nauczyciela, który przyczynia się do powstania zjawiska określonego w literaturze jako powszechny, ogólnoswiatowy, występujący w różnych zakresach i natężeniu syndrom nauczycielskiej przypadłości zwanej IFD (*Isolation, Frustration, Demoralization*) (Kubiczek, 2002, s. 155). Wydaje się, że kultura indywidualizmu, dla której „izolacyjny” charakter pracy nauczyciela stanowi podatny grunt, została wzmocniona, gdy pojawił się m.in. system egzaminów zewnętrznych, model awansu zawodowego nastawiony na indywidualne osiągnięcia, czy doskonalenie zawodowe, służące głównie potwierdzaniu własnych kompetencji. Z danych raportu opracowanego przez zespół ekspertów w Instytucie Badań Edukacyjnych (Federowicz, Choińska-Mika, Walczak, 2014) wynika, że efektem upowszechniania się kultury indywidualizmu określanej mianem „kultury pracy za zamkniętymi drzwiami”, stało się poczucie osamotnienia nauczycieli w pracy, które dotyka w praktyce najczęściej młodych pedagogów. Kultura indywidualizmu jako typ kultury o charakterze separacyjnym charakteryzuje się zwłaszcza tym, że nauczyciele działają w osamotnieniu i izolacji, ale jednocześnie jest strategią adaptacyjną – izolacja pomaga w adaptacji, zwłaszcza w procesie wprowadzania zmian, zapewnia bezpieczną samodzielność, chroni prywatność i wiarygodność nauczycieli (Hargreaves, 1992, 1994). Podtrzymywanie takiej kultury może stanowić dla nauczycieli pewien bufor bezpieczeństwa i gwarancję zachowania niezbędnej autonomii, a co za tym idzie nie zawsze musi być kulturą niekorzystną z punktu widzenia środowiska nauczycieli. W tzw. szkole rozcłonkowanej (Fazlagić, 2007) indywidualizm jest postrzegany przez nauczycieli jako atrybut, dzięki któremu czują się „ekspertami” w swojej dziedzinie, a wiedza, którą posiadają zarezerwowana jest wyłącznie dla nich. Z reguły nie identyfikują się ze szkołą jako miejscem współpracy i wymiany doświadczeń, tylko z zawodem nauczyciela jako misją życiową. Nie czują potrzeby „otwierania się” na innych nauczycieli. Dotyczy to szczególnie nauczycieli w dłuższym stażem pracy.

Ciekawym aspektem pracy zespołowej są również predyspozycje nauczycieli w obszarze kompetencji społecznych przejawiających się w tzw. orientacji na zespół (obok wrażliwości społecznej, otwartości na relacje, towarzyskości i asertywności). Jak pisze Stefan T. Kwiatkowski:

[...] wysoki poziom tego komponentu kompetencji społecznych zdaje się odgrywać szczególnie dużą rolę z perspektywy relacji nauczycieli z ich współpracownikami, bowiem omawiany czynnik warunkuje zdolność do angażowania się we współpracę i pracę zespołową, a w jej ramach – skłonność do poświęcania się na rzecz grupy oraz podporządkowywania się kolektywnie podejmowanym przez jej członków decyzjom. [...] Wysoka orientacja na zespół związana jest z przyjaznym nastawieniem do innych ludzi oraz z poszukiwaniem stymulacji społecznej (Kwiatkowski, 2018, s. 138).

Z badań przeprowadzonych w 2016 r. wśród nauczycieli warszawskich szkół podstawowych wynika, że większość badanych uzyskała przeciętne wyniki dotyczące orientacji na zespół. Co więcej, nie stwierdzono istotnych różnic w wynikach badanych osób w odniesieniu do kryterium stopnia awansu zawodowego. Może to świadczyć o pewnym deficycie w obszarze rozwoju zawodowego badanych nauczycieli oraz istniejących blokadach w podwyższaniu tego rodzaju kompetencji w trakcie pracy zawodowej (Kwiatkowski, 2018, s. 146). W świetle powyższych danych przeciętny poziom kompetencji w zakresie orientacji na zespół wśród nauczycieli może stanowić istotną przeszkodę w rozwijaniu kultury współpracy w zespole.

Z kolei badania Aleksandry Tłuściak-Deliowskiej i Urszuli Dernowskiej z 2013 r. dotyczyły m.in. nauczycielskiej percepcji sześciu wymiarów kultury współpracy w szkołach gimnazjalnych. Wśród diagnozowanych wymiarów kultury współpracy w szkole znalazły się: przywództwo wspólne, współpraca nauczycieli, rozwój zawodowy, wzajemne/koleżeńskie wsparcie, jedność celu, partnerstwo na rzecz uczenia się. W kwestii współpracy nauczycieli uzyskano w większości opinie pozytywne. W ocenie badanych nauczycieli poświęcają oni znaczną ilość czasu na wspólne planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej; współpracują ze sobą w celu opracowywania programów i projektów oraz ich ewaluacji; są świadomi, jakich przedmiotów nauczają ich koledzy i koleżanki. Jednak tylko ponad 40% znajduje czas, by obserwować pracę dydaktyczną innych nauczycieli. Około 35% badanych ma wątpliwości co do możliwości otwartego komunikowania różnic zdań i poddawania ich pod dyskusję. W wymiarze rozwoju zawodowego większość badanych potwierdza, że nauczyciele regularnie poszukują inspiracji na konferencjach, seminariach oraz wśród kolegów – nauczycieli, ale jednocześnie ponad 30% wyraża opinie ambiwalentne lub negatywne. W wymiarze wzajemnych/koleżeńskich relacji badani potwierdzają fakt współpracy nauczycieli w zespołach oraz chęć wzajemnej pomocy. Jednak 35% badanych dystansuje się od stwierdzenia, że nauczyciele darzą się wzajemnym zaufaniem. Spora grupa badanych (około 26%) wyraża opinie ambiwalentne i negatywne w kwestii wzajemnego doceniania swoich pomysłów w gronie nauczycielskim. Ogólnie biorąc, najwyższy został oceniony wymiar rozwoju zawodowego. Kooperacja nauczycieli i partnerstwo dla uczenia się w kulturze współpracy w szkole osiągnęły najniższe poziomy zgodności (Tłuściak-Deliowska, Dernowska, 2016).

Poziom współpracy między nauczycielami w zespołach szkolnych diagnozowano także w badaniu TALLIS 2013. Wzięto pod uwagę średnią częstotliwość wykonywania przez badanych następujących czynności w szkole:

- nauczanie wspólne (zespołowe) w tej samej klasie,
- obserwowanie lekcji innych nauczycieli i dzielenie się uwagami na ich temat,
- angażowanie się we wspólne działania obejmujące różne klasy i grupy wiekowe (np. projekty),
- wymiana materiałów dydaktycznych z innymi nauczycielami,
- uczestnictwo w dyskusjach na temat przebiegu nauki konkretnych uczniów,
- współpraca z innymi nauczycielami w tej szkole w celu zapewnienia wspólnych standardów oceny postępów uczniów w nauce,
- uczestnictwo w spotkaniach zespołów,
- uczestnictwo w grupowych działaniach związanych z doskonaleniem zawodowym.

Nauczyciele najczęściej deklarowali uczestnictwo w dyskusjach na temat przebiegu nauki konkretnych uczniów, współpracę z innymi nauczycielami w celu zapewnienia wspólnych standardów oceny postępów uczniów w nauce oraz wymianę materiałów dydaktycznych z innymi nauczycielami. Rzadko natomiast nauczyciele angażują się we wspólne działania obejmujące różne klasy i grupy wiekowe, obserwują lekcje innych nauczycieli i dzielą się uwagami na ich temat, czy uczestniczą w grupowych działaniach związanych z doskonaleniem zawodowym. Częsty udział w spotkaniach zespołowych lub nauczaniu zespołowym w klasie deklarowało 36% badanych. W obserwacje lekcji innych nauczycieli zaangażowani byli przede wszystkim początkujący nauczyciele, a w nauczanie zespołowe w jednej klasie – nauczyciele wychowania fizycznego. Zauważono też tendencję do częstszego udziału nauczycieli szkół podstawowych we wszystkich wymienionych formach współpracy niż uczących w szkołach ponadgimnazjalnych i gimnazjach (Federowicz i in., 2014, s. 106).

Założenia metodologiczne badań

Pogłębiona lektura literatury przedmiotowej oraz własne obserwacje i doświadczenia zawodowe stały się inspiracją do realizacji badań nad specyfiką pracy zespołowej nauczycieli. Prezentowane wyniki badań stanowią fragment szerszego projektu badawczego, w którym podjęto próbę przedstawienia problemu współpracy i uczenia się w zespołach nauczycieli na tle koncepcji kultury szkoły jako organizacji uczącej się.

Badania zrealizowano w 2015 r. na terenie województwa mazowieckiego, w czterech powiatach subregionu płockiego. Zastosowano metodę sondażu. Na potrzeby badań skonstruowano kwestionariusz ankiety dla nauczycieli oraz

kwestionariusz wywiadu dla dyrektorów szkół. Próba badawcza liczyła 259 nauczycieli i 10 dyrektorów pracujących w różnych typach szkół publicznych. Została ona określona w oparciu o dobór warstwowy, proporcjonalny. W doborze szkół wzięto pod uwagę typ szkoły (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum ogólnokształcące, szkoła zawodowa) oraz teren badań w podziale na cztery powiaty (miasto Płock – na prawach powiatu, płocki, gostyniński, sierpecki). Dla wyróżnionych warstw opracowano operat losowania prostego – spis szkół według określonych czterech typów. W każdym powiecie zostało wylosowanych około 13% szkół, proporcjonalnie do liczby szkół danego typu. W sumie były to 32 szkoły, w tym: 8 szkół w Płocku, 13 szkół w powiecie płockim, 6 szkół w powiecie gostynińskim, 5 szkół w powiecie sierpeckim. Dobór nauczycieli miał charakter losowy. W każdej z wylosowanych szkół przekazano kwestionariusze nauczycielom, którzy wyrazili zgodę na udział w badaniu. W sumie w badaniu wzięło udział 331 nauczycieli, z czego 72 osoby (22%) przekazały kwestionariusze tylko częściowo wypełnione. Do analizy zakwalifikowałam kwestionariusze od 259 nauczycieli. Stanowiło to 7,7% populacji generalnej. Ostatecznie poddano analizie i interpretacji opinii i wypowiedzi 138 nauczycieli szkół podstawowych, 74 nauczycieli gimnazjów, 26 nauczycieli liceów ogólnokształcących oraz 21 nauczycieli ze szkół zawodowych. W badaniu wzięli udział zarówno mężczyźni (11%), jak i kobiety (89%), o różnym stopniu awansu zawodowego (nauczyciele stażyści 11%, nauczyciele kontraktowi 20%, nauczyciele mianowani 27%, nauczyciele dyplomowani 42%), pracujący w różnych środowiskach: wieś 38%, małe miasto 31%, średnie miasto 27%, duże miasto 4%. Dobór 10 dyrektorów szkół do badań za pomocą wywiadu miał charakter celowy. Kryteria doboru wynikały z potrzeby reprezentacji osób o określonych cechach statusu społeczno-zawodowego: płeć, miejsce pracy, środowisko miejsca pracy i stopień awansu zawodowego. W opracowaniu statystycznym materiału empirycznego zastosowano test nieparametryczny χ^2 Pearsona oraz współczynnik korelacji V Craméra. Dane uzyskane z wypowiedzi badanych nauczycieli w pytaniach otwartych kwestionariusza ankiety oraz wypowiedzi dyrektorów w wywiadach poddano kodowaniu. Zidentyfikowanym kategoriom analitycznym nadano etykiety (kodowanie rzeczowe) poprzez kodowanie otwarte i selektywne. W kodowaniu otwartym treść wypowiedzi i komentarze podlegały wielostronnej analizie „w celu znalezienia możliwie największej liczby kategorii analitycznych” (Rubacha, 2008, s. 264). Następnie wybrano do dalszych analiz (kodowania teoretycznego) kategorie najbardziej reprezentatywne dla sformułowanego problemu badań. W celu obiektywizacji interpretacji danych jakościowych posłużono się metodą sędziów kompetentnych. Analizę danych jakościowych zakończono etapem kodowania teoretycznego, czyli „formułowaniem hipotezycznych wyjaśnień dotyczących zależności między wyselekcjonowanymi kategoriami” (Rubacha, 2008, s. 264).

Wyniki badań

W tej części artykułu zostaną omówione wybrane wyniki badań dotyczące opinii nauczycieli na temat współpracy zespołowej w szkole w rozumieniu praktyk organizacyjnych podejmowanych przez grupę nauczycieli w celu realizacji ustalonych wspólnie zadań, których skuteczne przeprowadzenie wiąże się ze świadomością celu, określonymi normami i synergicznym wykorzystaniem potencjału kompetencyjnego członków zespołu. Poszukiwano m.in. odpowiedzi na pytania: Jaki jest stosunek nauczycieli do zjawiska „kultury pracy za zamkniętymi drzwiami”? Jakie pozytywne i negatywne aspekty pracy zespołowej dostrzegają nauczyciele? Jakie są propozycje nauczycieli w kwestii poprawy jakości pracy zespołowej? Badania miały również na celu sprawdzenie, czy opinie nauczycieli są różnicowane przez wybrane cechy statusu społeczno-zawodowego (płeć, miejsce i środowisko pracy, stopień awansu zawodowego).

Zjawisko „kultury pracy za zamkniętymi drzwiami” w opiniach nauczycieli i dyrektorów szkół

We wspomnianym wcześniej raporcie Instytutu Badań Edukacyjnych o zjawisku „kultury pracy za zamkniętymi drzwiami” znalazło się następujące stwierdzenie:

Inaczej niż w wielu innych krajach w Polsce jak dotąd od pokoleń dominuje kultura pracy za zamkniętymi drzwiami. Przejawia się to w zamykaniu za sobą klasy i pozostawianiu sam na sam z grupą uczniów. Osamotnienie w pracy nauczycielskiej, nie tylko wewnątrz klasy, ale i w pokoju nauczycielskim, odczuwają częściej młodzi adepci zawodu, ale może ono doskwierać także wielu doświadczonym nauczycielom. Brak obycia z prowadzeniem zajęć przy otwartych drzwiach rodzi też odruch lęku o ocenę własnej pracy, co paradoksalnie nie sprzyja nabieraniu pewności siebie (Federowicz i in., 2014, s. 9).

Badanych nauczycieli poproszono o ustosunkowanie się do tej tezy. Opinie nauczycieli były podzielone. Prawie połowa badanych zgodziła się z powyższym stwierdzeniem, ale zdanie 1/3 badanych było przeciwne. Blisko co piąty badany nauczyciel nie miał sprecyzowanego zdania. Można zatem wnioskować, że nauczyciele mają różne doświadczenia praktyczne we współpracy zarówno z innymi nauczycielami, jak i ze swoimi przełożonymi. W uzasadnieniu swoich odpowiedzi nauczyciele wskazywali, iż najczęściej zależy to nie tylko od nauczyciela, ale także od środowiska i atmosfery panującej w gronie nauczycielskim. W wypowiedziach akceptujących stwierdzenie pojawiły się kwestie niedowartościowania nauczycieli, braku pewności siebie, obawy przed krytyką i ocenianiem, trudności adaptacyjnych

młodych nauczycieli w gronie pedagogicznym. Dla przykładu jedna z nauczycielek napisała:

Nie lubimy być oceniani, gdyż ocena kojarzy nam się z krytyką. Poddani krytyce, boimy się, że nie dostrzegą w naszej pracy pozytywnych stron, tylko niedociągnięcia. W obecnej sytuacji rosnącego bezrobocia wśród nauczycieli boimy się o utratę pracy. Często doświadczony nauczyciel nie chce dzielić się swoją wiedzą z obawy, że młody nauczyciel zajmie jego miejsce, lub z braku czasu (SPP, wieś).

Nauczyciele uzasadniali treść swoich wypowiedzi hermetycznością i izolacyjnym charakterem środowiska nauczycielskiego, podziałami wewnętrznymi, lękiem o utratę pracy, biernością nauczycieli z dłuższym stażem pracy. Zdaniem jednej z respondentek:

[...] nauczyciele stanowią bardzo zamkniętą grupę. Często nie szkolą się po zakończeniu studiów w swojej dziedzinie. To «zamknięcie» przekłada się na pracę, zachowania często aspołeczne. Zauważa się także niezdrową rywalizację, od kiedy pojawiły się w szkole egzaminy po kolejnych etapach edukacyjnych. Młody nauczyciel musi radzić sobie sam (SPP, wieś).

Nauczyciele, którzy uznali stwierdzenie za niezgodne z ich przekonaniem podawali argumenty o dobrej współpracy, otwartości i życzliwości kolegów i koleżanek w udzielaniu pomocy, dawaniu wskazówek, opiece merytorycznej i metodycznej ze strony innych nauczycieli. Przykładem może być wypowiedź nauczycielki ze szkoły ponadpodstawowej w dużym mieście: „W szkole, w której pracuję, prym wiodą zespoły nauczycielskie, które wspomagają nauczycieli w pracy. Programy nauczania oraz obudowa dydaktyczna dla nich tworzona jest przez zespół, a nie pojedynczych nauczycieli. Organizowanych jest bardzo dużo lekcji otwartych i wewnętrzzszkolnego doskonalenia”. Wskazywano także na uwarunkowania środowiskowe, społeczne lub indywidualne, osobowościowe np. „Wszystko zależy od nastawienia nauczyciela, od jego osobowości, a także od tego, jaką grupą społeczną jest dana grupa nauczycieli w konkretnej placówce. W grupie otwartej na innych nie ma takich problemów. Wszyscy się wspierają i mają do siebie zaufanie” (SP, wieś). W wielu wypowiedziach można zauważyć dosłowne rozumienie pracy nauczyciela „za zamkniętymi drzwiami” jako codziennego prowadzenia zajęć w klasach sam na sam z uczniami. Na przykład nauczycielka pracująca w szkole podstawowej w małym mieście wyraziła to tak: „Prowadzenie zajęć przy otwartych drzwiach rozproszy uwagę uczniów, jak też prowadzącego. Na korytarzach szkolnych w czasie godzin lekcyjnych pojawiają się rodzice, sprzątaczk i wiele innych osób załatwiających sprawy szkolne. Dobry nauczyciel radzi sobie dobrze za zamkniętymi drzwiami i tam właśnie nabiera pewności siebie, a nie odwrotnie”. Świadczy to

o dość niskiej świadomości tej części nauczycieli w kwestii kultury współpracy i jej przejawów w szkolnej rzeczywistości. Ma ona bowiem charakter przenikający całą przestrzeń instytucjonalną i osobową szkoły, w sensie funkcjonalnym i strukturalnym oraz organizacyjnym, jak też relacyjnym, komunikacyjnym. Odizolowanie nauczyciela z uczniami w klasie jest odbierane przez część badanych jako naturalne zjawisko, które wpisuje się w szkolną tradycję. Jeden z nauczycieli stwierdził: „Nie odczuwam osamotnienia w związku z pracą za zamkniętymi drzwiami. Pomieszczenie klasowe to przestrzeń pojmowana jako sfera, drzwi stanowią element rozgraniczający dwa światy szkoły: przerwę, korytarz (profanum) oraz lekcję, klasę (sacrum)” (SP, duże miasto). Zamknięcie drzwi klasy rozpoczyna niejako „spektakl” edukacyjny, który ma wyższą wartość duchową niż spotkanie uczniów i nauczycieli poza salą lekcyjną, podczas przerw czy zajęć pozalekcyjnych. Być może takie opinie są przykładem realizacji adaptacyjnej funkcji kultury indywidualizmu (Hargreaves, 1992, 1994), w celu zachowania niezbędnej dawki autonomii i bezpiecznej przestrzeni samodzielności.

Analiza statystyczna wykazała istotne różnicowanie opinii badanych ze względu na typ szkoły. Nauczyciele pracujący w szkołach ponadpodstawowych częściej niż nauczyciele ze szkół podstawowych zgadzali się z podanym stwierdzeniem (ponad 58% skumulowanych wskazań zgodności). Wśród nauczycieli ze szkół podstawowych prawie co czwarty respondent nie potrafił wyrazić jednoznacznej opinii, a ponad 37% negowało tę tezę.

Dyrektorzy szkół podkreślali w wywiadach, że pod tym względem wiele się zmieniło. Dyrektor gimnazjum w małym mieście stwierdził, iż „tak było przez wiele lat. Nauczyciele coraz chętniej współpracują, wymieniają się doświadczeniami, prowadzą obserwacje koleżeńskie lekcji. Chętnie prowadzą wspólnie lekcje. Nie uważam, że jest to reguła we wszystkich szkołach”. Dyrektorka małej wiejskiej szkoły podstawowej także pozytywnie wypowiedziała się o współpracy w zespołach: „W mojej szkole nauczyciele często pracują w parach, w różnych konfiguracjach, a młodzi nauczyciele otrzymują duże wsparcie. Podobną opinię wyraziła dyrektorka szkoły podstawowej w małym mieście: Jestem doświadczonym nauczycielem z 25-letnim stażem pracy; w moich placówkach (3 w karierze) zawsze odbywały się zajęcia otwarte, spotkania integracyjne. Przyjmujemy nieustannie praktykantów. Bierzymy udział w wielu projektach”. Wątpliwości miał doświadczony dyrektor szkoły zawodowej w małym mieście: „Nie zawsze można prowadzić zajęcia ogólnie dostępne przy otwartych drzwiach. Jednak jeżeli jest się profesjonalnie przygotowanym, to fakt otwartych drzwi nie jest problemem”. Trudności w „otwieraniu się” nauczycieli i poczucie osamotnienia jeden z dyrektorów uzasadniał tak: „Chodzi tutaj o ocenę własnej osoby, obawę o wykazanie braku kompetencji w jakimś obszarze, może nawet o etykietkę, czyli – ten nauczyciel jest słaby, a ten

dobry”. Z kolei innych dwóch dyrektorów wskazywało na „brak pewności siebie i poczucia własnej wartości” (SPP, duże miasto) oraz „brak doświadczenia, lęk przed oceną doświadczonego nauczyciela” (SPP, duże miasto). Takie opinie pojawiały się również w grupie badanych nauczycieli.

Mocne i słabe strony pracy w zespole w opiniach badanych nauczycieli i dyrektorów szkół

Respondenci wyrażali swoje opinie na temat mocnych i słabych stron pracy w zespole w pytaniu otwartym. Z wypowiedzi badanych nauczycieli wynika, że dostrzegają oni wiele pozytywnych aspektów pracy zespołowej w szkole. Widzą je przede wszystkim we wzajemnym uczeniu się, pomocniczości i integracyjności, zespołowym myśleniu problemowym, otwartości na problemy i nastawieniu na ich rozwiązywanie, uzyskiwanym efekcie synergii oraz pobudzaniu innowacyjności i kreatywności wśród członków zespołu. Dyrektorzy szkół zwracali uwagę na fakt, iż praca zespołowa „daje możliwość wypracowania nowej jakości” (SP, wieś), „pozwala na przeświecenie problemów dydaktycznych i wychowawczych z różnych punktów widzenia” (SPP, średnie miasto). Mocną stroną pracy w zespole jest „poszerzenie oferty edukacyjnej o innowacje i eksperymenty oraz rozwój nauczycieli, uczniów i szkoły” (SP, wieś), „stwarzanie możliwości otwartej komunikacji i uczenie się współodpowiedzialności za efekty pracy całej szkoły” (SPP, małe miasto). Na dobre rezultaty wspólnego rozwiązywania problemów, integrowanie się na rzecz placówki oraz budowanie partnerstwa wskazywali dyrektorzy szkół ponadgimnazjalnych (SPP, duże miasto). Zaletą współpracy nauczycieli w zespołach według badanych dyrektorów jest przede wszystkim to, że ludzie poznają się lepiej i łatwiej jest im dochodzić do wspólnych rozwiązań. Wszyscy przedstawiciele kadry kierowniczej podkreślali w wywiadach, iż współpraca zespołowa daje doskonałą możliwość wymiany doświadczeń między nauczycielami.

Wypowiedzi badanych nauczycieli na temat słabych stron współpracy sklasyfikowano w trzech kategoriach: negatywne postawy członków zespołu, bariery organizacyjne, bariery komunikacyjne.

Według respondentów do negatywnych postaw członków zespołów można zaliczyć: niechęć i brak motywacji, dominowanie lidera zespołu lub jednego z członków, rywalizowanie ze sobą i wzajemną zazdrość, słabą aktywność członków zespołu, niewywiązywanie się ze zobowiązań, brak zaufania. Co ciekawe, badani wymieniali również takie cechy negatywne, jak: odmienność poglądów, różne podejścia do problemów, krytykę i ocenianie kompetencji członków zespołu. W dobrze funkcjonującym, zintegrowanym zespole różnice zdań lub poddawanie krytyce poglądów innych nie powinny być negatywnym zjawiskiem. Ważne jest,

w jaki sposób takie opinie są komunikowane i czy nie towarzyszą temu pobudki rywalizacyjne, brak zaufania. W kategorii barier komunikacyjnych, badani nauczyciele wskazywali na takie właśnie czynniki. Podawali przykłady złej komunikacji, braku możliwości osiągnięcia porozumienia i pojawiających się konfliktów interpersonalnych, które mogą być niejako ich skutkiem. Z kolei wśród barier organizacyjnych deklarowano: nierównomierny podział zadań, przerost biurokracji, źle dobrany lider zespołu, zbyt intensywna ingerencja dyrektora w pracę zespołu. Wymieniano również czasochłonność i pracochłonność, które najczęściej są skutkiem złej organizacji. Czasem słabą stroną jest również, zdaniem badanych, duża liczba członków w zespołach. Wydaje się zatem, iż nieprawidłowa organizacja, połączona z negatywnymi postawami członków i złą komunikacją w zespole, nie pozwala nauczycielom w pełni rozwijać współpracy i korzystać z jej efektów.

Opinie dyrektorów szkół świadczą o tym, że bardzo zależy im na dobrej współpracy nauczycieli w zespołach. Zauważają jednak negatywne jej aspekty np. zbyt małą liczbę spotkań, zaangażowanie dodatkowego czasu pracy, nawyki i przyzwyczajenia „starych nauczycieli”. Według nich zdarza się, że współpraca w zespole ma charakter wymuszony, a to zdecydowanie rzutuje na jej przebieg i efekty. W konsekwencji pojawiają się konflikty między nauczycielami i dyrekcją. W opinii jednej z pań dyrektor, kierujących gimnazjum na wsi: „wadą współpracy zespołowej w szkole jest to, że przydział zadań jest uwarunkowany tym, czy można na kogoś liczyć, czy nie. Przeważnie jest tak, że ci nauczyciele, którzy sprawdzają się w pracy zespołowej, są bardziej obciążani obowiązkami. I to nie jest sprawiedliwe”.

Propozycje poprawy jakości pracy zespołowej

Badanie przekonań nauczycieli w kwestii czynników oddziałujących na współpracę w zespołach zmierzało również do ustalenia sposobów poprawy sytuacji – wskazania propozycji zmian, które mogłyby podnieść jakość pracy zespołowej, usprawnić ją i zachęcić do jej podejmowania. Wypowiedzi nauczycieli uzyskane w pytaniu otwartym kwestionariusza ankiety zostały poddane analizie i kodowaniu, co pozwoliło na określenie następujących kategorii proponowanych zmian:

- zmiany organizacyjno-administracyjne,
- zmiany w sposobie motywowania nauczycieli,
- zmiany w doskonaleniu zawodowym i osobistym,
- zmiany programowo-realizacyjne.

Stosunkowo największy odsetek badanych (45%) spośród wszystkich respondentów, którzy udzielili odpowiedzi na to pytanie, wskazywał na zmiany w zakresie organizacyjno-administracyjnym. Najczęściej proponowano: zwiększenie częstotliwości i regularności spotkań, skrócenie czasu ich trwania; rzetelną realizację planu

spotkań; odpowiedni dobór nauczycieli do zespołu pod względem kompetencji; zmniejszenie liczby członków zespołu, tak, aby jeden nauczyciel brał udział w najwyżej dwóch zespołach; równomierne rozłożenie obowiązków i odpowiedzialności; stworzenie dobrych warunków pracy dla zespołu. Były też propozycje ograniczenia spotkań na rzecz innych form. Nauczyciele postulowali także ograniczenie biurokracji i wyeliminowanie zbędnej dokumentacji.

W obszarze zmian o charakterze motywacyjnym badani wymieniali przede wszystkim poprawę motywowania finansowego: dodatkowe wynagrodzenie za pracę w zespołach, zwiększenie dodatków motywacyjnych, nagradzanie zespołów najbardziej efektywnych i kreatywnych. Pojawiła się także propozycja obniżania dodatków motywacyjnych za mało efektywną współpracę. Oprócz tego zwracano uwagę na potrzebę nagradzania nauczycieli w postaci pochwały, wyróżnienia ze strony dyrektora szkoły, a także potrzebę docenienia ze strony kolegów i koleżanek z zespołu. Odsetek wypowiedzi respondentów dotyczących zmian w powyższym obszarze wyniósł 32%.

W obszarze rozwoju zawodowego sugerowane zmiany dotyczyły organizacji szkoleń dla nauczycieli na temat: współpracy w grupie, komunikacji interpersonalnej, wzajemnych relacji, przepływu informacji, asertywności, kreatywności. Wskazywano na potrzebę prowadzenia wewnętrznych działań integrujących w zespołach, warsztatów w zakresie budowania zespołu. Były także propozycje zapraszania osób z zewnątrz na spotkania zespołów, czy uczestniczenia w szkoleniach z danego obszaru zadaniowego. Odsetek wypowiedzi respondentów dotyczących zmian w powyższym obszarze wyniósł 12%.

Propozycje zmian o charakterze programowo-realizacyjnym obejmowały: skupienie się na konkretnych problemach podczas pracy w zespole; wprowadzanie nowych rozwiązań, metod i form współpracy; prezentowanie wypracowanych rozwiązań na szerszym forum; praktyczną realizację wspólnych wniosków w codziennej pracy; ograniczanie sztywnych reguł działania; dążenie do większej podmiotowości i samodzielności członków zespołu; minimalizowanie nadzoru i kontroli ze strony dyrektora czy formalnego lidera. Odsetek wypowiedzi respondentów dotyczących zmian w powyższym obszarze wyniósł 11%.

Z wywiadów z dyrektorami wynika, że swoją rolę widzą oni przede wszystkim w organizowaniu warunków sprzyjających prowadzeniu wspólnych zajęć lub innych przedsięwzięć szkolnych np. projektów. Często jednak nie wyobrażają sobie, że mogą mieć ograniczone kompetencje w kontrolowaniu współpracy w zespołach. Tłumaczą to głównie koniecznością zbierania niezbędnej dokumentacji, choć z drugiej strony, tak jak nauczyciele, są przeciwni rozbudowywaniu szkolnej biurokracji. Zauważają potrzebę szkolenia nauczycieli, zwłaszcza w obszarze budowania zespołu, nowoczesnych metod współpracy i uczenia się od siebie. Jedna z dyrek-

torek gimnazjum zaproponowała, aby „postawić na jakość rozwiązań, a nie ich ilość”. Chodzi o wspólnie wypracowane rozwiązania przez zespoły nauczycielskie. Zdaniem innej dyrektorki (szkoła podstawowa) należy „pozostawić dowolność i swobodę tworzenia i spotkań zespołów”. To dość ważne stwierdzenia w kontekście jakości współpracy nauczycieli w zespołach. Ciekawa była również wypowiedź dyrektora liceum w kwestii wizerunku nauczycieli kreowanego przez media: „Moja propozycja to zaprzestanie ciągłej «nagonki» w mediach na temat krótkiego czasu pracy nauczycieli, na rzecz pokazania, ile faktycznie pracują nauczyciele, chociażby współpracując w zespołach”.

Podsumowanie i dyskusja wyników

Prezentacja wyników badań pokazuje, że stosunek nauczycieli do pracy zespołowej, zwłaszcza w odniesieniu do zjawiska „kultury pracy za zamkniętymi drzwiami” nie był jednorodny. Część nauczycieli potwierdzała występowanie przejawów kultury indywidualizmu, część była przeciwnego zdania. Jedni i drudzy podawali własne argumenty na potwierdzenie braku współpracy, osamotnienia, szczelności środowiska nauczycielskiego i istniejących podziałów wewnętrznych lub – wręcz odwrotnie – wypowiadali się pozytywnie o praktykach współpracy w macierzystych szkołach. Można zatem wnioskować, że nauczyciele mają różne doświadczenia zawodowe, związane z pracą w zespołach nauczycielskich. Zależy to nie tylko od indywidualnego nauczyciela i jego preferencji, ale także od środowiska i atmosfery panującej w gronie nauczycielskim. Część nauczycieli interpretowała dosłownie sens pracy nauczyciela „za zamkniętymi drzwiami”, uznając to za czynnik sprzyjający skupieniu, swobodzie i nabieraniu pewności siebie. Można uznać to za przejaw adaptacyjnej funkcji kultury indywidualizmu (Hargreaves, 1992, 1994), służącej zachowaniu przez nauczycieli niezbędnej dawki autonomii i bezpiecznej przestrzeni samodzielności. O dominacji tego typu kultury częściej byli przekonani nauczyciele pracujący w szkołach ponadpodstawowych niż w szkołach podstawowych. Można przypuszczać, że nauczyciele ze szkół podstawowych są bardziej otwarci na współpracę zespołową i dzielenie się doświadczeniami, zwłaszcza z młodszymi współpracownikami. Częstsze identyfikowanie zjawiska kultury indywidualizmu wśród nauczycieli szkół ponadpodstawowych być może jest też związane z większą rywalizacją, na co wskazuje David Tuohy (Tuohy, 2002). Dyrektorzy podkreślali w wywiadach, że sytuacja zmienia się i nauczyciele coraz chętniej współpracują. Zwłaszcza w szkołach podstawowych. Niektórzy wyrażali przekonanie, że zależy to w dużej mierze od tego, na ile nauczyciel jest pewien swoich kompetencji i czuje się profesjonalistą w zawodzie. Z badań praktyk przywódczych dyrektorów szkół

polskich i brytyjskich wynika, że z reguły zależy im na promowaniu pracy zespołowej wśród nauczycieli oraz budowaniu kultury opartej na pełnej współpracy, choć czasami jest to utrudnione z powodu utrwalonych przekonań związanych:

[...] z silnym poczuciem niezależności i odrębności nauczycieli, z brakiem współpracy między nauczycielami, z samodzielnym i w izolacji od innych rozstrzyganiem ważnych dla życia klasy spraw przez każdego nauczyciela, z brakiem kierowanej do nauczycieli informacji zwrotnej dotyczącej efektywności ich pracy [...], albo z funkcjonowaniem w szkole odseparowanych i współzawodniczących ze sobą grup nauczycieli, z istnieniem niespójnych oczekiwań nauczycieli wobec uczniów, z brakiem uzgodnień między nauczycielami, co do celów, które stoją przed szkołą i sposobów ich realizacji. [...] Nierzadko muszą mierzyć się z kulturą separacji, przyjmującą postać indywiduizmu lub ulegającą procesom «bałkanizacji» (Madalińska-Michalak, 2012, s. 405–406).

Rozbieżności w opiniach badanych nauczycieli i dyrektorów szkół o zjawisku „kultury pracy za zamkniętymi drzwiami” wydaje się potwierdzać wniosek z raportu Instytutu Badań Edukacyjnych, iż „w wielu polskich szkołach praca zespołowa jest raczej wyzwaniem niż przyjętym stylem pracy grona pedagogicznego” (Federowicz i in., 2014, s. 105). Różnice w opiniach nauczycieli wynikają nie tylko z ich indywidualnych doświadczeń zawodowych czy panującej w zespołach atmosfery, ale także z tego, iż prawdopodobnie część nauczycieli zauważa niedomagania w pracy zespołowej spowodowane nadmiernym formalizmem i rozbudowaną biurokracją (na użytek sprawozdawczości i tworzenia dokumentów), koniecznością spełnienia wymagań zawartych w prawie oświatowym. Część negatywnych opinii wiąże się z identyfikowanym przez badanych niskim poziomem kompetencji społecznych nauczycieli, brakiem zaufania i otwartości, niedostateczną znajomością siebie nawzajem. Mogą one wynikać z chęci uniknięcia takich zjawisk, jak: próżniactwo społeczne, polaryzacja grupowa czy myślenie grupowe (Federowicz i in., 2014). Nauczyciele mogą się obawiać rywalizacji nie tylko wewnątrz zespołu, ale także między zespołami, o czym świadczą wypowiedzi o słabych stronach współpracy. Wydaje się zatem, iż istotnym problemem, a jednocześnie wyzwaniem jest dążenie do zmiany postaw nauczycieli wobec współpracy i budowanie atmosfery sprzyjającej wykorzystaniu potencjału społecznego nauczycieli oraz ich kompetencji. Ważne jest przy tym, aby doceniać zarówno pracę zespołową, jak i pracę indywidualną nauczycieli. Obie formy mają swoje mocne i słabe strony, a ich identyfikacja oraz zastosowanie w kulturze organizacyjnej szkoły nierzadko przypisywane są dyrektorom i ich kompetencjom przywódczym (Dorcak, Kołodziejczyk, 2015). Szczegółne znaczenie przypisuje się w tym kontekście kompetencjom przywódczym w wymiarze interpersonalnym takim jak: komunikacja, zarządzanie konfliktem, charyzma, delegowanie, coaching i praca zespołowa (Madalińska-Michalak, 2016).

Opinie badanych nauczycieli i dyrektorów szkół na temat pozytywnych i negatywnych przejawów pracy zespołowej nie odbiegają w dużym stopniu od dotychczasowych wyników badań o podobnej tematyce (Kwiatkowska, 2005; Wlazło, 2012; Dobrowolska, 2015; Kamińska, 2013, 2015; Flores, 2014; Dorczak, Kołodziejczyk, 2015; Tłuściak-Deliowska, Dernowska, 2016). Stosunek nauczycieli do pracy w zespole jako wartościowego elementu kultury szkoły jest na ogół pozytywny. Deklarują oni potrzebę i chęć rozwijania współpracy i zespołowego podejścia do wykonywanych zadań. Jednocześnie mają świadomość uciążliwości i mankamentów współpracy zespołowej, które w istotny sposób mogą wpływać na jej przebieg i efekty. Przyczyniają się one do kształtowania typu kultury organizacyjnej, która może oddalać nauczycieli od wizji szkoły nastawionej na współpracę, uczenie się i rozwój (Schulz, 1992; Hargreaves, 1992, 1994; Handy, 1997; Fazlagić, 2007). Badani zwracali uwagę na zjawiska towarzyszące pracy zespołowej opisywane w literaturze przedmiotu: wzajemne uczenie się, udzielanie pomocy i integrowanie, myślenie problemowe, pobudzanie innowacyjności i kreatywności, efekt synergii (Nowosad, 2003; Biedroń, 2012; Osińska, 2012; Elsner, Tarkota, 2013; Madalińska-Michalak, 2015).

W interpretacji wyników dotyczących postulatów na rzecz poprawy jakości pracy zespołowej warto odwołać się do opracowań, w których formułowane są podobne postulaty zmian. W badaniach Irmeli Halinen nad efektywnością szkół w Finlandii nauczyciele także deklarowali potrzebę zmian w codziennej pracy, pozbycia się rutyny, zmniejszenia przymusu działania (Halinen, 1997, s. 175). Szczególną rolę w tej sferze przypisuje się dyrektorowi szkoły jako liderowi, który „odpowiada za stworzenie, zachowanie i upowszechnianie atmosfery pracy w szkole” (Day, 2008, s. 174). Rolą dyrektora jest stworzenie bezpiecznego środowiska do uczenia się, gdzie ludzie nie pozostają sami ze swoim lękiem przed popełnieniem błędów, a ich sukcesy w nabywaniu nowych umiejętności są nagradzane. Codzienny pośpiech nie sprzyja zainteresowaniu sprawami innych ludzi, dlatego ważne jest wzbudzanie tego zainteresowania, integrowanie ludzi wokół wspólnych spraw, by przeciwdziałać ich izolacji wobec siebie. To zadanie nie powinno być atrybutem jedynie dyrektorów, również nauczyciele muszą być zainteresowani zmianą szkolnej kultury, zmianą norm, nawyków i przekonań. Otwarte, autentyczne relacje powinny stanowić dla nich wartość, wynikać z ich potrzeb i zwiększać poczucie satysfakcji. Jednakże dyrektorzy z racji swojej pozycji powinni propagować te wartości, które pozwalają na tworzenie społeczności, w której nauczyciele są wobec siebie otwarci, dyskutują o problemach i udzielają wzajemnego wsparcia w rozwoju zawodowym, dzielą się też radością z osiągnięć (Masłyk-Musiał, 2001; Tołwińska, 2011; Madalińska-Michalak, 2012). Badania nad przywództwem edukacyjnym dowodzą,

że działania dyrektora nowoczesnej szkoły powinny koncentrować się na tworzeniu „wspólnoty ukierunkowanej na rozwój”, dawaniu przez lidera dobrego przykładu „bycia w roli uczącego się”, wyznaczaniu standardów współpracy i wzajemnego uczenia się, które pozwalają nauczycielom na zachowanie niezbędnej swobody i autonomii, a co za tym idzie, umożliwianie kolektywnego podejmowania decyzji i unikania roli najważniejszego arbitra (Day, 2008). Postulaty nauczycieli i dyrektorów ujawnione w badaniach wydają się zmierzać w tym kierunku, pokazują wysoki poziom świadomości działań kolektywnych wśród badanych oraz dążenie do ulepszania pracy zespołowej w kontekście budowania kultury współdziałania w szkole.

Analiza i interpretacja opinii nauczycieli ukazała szereg ciekawych wątków w kontekście sposobów myślenia o znaczeniu współpracy zespołowej w przełamaniu stereotypu kultury indywidualizmu w pracy zawodowej nauczycieli. Wydaje się, iż pomimo upływu kilku lat od realizacji badań, wnioski i rekomendacje z nich płynące pozostają nadal aktualne. Mogą one stanowić dobrą podstawę do planowania zmian rozwojowych w szkołach nie tylko na poziomie lokalnym, ale także systemowym. Wykorzystanie wyników przeprowadzonych badań może mieć również znaczenie w identyfikowaniu potrzeb i projektowaniu modelowych rozwiązań w rozwoju zawodowym nauczycieli i dyrektorów szkół. Badania nad pracą zespołową nauczycieli można również traktować jako przyczynek do dyskusji i refleksji pedeutologicznej nad aktywnością zawodową pedagogów oraz poszukiwania sposobów skutecznego rozwijania potencjału organizacyjnego i kulturowego szkoły.

References

- Bezzina, Ch., Madalińska-Michalak, J. (2014). Przywództwo służebne. Spojrzenie w przyszłość. W: S. M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania* (s. 81–93). Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Biedroń, K. (2012). Potencjał współpracy. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy* (s. 288–296). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Day, Ch. (2008). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Od teorii do praktyki*. Tłum. J. Michalak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dobrowolska, B. (2015). *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły. Studium społeczno-pedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dorczak, R., Kołodziejczyk, J. (2015). *Kompetencje przywódcze kadry kierowniczej szkół i placówek oświatowych w Polsce. Raport z badań*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Elsner, D., Tarkota, J. (2013). Tworzenie organizacyjnych warunków do współpracy i zespołowego uczenia się. W: D. Elsner (red.), *Sieci współpracy i samokształcenia. Teoria i praktyka* (s. 110–121). Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

- Fazlagić, J. A. (2007). *Zarządzanie wiedzą w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Federowicz, M., Choińska-Mika, J., Walczak, D. (red.). (2014). *Raport o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Flores, M. A. (2014). Przywództwo nauczycieli w czasach pełnych wyzwań. W: S. M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania* (s. 167–186). Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Halinen, I. (1997). Efektywna szkoła – wyniki badań i doświadczenia praktyczne. W: D. Elsner (red.), *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą. Antologia* (s. 165–180). Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Handy, Ch. (1997). Kultura szkoły i jej znaczenie. W: D. Elsner (red.), *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*. Warszawa: *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą. Antologia* (s. 69–82). Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: A focus for change. W: A. Hargreaves, M. G. Fullan (red.), *Understanding Teacher Development* (pp. 216–240). New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: Teachers College Press.
- Kezsbom, D., Edward K. (2001). *The New Dynamic Project Management*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Kamińska, M. (2013). Wspomaganie kompleksowe nauczyciela i szkoły – zmiana systemowa. W: E. Jagiełło, R. Matysiuk, U. Tyluś (red.), *Edukacja – wczoraj, dziś i jutro*. Tom VI. *Nauczyciel wobec wyzwań współczesności* (s. 23–42). Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego.
- Kamińska, M. (2015). Współpraca nauczycieli w świetle raportów ewaluacji wewnętrznej szkół. W: M. Sitek, T. Graca (red.), *Nowe wyzwania dla Europy XXI wieku w dziedzinie zarządzania i edukacji* (s. 387–399). Józefów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi.
- Kubiczek, B. (2002). *Autonomia szkoły*. Opole: Wydawnictwo Nowik.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwiatkowski, S. T. (2018). Stopień awansu zawodowego nauczycieli szkół podstawowych a poziom ich inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych. *Studia z Teorii Wychowania*, tom IX, 3(24), 105–154.
- Madalińska-Michalak, J. (2012). *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Madalińska-Michalak, J. (2015). *Dyrektor szkoły liderem – inspiracje i perspektywy*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Madalińska-Michalak, J. (2016). Kompetencje przywódcze dyrektora szkoły – wyzwania wobec teorii i praktyki edukacyjnej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4 (242), 9–28.
- Masłyk-Musiak, E. (2001). *Społeczeństwo i organizacje. Socjologia organizacji i zarządzania*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Nagel, D., Partnership for 21st Century Skills Debuts '21st Century Skills and Social Studies Map'. Pobrane z: <https://thejournal.com/articles/2008/07/17/partnership-for-21st-century-skills-debuts-21st-> (otwarty 20.08.2021)
- Nowosad, I. (2003). *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Osińska, M. (2012). *Praca zespołowa w szkole*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Pawlak, M. (2006). *Zarządzanie projektem*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piotrowski, B. (2015). Praca zespołowa w aspekcie psychologiczno-ekonomicznym. W: K. Ciuła-Urbanek, M. Jabłoński, B. Koperski, B. Piotrowski (red.), *Człowiek i relacyjność. Ujęcie socjologiczno-filozoficzne*. Krosno: Wydawnictwo Novum.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Schulz, R. (1992). *Szkoła – instytucja – system – rozwój*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Szempruch, J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Thłusciak-Deliowska, A., Dernowska, U. (2016). Kultura współpracy w szkole w percepcji nauczycieli szkół gimnazjalnych. *Studia Edukacyjne*, 40, 127–148.
- Tołwińska, B. (2011). Relacje międzyludzkie w kulturze szkoły sprzyjającej uczeniu się. W: A. Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej. Księga Jubileuszowa dedykowana profesorowi doktorowi habilitowanemu Michałowi Balickiemu* (s. 536–543). Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Tuohy, D. (2002). *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wlazło, S. (2012). Działanie zespołowe nauczycieli i kształtowanie kompetencji uczniów w działaniu zespołowym. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy* (s. 250–262). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Yedil Nurymbetov

*Al-Farabi Kazakh National University**

Email: yedilnurymbetov@gmail.com

ORCID:0000-0003-0933-9425

Recruiting the high-achieving graduates to the teaching profession. The case of Kazakhstan**

Summary

This article examines the attractiveness of the teaching profession in Kazakhstan. The educational reforms adopted in Kazakhstan in recent years affect various aspects of education and teacher training, at the same time they have had an impact on the atmosphere associated with education and the perception of the teaching profession. In the paper, attention is paid to the academic performance of school graduates who have chosen teaching as a profession, which can be considered as one of the main indicators of the attractiveness of this profession. The present study aims to determine the attractiveness of pedagogical specialties among school graduates against the backdrop of new state educational reforms. The analysis shows that there is a positive correlation between the average Unified National Testing (UNT) score and the average score of the high school diploma, that is, graduates with high UNT scores had good academic performance at the school. Attracting graduates with high UNT scores to teaching shows the attractiveness of this specialty. Comparative analysis reveals that teaching is one of the first choices for successful graduates. It is possible to state that the measures taken to increase the prestige of the teaching profession have positive results. The profession is chosen by applicants with fairly high UNT scores. The problem of the attractiveness of the profession should be studied both for candidates and for current teachers, so the next step in this direction should be to study the attractiveness of the profession among current teachers who enter the profession and stay in it.

Keywords: teaching profession, profession choice, Unified National Testing (UNT), average grade of diploma, attractiveness of teaching, reforms of education in Kazakhstan

* Address: Toraigyrov Str. 19, 050043 Almaty, Kazakhstan

** The publication was financed by the University of Warsaw. Disclaimer: This research was supported by Soros Foundation-Kazakhstan in the framework of the "Big Data in Education-2021" project. The views expressed therein are those of the author(s) and do not necessarily reflect the official position of the Soros Foundation-Kazakhstan.

Introduction

One of the important driving forces of education is the quality (Ferguson, 1991) and qualifications (Lee & Lee, 2020) of teachers. Student achievements and grades are taken as a general measurement tool for teacher qualification and quality (Antony & Elangkumaran, 2020; Zuzovsky, 2009). The difference in the level of education between the students of an effective teacher and a low-performing teacher can vary up to one school year (Hanushek, 1992; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005; Rockoff, 2004). Students who are taught by a competent teacher are not only likely to do well in school, but are more likely to get a better job and have high income later in life (Chetty, Friedman, & Rockoff, 2014). Finally, a competent teacher is one of the factors that directly contribute to the welfare and development of a state (Zuzovsky & Donitsa-Schmidt, 2014). For these reasons, the involvement of the best graduates in the teaching profession and their retention in the profession for many years is a key priority of strategic development for any country (Guerriero, 2017).

Alatalo, Hansson and Johansson (2021) state that the Swedish Higher Education Authority estimates that students who are admitted to the teaching profession in Sweden have lower grades than those who enroll in other professions. Between 1996 and 2016, the grade point average of those who chose to work as a teacher in Sweden decreased significantly, leading to a decline in the quality of teachers in general. Even after a few years, the gap between the qualifications of teachers with low and high average grades will continue to widen (Alatalo et al., 2021). According to the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, it can be assumed that a similar situation exists in Kazakhstan (Akhmetbekov, 2020). The reason for the low level of competence of novice teachers is not only the quality of the educational process in universities, but also the low attractiveness of the profession itself. But in recent years the educational reforms and other motivational programs brought a lot of positive changes in the attractiveness of teaching professions (Kazinform, 2020). Various state programs on a national scale (increase of passing score and amount of stipend) are being developed in this direction, but the adequacy and rationality of the measures taken are not subject to any measures, therefore this attempt to measure the attractiveness of pedagogical specialties among graduates can display the actual status of teachers among the younger generation.

Research has shown that attracting academically gifted students to teaching is a priority in educational development for many countries (Park & Byun, 2015), but successfully attracting students with higher grades is different for each country, for example in Germany, Poland and Switzerland, graduates with average or below average academic performance become teachers (Tatto et al., 2012).

Incentive programs offered vary based on many different factors, and the results of interventions also vary (Park & Byun, 2015).

The main aim of this paper is to determine the attractiveness of pedagogical specialties among school graduates against the backdrop of new state educational reforms being developed aimed at increasing the attractiveness of teaching. Joanna Madalińska-Michalak (2021) identified two factors that are directly connected with the attractiveness of the teaching profession, both for graduates and for existing teachers. The first one is connected with attracting candidates with relevant knowledge and skills to this profession that would be in demand in other professions. And the second factor is the retention of highly qualified and talented staff in this profession.

This paper focuses on the level of attractiveness of teaching profession in comparison with the other jobs. For a more in-depth analysis, another question was posed: "Which specialisations are chosen by graduates with higher average grades?" Graduates' average grades were used as a tool to measure the level of attractiveness.

The analysis showed a positive relationship between the average grades of the diploma and the UNT scores, thus it can be assumed that graduates with high grades at school score higher on the UNT. That is, if students with high UNT scores choose pedagogical specialties, graduates with high grades at school come to these areas. Alatalo and others (2021) have shown that the qualification gap between low-grade and high-grade applicants for teaching increases with each successive year of teaching. The attraction of graduates with high academic performance confirms the high attractiveness of teaching professions (Goss, Sonnemann, & Nolan, 2019), as well as high performance in terms of educational attainment (Tatto et. al., 2012).

Theoretical framework

Motivation of school graduates to choose teaching as a life profession is motivated by the following reasons: altruistic-intrinsic, extrinsic and influences of others (Balyer & Ozcan, 2014) as well as roles, responsibilities and opportunities (Onyefulu, Madalińska-Michalak, & Bavli, 2022). According to Noor and others, when choosing the profession of a teacher, external motives, such as wages and the social status of the profession, play a special role (Noor, Akram, & Kamran, 2021; Yuce, Sahin, Kocer, & Kana, 2013). Making their career choice under the influence of others means choosing the profession as a result of their peers, teachers, relatives and parents' effect (Kniveton, 2004; Ubuz, & Sarı, 2008). The altruistic-intrinsic motives are the basis for teachers to educate the younger generation and

contribute to their lives. Although the first career plan for most teachers under the age of 34 in Kazakhstan is teaching, a quarter of young teachers say they want to leave the profession in the next five years (Irsaliyev et al., 2019). However, even if school graduates choose to become teachers, their academic performance will have an important place in their future careers to become effective teachers.

Based on the results of the PISA-2015 survey, it can be said that the teaching profession is less attractive among 15-year-old children. Only 5.4% of them want to connect their lives with teaching (OECD, 2018). According to the international study PISA-2015, in addition to the unattractiveness of the teaching profession, the academic performance of 5.4% of students who choose to teach is significantly lower (Irsaliyev et al., 2019). Students who chose teaching got 25, 24, 26 points less in mathematics, reading literacy and science scores, respectively, than those who chose other professions. Researchers estimate that the difference of about 30 points differs an academic year. In other words, children who want to become teachers are about a year behind their peers in terms of academic performance (OECD, 2018). Berliner (2001) argues that talent or basic knowledge at the entrance is one of the prerequisites for a teacher to become socially defined in the future and to become an expert teacher.

Teaching profession in Kazakhstan

According to the Bureau of National Statistics (2021a), since 2000, the population of Kazakhstan has been growing. Along with the increase in the population, the number of teachers in schools is increasing every year. In 2000, the number of teachers was 276,343; in the next 21 years, the number of teachers in general has been growing. And in the 2021/22 academic year, 369,696 teachers worked in schools (Figure 1). In individual years, for various reasons, even if there was no increase, in general, over this period, the number of teachers increased by a third (34%).

The reforms in education carried out after gaining independence are aimed at raising the level of education in general, and especially the teaching staff is considered as a subject of study. The law adopted in 2019 on the “Status of a teacher” emphasises the importance of teachers (Laws of the Republic of Kazakhstan, 2019). A special law protecting the rights and dignity of teachers is also designed to enhance the prestige of the profession; it focuses on the basic duties of teachers.

Due to the lack of teachers in Kazakhstan in the current times and, as it is seen, in the future, the issue of attracting and retaining teachers in the profession is critical. Although teachers as a professional collective are the largest, due to the outflow of personnel, various measures are being taken to close this gap.

Every year the number of grants for pedagogical specialties increases (Bureau of National Statistics, 2021), but at the same time, the requirements for candidates also increase.

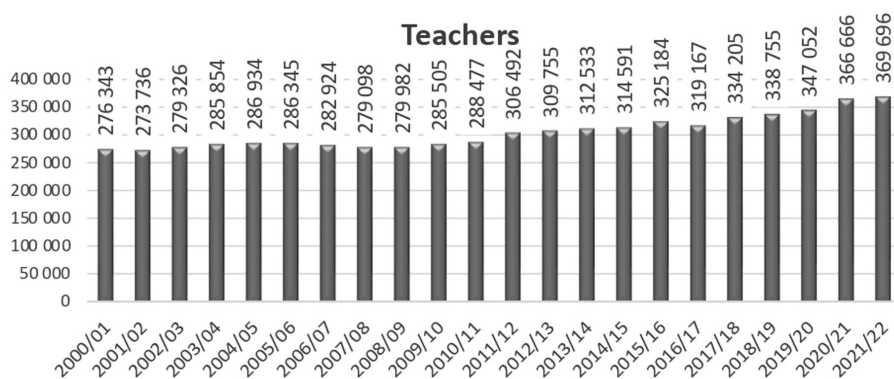


Figure 1. Number of teachers in Kazakhstan from 2000 to 2021

Source: Bureau of National Statistics (2021a, pp. 96–97)

Initial teacher education in Kazakhstan

According to the Bureau of National Statistics, each year, all universities collectively accept more than 40,000 students for teaching professions. In 2020, the total number of students who started higher education in all professions overall decreased for more than 10,000 in comparison with 2019. There were 45,384 students enrolled as teachers in 2020, which is 30% of the total number of all applicants in that year (Figure 2).

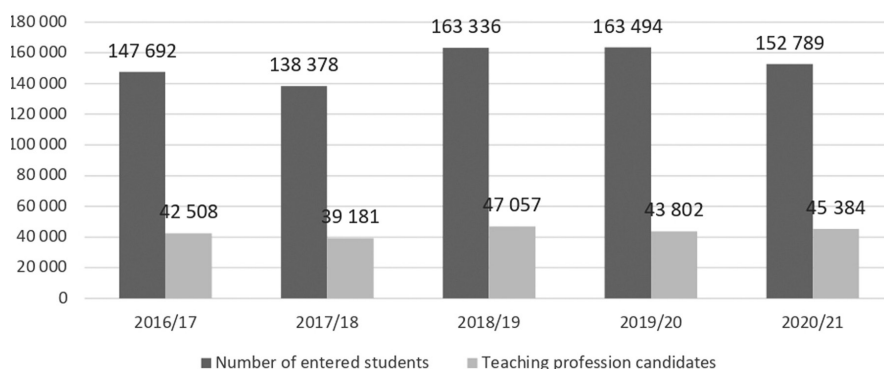


Figure 2. The total number of students who entered universities and the number of teaching profession candidates

Source: Bureau of National Statistics (2021b, pp. 147–166)

The topic of initial education of teachers is very broad. Therefore, only the requirements for admission to pedagogical specialties and motivational programs for the choice of teaching are considered, which are related to the research topic. The following sections describe the entry conditions into the teaching profession for school graduates. Apart from other state programs to increase the attractiveness of the teaching profession among current teachers and candidates for the profession, here will be indicated only a few that relate to the research topic. Several points aimed at recruiting the best school graduates will be touched upon.

Increase of passing score

Many education experts unanimously agree that the quality of graduates with high performance, as high school diploma grade and university exam, at the entrance to the specialty will directly affect the quality of education in the future (Alatalo et al., 2021; Guerriero, 2017). In Kazakhstan a number of specific steps have been taken to solve the problem of low attractiveness of teaching profession. One of the solution is connected with raising the passing score for entering universities. In 2018, the approved passing score for admission to pedagogical specialties was 50 points, in subsequent years this score has increased annually to 60 points in 2019, and in 2020 to 70 points out of a possible maximum of 140 points. Graduates with less than 50% of average grade have been not allowed to enter teaching (Table 1). In 2021, despite the decrease in the average UNT score among the country, the passing score for graduates to enter the pedagogical specialties increased again and was set at 75 points.

Table 1. Changes in the passing scores of pedagogical and other specialties

Years	Passing score for any specialty*	Passing score for pedagogical specialties
Until 2018	50	50
2019	50	60
2020	50	70
2021	50	75

Source: own elaboration

* Except the specialties of health care from 2020.

Increase of the amount of stipend

Starting from 2020, the amount of stipend received by students of pedagogical specialties is increasing. While the state increased the amount of scholarships from 26,000 to 31,423 for all educational programs, future teachers received 42,000 monthly. The continued increase in the scholarship in 2021 has resulted in an impressive amount of 50,400 tenge per month. Only students of pedagogical faculties and health care have such an opportunity (Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan, 2008).

The measures taken to some extent serve as a solution to increase the attractiveness of the profession, but no study has been conducted that would show the real results of attracting candidates with high academic performance in teaching specialties. Since the available data are the average grade of the certificate and the results of the UNT received for the grant, a statistical and correlation analysis of these indicators was carried out.

Special pedagogical test

In addition to passing an increased passing score, candidates must pass a special pedagogical test, which takes place within the walls of pedagogical universities before submitting documents for a grant competition (Order of the Minister, 2018). The purpose of the special exam is to determine the personal qualities and communicative competence of the applicant, his motivation and readiness for conscious pedagogical activity.

When solving the pedagogical situation, the applicant is offered a fact, a life situation that requires a pedagogical approach. When evaluating the results, the constructiveness and validity of the proposed method for resolving the current situation are taken into account; the ability to quickly orient in the situation and the reasons for its occurrence; the ability to anticipate the impact. A special exam is evaluated in the form of “admitted” or “non-admitted”.

Qualifying exam for young teachers

It will not be enough for future teachers to show good academic results at school, in addition, teacher candidates must do well at the university. University graduates, upon receiving a teacher's diploma, must pass a qualifying exam, thereby proving their knowledge and skills necessary to work in educational institutions. The national qualification testing consists of two blocks, a total of 100 test tasks:

the first block, “Content of the subject” consists of 70 tasks, the second block, “Pedagogy, teaching methods” consists of 30 tasks. At first glance, this exam looks like a qualifying exam that will decide whether candidates are allowed to teach or not. But on the other hand, young teachers have a chance to show their high qualifications and start teaching immediately from the higher categories (NTC, 2021).

Unified National Testing (UNT)

The Unified National Testing was first launched in Kazakhstan in 1999 with a maximum score of 120 and was conducted to distribute grants from the Republic of Kazakhstan Higher Education Institutions (HEIs) to school graduates. Since then, many changes and innovations have been made in the format, questions and assessments, and 2022 will be held in a changed format for applicants. From 2019, Literacy, Mathematical Literacy and History of Kazakhstan will form the 1st block and the chosen disciplines corresponding to the specialty will be included in the 2nd block (see Table 2). For the last 4 years after the switching to this format, the winners of the state grant will be awarded by a competitive system based on the sum of the scores of these two blocks.

Table 2. Schedule of UNT assessment in 2022

Blocks	Subject name	Maximum points
Block 1	Reading literacy	20
	Mathematical literacy	15
	History of Kazakhstan	15
Block 2	1st profile subject	45
	2nd profile subject	45
Total		140

Source: National Testing Center (2021)

Methodology

In this study the results of grants for 2019 and 2020* years are used from the website of the National Testing Center (<http://www.testcenter.kz/ru/>) which is open source. Due to the lack of data on open resources for 2021 year, the analysis was conducted for two years (2019 and 2020). In order to understand which of the available parameters correlate with the results of the UNT, as well as whether the

average grade of the diploma affects the results of the UNT, there were conducted various types of statistical analyses, including regression analysis.

At the time of this research, results for 2019 and 2020 were available, so the analysis was limited to the available data. Designated data was exported to the IBM SPSS Statistics program. For further statistical processing, the data were adapted by coding, except for the UNT scores and the average grade of the diploma – these two variables are scale measures, respectively, were left unchanged.

The data were analysed using frequency, correlation, regression analyses, and also arithmetic means were compared in the context of the 10 categories (table 3). After the regression analysis showed the relationship between the UNT scores and the average grade of the diploma, the priority choice of the applicants with relatively high UNT scores was revealed. The ranking of educational programs of pedagogical and other areas was carried out.

Sample

In general, the UNT results database consists of the applicant's data, such as: last name, first name, patronymic, individual testing code (ICT), UNT scores, average grade of the diploma, admitted university and specialty. In 2019 and 2020, more than 120,000 graduates entered the UNT each year in Kazakhstan, but 22979 and 26572 of them, respectively, were analysed with the results of the competition. There are several reasons for choosing fewer applicants. In 2019, more than 54,000 grants were distributed in 78 specialties, and in 2020, more than 56,000 grants were distributed among graduates through a competitive system. It should be noted that individual quotas and other state special programs were excluded from the analysis, as they do not show a real picture of the distribution of grants on a competitive basis. For example, in 2019, in the specialty "B003 – Pedagogy and Methods of Primary Education", on the basis of a general competition, grants were allocated to applicants who scored at least 111 in the general competition and 108 in the rural quota, while according to the pedagogical quota of the Arkalyk State Pedagogical Institute, candidate could apply for a grant by scoring 69 and 60 points, respectively. In 2020, in the specialty "B001 – Pedagogy and Psychology", the minimum score for a grant in the general competition and the rural quota was 97 and 91 points. However, one could enter the East Kazakhstan University on a special pedagogical quota with 74 points, and in order to receive a state grant on a rural quota, one had to score a minimum passing score (70 points). The analysis did not take into account the pedagogical quotas mentioned above and other special programs, such as Serpin, which are also considered when distributing grants,

but according to a different system (Informburo, 2018). According to the project “Young people of the eternal country – to the industry”, several thousand educational grants are allocated every year without a general competition, in order to attract young people to the industrial regions of the country (Order of the Minister of Education and Science, 2018).

All 78 specialties are divided into 15 different categories, but 10 of which are shown in the table 3 will be used in analysis. In other categories, the results of creative specialties, such as directing, acting and national musical instruments, were not taken into account, since their evaluation is carried out by the selection committee at each university according to its own system (Sinzherecky, 2021).

Table 3. Categories analysed

1	Pedagogical sciences
2	Humanitarian sciences
3	Social sciences
4	Business, management and law
5	Natural sciences, mathematics and statistics
6	Information and communication technologies
7	Engineering, manufacturing and construction industries
8	Agriculture and bioresources
9	Health care
10	Services

Results

Frequency analysis

As the first stage of the descriptive analysis, the conducted frequency analysis showed that in our sample of 49,951 participants, programs of the engineering, manufacturing and construction industries account for a significant proportion – in our database this category is at the level of 43.7% of the total. Next in prevalence are: natural sciences, mathematics and statistics (14.3%); information and communication technologies (11.3%). Pedagogical sciences are in fourth place and account for 8.9% of the total number of educational categories. The social sciences make up a very small share, only 0.9% of the total (Table 4).

Table 4. Frequencies of categories

Categories	Frequency	Percent	Cumulative percent
Pedagogical sciences	4,468	8.9	8.9
Humanitarian sciences	1,952	3.9	12.9
Social sciences	473	0.9	13.8
Business, management and law	1,127	2.3	16.1
Natural sciences, mathematics and statistics	7,150	14.3	30.4
Information and communication technologies	5,819	11.6	42.0
Engineering, manufacturing and construction industries	21,826	43.7	85.7
Agriculture and bioresources	1,628	3.3	89.0
Health care	3,392	6.8	95.8
Services	2,116	4.2	100.0
Total	49,951	100.0	

Correlation and regression analysis

The average value of the UNT scores correlates with the average grade of the diploma: between the indicated variables there is a direct positive correlation, as evidenced by the correlation analysis, the results of which are shown in Figure 3. The presence of a correlation is evidenced by the significance, the value of which is significantly less than 0.05 ($p = 0.004$); the positive direction is indicated by the positive sign of the Pearson correlation coefficient; however, the value of the Pearson correlation coefficient, which is 0.61, indicates a moderately high correlation between these two variables ($r = 0.61$, $p < 0.01$).

In order to determine how the average grade of the diploma affects the average UNT score, regression analysis was used, namely linear regression, where the dependent variable is the average UNT score, and the independent variable is the average grade of the diploma.

The summary table for the model shows that the R-square, which shows the proportion of the variance of the dependent variable this model explains, is 0.145, so the dependent variable UNT mean score is explained by this regression analysis model about by 15%, also $F = 8481,863$ and df is 1. The ANOVA table demonstra-

tes that the significance is less than the value of 0.005, which indicates that it is possible to reject the null hypothesis and accept the alternative hypothesis about the influence of the independent variable “Average grade of the diploma” on the dependent variable “average UNT score”.

Correlations

		Average grade	Average of UNT point
Average grade	Pearson Correlation	1	,610**
	Sig. (2-tailed)		,004
	N	20	20
Average of UNT point	Pearson Correlation	,610**	1
	Sig. (2-tailed)	,004	
	N	20	20

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Figure 3. Result of correlation analysis between two variables

The table “Coefficients” shows that the constant of the regression equation is 23.581, and an increase in the average grade of the diploma by 1 value increases the UNT score by 15.465 points.

In general, the results of the regression analysis allow us to conclude that the average grade of the diploma to a certain extent predicts the average score of UNT results – with an increase in the first, the second indicator increases, this is evidenced by statistical significance ($p<0.005$). Thus, the analysis of linear regression to a certain extent allows predicting UNT scores based on the average grade of the certificate, namely, an increase in the average grade of the certificate by 1 value increases the UNT score by 15.465 points.

Analysis of arithmetic means of UNT scores

Among the grant winners, those who scored the minimum and maximum UNT scores can be seen in the NTC reports. However, the candidates with maximum score among the grant recipients is very low and can cause a lot of deviations. Or even the analysis of the minimum score leads to errors. Also, according to the results of the frequency analysis (Table 4), it is clear that the number of cases is very large and therefore, when analysing the average UNT scores, relying on the

arithmetic mean is the most correct option. Therefore, the analysis was performed with an arithmetic mean, as the arithmetic mean of the grant recipients is the most plausible measure of this indicator (Table 5).

Table 5. Results of arithmetic means of UNT points by 2019 and 2020 years

	Categories	Arithmetic mean of UNT points for 2019	Arithmetic mean of UNT points for 2020
1	Pedagogical sciences	109.71	101.94
2	Humanitarian sciences	113.21	103.85
3	Social sciences	122.62	100.87
4	Business, management and law	126.16	114.44
5	Natural sciences, mathematics and statistics	98.10	82.13
6	Information and communication technologies	109.26	95.37
7	Engineering, manufacturing and construction industries	87.59	72.49
8	Agriculture and bioresources	73.82	61.46
9	Health care	126.92	109.21
10	Services	115.51	103.81
	Total	98.50	85.40

In 2020, the UNT score for the grant in selected categories decreased by 13.1 points. This decrease can be explained by the transition to an online learning format in the last quarter of the same academic year (Minister of Education and Science, 2020) and tighter control during the Unified National Testing (NTC, 2021). That is, we see that the score for admission to the grant has decreased for all graduates. However, in general, the average for all categories decreased, and the direction of pedagogical and human sciences decreased relatively slightly. The direction of pedagogical sciences decreased by only 7.77 points, and the decrease in the average score in the humanities is 9.36, while the direction of social sciences regressed by 21.75 points (Figure 4).

Based on the results of two years, it can be seen that in 2020, the average UNT scores decreased sharply compared to 2019. However, against the background of a sharp deterioration in results, there are positive aspects for pedagogical specialties, since the regression in this category is minimal.

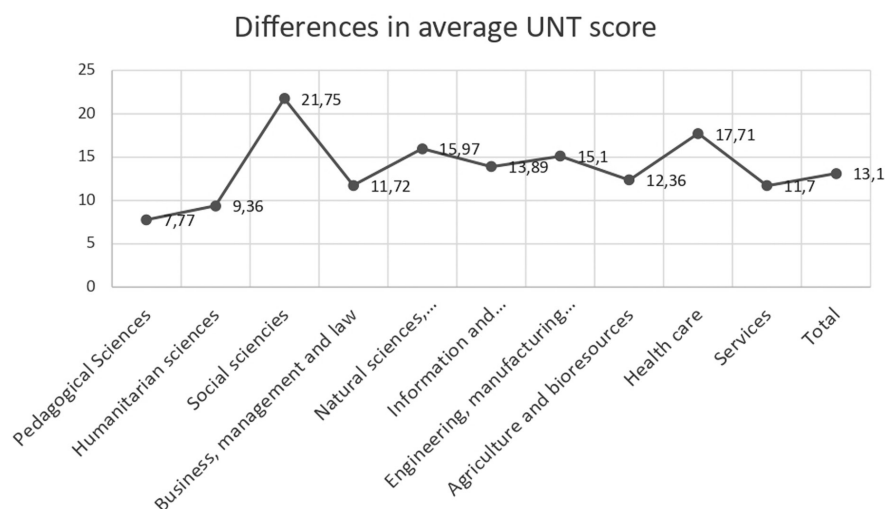


Figure 4. Differences in UNT average score between 2019 and 2020 by categories

Analysis of the arithmetic mean of an average grade of the diploma

As the second indicator of academic performance, we consider the average academic performance of students in the last school year. It is analysed how attractive the teaching profession is among the high-achieving graduates.

Table 6. Average grades of the diploma for 2019 and 2020 years by categories

	Categories	Average grade for 2019	Average grade for 2020
1	Pedagogical sciences	4.49	4.79
2	Humanitarian sciences	4.43	4.81
3	Social sciences	4.62	4.75
4	Business, management and law	4.78	4.91
5	Natural sciences, mathematics and statistics	4.43	4.58
6	Information and communication technologies	4.55	4.56
7	Engineering, manufacturing and construction industries	4.19	4.23
8	Agriculture and bioresources	4.1	4.09
9	Health care	4.31	4.59
10	Services	4.68	4.35
	Total	4.33	4.44

Source: own elaboration

The average grade of the diploma, which is the second indicator of academic performance in this study, was calculated as the arithmetic mean of the grades of all about 50,000 graduates and analysed by category. The maximum average grade of the diploma is 5.0. The highest average grade of the diploma is observed in the category "Business, Management and Law". In the humanitarian, pedagogical sciences and health care, the increase was 0.38, 0.3 and 0.28, respectively (Table 6).

Discussion

The problem of the attractiveness of pedagogical specialties among graduates attracts a lot of attention and diligence of stakeholders. Measures taken in recent years to increase the attractiveness of teaching are beginning to reap their rewards. Based on the results of this work, it can be stated that successful graduates consciously choose teaching for their future career. Consciousness of choice follows from the results of grants, when an applicant can enter the teaching profession when he has the opportunity to enter other specialties. A high UNT score for admission to pedagogical specialties once again proves that, in comparison with the previous year, the attractiveness of the specialty is increasing among all categories.

When comparing the results of the analysis, an improvement in the input academic parameters of graduates for admission to pedagogical specialties is expressed. Analysis showed that the average value of the UNT scores correlates with the average grade of the diploma, a direct positive moderately high correlation is observed between the indicated variables. At the same time, the presented linear regression analysis demonstrated the ability to predict UNT scores based on indicator, the average grade of the diploma, namely, an increase in the average grade by 1 value increases the UNT score by 15.465 points, further study of the indicators will reveal other correlations and predictors. That is, graduates with a high average score receive higher UNT scores, thereby showing that applicants entering pedagogical specialties had higher grades in high school. Some authors work on the importance of attracting the best candidates for teaching professions. Several of them agree that attracting the best candidates at the initial stage of teacher education will result as high student academic performance in the long run (Barber & Mourshed, 2007; Ballou & Podgursky, 1995; Tatto et. al., 2012). To obtain qualified teaching staff, it is necessary to select candidates with high academic performance when entering the university (Kim & Han, 2002). This will create a kind of virtuous circle where successful applicants will be better prepared for subject knowledge upon graduation from the university and also the requirements of these teachers will be high, as a result, well-prepared students in those subjects

can be obtained (Carnoy, 2007). In accordance with the confirmations of the above authors, it can be assumed that in the case of Kazakhstan, the entrance parameters for entering the teaching profession are increasing, thereby leading to successful graduates in pedagogical specialties, which in the long term will lead to an increase in the level of students and education in general.

Dale Ballou and Michael Podgursky (1995) point out, citing a report by the Committee for Economic Development and other authors, that in the United States, weak candidates enter teaching professions and this cycle of weak “candidate-faculty-curriculum-teacher” has been going on for 20 years. According to the Minister of Education in Kazakhstan, a similar situation is observed when graduates enter pedagogical specialties on a residual basis, when those weak candidates who could not enter other specialties, they hopelessly enter teaching (Akhmetbekov, 2020). Contrary to the supposed association that weak candidates enter teaching, the results of the analysis show a rapid change for the better. Despite this situation, in recent years, candidates with high UNT scores have been entering pedagogical specialties. The comparative analysis performed shows that in 2020 the average UNT score for those enrolled in teaching was 101.94 points and this category ranks 5th among all specialties. That is, graduates who entered teaching on average scored higher than those who entered the “Social sciences”, “Natural sciences, mathematics and statistics”, “Information and communication technologies”, “Engineering, manufacturing and construction industries” and “Agriculture and bioresources”. In turn, observing the results, we can state that they consciously chose teaching, although they had the opportunity to enroll in other specialties. Thus, we can conclude that the graduates of 2020 did not choose teaching on a residual basis.

As a strategically important system, the education system depends on attracting highly qualified candidates and retaining personnel in this specialty, Guerriero (2017) believes. The strategic decisions taken by the state to increase the attractiveness of the profession are beginning to yield results. The global negative trend in the attractiveness of the teaching profession (Alatalo et al., 2021) is also observed in Kazakhstan, so it was necessary to conduct specific motivational programs, such as increasing the amount of the stipend and gradually increasing the passing score. The gradual increase in the passing score for pedagogical specialties from 50 to 75 over four years led to weeding out weak candidates, thereby increasing the average admission score. The average score for admission to other specialties, in which the passing score has not been increased, remains the same low. These results show the effectiveness of a gradual increase in the passing score, as a good result of the measures taken in relation to pedagogical specialties. In the works of some scientists, there is a claim that the input prerequisites act as a very good filter for

the admission of a candidate to teaching professions (Campos & Solano, 2017). A gradual increase in the passing score for admission increases the attractiveness of the specialty and is the first barrier for weak candidates not to apply (Table 1). In 2020, the passing score was raised to 70 points for pedagogical specialties, while the average UNT score of all applicants for a grant in the agriculture and bioresources category was 61.46 points (Table 5). Byron, Kihn and Miller (2010) have shown that if there is a high selection of teacher candidates, student academic performance also improves. For example, in Finland only the top 20% of graduates are allowed to apply for teaching, in South Korea 5% and Singapore 30%, which are world leaders in academic performance in secondary and primary education.

As Hargreaves and others (2007) have found, with the development and implementation of new government reforms to raise the prestige of the teaching profession, some gains can be made. In particular, with the increase in scholarships amount and the increase in the UNT passing score, in Kazakhstan, graduates with high academic performance choose teaching more than in previous years. Thus, among the ten educational categories analysed, pedagogical sciences ranked sixth in terms of the average UNT score among all categories of educational programs in 2019 with an average score of 109.71 and in fifth place in 2020 with 101.94 points. That is, the best graduates choose Business, management and law (114.44 points), followed by Health care (109.21) Humanitarian sciences (103.85) and Services (103.81), and the fifth most popular category is Pedagogical science with an average score of 101.94 (Table 5). If according to the average UNT scores, teaching is the fifth choice, then among graduates with a high average mark of 4.79 out of 5.0, it is the third most attractive category after Business, management and law (4.91) and Humanitarian sciences (4.81) (Table 6).

Limitations

Due to the lack of some data, some results may be generalised. Despite a written request to provide the data of each graduate from two government agencies, such as the National Testing Center and the Ministry of Education and Science, the data was not provided. We were asked to provide the average scores of each graduate with individual codes, without providing the last name and first names, in order to conduct a correlation analysis between the UNT scores and the average mark for each candidate separately. Since individual results were not achieved, an analysis was carried out on those who entered one specialty in general. Nevertheless, by analysing the available data, it was possible to obtain the expected results, which was shown in this paper.

Although this work was carried out in the 2021–2022 academic year, data analysis for only two years was also limited by the availability of grant results. Although some measures to increase the attractiveness of teaching were taken as early as 2018, data for 2018 was also not available. Conducting a long-term analysis with the results of several years would show more accurate results and a long-term picture of the attractiveness of the specialty.

Conclusion

This study was aimed at determining the attractiveness of teaching specialties among school graduates. Based on comparative, correlation and regression analyses of UNT scores and average grades of graduates, it can be concluded that the attractiveness of teaching increases with the measures taken in this regard. The results show that in 2020, teaching was among the top three scoring categories in terms of average graduation marks. The average grade of the diploma is positively correlated with the UNT score, which shows that the higher the UNT score, the higher the average grade. Thus, we can conclude that graduates who chose teaching with high UNT scores also showed good results in school. In other words, in the last analysed year, teaching was attractive among successful graduates.

Based on these conclusions, practitioners should consider a long-term study of this issue with results in 2021 and 2022. A qualitative study conducted among teacher students would show which of the measures taken influenced their choice of teaching specialties more. In this way, it will be possible to determine how effective each of the measures taken and how to further increase the attractiveness and prestige of teaching to stakeholders.

References

- Akhmetbekov, A. (2020). *The passing score for pedagogical specialties will be increased in Kazakhstan*. Retrieved from <https://rus.azattyq-ruhy.kz/society/4792-prokhnodnoi-ball-na-pedagogicheskie-spetsialnosti-povysiat-v-kazakhstane>
- Alatalo, T., Hansson, Å., & Johansson, S. (2021). Teachers' academic achievement: evidence from Swedish longitudinal register data. *European Journal of Teacher Education*, 1–21.
- Antony, S., & Elangkumaran, P. (2020). *An impact on teacher qualifications on student achievement in Science: A study on the G.C.E (O/L) in Trincomalee District*, 10(2), 24690–24695.
- Ballou, D., & Podgursky, M. (1995). Recruiting smarter teachers. *Journal of Human Resources*, 30(2), 326–338.
- Balyer, A. & Özcan, K. (2014). Choosing teaching profession as a career: Students' reasons. *International Education Studies*, 5(7), 104–115.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing systems come out on top*. New York: McKinsey & Company.

- Berliner, D. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463–482.
- Bureau of National Statistics (2021a). *Demographic statistics. The number of live births in the Republic of Kazakhstan in 2000–2020*. Almaty: Agency of the Republic of Kazakhstan for Strategic Planning and Reforms.
- Bureau of National Statistics (2021b). *Education in the Republic of Kazakhstan 2016–2020 years*. Almaty: Agency of the Republic of Kazakhstan for Strategic Planning and Reforms.
- Byron, A., Kihn, P., & Miller, M. (2010). *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching. An international and market research-based perspective*. New York: McKinsey & Company.
- Campos Céspedes, J., & Solano Gutiérrez, W. (2017). The future of the teaching profession from the perspective of students with a Major in Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(2), 87–92.
- Carnoy, M. (2007). *Cuba's academic advantage*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *American Economic Review*, 104(9), 2633–2679.
- Donitsa-Schmidt, S. (2014). Turning to teaching: Second career student teachers' intentions, motivations, and perceptions about the teaching profession. *International Education Research Journal*, 2(3), 1–17.
- Ferguson, R.F. (1991). Paying for public education: New evidence on how and why money matters. *Harvard Journal on Legislation*, 28(2), 465–498.
- Goss, P., Sonnemann, J., & Nolan, J. (2019). *Attracting high achievers to teaching*. Melbourne: Grattan Institute.
- Guerriero, S. (2017). *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. Paris: OECD Publishing.
- Hanushek, E. A. (1992). The trade-off between child quantity and quality. *Journal of Political Economy*, 100(1), 84–117.
- Hargreaves, L., Cunningham, M., Hansen, A., McIntyre, D., Oliver, C., & Pell, T. (2007). The status of teachers and the teaching profession in England: Views from inside and outside the profession. *Final Report of the Teacher Status Project. The Chancellor, Masters and Scholars of the University of Cambridge*. Cambridge: University of Cambridge.
- Irsaliyev, S. A., Kamzoldayev, M. B., Tashibayev, D. N., & Kopeyeva, A. T. (2019). *Учителя Казахстана: Почему молодые люди выбирают эту профессию и что их мотивирует оставаться в ней?* [Teachers of Kazakhstan: Why do young people choose this occupation and what motivates them to stay?] Astana: Beles Center for Strategy and Analysis.
- Kazinform (2020). The passing score will be increased for applicants for pedagogical specialties in the Republic of Kazakhstan. Retrieved from https://www.inform.kz/ru/prohodnoy-ball-po-vysyat-dlya-postupayuschih-na-pedagogicheskie-special-nosti-v-rk_a3609248
- Kim, E. G., & Han, Y. K. (2002). *Attracting, developing and retaining effective teachers: Background report for Korea*. Seoul: Yeamoon Press.
- Kniveton, B. H. (2004). The influences and motivations on which students base their choice of career. *Research in Education*, 72(72), 47–57.
- Laws of the Republic of Kazakhstan (2019, December 27). *Law of the Republic of Kazakhstan "On the status of a teacher"*. Retrieved from https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=32091648&pos=3;-106#pos=3;-106

- Lee, S. W., & Lee, E. A. (2020). Teacher qualification matters: The association between cumulative teacher qualification and students' educational attainment. *International Journal of Educational Development*, 77, 1–10.
- Madalińska-Michalak, J. (2021). *Pedeutologia: prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*. Warsaw: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. Retrieved from https://ebookpoint.pl/ksiazki/peudeutologia-joanna-madalinska-michalak,e_2535.htm
- Minister of Education and Science (2020, April 30). *Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated April 8, 2020*. Retrieved from https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=39442167&pos=4;-106#pos=4;-106
- NTC. (2021). *Unified National Testing (UNT) – one of the forms of selection examinations for admission to higher and (or) postgraduate education organizations*. Retrieved from <http://www.testcenter.kz/ru/postupayushchim-v-vuz/ent/edinoe-natsionalnoe-testirovanie-ent/>
- Noor, N., Akram, H. & Kamran, M. (2021). Preferred reasons in selecting teaching profession as a life career: a case study of pre-service teachers. *Pakistan Journal of Educational Research*, 4(02), 1–14.
- OECD. (2018). *Effective teacher policies: Insights from PISA*. PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.
- Onyefulu, C., Madalińska-Michalak, J., & Bavli, B. (2022). Teachers' motivation to choose teaching and remain in the profession: A comparative mixed methods study in Jamaica, Poland and Turkey. *Power and Education*. <https://doi.org/10.1177/17577438221109907>
- Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan (2018, October). No. 600. Registered with the Ministry of Justice of the Republic of Kazakhstan on No. 17650.
- Order of the Minister of Education and Science (2018). *Rules for organizing and financing the training of personnel with technical and vocational education, short-term vocational training (Publication N 17800)*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017800>
- Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan (2020, March). No. 110 On approval of the Rules for Pedagogical Retraining. Retrieved from https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=35553854&pos=5;-106#pos=5;-106
- Park, H., & Byun, S. Y. (2015). Why some countries attract more high-ability young students to teaching: cross-national comparisons of students' expectation of becoming a teacher. *Comparative Education Review*, 59(3), 523–549.
- Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan (2008). *On approval of the Rules for the appointment, payment and size of state scholarships for students in educational organizations (Publication N 116)*. Retrieved from https://adilet.zan.kz/rus/docs/P080000116_
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., & Kain, J.F. (2005). *Teachers, schools and academic achievement*. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
- Rockoff, J.E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: evidence from panel data. *The American Economic Review*, 94(3), 247–252.
- Sinzhereckiy, V. (2021, October 29). *All about preparing for the UNT creative competition*. Retrieved from <https://buki.kz/news/podgotovka-k-tvorcheskomu-konkursy-ent/>
- Tatto, M. T., Schwill, J., Senk S. L, Ingvarson L., Rowley, G., Peck, R., ... Reckase, M. (2012). *Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics in 17 countries: findings from the IEA teacher education and development study in mathematics (TEDS-M)*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

- Ubuz, B., & Sari, S. (2008). The reasons for choosing the teaching profession of primary school teacher candidates. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 113–119.
- Yuce, K., Sahin, E., Kocer, O., & Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 14, 295–306.
- Zuzovsky, R. (2009). Teachers' qualifications and their impact on student achievement: Findings from TIMSS 2003 data for Israel. *IERI Monograph Series. Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments*, 2, 37–62.

Urszula Dobrosielska

*Uniwersytet Warszawski**

Email: u.kretkowska@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0003-3849-4803

Pedagogiczne możliwości tekstu literackiego. Inspiracje myślą Jana Błońskiego**

Summary

PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF THE LITERARY TEXT. INSPIRATIONS FROM THE THOUGHT OF JAN BŁONSKI**

In the article I try to demonstrate the validity of two issues. First, I propose to include the voice of literary criticism in the discussion of education. Second, I present the pedagogical possibilities of a text extracted from literary criticism and hermeneutic philosophy. The leading figure of this article is Jan Błoński – a literary critic and historian. In his texts, I seek answers to the following questions: Can literary criticism inspire pedagogical thought? What textual possibilities does Błoński point to? What do these textual possibilities imply for educational practice? The issue on which I place particular emphasis in my reflections is the interactional conversation with the text. By tracing its meaning, I try to reach the points where pedagogy and fiction have common ground. At the same time, in seeking to understand the dialogue between the reader and the literary work that inspires pedagogical thought, I reflect on the concepts of sensitivity and tradition. Thus, I reflect on the sense in which the text is a space for education and upbringing. In this research, I draw on the philosophical hermeneutics of Hans-Georg Gadamer. In my view, it is also close to the critical and literary thought of Błoński. Inspired by Gadamer's major work, *Truth and Method*, I seek in Błoński's work an interpretive approach for my own reflections on the importance of literature in education.

Keywords: Jan Błoński, literary criticism, literature, pedagogy, education through literary works, tradition

* Adres: Uniwersytet Warszawski, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wstęp

Inspiracją dla powstania tego artykułu jest literatura piękna, a właściwie jej brak w programach kształcenia przyszłych nauczycieli i wychowawców. Studenci pedagogiki czytają artykuły z zakresu psychologii, socjologii, filozofii, a nie czytają ani poezji, ani prozy. W prowadzonych tu rozważaniach pytam o wartość trochę już spowszedniałego w oczach filozofów edukacji fenomenu tekstu (Marshall, 2008; McGinley, Kamberelis, Wesley White, 2021). Przedstawiam stosowany przez Jana Błońskiego¹ sposób interpretacji tekstu, zbliżony w swych głównych założeniach do teorii hermeneutyki filozoficznej Hansa-Georga Gadamera.

Przez pryzmat tejże koncepcji czytam eseje krytycznoliterackie Błońskiego, które ukazują możliwy do osiągnięcia poziom bliskości z utworem literackim. W twórczości krakowskiego krytyka literatury odnajduję szereg przynależnych tekstowi możliwości, komentując je pod kątem pedagogicznym. W stosunku do praktyki edukacyjnej prezentuję poglądy, wynikające z bardzo konkretnych przykładów refleksji z pogranicza estetyki i filozofii, zawartych w pracach Błońskiego.

Błoński jest wyjątkowym krytykiem literatury, co staje się szczególnie wyraźne w zestawieniu jego koncepcji lektury tekstu z Gadamerowską filozofią rozumienia. Dialog z tekstem, myśl podzielana przez tych dwóch teoretyków, jest pojęciem wciąż aktualnym i, niezależnie od mody oraz panujących w nauce tendencji metodologicznych, otwierającym nowe perspektywy odczytań literatury. W dalszych rozważaniach pokazuję, w jaki sposób Błoński zachęca do przekraczania stereotypowych spojrzeń na tekst literacki i jak jego myśl krytycznoliteracka zachowuje aktualność, niezależnie od zmieniających się nastrojów intelektualnych w teorii tekstu i interpretacji.

Tekst jest centralnym pojęciem tego artykułu. W ramach rozważań dotyczących tego pojęcia, przeprowadzam analizę zagadnienia wrażliwości w procesie wychowania. Staram się ukazać pedagogiczną wartość *rozmowy z tekstem*², podkreślając jej egzystencjalny charakter. Jednocześnie pokazuję, w jaki sposób przeszłość ma swój udział w kształceniu, które prowadzone jest w teraźniejszości. W sposób krytyczny przyglądam się także doświadczeniu rozmowy między czytelnikiem a tekstem.

W pierwszej kolejności analizuję wybrane eseje Jana Błońskiego w celu zidentyfikowania możliwości tekstu. Następnie zastanawiam się nad kształcącym wymia-

¹ Jan Błoński (1931–2009) – krytyk i historyk literatury, autor prac na temat twórczości Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, Tadeusza Różewicza, Sławomira Mrożka i innych. Jeden z przedstawicieli krakowskiej szkoły krytyki literackiej.

² Przez *rozmowę z tekstem* rozumiem taki sposób czytania literatury, który pozwala czytelnikowi przenosić znaczenia zawarte w dziele literackim na rozumienie jego własnej egzystencji. Znaczenie tego terminu będzie rozwijane w dalszej części artykułu.

rem obcowania z tekstem. Dalej analizuję pojęcie wrażliwości, kluczową kategorię dla opisu procesu wychowania. W kolejnej części artykułu rozważam wychowawcze oddziaływanie przeszłości. Przykładem, na którego podstawie prowadzę refleksję jest szkic o poezji Krzysztofa Kamila Baczyńskiego autorstwa Błońskiego, w którym dostrzegam „hermeneutyczny” sposób interpretacji tekstu. Na koniec podejmuję próbę odpowiedzi na sformułowane na wstępie pytania. Ukazuję pedagogiczne znaczenie rozmowy czytelnika z tekstem. Wskazuję na istotne dla praktyki wychowawczej konsekwencje, wypływające z czytania literatury.

Literatura piękna jest najczęściej przedmiotem poszukiwań w naukach humanistycznych. Może jednak stanowić inspirację dla nauk społecznych, w szczególności dla pedagogiki. Celowe czerpanie ze źródeł z literatury pięknej i wykorzystanie jej w dyskusji na temat wychowania łamie przyjęte przez naukowców podziały i rozgraniczenia między dyscyplinami. Nie oznacza to, że podziały taksonomiczne nauk są niepotrzebne. Moją intencją jest jedynie wpisanie się w nurt rozważań nad edukacją i kształceniem, który pojmuje pedagogikę humanistycznie, a edukację w sposób całościowy. Z tego też względu odwołuję się do filozofii oraz krytyki literackiej, w celu poszerzenia horyzontów rozumienia podstawowych pojęć w zakresie wychowania. Praca ma charakter wstępnych rozważań i skupia się na ogólnych, filozoficznie ujętych możliwościach tekstu.

Funkcje tekstu literackiego

Jednym ze sposobów rozumienia dzieła sztuki jest traktowanie go jako medium między twórcą a odbiorcą. Oznacza to, że między tymi dwoma podmiotami zachodzi komunikacja, zapośredniczona przez wytwór artystyczny. W trakcie komunikacji ma szansę zrodzić się, czasami głębsza, a czasami nie, szczególna relacja między twórcą a odbiorcą. W przypadku dzieł literackich nawiązanie jej jest prostsze ze względu na materię, jaką eksploruje pisarstwo, a mianowicie – język. Niemniej jednak, jak to często się zdarza w relacji musi być ktoś, kto dąży do nawiązania kontaktu oraz ktoś, kto jest gotów powstałą więź przyjąć i podtrzymać. Odbiór dzieła literackiego nie jest jedynie kwestią upodobań czytelnika i jego możliwości interpretacyjnych. Również autor w dużej mierze ma wpływ na to, jak jego dzieło zostanie odebrane. W nawiązaniu do tego Błoński stawia autorowi zadania pisarskie, które opiszę w tej części artykułu. Mam nadzieję, że analiza ich pozwoli dostrzec znaczenie, jakie mają dla odbioru dzieła literackiego przez czytelnika.

Czytelnik jest w pewnym sensie zdany na autora utworu literackiego. To poeta, pisarz decyduje o tym, co pisać i jak pisać. Pierwsze wiąże się z szukaniem nowości, drugie z kształtowaniem u czytelnika drogi recepcji dzieła. Błoński mówi

o tym w następujący sposób: „poezja jest odkrywaniem i kształtowaniem wzruszeń ludzkich” (Błoński, 1956, s. 19). Jest to pierwsze zadanie, które krytyk stawia przed autorem. Jest ono o tyle trudne, że wykonanie go odbywa się jakby na dwóch poziomach. Odkrywanie „wzruszeń ludzkich”, zdaniem Błońskiego, jest „realizacją możliwości” (Błoński, 1956, s. 19). Nasuwa się pytanie o to, jakich możliwości? Po pierwsze tych, które pisarz czerpie z codziennych obserwacji społeczeństwa, życia i zachowania ludzi. Po drugie Błoński wskazuje na twórcze możliwości samego pisarza. Wiąże się to bezpośrednio z drugą częścią cytowanego zdania. „Kształtowanie wzruszeń ludzkich”, zdaniem krytyka, tak jak myślenie, nie dzieje się bezsłownie. Błoński zwraca tu uwagę na materię pracy pisarza, a mianowicie na język. Sposób ujęcia myśli, ułożenia słów kieruje rozumieniem przekazu, komunikatu zawartego w utworze literackim.

Kolejnym zadaniem autora dzieła literackiego jest „wyszkolenie w sobie przez twórcę możliwie pełnego świata odczuć i wzruszeń” (Błoński, 1956, s. 25). Jest to ważne, ponieważ umożliwia poecie zachowanie integralności dzieła literackiego (tamże, s. 33), którą Błoński określa jako dialektyczną jedność formy i treści (tamże, s. 34). Co więcej, utrzymanie jedności wewnętrznej samego twórcy pozwala mu dojrzałe podchodzić do własnej twórczości, a nie traktować swoich wierszy jak wypadek przy pracy. Dzięki sprostaniu tymże zadaniom artysta ma szansę zyskać autentyczność, która pozwala na bardziej bezpośredni kontakt z odbiorcą. Oznacza to, że jego utwory być może będą bardziej zrozumiałe dla czytelnika, a przekaz ukryty w wierszu bardziej klarowny.

Podsumowując tę część rozważań, posłużę się słowami Błońskiego: „poezji się nie tworzy, ale ona jest – i całym zadaniem jest wydobyć jej z rzeczywistości” (Błoński, 1956, s. 43). Przywołana myśl Błońskiego zmierza w kierunku ułatwienia komunikacji między czytelnikiem a twórcą, lokując jednak odpowiedzialność za to porozumienie po stronie pisarza.

Po stronie odbiorcy natomiast można, według Błońskiego, wyróżnić pięć powodów czytania książek. Pierwszy z nich to, „aby cieszyć się pięknem” (Błoński, 1981, s. 307). Odniesienie do estetyki dzieł sztuki wydaje się tu oczywiste. Jednak w przypadku dzieł literackich musi chodzić o coś więcej. Jednym z ważniejszych pojęć w relacji między pisarzem a czytelnikiem jest odpowiedzialność. Skoro mamy z nią do czynienia na etapie tworzenia dzieła literackiego, należałoby ten fakt powiązać z wartościami moralnymi, które artysta próbuje przekazać. Dzięki temu piękno tkwi nie tylko w formie i treści utworu, ale także w jego moralnym przekazie. W konsekwencji tego staje się możliwe „rozpoznanie własnego losu” (Błoński, 1981, s. 307). Błoński ma zapewne na myśli rozpoznanie własnej historii, odczuć, przeżyć w historiach bohaterów powieści. Ostatnim i najważniejszym powodem lektury z punktu widzenia odbiorcy jest współtworzenie, uzupełnienie

dzieła literackiego o własną interpretację, które umożliwia „zrozumienie i niemal wyrażenie” siebie (tamże). Zdaniem Błońskiego „przyswajając sobie poemat, piszemy go niejako na nowo, wypełniając swoim doświadczeniem, naginając do własnej wyobraźni” (Błoński, 1978, s. 148–156). Przez odtworzenie go we własnej świadomości, czytelnik interpretuje przekaz zawarty w dziele. Interpretacja staje się drogą wspólnego poszukiwania sensu, odszyfrowania głównej myśli utworu. W ten sposób dzieło literackie jakby „ożywa” i zyskuje prawo do głosu. Z kolei to prawo, stojące teraz po stronie utworu wymusza na czytelniku, cierpliwe słuchanie, otwarcie się na przekaz zawarty w dziele. Wszystkie wspomniane tu powody lektury książek, stają się jednocześnie warunkami prowadzenia rozmowy z tekstem.

Główny wniosek, jaki się nasuwa w tym miejscu to ten, że wymienione przez Błońskiego funkcje tekstu literackiego zarówno w odniesieniu do czytelnika, jak i autora utworu pełnią rolę drogowskazu. Pomagają one w podejmowaniu decyzji o tym, co z tego, co tekst przedstawia albo ma dopiero zadanie przekazać, jest dla twórcy oraz odbiorcy utworu ważne. Innymi słowy, analizowane w tym fragmencie „funkcje” tekstu zachęcają do traktowania literatury egzystencjalnie. W opisywanych propozycjach Błońskiego możemy dopatrzyć się zaproszenia do rozumienia literatury pięknej jako równoprawnego w stosunku do teorii i praktyki źródła refleksji nad własnym życiem.

Kształcący charakter obcowania z tekstem

W odpowiedzi na zarysowany w poprzednim fragmencie sposób prowadzenia rozmowy z tekstem przejdę do ukazania pedagogicznego znaczenia przeprowadzonej analizy poglądów Jana Błońskiego. Patrząc z perspektywy jego twórczości można stwierdzić, że zarówno czytanie, jak i tworzenie tekstu literackiego wymaga zaangażowania. Jest ono różnie rozumiane, w odniesieniu do tego, czy dotyczy ono pisarza, czy czytelnika. W przypadku pisarza wiąże się ono z odpowiedzialnością. Jeżeli chodzi zaś o czytelnika mamy do czynienia z umiejętnością słuchania. Te dwie kwestie kierują nas w stronę hermeneutyki filozoficznej Hansa-Georga Gadamera, gdzie tekst staje się przestrzenią rozmowy wokół pytania, które nadaje sens utworowi. Jak będziemy mogli się dalej przekonać, myśl Błońskiego, dotycząca interpretacji tekstu jest dość bliska głównym założeniom koncepcji niemieckiego filozofa.

Tekst, jak zauważa Błoński, z momentem wydruku staje się czymś niezależnym, tj. zyskuje autonomię semantyczną. Nie bez znaczenia jest więc to, czego on dotyczy i po co został stworzony. Znamienne jest także to, że jako warunek dojrzałej twórczości literackiej, krytyk wskazuje wewnętrzną jedność samego twórcy. Należy w tym miejscu zapytać, dlaczego u Błońskiego pojawiają się takie słowa jak: jedność, integralność, wzruszenie, odczucie, kształtowanie? Pojmowanie tekstu jako

dzieła sztuki w esejach Błońskiego jest silnie powiązane z osobą pisarza. I choć można by się obawiać swego rodzaju psychologizmu, to Błoński jest daleki od tego sposobu podejścia do literatury. Nacisk położony na autora tekstu wynika raczej z zainteresowania jego zdolnością do obserwacji świata oraz poszukiwania, odnajdowania i poddawania się inspiracji. Błoński ma świadomość tego, że aby trafić do czytelnika, tekst musi być „autentyczny”. Owa autentyczność dotyczy zarówno pisarza, jak i jego dzieła. Jej źródłem jest „świat odczuć i wzruszeń” (Błoński, 1956, s. 25) przedstawiony w tekście.

Słowo „wzruszyć” swoim wydźwiękiem kieruje nas ku zagadnieniu ruchu, a w szczególności ruchu pytania i odpowiedzi wokół problemu, który stał się przyczyną powstania tekstu. Błoński pisał: „Pisarz, aby się posunąć naprzód, musi rozplątywać problem, który go zrodził, a nie – gonić za nowym problemem” (Błoński, 1987, s. 68). Przytoczone słowa zachęcają do poszukiwania poprzez własną twórczość literacką rozwiązania owej problematyczności. W związku z tym, słowo „problem”, które wyraża pewną wątpliwość domagającą się rozwiania, staje się elementem wspólnym koncepcji Gadamera i myśli Błońskiego. Nieoczywistość problemu polega na tym, że w swojej istocie jest on czymś, co stawia nam opór. Nie możemy wobec niego przejść obojętnie. Bardzo często pojawienie się problemu w naszej rzeczywistości uniemożliwia jakikolwiek ruch. Jedynym sposobem na rozprawienie się z nim jest jego rozwiązanie. To z kolei wymaga od nas zrozumienia miejsca, w którym ten problem tkwi, a także tego, z jakiej przyczyny on się pojawił i wreszcie odnalezienia sposobu, aby przejść ponad nim bez poniesienia szkód. Problem jest czymś, co stawia nas w sytuacji zagrożenia, podobnie jak pytanie, na które nie możemy nie odpowiedzieć. Słowo „problem”, bardziej niż pojęcie pytania, uświadamia pewną ostateczność, skończoność, ograniczenie bycia w danej rzeczywistości. Zarysowane w ten sposób pojmowanie pytania, obecne również w filozofii Gadamera, które leży u podstaw tekstu literackiego, pozwala dostrzec ciężar odpowiedzialności, jaki spada na pisarza.

Piękno utworu literackiego nie służy jedynie temu, aby przyciągnąć uwagę czytelników. Pomimo swojej kruchości i delikatności jest ono w rzeczywistości polem walki o odpowiedź, która pozwoli zrozumieć sens pytania, pozwoli rozwiązać problem, pozwoli w końcu zachować twórcy jego życie. Użyte tu sformułowanie brzmi górnolotnie, ale wcale nie jest przesadzone. Pod wyrażeniem „zachowanie swojego życia”, kryje się bowiem potwierdzenie wiary w to, że nasze bycie w świecie nie jest bez znaczenia, a rzeczywistość, która stawia opór, można oswoić przez jej zrozumienie. Odpowiedzialność pisarza wiąże się właśnie z tym, że swoim tekstem, swoim dziełem zachęca czytelnika do tego, aby postawił się w sytuacji rozchwiania i niepewności. Namawia do poddania w wątpliwość tego, co już wie i rozpoczęcia poszukiwania sensu od nowa.

Zaangażowanie czytelnika zależy, jak już wcześniej wspomniałam, od umiejętności słuchania, które również opisywał Gadamer. Ta umiejętność posiada dwie składowe. Pierwsza to zawieszenie swoich mniemań i bycie otwartym na to, co tekst ma do powiedzenia. Druga wiąże się z pokonaniem, czy raczej z niepoddawaniem się problematyczności tekstu, lecz z dążeniem do jej rozwiązania na swój własny sposób, niekoniecznie bliźniaczy do propozycji autora tekstu. To do czytelnika należy przywilej interpretacji dzieła.

Podsumowując, proces tworzenia, czytania oraz interpretacji tekstu w poglądach Błońskiego, okazuje się bliźniaczo podobny w sposobie ujęcia do koncepcji hermeneutyki Gadamera. Obcowanie z tekstem jawi się jako wprawianie w ruch procesu rozumienia, a odpowiedzialność stojąca po stronie pisarza i zaangażowane słuchanie przez czytelnika jako warunki rozmowy z dziełem literackim. Tym samym literatura piękna staje się przestrzenią kształcenia i wychowania. Proces rozumienia, do którego ona zaprasza, pozwala odkrywać znaczenia, mające wartość egzystencjalną.

Wrażliwość jako centrum kształcenia

W poprzednim fragmencie analizowałam dzieło literackie od strony jego możliwości prowadzenia dialogu z czytelnikiem. W tej części analizuję zagadnienie wrażliwości, aby odnaleźć punkty wspólne dla pedagogiki i krytyki literackiej.

Elementem wspólnym dla wychowania i krytycznego czytania literatury pięknej, który można wskazać na podstawie analizy tekstów Błońskiego, jest wrażliwość. Błoński pisze, że ludzie czytają po to, „aby cieszyć się pięknem” (Błoński, 1981, s. 307). Z kolei pisarze powinni być świadomi tego, że „poezja jest odkrywaniem i kształtowaniem wzruszeń ludzkich” (Błoński, 1956, s. 19). Oba te zdania wskazują, choć niebezpośrednio, na rzeczywistość, która jest wspólna zarówno dla tychże zdań, jak i dla osób doświadczających sztuki. Piękno jest tym, co prowokuje lub też zachwycza człowieka. Wzruszenie odnosi się zaś do pewnego przeżycia spowodowanego kontaktem ze sztuką. Za tym wszystkim zaś stoi wrażliwość człowieka. To ona staje się kanwą procesu kształcenia.

Pojęcie *wrażliwości* należy szczegółowo omówić z kilku powodów. Po pierwsze wiąże ono myśl pedagogiczną z estetyką. Po drugie wydaje mi się ono niedoceniane, częściowo ze względu na obecnie panujący model uprawiania nauki, częściowo zaś z powodu niedostrzegania potencjału pedagogicznego wrażliwości, zwłaszcza w kontekście wychowania.

Wrażliwość jest czymś nad wyraz indywidualnym i subiektywnym, w związku z tym, z samej swej natury jest bezużyteczna, gdy do głosu dochodzi argument powtarzalności, empirycznej sprawdzalności. W sytuacji gdy dominuje podejszcie

metodologii badań ilościowych lub jakościowych istnieje mała szansa na dostrzeżenie jej wartości w edukacji. Aby to było możliwe, należy przejść ponad tym paradygmatem. To natomiast, co wiemy o wrażliwości to to, że jej kształt podlega wielu różnym czynnikom, zależnym od indywidualnych biografii ludzkich oraz to, że jest czymś niezmiernie delikatnym i stanowi jedną z podstaw określenia przez człowieka swojego miejsca w świecie.

Na czym zatem polega fenomen wrażliwości w kontekście kształcenia? W poprzednim fragmencie analizowałam warunki rozmowy z tekstem. Zaangażowanie w ów dialog zarówno po stronie pisarza, jak i czytelnika wiązało się głównie z tym, że tekst literacki w swojej istocie jest tworem autonomicznym, niezależnym od swojego autora. W tym miejscu warto powiązać zagadnienia autonomii semantycznej tekstu i wrażliwości jako formy doświadczenia pedagogicznego. Nasuwa się więc pytanie: co autonomia znaczeniowa tekstu ma wspólnego z wrażliwością?

W *Prawdzie i metodzie* Gadamer pisał: „Rozumieć tekst oznacza rozumieć to pytanie [postawione przez tekst – przyp. U.D.]” (2013, s. 503). Ten cytat delikatnie nakierowuje nas na to, co leży u podstaw omawianego fenomenu literatury. Tym, co pobudza pisarza do napisania dzieła literackiego jest nurtujące go pytanie. To pytanie, jak już wcześniej wspomniałam, wprawia także czytelnika w stan rozchwiania w sferze jego mniemań i ocen na temat rzeczywistości. Zanim jednak dojdzie do uruchomienia procesu rozumienia, narastające w nas wątpliwości muszą gdzieś powstać i się o coś rozbić. I jak oświecenie przyzwyczaiało nas do myślenia o tym, że wszelkiego rodzaju wiedza należy do dziedziny ludzkiego umysłu, tak nie wyjaśniło, dlaczego jej zdobycie wiąże się z tak ogromnym wysiłkiem.

Nie chcąc teraz wchodzić w dyskusję natury psychologicznej o procesach uczenia się, ograniczę prowadzoną tu refleksję do spraw związanych z pojęciem wrażliwości. Doświadczenie sztuki, które wymaga uwzględnienia własnych personalnych przeżyć i które zaprasza nas do spojrzenia na własną biografię z innej perspektywy udowadnia, że wiedza nie jest czymś zewnętrznym wobec człowieka. Dzięki przedstawionemu przez Gadamera zarysowi doświadczenia hermeneutycznego oraz ujęciu zdobywania wiedzy w kategoriach procesu rozumienia, nauka staje się kategorią egzystencjalną. W tym kontekście wrażliwość nabiera coraz większego znaczenia. To właśnie ona wyznacza przestrzeń, w której nasze dotychczasowe rozumienie rzeczywistości napotyka opór. Staje się ona miejscem, w którym nasze niezadowolenie i poczucie zagrożenia domaga się odpowiedzi na postawione przez tekst lub przez nas same pytania. Tak jak umysł kieruje racjonalną analizą możliwych odpowiedzi, tak wrażliwość stoi na straży naszych poszukiwań, przypominając nam o wadze pytania.

Podsumowując, literatura piękna może być traktowana jako źródło pozyskiwania wiedzy, gdyż nauka w niej zawarta wypływa z pytań, leżących u jej podstaw

oraz wiąże się bezpośrednio z motywacją zrozumienia otaczającej nas rzeczywistości. Wrażliwość w tak pojmowanym kształceniu jest elementem kluczowym. Stanowi ona o horyzoncie poszukiwań odbiorcy sztuki. Jawi się jako przestrzeń dla edukacji wyposażona w zdolność do ciągłego rozrastania się. Wrażliwość jest tym czynnikiem, który wyrwa z mechanizmu rutyny dnia codziennego i zaprasza do ciągłego rozwoju.

Pedagogiczne znaczenie tradycji

W tej części artykułu przyglądam się pedagogicznym możliwościom oddziaływania przeszłości. Z racji tego, że Jan Błoński był historykiem i krytykiem literatury, nawiązywanie do przeszłości, historii czy konkretnych tradycji literackich jest dla rozumienia jego tekstów kluczowe. Szczególnie w kwestii interpretacji i zarysowywania nowego sposobu rozumienia utworów różnych autorów. Zanim jednak przejdę do analizy konkretnych przykładów pedagogicznego oddziaływania przeszłości w literaturze pięknej, przedstawię najpierw złożoność pojęcia *tradycji*.

Różne sposoby rozumienia tradycji

Jerzy Szacki (2011) wyróżnia dwa spojrzenia na fenomen tradycji. Pierwsze z nich ujmuje tradycję przedmiotowo. Autor zwraca uwagę na to, że często, kiedy mówimy o tradycji, nie mamy na myśli tylko jej transmisji, ale to, *co* jest przekazywane z pokolenia na pokolenie, tzn. przedmiot tradycji (Szacki, 2011, s. 167). Słowo „przedmiot” jest tutaj niewystarczające. Dlatego też autor posługuje się sformułowaniem „dziedzictwo społeczne”, dzięki któremu możliwe jest objęcie zakresem znaczeniowym szerszej grupy artefaktów przeszłości aniżeli jedynie muzealne eksponaty. Należy również zaznaczyć, że pojęcie to nie jest tożsame z kulturą. W przeciwnym razie kulturą określilibyśmy jedynie to, co niezmiennie i stałe oraz nie bralibyśmy pod uwagę dynamiki zjawisk w niej występujących. Między innymi z tego powodu, jak również z chęci pozostania wiernym głównemu zagadnieniu swojej książki, jakim jest tradycja (jest to pojęcie szersze, w zakres którego wchodzi określenie „dziedzictwa społecznego”), Szacki przedstawia trzy sposoby rozumienia dziedzictwa społecznego, aby w miarę możliwości w jak najpełniejszy sposób oddać charakter tego pojęcia i jego związek z tradycją.

Pierwszym z nich jest rozumienie dziedzictwa społecznego podług „koncepcji podłoża historycznego”. Koncentruje ona swoją uwagę na „całokształcie faktów zastanych przez pokolenie współczesne i określających warunki jego własnej działalności” (Szacki, 2011 s. 132). Innymi słowy są to czynniki rozwoju dziejowego. Warty uwagi jest fakt, iż po raz pierwszy spotykamy się z pojmowaniem przeszło-

ści jako czegoś warunkującego lub raczej mającego wpływ na teraźniejszość i formowanie się przyszłości. Jednak Ludwik Krzywicki traktuje podłoże historyczne w swojej koncepcji jako fenomen „ograniczający swobodę działania i możliwość zmiany” (Krzywicki, 1951 za Szacki, 2011 s. 133), tradycję zaś jako siłę zachowawczą. Szacki wymienia także koncepcje Kazimierza Dobrowolskiego oraz Stanisława Ossowskiego. Pierwszy z autorów zwraca się ku szerszemu, bardziej otwartemu sposobowi rozumienia podłoża historycznego. W przypadku drugiego, omawiane tutaj pojęcie zyskuje odniesienie do grupy społecznej.

Drugim sposobem patrzenia na pojęcie społecznego dziedzictwa jest ujmowanie go jako zespół wzorów. „Mówiąc o nim [dziedzictwie – przyp. U.D.] jako zespole wzorów, mamy na myśli po prostu to, że zachowania członków jakiejś zbiorowości są pod pewnymi względami takie same, jak zachowania członków tej zbiorowości we wcześniejszych okresach jej istnienia” (Szacki, 2011, s. 139). Definicja ta obejmuje zarówno reguły postępowania, jak i sferę zachowań realnych (Szacki, 2011, s. 137 i 140).

Trzecim i już ostatnim sposobem rozumienia dziedzictwa społecznego jest ujmowanie go jako faktu i wartości. Szacki pisze: „Pewne elementy kultury dziedziczymy niejako machinalnie, podczas gdy inne przejmujemy poprzez akt emocjonalnej identyfikacji ze swymi poprzednikami” (Szacki, 2011, s. 141). Cytat ten wskazuje po pierwsze na fragmentaryczność dziedzictwa. Mam na myśli to, iż składa się ono z wielu różnych, jak pisze autor, faktów. Po drugie na wyposażenie tych faktów w pewną wartość, które dokonuje się przez „akt emocjonalnej identyfikacji”. Słowo „wartość” będzie miało szczególne znaczenie przy omawianiu tradycji w ujęciu podmiotowym.

Teraz chciałabym się przyjrzeć temu, co autor określa jako emocjonalną identyfikację z przeszłością. Sądzę, że należy w tej kwestii pozostać wierną głównemu założeniu przedmiotowego podejścia do przeszłości i nazwać to wyposażenie „faktów” w afirmatywny bądź negacyjny stosunek do nich. Jak pisze autor: „Tradycja może być zaakceptowana lub odrzucona, w każdym razie wyposażona jest w jakąś wartość” (Szacki, 2011, s. 142). Widzimy więc, że chodzi tu o zajęcie pewnego stanowiska względem określonego fragmentu przeszłości. Przy czym należy zaznaczyć, że wartościowaniu podlegają jedynie te fakty, które przykuwają naszą uwagę i wobec których odczuwamy taką potrzebę, czy też z którymi chcemy dyskutować. W przeciwieństwie do tych, które po prostu „wysysamy z mlekiem matki”.

Drugi sposób pojmowania przeszłości wyraża się w podmiotowym traktowaniu tradycji i zakłada czynność wartościowania poszczególnych, wybranych linii zdarzeń, skojarzeń, artefaktów, historycznych odniesień. Można zauważyć, że pojęcie tradycji w tutaj omawianym przypadku jest bardzo ograniczane. Jest to termin o znacznie mniejszym zasięgu znaczeniowym niż kategoria „dziedzictwa

społecznego". Tradycja nie jest zatem ogółem faktów społecznych, obyczajów, wzorów zachowań, właściwym szeroko pojmowanej grupie. Nie jest ona czymś bezosobowym. Mamy tu bowiem do czynienia z „wartościowaniem szczególnego rodzaju” (Szacki, 2011, s. 150). Wyraża się ono w „afirmującym przywiązaniu do przeszłości” (Szacki, 2011, s. 152). W podmiotowym ujęciu tradycji, nie chodzi już jedynie o akceptację lub odrzucenie faktów, autor sugeruje raczej trwałą postawę względem wybranej linii przeszłości. Jako uczestnicy kultury jesteśmy zwrócenii ku tradycji, przywiązani do niej. Nasze reakcje emocjonalne wobec niej wyrażają się w szacunku do wartości, które reprezentuje. Dzięki tak szczególnemu rodzajowi dialogu między przeszłością a teraźniejszością uczestniczymy w doświadczaniu tradycji. W związku z czym zyskuje ona wymiar indywidualny. Jak pisał Szacki: „nazwiemy tradycją [...] ideę wyrażającą sąd wartościujący” (2011, s. 144). A zatem będzie ona osobiście przez nas wybraną ideą wyposażoną w nadaną przez nas wartość i wywodzącą się z przeszłości.

Warte uwagi jest również to, że pomimo pozornego zawężenia w pojmowaniu tradycji, mamy nieograniczony wybór linii przeszłości. Możemy mówić o „wyspach tradycji na rzece dziedzictwa” (Zimand, 1967 za: Szacki, 2011, s. 145). W takim ujęciu tradycja jawi się jako część dziedzictwa społecznego. Natomiast czynnikiem wyróżniającym staje się fakt nadania wartości dodatniej, wybranej przez człowieka części przeszłości. W związku z możliwością wyboru, relacje władzy między przeszłością a teraźniejszością zostają odwrócone. W przedmiotowym podejściu tradycja „ciążyła, wywierała presję” na pokolenia ją przyjmujące. W podmiotowym podejściu to „żywi mają władzę nad umarłymi” (Szacki, 2011, s. 145). Przeszłość przestaje być jedynie dana. Nie traktuje się jej wyłącznie jako coś, co można przyjąć lub odrzucić. Rola odbiorcy nabiera coraz większej wagi.

Jak widać na przykładzie prowadzonej analizy, socjologiczny sposób rozumienia tradycji jest odpowiedzią na pytanie o to, czym tradycja jest i jaką rolę odgrywa w społeczeństwie. Warto w tym miejscu zastanowić się chwilę nad tym, jakie ona ma znaczenie w procesie kształcenia. W przedstawionej kolekcji sposobów rozumienia tradycji pojawiał się wątek jej wyboru i nadania znaczenia. Stwierdzenie tego faktu jest jednak niewystarczające w odniesieniu do głównego wątku tego artykułu, tj. możliwości tekstu literackiego, przejawiających się w ponadczasowości sensu w nim zawartego. Tym, co odpowiada za wciąż na nowo rozpoczynający się proces interpretacji dzieł literackich jest pytanie, które leży u podstaw danego utworu. Skoro pytanie wymaga ponownego zadania, oznacza to, że poprzednie odpowiedzi nie były wystarczające. Proces rozumienia, ujmując to za Gadamerem, zaczyna się więc od naszej dotychczasowej wiedzy, która domaga się dostosowania do obecnego stanu rzeczy, przez zadanie pytania, by doprowadzić nas do nowej wiedzy. Rozumienie zawsze zaczyna się w tym, co już było i prowadzi nas

ku temu, co będzie. „Horyzont przeszłości, w którym żyje wszelkie ludzkie życie i który istnieje w postaci przekazu, jest ciągle w ruchu” (Gadamer, 2013, s. 417). A zatem do natury nauki należy jej ciągły dialog z przeszłością. I choć podział na przedmiotowe i podmiotowe traktowanie tradycji jest tu w pełni zasadny, tak to, co ma w tym momencie o wiele większe znaczenie to ciągłość dziejowa, czy jakby powiedział Gadamer – „proces efektywnodziejowy”.

Literatura piękna, która jest jednym z nośników przeszłości, bierze udział w transmisji tradycji. Umożliwia ona aktywne uczestnictwo w procesie rozumienia minionych wydarzeń i ich twórczym przekształcaniu. Tekst literacki jest dowodem ciągłości dziejów, w której uczestniczymy, gdy włączamy się w proces rozumienia, przez interpretację oraz przez zadawanie pytań. Wciąż obecna „gra ruchu tradycji i ruchu interpretatora” (Gadamer, 2013, s. 403) zachęca czytelnika, by podążać za sensem pytania, którego aktualności nie ima się czas.

Szkic o poezji Baczyńskiego jako przykład „hermeneutycznej” interpretacji tekstu

Dalsze rozważania mają na celu ukazanie koncepcji interpretacji w działaniu, tj. mają zilustrować myśl o dialogicznym charakterze podejścia krytycznoliterackiego Błońskiego. Za przykład hermeneutycznego sposobu interpretacji posłuży analiza jego eseju *Pamięci aniola* (Błoński, 1981, s. 27–56). Sama twórczość Krzysztofa Kamila Baczyńskiego nie jest zatem głównym przedmiotem moich rozważań. Tekst ten opowiada w szczególności o poezji Baczyńskiego, ale także odnosi się do sytuacji historycznej, w której przyszło poecie żyć. Nie przesłania to jednak refleksji nad tym, jak można poezję Baczyńskiego rozumieć. Poniższy fragment jest prowadzoną pod kątem pedagogicznym interpretacją myśli Błońskiego.

Utwory Baczyńskiego można określić mianem nowoczesnych, mimo że sam autor raczej stronił od awangardy. Błoński wspomina o jego upodobaniu do romantyków, o czym świadczyć może wybór Norwida przez Baczyńskiego na swojego patrona. „Czytał [go – przyp. U.D.] poważnie, jak czyta się nauczyciela i mistrza” (Błoński, 1981, s. 35). Twórczość Baczyńskiego wyrosła zatem z tradycji romantycznej. Wybór ten, zdaniem Błońskiego, okazał się słuszny z tego powodu, że Baczyński dodatkowo ją przekształcił i nagiął do wyzwań, jakie postawiła historia.

Baczyński obrósł legendą. Mówi się o nim poeta-żołnierz, co brzmi jak oksymoron. Zwrócił na to uwagę Błoński, gdy pisał o powstałym w *Janie Bugaju* sporze między poezją dla siebie a poezją obowiązku (Błoński, 1981, s. 32–33). Wspomniany tutaj dysonans jest wyraźnym przykładem pedagogicznego oddziaływania sztuki. Jednak odnoszę wrażenie, że w perspektywie wychowania, poezja dla siebie i poezja obowiązku to dwa wzajemnie uzupełniające się poziomy. Błoński ma rację

gdy mówi, że „nie pogodzi się z opinią [...] że okupacja, męczeństwo, bohaterstwo pokonały w Baczyńskim wrodzone talenty” (Błoński, 1981, s. 34). Poezja dla siebie była wstępem do poezji obowiązku. Baczyński musiał najpierw stworzyć swój własny świat, aby móc do niego z rzeczywistości okupacji uciekać, spojrzeć stamtąd z dystansu – bynajmniej nie lekceważąco, lecz, wręcz przeciwnie, dojrzałe. W ten sam sposób usiłował dokonać moralnej oceny siebie, współczesnego mu świata i najbliższej przyszłości. Baczyński może być idealnym wzorem podmiotowego ujęcia tradycji. Na przykładzie jego twórczości możemy obserwować, jak linia tradycji stała się jednocześnie linią rozwoju i dojrzewania jego poezji, ale również jego samego. Baczyński „troszczył się tylko o pełnię osobistego doświadczenia, o pokonanie śmierci” (Błoński, 1981, s. 55). Wcześniej wspomniane pedagogiczne oddziaływanie sztuki znajduje tutaj swoje pełne zastosowanie. Baczyński potraktował przestrzeń poezji i literatury jako drogę poznania głównie siebie samego, ale również otaczającej go rzeczywistości. Pisarstwo było dla niego także samowychowaniem, samokształceniem: „Otoś mały, a taki/ sam sobie jesteś rodzic” (Baczyński, 1942 za: Błoński, 1981, s. 54). Cele, jakie stawiają sobie na ogół pedagodzy, wychowując i kształtując dzieci, to wprowadzić je w świat oraz przygotować do obecnie panujących warunków w społeczeństwie. Nauczyć je szukania odpowiedzi na pytanie, jak przygotować się do życia? Cel wychowawczy, który postawił sobie Baczyński, był zgoła inny – jak przygotować się na śmierć? (Błoński, 1981, s. 50). Wszystkie przytoczone tu pytania dotyczą kwestii egzystencjalnych i moralnych. Argumenty te jedynie na pozór wciąż kojarzą się z poezją dla siebie. Jest to jednak moment, w którym Baczyński wchodzi na drugi poziom poezji obowiązku, tzn. stawia pytania z dziedziny moralności. Jak zauważa Błoński, Baczyński nawet w ostatniej fazie swojej twórczości nie przestaje poszukiwać siebie. Jest to, moim zdaniem, największy walor jego poezji. Wskazany przez Błońskiego spór dwóch koncepcji poezji okazał się pojednaniem, rodzajem rozejmu między własnymi poszukiwaniami a wyzwaniem stawianymi przez historię.

Na podstawie dokonanej analizy można zauważyć, jak Błoński usiłował w swoich interpretacjach dotrzeć do pytań, które nurtowały młodego poetę. W centrum swoich rozważań stawiał poezję, a nie warunki historyczne, otaczające Baczyńskiego. Pedagogiczny aspekt twórczości Błońskiego tkwi w jego rozmowie z tekstem. Za wszelką cenę stara się zrozumieć źródła powstania wierszy Baczyńskiego. Co niezmiernie ważne, odpowiedzi na to pytanie nie szuka w osobie samego poety, ale w tym, co reprezentuje jego poezja.

Reasumując, twórczość Baczyńskiego przedstawiana przez Błońskiego ma szansę okazać się znacząca dla praktyki wychowawczej. Przede wszystkim dlatego, że ukazuje on literaturę piękną jako źródło refleksji nad tym, jak się odnaleźć w otaczającej nas rzeczywistości. Pod tym względem fenomen Baczyńskiego może

być szczególnie istotny na etapie wchodzenia w dorosłość. Jednak Błoński niezależnie od tego, czyją twórczością w danym czasie zajmował się i czyją literaturę poddawał krytyce, docierał do informacji na temat tego, jaki świat wynika z wizji przedstawionej przez danego pisarza. Na przykładzie analizy twórczości Baczyńskiego widać, w jaki sposób Błoński starał się dojść do prawdy, którą wyrażały wiersze tego młodego poety. Starał się brać pod uwagę wszelkie możliwe czynniki, które mogły wpłynąć na kształt omawianego wiersza. Zawsze jednak wracał do słów danego utworu i skupiał się na ich sensie. W twórczości Błońskiego odnajdujemy pytanie: Dlaczego dany utwór literacki powstał, co było jego przyczyną? Tłumacząc to na język filozofii Gadamera, myśl obecna w esejach Błońskiego drążyła problem: W czym konkretnego pisarza-poetę zawiodły dotychczasowe odpowiedzi, że postanowił zadać pytanie ponownie i jaką uzyskał odpowiedź. Błoński poszukiwał w utworach literackich prawdy, zabiegał o należyte zrozumienie jej piękna.

Wnioski

Odpowiadając na postawione we wstępie pytania o literackie inspiracje dla myśli pedagogicznej, starałam się wykazać, że krytyka literacka nie stoi daleko od pedagogiki. Miejscem spotkania pedagogiki i krytyki literackiej jest tekst. W perspektywie metodologii badań humanistycznych, inspirowanych hermeneutyką Gadamera, eseje będące komentarzem do literatury pięknej autorstwa Błońskiego, ukazują możliwy do osiągnięcia poziom bliskości z tekstem. Przedstawiana w ten sposób literatura unaocznia to, czym jest doświadczenie hermeneutyczne.

W odniesieniu do możliwości tekstu Błoński wskazuje dwa zasadnicze warunki prowadzenia rozmowy z utworem literackim. Są to: odpowiedzialność – pisarza oraz zaangażowane słuchanie – odbiorcy literatury. Jako że u podstaw dzieł literackich stoi pytanie, twórca odpowiada za to, czego ono dotyczy i jak na owo pytanie próbuje on swoją twórczością odpowiedzieć. Odpowiedzialność pisarza wiąże się z tym, że wraz z momentem oddania swojego dzieła do rąk czytelnika, stawia go ona w sytuacji zawieszenia swoich mniemań oraz przyjęcia postawy poszukującej odpowiedzi. Odbiorca literatury jest zachęcany do tego, aby pytanie stawiane przez tekst odnaleźć, tym samym zrozumieć sens utworu i samemu na nie odpowiedzieć. Na tak przygotowanym gruncie możliwe jest czerpanie z literatury pięknej doświadczenia, które może przynieść realne korzyści w postaci bardziej adekwatnego, czy też odpowiadającego na nasze potrzeby rozumienia rzeczywistości.

Obcowanie z tekstem, zaangażowane słuchanie dokonuje się dzięki wrażliwości. To ona jest przestrzenią, w której kształtuje się doświadczenie poszukiwania sensu utworu literackiego przez odbiorcę. Ten odnaleziony przez czytelnika sens

rzuca nowe światło na rozumienie jego sytuacji w świecie. Przeprowadzona tu analiza domaga się docenienia i traktowania wrażliwości jako instancji popychającej do nieustannego odkrywania znaczeń.

W pierwszej części artykułu starałam się pokazać, że praca z tekstem przyjmuje formę rozmowy. Dzieje się tak w przypadku zarówno pisarza, jak i czytelnika. Kształcący, czy wręcz wychowujący charakter spotkania z tekstem wyraża się we wprawionym w ruch procesie rozumienia. Dialog między tekstem literackim a czytelnikiem dotyczy spraw najważniejszych. Dzieje się tak ze względu na wagę pytania, które domaga się odpowiedzi. Błoński pokazuje, w jaki sposób tekst uczy prowadzenia rozmowy. Wskazuje na to, że utwór literacki w swej skończonej formie prowokuje czytelnika do nadawania mu sensów oraz ciągłego poszukiwania odpowiedzi na pytania, które tekst stawia, ale również na te, które powstają w procesie czytania. Ma to znaczenie pedagogiczne, głównie ze względu na egzystencjalny wymiar prowadzonej rozmowy. Zawiera się ono również w poszukiwaniu prawdy, o której tekst opowiada i w odnoszeniu jej do własnego życia.

Druga część artykułu koncentruje się na pedagogicznym potencjale przeszłości. Tekst literacki ze względu na swoje zakorzenienie w pytaniu staje się „nośnikiem przeszłości”, dzięki czemu uczestniczy w dialogu między tym, co było a tym, co jest. Jak pisał Gadamer: „Dzięki nowej aktualizacji rozumienia teksty wchodzą w rzeczywisty proces dziejowy – [...] efektywnodziejowy moment w doświadczeniu hermeneutycznym” (2013, s. 508). Czas pojmowany jako kategoria pedagogiczna wskazuje na ciągłość dziejów, która podług Gadamera jest tożsama z nieustającym ruchem procesu rozumienia. Analiza przedstawiona w omawianym tutaj fragmencie dowodzi, że przeszłość domaga się określenia własnej postawy względem niej, gdyż bez tego nie będzie możliwe (podobnie jak w literaturze) dojrzałe obranie celu, które będzie nami kierowało zarówno w naszej teraźniejszości, jak i planowaniu przyszłości. Pokazuje ona także, że tekst literacki, który jest artefaktem przeszłości, staje się przestrzenią kształcenia i wychowania, gdyż przez jego interpretację, zachęca do rozmowy i poszukiwania odpowiedzi na pytanie o sens.

Obcowanie ze szczególnym rodzajem dzieła sztuki – jakim jest utwór literacki, niesie ze sobą szereg konsekwencji istotnych dla praktyki wychowawczej. Po pierwsze uczy rozmowy, która w ostatecznym rozrachunku staje się polem poszukiwania sensu i nadawania znaczeń własnej biografii. Po drugie umożliwia poznawanie samego siebie. Po trzecie wskazuje jak ważne jest poczucie zakorzenienia w przeszłości. Przez wybór konkretnej tradycji literackiej, a w życiu codziennym np. przez znajomość własnej historii rodowej, staje się możliwe budowanie własnej tożsamości. Po czwarte i najważniejsze uczy nieustawiania w poszukiwaniu prawdy.

Wszystkie wymienione tu racje ukazują literaturę piękną jako miejsce wielowymiarowego doświadczenia. Pomimo ograniczenia w jej odbiorze do jedne-

go zmysłu, umożliwia ona indywidualne przeżycie na wielu płaszczyznach. Ten szczególnie rodzaj kształcenia, który oferuje literatura, testuje umiejętność słuchania, pokazuje horyzont wrażliwości, dopuszcza do głosu przeszłość. Utwór literacki, który zaczynamy interpretować zaprasza do włączenia w ruch pytania i odpowiedzi, odwiecznie toczącej się rozmowy między nami a światem.

Proces rozumienia, którego doświadczamy czytając literaturę piękną ma wymiar egzystencjalny. Wiedza, zdobywana w procesie interpretacji jest indywidualnym przeżyciem, zdolnym do kierowania naszego spojrzenia na otaczającą nas rzeczywistość, pozwala również dostrzegać sens minionych i obecnych wydarzeń. Nade wszystko ów egzystencjalny charakter literatury wynika z poszukiwania prawdy, mającej zapewnić nas o słuszności obranego celu.

Proces interpretacji, rozumienia przestaje odnosić się jedynie do tekstu. Przedstawiona w niniejszym artykule analiza poglądów Błońskiego zestawiona z filozofią Gadamera pokazuje proces odczytywania znaczeń jako sposób bycia w świecie. Doświadczanie ciągłości dziejowej, ruchu pytania i odpowiedzi, rozmowy wokół problemu, własnej wrażliwości i wreszcie procesu rozumienia, przenosi się z zewnętrznego względem nas tekstu na wewnętrzne życie czytelnika. Utwór literacki, który do tej pory był niezależnym, indywidualnym, chciałoby się rzec dzikim zwierem, powoli w procesie interpretacji jest przez interpretatora oswajany. Z pozycji bycia czymś obcym, staje się nam bliski. Dystans między czytelnikiem a tekstem zaciera się do tego stopnia, że sens utworu przenika, dialoguje z osobistymi, indywidualnymi fragmentami biografii odbiorcy literatury.

Pojmowana w ten sposób edukacja skupia się na poszukiwaniu i nadawaniu sensu, znaczenia temu, co otacza człowieka. Niezależnie od tego, po której stronie barykady się znajdujemy: czy są to nauki humanistyczne, czy ścisłe, zdobywanie wiedzy jest osławianiem rzeczywistości.

References

- Błoński, J. (1956). *Poeci i inni*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Błoński, J. (1978). *Odmarsz*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Błoński, J. (1981). *Romans z tekstem*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Fiske, J. (1999). *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, tłum. A. Gierczak. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.
- Gadamer, H. G. (2013). *Prawda i metoda*, tłum. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marshall, J. (2008). Philosophy as literature. *Educational Philosophy and Theory*, 40(3), 383–393.
- McGinley, W., Kamberelis, G., Wesley White, J. (2021). Exploring selves and worlds through affective and imaginative engagements with literature. *Educational Philosophy and Theory*, 53(4), 350–362.
- Szacki, J. (2011). *Tradycja*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Marek Jurczyszyn

*Katolicki Uniwersytet Lubelski im. Jana Pawła II**

e-mail: marek-jurczyszyn@wp.pl

ORCID: 0000-0001-9854-1945

Johna Locke’a myśl wychowawcza w kwestii nabywania cnót moralnych**

Summary

JOHN LOCKE'S EDUCATIONAL THOUGHT ON GAINING MORAL VIRTUES**

John Locke's (1632–1704) concept of moral education is aimed at enabling young people to acquire moral virtues, which are very important in school, family and social life. His reflections are still valid and worth acknowledging and adapting to modern times, even though he puts religious notions to his works. He notes that the decisive influence on the formation of the inclinations, attitudes and behaviours of children and adolescents comes from their parents, teachers and educators. He points out that the ability to recognise the threats of this world can be done through knowledge of the world but one must be guided by the principles of life, which require morality. In the first place, he sets the task of shaping and deepening the pupil's moral virtues: innocence, diligence, sobriety, honour, humility, modesty, courage, nobility, prudence and others. This paper argues that Locke's considerations are within the scope of the philosophical problems of contemporary education, which are still analysed today and give rise to disputes that should be carried out not only in the field of religious education.

Keywords: God, John Locke, education, upbringing, morality, virtue

Wprowadzenie

Dwa rodzaje tematów są zawsze aktualne – współczesne (najświeższe) i znane od lat (najdawniejsze): „Najświeższe dlatego, żeśmy nie mieli jeszcze czasu ich

* Adres: Katolicki Uniwersytet Lubelski im. Jana Pawła II, Al. Raclawickie 14, 20-950 Lublin

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

zglebić – najdawniejsze, bośmy mieli już czas o nich zapomnieć” (Twardowski, 1992, s. 412). Oswojenie ich powoduje spadek zainteresowania nimi. Tymczasem nadal wymagają one od nas czujności po to, aby działania wychowawcze nie stały się bezmyślną rutyną. Do takich zagadnień należy pojęcie cnoty. Dowodem na to, że problematyka cnót ludzkich jest nadal obecna w dociekaniach pedagogicznych i prezentowana jako jeden z aspektów współczesnych wyzwań edukacyjnych, są m.in. prace Wolfganga Brezinki. Ten uczony i pedagog podsumował swoje rozważania o cnotach, twierdząc, że w naszym zsekularyzowanym, indywidualistycznym społeczeństwie potrzebne są „kolektywne przekonania, które pokazują, jakie ideały są dla nas bezwarunkowo wiążące”, że nie można wyjść poza „*minimum* cnót nieodzownych do powstania życiowej dzielności osoby, jak również ładu społecznego” (Brezinka, 2005, s. 101–102). Do tych bezspornych cnót „zwyczajnej obyczajowości” zalecanych przez autora jako ustawowe cele wychowania, wynikających m.in. z celów szkoły, zaliczał: pilność, posłuszeństwo, punktualność, schludność, zgodliwość oraz uprzejmość. Wobec kwestii spornych, takich jak: (a) sprawy religijne, istnienie Boga, obowiązki wobec Niego i wspólnoty wierzących, (b) różne problemy związane z płcią, (c) służba wojskowa, (d) problemy ochrony środowiska, zalecał nauczycielowi powściągliwość i szacunek do odmiennych przekonań moralnych uczniów i ich rodziców (tenże, 2007, s. 258).

W piśmiennictwie obcojęzycznym, zwłaszcza z kręgu anglosaskiego, interesujące wydają się prace nawiązujące do myśli Locke’a, np. publikacje Nathana Tarcova (1984) i Johna W. Yoltona (1993). Pierwszy z nich wyraźnie stwierdził, że dzieło zatytułowane *Some Thoughts Concerning Education* (Locke, 1963a) należy potraktować poważnie, gdyż jest czymś więcej niż praktycznym podręcznikiem dla rodziców. Autor starał się analizować ten tekst, jak sam przyznaje, jako najbogatsze źródło wizji Locke’a o ludzkiej naturze i cnotcie moralnej (Tarcov, 1984, s. 129–183). Drugi z autorów poświęcił swoją uwagę analizie pojęcia cnoty u Locke’a (Yolton, 1993). W polskim piśmiennictwie krótkie wzmianki o koncepcji cnoty w tekstach Locke’a w kontekście jego wizji wychowania moralnego znajdujemy w różnych opracowaniach (np. Kot, 1934, 1936; Mrozowska, 1959). O fundamencie, jakim jest społeczna cnota, i o Locke’a definicji życia cnotliwego nadmieniał Katarzyna Wrońska (2012). Zauważa ona, że cnota zaliczana jest w poczet głównych idei myśli pedagogicznej angielskiego myśliciela (Wrońska, 2012, s. 81, s. 89). Krótką analizę wychowania moralnego, w tym cnót moralnych u Locke’a, zaprezentowała także Agnieszka Raniszewska-Wyrwa (2014).

Celem niniejszego artykułu jest głębsze doprecyzowanie zagadnienia edukacji¹ moralnej w ujęciu Johna Locke’a, które wiąże się z jego rozumieniem pojęcia

¹ Termin *education* u Locke’a obejmuje, w zależności od kontekstu: wychowanie, ogładę, mądrość, a także kształcenie oraz wykształcenie (Wrońska, 2015).

cnoty, a także odniesienie obu tych pojęć do współczesnych dyskusji o wartościach w wychowaniu. Należałoby zatem udzielić odpowiedzi na następujące pytania: (1) Jakie uwarunkowania edukacji moralnej dzieci dostrzegał Locke? (2) Jak pedagog ten rozumiał pojęcie cnoty? (3) Jakie przesłanki dla współczesnego wychowania wnoszą jego teksty, zwłaszcza dzieło podstawowe dla naszych rozważań, czyli *Myśli o wychowaniu*²?

Edukacja moralna dziecka w ujęciu Locke'a

Angielski pedagog uważał, że „zdrowy duch” może być tylko w zdrowym ciele. Twierdził, że są ludzie, którzy w sposób naturalny mają dobrze ukształtowane „ciało i duszę” i z łatwością, przy niewielkim wsparciu, osiągają niezwykle sukcesy w różnych dziedzinach, ale jest ich niewielu, około jednej dziesiątej populacji. Zdecydowana większość ludzi, tj. pozostałe dziewięć dziesiątych, potrzebuje odpowiedniego wychowania, które czyni ich dobrymi i pożytecznymi lub pozostawia złymi i niepożytecznymi dla społeczeństwa. To jakość wychowania zatem, jego stnienie lub brak sprawiają, że występują tak znaczne różnice między ludźmi. Locke pisał: „Nieznaczące i ledwie dostrzegalne wrażenia z naszego wczesnego dzieciństwa mają doniosłe i trwałe następstwa” (Locke, 1959, s. 6). Porównał on umysł dziecka do rzeki, której wody nieznacznie pokierowane u samego źródła płyną dalej w nadanych im kierunkach. Dlatego racjonalna edukacja dziecka, zwłaszcza edukacja moralna, wymaga, by nie uczyło się ono na pamięć wielu różnych reguł zachowania i postępowania. Powinno się je raczej wdrażać do wykonywania i powtarzania częstych ćwiczeń postaw i zachowań, wskazanych przez opiekuna. Te ćwiczenia z kolei powinny być dostosowane do zdolności dziecka oraz odpowiadać jego naturalnym właściwościom i usposobieniu. Jest rzeczą niemożliwą, żeby zupełnie zmienić wrodzony charakter tych właściwości i uzdolnień, nie deformując ich. Locke pisał:

Bóg wycisnął na duszach ludzi pewne znamiona, które, jak ich kształt zewnętrzny, da się może nieco poprawić, ale które z trudnością dałoby się zmienić i przekształcić na przeciwnie (Locke, 1959, s. 48).

Dlatego należy, jego zdaniem, dokładnie poznać naturę i zdolności dzieci, którymi się zajmujemy oraz sprawdzić doświadczalnie, odkryć ich skłonności

² Oryginał zaczerpnięty z londyńskiego wydania dzieł pedagoga: J. Locke (1823). *Works of John Locke*, t. 1–10. London: Printed for T. Tegg (repr. (1963). Aalen: Scientia Verlag) i ze skróconego wydania *Some Thoughts Concerning Education* (1964) ze wstępem i komentarzem F. W. Garforth.

i upodobania. Powinno się zbadać, jakie są ich naturalne zasoby (*native stock*), w jaki sposób je rozwinąć i do czego są przydatne. Z jednej strony należy rozwijać to, co dała natura oraz zapobiegać wadom i błędom, do których dane usposobienie skłania, a z drugiej strony powinno się dążyć do zapewnienia naturalnemu usposobieniu wszystkich tych korzyści, które mieszczą się w granicach możliwości dziecka. Innymi słowy naturalne zdolności człowieka trzeba, na ile to możliwe, rozwijać, natomiast „zaszczepianie” innych (nienaturalnych) zdolności jest zupełnie bezcelowe, gdyż będą nosiły one szpetne znamiona przymuszania i afektacji. Każdego rodzaju sztuczna przymuszona emocjonalność jest swoistym błędem wychowania i objawia się w sprzeczności między zewnętrznym działaniem a wewnętrzną postawą ducha. W pierwszym przypadku wyraża się to w zewnętrznym przejawianiu usposobienia duszy, którego w rzeczywistości się nie posiada, np. ludzie wydają się czasami smutni, weseli lub uprzejmi, choć w rzeczywistości tak nie jest. W drugim przypadku naturalne usposobienie, którym się ludzie kierują, próbują wyrazić przez obce im zachowania np. w rozmowie, w wymuszonych ruchach, słowach i spojrzeniach mających wyrazić szacunek i uprzejmość, które faktycznie nie są naturalnymi czy prawdziwymi ich oznakami, ale raczej błędami wewnętrznej spójności (Locke, 1959, s. 50). Jan Władysław Dawid powyższą myśl Locke’a zinterpretował następująco:

W ogóle w kształceniu obyczajowym unikać należy wszelkiej afektacji, pozorów dobrego wychowania, polegających na pięknych manierach [...]: grzeczność, towarzyskość nie ma być konwencjonalnym przyzwyczajeniem, lecz powinna mieć źródło w sercu, w uczuciach życzliwości do ludzi (Dawid, 1883, s. 195).

Grzeczność potrzebna jest nie tylko „dla oka, dla gości” (tamże). Dlatego bardzo ważnym zagadnieniem jest właściwa edukacja moralna, zwłaszcza wychowanie moralne dzieci i młodzieży.

W rozważaniach Locke’a na temat różnych uwarunkowań edukacji moralnej dzieci można wyodrębnić kilka czynników, które, jego zdaniem, szczególnie oddziałują na kształt tej edukacji:

1. **Wpływ rodziców:** rodzice, którzy mają zamiar kierować swoimi dziećmi, powinni zaczynać wychowanie moralne, gdy są one jeszcze bardzo małe. Autorytet rodziców ma być ugruntowany już w dzieciństwie, jeśli ma być zachowany w późniejszych latach, gdy dzieci dorosną. Na początku władzę nad ich umysłem powinna dawać odpowiednio ukształtowana obawa i cześć (*fear and awe*) dla rodziców, a później miłość i przyjaźń (*love and friendship*) (Locke, 1959, s. 35).
2. **Przykłady zachowań ludzkich:** ukazywanie przykładów uczynków innych ludzi jest najprostszym, najłatwiejszym i najskuteczniejszym sposobem pouczenia dzieci i kształtowania ich obyczajów. Przypatrywanie się dobrej lub złej właści-

wości w postępowaniu innych unaocznia doświadczalnie, jakie uczynki należy naśladować, a jakich nie (Locke, 1959, s. 73). Sam opis słowny cnót i wad nie daje tak wyraźnego ich zrozumienia, jak ukazanie działań innych ludzi.

3. **Wzór nauczyciela:** postępowanie nauczyciela nie może być sprzeczne z jego naukami. Nie może on mówić o powstrzymywaniu namiętności, jeśli ich sam nie może powstrzymać lub jeśli próbuje eliminować jakiś nałóg czy nieprzyzwoitość (*indecenty*) u wychowanków, gdy sam sobie na nie pozwala (Locke, 1959, s. 79). Nauczycielem lub opiekunem nie może być zatem przypadkowa osoba.
4. **Znajomość świata:** zaznajomienie wychowanka z zagrożeniami, jakie może spotkać w świecie, rozpoznawanie ukrytych intencji ludzi, ich sposobów postępowania, odróżnianie rzeczywistych motywów i zamiarów postępowania od pozorów. Wyrabianie, na ile to możliwe, prawdziwego sądu o ludziach i umiejętności dobrego kierowania wśród nich swymi sprawami. Stopniowe poznawanie świata takim, jaki on jest w rzeczywistości, ze wszystkimi konsekwencjami w życiu. Własne błędy podopiecznego powstałe z nieznajomości świata mogą być czasami niezłym środkiem do nauczenia go większej ostrożności (Locke, 1959, s. 88).
5. **Czytanie Biblii:** ważne jest doskonale pamięciowe opanowanie Modlitwy Pańskiej, Wyznania wiary i Dziesięciorga przykazań oraz katechizmu, w którym wszystkie odpowiedzi będą podane dokładnie w słowach Pisma Świętego³. Należy wpoić w duszę dziecka także pozostałe reguły moralności znajdujące się w Biblii, dostosowując je do jego rozumienia i pojmowania słów i znaczeń. Locke uważał w tym względzie Ewangelię i Dzieje Apostolskie za „nieco łatwiejsze” dla dziecka. Jego zdaniem do tego celu mogą nadawać się inne opowiadania biblijne, np. historie Józefa i jego braci, Dawida i Goliata, Dawida i Jonatana, które mogą służyć np. do zilustrowania zasady: „Czyń innym to, co chcesz, aby tobie inni także czynili”. Podobne łatwe i proste reguły moralne występują w różnych miejscach Pisma Świętego. Gdy wychowanek dojrzeje, można te należycie dobrane zasady wpajać głębiej stopniowo, „przy odpowiedniej sposobności”, w umysł „jako ustalone i uświęcone zasady jego życia i działania” (Locke, 1959, s. 158). Będzie on mógł wówczas sięgać do nich przez całe swoje życie.

Według Locke’a do czynników kształtujących moralnie człowieka w okresie dzieciństwa i młodości można zaliczyć: wpływ wychowawczy autorytetu rodziców, stopniowe zapoznawanie z przykładami dobrych i złych zachowań ludzkich, oddziaływanie wzoru nauczyciela lub opiekuna, poznawanie świata takim, jaki on jest

³ Chodziło o *A form of sound words: or, a Scripture-catechism* (1673) Johna Worthingtona (1618–1671), profesora w Cambridge (Locke, 1959, s. 158, s. 224).

w rzeczywistości oraz wpajanie zasad postępowania zawartych w Piśmie Świętym (Locke, 1963c, s. 306; Locke, 1963d, s. 3; Locke, 1963b, s. 15, s. 19; Ogonowski, 1972, s. 47). W opinii Locke'a ostatni z przedstawionych tu elementów z jednej strony spełnia rolę czynnika wpływającego na kształt edukacji moralnej, a z drugiej strony ma fundamentalne znaczenie dla całego procesu edukacji i wychowania dziecka. Z nim wiąże się pojęcie cnoty, która jest głównym celem wszelkich zabiegów wychowawczych.

Locke sądził, że to, czego rodzic pragnie dla swojego dziecka, troszcząc się o jego wychowanie, to cnota, roztropność, dobre zachowanie się i wykształcenie. Wyjaśnia:

Nie będę tu roztrząsał, czy te słowa lub przynajmniej niektóre z nich nie oznaczają czasami tej samej rzeczy lub czy w rzeczywistości jedna drugiej nie zawiera. Wystarczy dla mego celu pójść tu za popularnym znaczeniem tych słów, które to znaczenie, moim zdaniem, jest dość jasne, bym został zrozumiany, i mam nadzieję, że nie będzie żadnej trudności w uchwyceniu mojej myśli (Locke, 1959, s. 136).

Cnota w ujęciu Locke'a

Locke uzasadniał, dlaczego cnota jest wyjątkową wartością w wychowaniu człowieka:

Wymieniam cnotę na pierwszym miejscu jako najkonieczniejszą z zalet potrzebnych człowiekowi i szlachcicowi, jako bezwzględnie wymaganą, by uczynić go wartościowym i lubianym przez innych, miłym i znośnym dla siebie samego. Sądzę, że bez niej nie będzie on szczęśliwy ani na tym, ani na tamtym świecie (Locke, 1959, s. 136).

Jako podstawę takiego wychowania należy „bardzo wcześnie” wpoić młodemu człowiekowi prawdziwe pojęcie Boga (Locke, 1959, s. 136; Locke, 1955, s. 63–64). Ma ono być dostosowane do wieku i możliwości intelektualnych wychowanka. Zatem przez cnotę będziemy rozumieli czyny zgodne z wolą Boga i z Jego przykazaniami (Locke, 1955, s. 79)⁴. Zdaniem Locke'a wiąże się ona ze szczęściem powszechnym, a jej praktykowanie jest konieczne dla przetrwania społeczeństwa, a także jest korzystne dla człowieka, gdyż zapewnia mu bezpieczeństwo i obronę (*safe and secure*). Do tego stopnia jest korzystne, że nawet osoby, które nie uznają biblijnych reguł postępowania wewnętrznie, zewnętrznie jednak je zachowują dla interesu osobistego i ze względów życiowych.

⁴ U Locke'a sformułowania: „reguły moralne”, „prawidła praktyczne”, „prawidła moralne”, „prawo Boże”, „cnota” używane są zamiennie.

Locke zwracał uwagę, że dbałość o zdrowie, ukształtowanie prawidłowej tężyzny ciała ma służyć temu, aby to ciało mogło podporządkowywać się „rozkazom ducha”. Dlatego najbliższym i naczelnym zadaniem działania wychowawczego będzie „dobre ukształtowanie umysłu tak, aby we wszelkich okolicznościach był skłonny pozwalać tylko na to, co licuje z godnością i doskonałością rozumnej istoty” (Locke, 1959, s. 27). Zatem podstawą wszelkiej cnoty będzie także zdolność człowieka do wyrzeczenia się swoich pragnień, przeciwstawienia się własnym skłonnościom i dążenia jedynie do tego, co rozum wskazuje jako najlepsze. Chodziło mu o wpajanie młodym ludziom zasad sprawiedliwości, szlachetności i trzeźwości w połączeniu z rozumą i pilnością, o chronienie niewinności i pracowitości młodzieży, o budowanie poczucia prawdziwego honoru, dzielności i męstwa. Celem zabiegów wychowawczych nie może być pochopna zuchwałość lub jakieś sztuczki czy fortele, aby jak najlepiej urządzić się w życiu. „Kto nie ma władzy nad swymi skłonnościami – pisał – kto nie umie oprzeć się chwilowej przyjemności lub przykrości zgodnie z rozumem, temu brak prawdziwej podstawy cnoty i dzielności i temu grozi niebezpieczeństwo, że nigdy do niczego nie dojdzie” (Locke, 1959, s. 37).

Locke miał na uwadze, aby przywrócić na nowo we wszystkich stanach społecznych chrześcijańską pobożność i cnotę (*Christian piety and virtue*) oraz wykształcenie i ogładę wśród wyższych sfer społeczeństwa. Dla angielskiego pedagoga chrześcijaństwo ma przede wszystkim znaczenie moralne. Był on jednak daleki od zredukowania chrześcijaństwa do moralności; posługując się chrześcijaństwem nadał moralności status ponadnaturalny (Lucci, 2021, s. 210). W tym kontekście jest zrozumiałe, że według Locke’a fundamentem cnoty jest nie tylko wspomniane wyżej prawdziwe pojęcie o Bogu, zgodne z chrześcijańskim *credo*, lecz także przyzwyczajanie dzieci do modlitwy, skłanianie do mówienia prawdy i uprzejmości (Locke, 1959, s. 139). Był on skłonny nawet myśleć, że praktyka codziennej prostej i krótkiej modlitwy, porannej i wieczornej, dostosowanej do wieku i pojętności dzieci, przyniesie im więcej pożytku w kwestii religii, nauki i cnoty niż „mącenie ich myśli” próżnymi dociekaniem istoty i istnienia Boga (tenże, 1959, s. 137). Jego zdaniem dziecko powinno mieć świadomość wszechmocy i wszechwiedzy Boga oraz tego, że wyświadcza On wszelkiego rodzaju dobrodziejstwa tym, którzy „kochają i słuchają Go” (tenże, 1959, s. 136). Zatem w nabywaniu cnót liczy się nie tylko wysiłek człowieka (czynnik naturalny), lecz także Boża pomoc (czynnik nadnaturalny).

Według Locke’a to cnota jest tą wartością, do której wychowanie powinno uparcie dążyć, a nie zuchwałość, sztuczki czy fortele (chodziło o psoty, figle i wykręty, których dopuszczali się młodzi chłopcy w środowisku rówieśników, mające świadczyć o ich śmiałości i życiowej zaradności). Inne wartości powinny jej ustępować i schodzić na drugi plan. Pisał: „Kogo bowiem skłonimy do poddawania się cnocie, ten nie będzie oporny ani opieszawy w innych rzeczach, które mu przystoją”

(Locke, 1959, s. 61). Uczynił z cnoty główny cel wychowania. Twierdził, że jest ona tym rzetelnym i istotnym dobrem, o którym „opiekun powinien nie tylko wykładać i opowiadać”, ale które powinien gromadzić w duszy wychowanek i umacniać w niej, „używając wszystkich sił i sztuki wychowania i nie ustając na chwilę, dopóki młody chłopak nie znajdzie w cnocie prawdziwego upodobania” i „oprze na niej swą siłę, sławę i przyjemność” (Locke, 1959, s. 60). Ważne jest, aby dzieci nauczyły się „cenić przyjemność, jaką daje dobre imię”, a odczuwać wstyd z powodu popełnianych błędów. Wówczas można będzie „kierować nimi wedle upodobania, a one pokochają wszystkie drogi cnoty” (Locke, 1959, s. 43). W związku z tym Locke zalecał, żeby system nagród i kar był związany ze sferą duchową, a nie fizyczną (Raniszevska-Wyrwa, 2014).

Według niego roztropność to ludzka umiejętność należytego, przezornego prowadzenia własnych spraw w świecie. Wynika ona z naturalnego i dobrego usposobienia człowieka, a także z jego posłuszeństwa względem rozumu i doświadczenia. Angielski myśliciel wprawdzie zaliczał roztropność do cnót kardynalnych, ale był skłonny wyłączyć ją ze sfery moralności. W liście z dnia 25 sierpnia 1703 r. napisanym do Richarda Kinga zapisał, że moralność określa, czego należy unikać, jakich zasad i norm nie łamać, by nie dopuszczać się czynów występnych. Roztropność natomiast dotyczy unikania różnych niedogodności dzięki znajomości ludzi i obyczajów. W celu nauki roztropności Locke polecił Kingowi lekturę książki Syracha. Oznacza to, że według Locke’a ma ona ścisły związek z mądrością (*wisdom*)⁵ (Locke, 1963c, s. 307; por. Di Biase, 2013, s. 108). Według Locke’a dziecko uczy się roztropności stopniowo przez doświadczenie, obserwację i obcowanie z ludźmi, przez przyzwyczajanie się do prawdy i szczerości, jak również przez analizę swych własnych czynów. Pomocne w tej nauce jest kształtowanie u dzieci prawdziwego pojęcia o rzeczach, z którymi się stykają, pobudzanie ich umysłów do myśli wzniosłych i wartościowych oraz trzymanie ich z daleka od oszukiwania i chytrości. Zatem nauka roztropności wymaga czasu. Nie można nauczyć się jej w pełni w okresie dzieciństwa i młodości (Locke, 1959, s. 140).

Dobre zachowanie się człowieka albo dobre wychowanie jest związane z rozwojem i kształtowaniem cnót społecznych. Jest ono dobre, jeśli jest pozbawione dwóch skrajności: wstydlivej nieśmiałości oraz nieprzystojnej niedbałości i braku szacunku wobec innych osób. Wskazany jest złoty środek w ocenianiu siebie i drugiego człowieka. Pierwsza postawa, tj. wstydliva nieśmiałość lub prostacka wstydlivość, dotyczy uczuć i wewnętrznego nastawienia wobec siebie i innych ludzi. Polega ona na tym, że nie mamy o sobie tak dobrej opinii, aby „wykonać te czyny,

⁵ W przekładzie *Some Thoughts Concerning Education* na język polski (1930, 1959) słowo „wisdom” przetłumaczono na „roztropność”.

które są naszą powinnością i których oni od nas wyczekują, i bez zamieszania i nieładu, bez względu na to, w czyjej obecności się znajdujemy” (Locke, 1959, s. 141). Powinien być przy tym zachowany też szacunek i dystans, jaki jest należny stanowisku i zaletom każdego człowieka. Nie jest to łatwe, ale można się tego nauczyć przez ćwiczenie postawy, przebywając w różnych środowiskach ludzkich. Tak jak wskazana tu cnota wiąże się z zachowaniem wewnętrznego pokoju w relacjach z innymi, tak następna dotyczy troski o przypodobanie się lub wyrażenie szacunku osobom, które spotykamy. Szacunek ten można wyrazić przez dwa sposoby zachowania się. Pierwszy z nich polegający na chęci „duszy nieobrażania innych” nazywamy grzecznością lub uprzejmością, a drugi bazujący na umiejętności „ujmującego i najprzyjemniejszego wyrażenia” tej chęci określamy mianem dobrego ułożenia (Locke, 1959, s. 142). Do właściwości przeciwnych uprzejmości zalicza: naturalną szorstkość, pogardę, wytykanie i wyszukiwanie wad oraz skłonność do kłótni. Wadą natomiast w dobrym ułożeniu jest przesadna ceremonialność. Według cytowanego pedagoga tylko zdrowy rozsądek, rozum i dobre towarzystwo umożliwiają zdobycie wymienionych tu cnót społecznych. Pierwszym etapem do ich nabycia jest, jeśli to możliwe, nauczanie dzieci pokory i dobroci w relacjach z innymi. Generalnie troską Locke’a było to, aby budować charakter moralny, „kształtować umysł do cnoty”, czyli wychowywać dzieci w taki sposób, aby cnota i cnotliwe życie stały się ich celem (Yolton, 1993, s. 316).

Zdaniem Locke’a nauczanie i wychowanie młodego człowieka powinno przede wszystkim przygotować go do życia, a także dać pierwsze podstawy z różnych dziedzin nauki, które „otworzą mu drogę wystarczającą do tego, aby jego własna pilność doprowadziła go tak daleko, jak daleko mu starczy ochoty lub jak daleko pozwoli mu dojść jego zdolności” (Locke, 1959, s. 89). Był przeciwnikiem zasady: *Non vitae, sed scholae discimus*⁶ [uczymy się nie dla życia, ale dla szkoły]. Uważał, że najpierw należy uczyć się żyć, a później dyskutować. W związku z tym twierdził, że „nigdzie nie można znaleźć człowieka doskonałego i wartościowego bez cnoty, bez znajomości świata i bez grzeczności”, gdyż „roztropność i dobre wychowanie są konieczne na wszystkich stanowiskach i we wszelkich okolicznościach życia” (Locke, 1959, s. 89). Młody człowiek powinien zapoznać się z różnymi dziedzinami wiedzy dla ćwiczenia swoich zdolności, zużytkowania wolnego czasu, dla nauki pilności, przyzwyczajenia się do podejmowania trudów i po to, żeby mieć „jakieś słabe pojęcie o tym, co musi udoskonalic własną pracą” (Locke, 1959, s. 90). Trudno się spodziewać, żeby pod kierunkiem nauczyciela młody człowiek na tak wczesnym etapie mógł zostać wybitnym znawcą języków starożytnych, języka francuskiego, retoryki, logiki, filozofii natury, metafizyki, matematyki czy historii. „[...] dobrego wychowania, znajomości

⁶ Zdanie wypowiedziane przez Senekę w kwestii krytyki szkół rzymskich.

świata, cnoty, pilności i miłości dobrego imienia nie może mieć zbyt wiele, a jeśli to posiada, nie będzie obywatel się długo bez tego, czego będzie potrzebował lub na co mu przyjdzie ochota w tamtej dziedzinie” (Locke, 1959, s. 90–91).

Locke uważał, że najpierw należy mieć na uwadze roztropne kształtowanie obyczajów dziecka, zabezpieczenie jego niewinności i zaszczepianie, ćwiczenie, pielęgnowanie dobrych oraz delikatne poprawianie i wyplenianie złych skłonności i nawyków. Wiedza bardzo pomaga osobom o duszach szlachetnych, mającym dobre skłonności, by stały się w krótkim czasie mężami cnotliwymi i mądrymi oraz wielkimi uczonymi. Ludziom natomiast nie mającym tych dobrych skłonności wykształcenie dopomaga tylko do tego, by byli głębszymi lub gorszymi. Pedagog ten stwierdził: „Do wykształcenia należy dążyć, ale na drugim miejscu, jako do rzeczy służącej do osiągnięcia większych zalet” (Locke, 1959, s. 151). Należy dążyć zatem do wykształcenia tylko wtedy, gdy młodzieniec odczuje „wewnętrzną potrzebę wiedzy” (Kozłowski, 1919, s. 21).

Według Locke’a fundamentem cnoty jest przede wszystkim praktykowanie przez dziecko katechizmowych prawd wiary (Locke, 1959, s. 139), prosta i krótka modlitwa osobista. Następnym krokiem będzie pilnowanie, aby wychowanek mówił prawdę i wszelkimi możliwymi sposobami skłaniać go do miłości i uprzejmości wobec innych. Zadaniem wychowawcy jest to, żeby, w miarę jak podopieczny rośnie, obserwować, w jakim kierunku rozwijają się jego naturalne skłonności, czy są jakieś odchylenia od właściwej „ścieżki” cnoty. Jeśli takie odstępstwa występują, należy zastosować odpowiednie „lekarstwo”. Usunięcie lub zrównoważenie tych odstępstw czy odchyłeń jest zadaniem wychowania. O cnocie można mówić wtedy, gdy wspomniane biblijne reguły postępowania są znane i wcielane w życie, gdy ujawniają się w zewnętrznym postępowaniu i wewnętrznej postawie „ducha”. Zalecał, aby młodzi ludzie kształcili się przez poznawanie różnych dziedzin nauki, gdyż to rozwija zdolności, uczy pilności, przyzwyczajają do podejmowania trudów i zagospodarowuje czas wolny. Locke nie wyobrażał sobie całego procesu edukacji i wychowania bez wdrażania dzieci do cnotliwego życia.

Aktualność myśli Johna Locke’a w czasach współczesnych

W koncepcji edukacji dziecka według Johna Locke’a wyjątkowe miejsce zajmuje edukacja moralna. Według niego składa się ona z następujących elementów: wpływ wychowawczy autorytetu rodziców, stopniowe zapoznawanie z przykładami dobrych i złych zachowań ludzkich, oddziaływanie wzoru nauczyciela lub opiekuna, poznawanie świata, wpajanie zasad postępowania zawartych w Piśmie Świętym. Najpierw należy uczyć dziecko cnoty, grzeczności, zapoznawać je ze światem,

kształtować jego obyczaje, chronić niewinność, pielęgnować i zaszczepiać dobre oraz poprawiać i eliminować złe skłonności i nawyki. Edukacja moralna dziecka polega na praktycznych, powtarzających się ćwiczeniach postaw i zachowań, które zleca opiekun. Ćwiczenia te powinny być dostosowane do jego zdolności, naturalnych właściwości i usposobienia, które wcześniej powinno się dokładnie poznać. Dobre zachowanie się człowieka wiąże się z kształtowaniem dwóch ważnych cnót społecznych: pierwsza z nich to umiejętność utrzymania wewnętrznego pokoju w relacjach z innymi ludźmi, pozbycie się wstydlivej nieśmiałości i właściwa ocena własna oraz innych, a druga to zdolność wyrażania miłości i szacunku osobom, które spotykamy. Uczymy się ich, używając zdrowego rozsądku, rozumu, i tak jak w przypadku roztropności przez przebywanie w dobrym towarzystwie. Pierwszym krokiem do nabycia tych cnót jest nauczanie dzieci pokory i dobroci. Sprawa wykształcenia powinna być uzależniona od wcześniejszego wdrażania dzieci do życia cnotliwego.

Pedagog ten uważał, że cnota jest największą wartością wychowawczą. Zaprezentował szerokie jej rozumienie. Jego zdaniem jest ona pozytywną cechą charakteru, właściwą postawą wobec Boga, siebie samego i drugiego człowieka, poprawnym sposobem zachowania się w danych okolicznościach. Z pojęciem cnoty wiążą się odpowiednie skłonności i nawyki. Według niego podstawą cnoty jest prawdziwe pojęcie Boga, miłość i cześć dla Niego, a także zdolność do wyrzeczenia się swoich pragnień, przeciwstawienia się własnym złym skłonnościom i dążenia tylko do tego, co rozum wskazuje jako najlepsze. Pierwszego można nauczyć się przez mądre wyznanie wiary, dostosowane do wieku i możliwości intelektualnych wychowanka, a drugiego przez ćwiczenie sprawności intelektualnych oraz woli w wybieraniu tego, co dobre i uczciwe, odpowiadające godności i doskonałości rozumnej istoty. Zachowanie cnoty, postępowanie cnotliwe jest dla każdego człowieka korzystne, choć nie powinno być nauczane jedynie w teorii. Locke zaliczał do cnót: sprawiedliwość, szlachetność, trzeźwość, rozagę, pilność, niewinność, dobroć, pokorę, skromność, pracowitość, honor, dzielność, męstwo. Zdaniem pedagoga cnota jest tą wartością, do której wychowanie powinno dążyć, a zarazem jest podstawą dla innych wartości wychowawczych. Locke uczynił z cnoty fundament i główny cel moralnego i zarazem religijnego wychowania. Pedagog ukazał różne uwarunkowania działań edukacyjno-wychowawczych związanych z nabywaniem przez człowieka cnót moralnych: (a) świadomość głównej zasady pedagogiki moralnej, że podstawą moralności jest wola i prawo Boga (Jurczyszyn, 2016), (b) wymienione wyżej pięć elementów edukacji moralnej dziecka, (c) mądre wyznanie wiary, dostosowane do wieku i możliwości intelektualnych wychowanka, (d) ćwiczenia woli w tym, by były spełniane wskazania rozumu, (e) dążenie w wychowaniu do tego, by w cnocie młody człowiek znalazł prawdziwe upodobanie oraz oparł na niej swą siłę, sławę i przyjemność.

W nabywaniu cnót liczy się nie tylko wysiłek człowieka, lecz także Boża pomoc. W pedagogii Locke'a cnoty wiążą się nierozdzielnie z religią, a także łączą się z roztropnością, dobrym zachowaniem i wykształceniem.

Rozważania Locke'a dotyczące nabywania cnót w procesie wychowania mieszczą się w zakresie filozoficznych i religijnych problemów edukacji, które do dziś są analizowane i wywołują spory. Victor Nuovo (2017), a za nim Diego Lucci (2021) przyjmują zgodnie, że Locke przypisywał chrześcijaństwu znaczenie moralne i posłużył się nim do nadania moralności statusu ponadnaturalnego. W tym kontekście należy rozpatrywać jego koncepcję edukacji moralnej jako powiązanej z życiem religijnym. Angielski pedagog prezentował także empiryczne, oparte na doświadczeniu i zdroworozsądkowe podejście do wspomnianej edukacji. Jego rozważania z tej dziedziny wpisują się w to, co współcześnie nazywa się kształtowaniem woli, nabywaniem sprawności moralnych (cnót) lub budowaniem moralnego charakteru (*character education*) (Kristjánsson, 2015, za Czyżowska, N., Czyżowska, D., 2018, s. 35; por. Kohn, 1998, s. 429–439). Powiązane jest to także ze współczesnymi dążeniami osiągania kompetencji moralnych i dyskursywnych (Lind, 2013, s. 43), nabywaniem moralnych nawyków i moralnej wrażliwości. Chodzi o to, żeby młodzi ludzie nie tylko byli moralnie zorientowani w świecie współczesnym, w którym wiele wartości jest kwestionowanych, lecz także o to, by mieli prawdziwą wiedzę o własnych postawach i zachowaniach oraz o postawach i zachowaniach innych ludzi⁷, by mieli wyrobiony charakter, przyswojone wartości i ugruntowaną wiarę (tu warto także w sposób bardziej precyzyjny ustalać prawo do wyznawania wiary w systemie szkolnictwa sekularnego). Ważne jest, aby, mając to wszystko, młodzi ludzie dokonywali przemyślanych i moralnie uzasadnionych wyborów zgodnych z nabytymi sprawnościami moralnymi, uznawanymi wartościami i wyznawaną wiarą. Twierdzi się także, że zamiast pytać: „Co powinienem czynić?” może warto zapytać: „Jaki powinienem być?”. Drugie pytanie dotyczy roli cnót, które składają się na dobry charakter (Pence, 2009, s. 9). Od dawna ustalone jest też przekonanie, że stopniowa interioryzacja ideałów moralnych i uznanych wartości, stosowanie nabytych sprawności moralnych w konkretnych postawach, zachowaniach i działaniach w życiu codziennym odbywać się powinno według praw rozwoju moralnego dzieci i młodzieży. O wychowaniu moralnym można mówić w dwóch znaczeniach: oceniającym (wartościującym, normatywnym) i opisowym (Łobocki, 2006, s. 14–15). W swojej pedagogii

⁷ Dla przykładu: Ann Higgins (1980), pracując nad jedną z metod badań nad rozwojem moralnym młodzieży Lawrence'a Kohlberga wykorzystującą dylematy moralne, stwierdziła, że najlepsze wyniki w rozwoju rozumowania moralnego uczniów daje umożliwienie im dyskusji o realnych problemach pojawiających się w rodzinie czy klasie szkolnej (Czyżowska, N., Czyżowska, D., 2018, s. 32).

cnót Locke łączył obie te postawy. W tym kontekście warto ponownie rozważyć w pedagogice znającą podstawy koncepcji wychowania Johna Locke'a rozumienie działań wychowawczych mających na celu uzdatnianie młodych ludzi do nabywania cnót moralnych, tak ważnych w życiu szkolnym, rodzinnym i społecznym, a które stały się niemyślnym założeniem, różnorodnie rozumianym i interpretowanym wspólnie, nie tylko w odniesieniu do wychowania osób wierzących.

Ważne są analizy filozoficzne, psychologiczne, a nawet teologiczne rozwoju cnót (*Cultivating Virtue: Perspectives from Philosophy, Theology, and Psychology*, 2015; *Developing the Virtues: Integrating perspectives*, 2016, zob. Snow, Narvaez, Annas, 2016), ale jeśli nie mają one konkretnego odniesienia wychowawczego, wówczas pozostają w sferze teorii, bez większego znaczenia dla praktyki formowania dobrych charakterów, właściwych postaw życiowych, szeroko rozumianej moralności dzieci, młodzieży i dorosłych.

References

- Brezinka, W. (2005). *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, tłum. J. Kochanowicz. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Brezinka, W. (2007). *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, tłum. H. Machoń. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Czyżowska, N., Czyżowska D. (2018). Edukacja moralna czyli o sposobach wspierania rozwoju moralnego uczniów. *Kwartalnik Naukowy Fides Et Ratio*, 34(2), 27–38.
- Dawid, J. W. (1883). John Locke jako pedagog. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 194–195.
- Di Biase, G. (2013). The development of the concept of prudentia in Locke's classifications of knowledge. *Society and Politics*, 7/2 (14), 85–125.
- Jurczyszyn, M. (2016). Wartości pedagogiczne poglądów teoriopoznawczych Johna Locke'a. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4 (242), 95–96.
- Kohn, A. (1997). How not to teach values: A critical look at character education. *Phi Delta Kappan*, 78(6), 429–439.
- Kot, S. (1934). *Historia wychowania*, t. 1. Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Kot, S. (1936). *Zarys dziejów wychowania jako funkcji społecznej*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kozłowski, W. M. (1919). *Stanowisko Locke'a w historii pedagogiki w świetle współczesnych jej dążeń*. Warszawa: Druk „Rola” Jana Buriana.
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian Character Education*. London: Routledge.
- Lind, G. (2013). Edukacja moralna. Teoria dwuaspektowa, tłum. K. M. Budzińska, *PRINCIPIA*, nr LVII–LVIII, 57–58, 41–56.
- Locke, J. (1823). *Works of John Locke*, t. 1–10. London: Printed for T. Tegg (repr. (1963). Aalen: Scientia Verlag
- Locke, J. (1955). *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*, t. 1–2, tłum. J. B. Gawęcki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Locke, J. (1959). *Myśli o wychowaniu*, tłum. F. Wnorowski. Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
- Locke, J. (1963a). Some thoughts concerning education. W: *The Works of John Locke*, t. 9. Aalen: Scientia Verlag (repr.).

- Locke, J. (1963b). An essay for the understanding of St. Paul's epistules, by consulting St. Paul himself. W: *The Works of John Locke*, t. 8. Aalen: Scientia Verlag (repr.)
- Locke, J. (1963c). Letter to reverend Richard King. W: *The Works of John Locke*, t. 10. Aalen: Scientia Verlag (repr.).
- Locke, J. (1963d). The reasonableness of christianity, as delivered in the Scriptures. W: *The Works of John Locke*, t. 7. Aalen: Scientia Verlag (repr.).
- Locke, J. (1964). *Some Thoughts Concerning Education*, abridged and edited with an introduction and commentary by F. W. Garforth. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Lucci, D. (2021). *John Locke's Christianity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mrozowska, K. (1959). Wstęp. W: *Myśli o wychowaniu* (s. V-LXVIII). tłum. Feliks Wnorowski. Wrocław; Kraków: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Ogonowski, Z. (1972). *Locke*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Pence, G. (2009). Teoria cnoty, tłum. P. Łuków, W: P. Singer (red.), *Przewodnik po etyce*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Raniszewska-Wyrwa, A. (2014). Johna Locke'a koncepcja wychowania moralnego. *Biuletyn Historii Wychowania*, 31, 162, 164–170.
- Snow, N. E., Narvaez D., Annas J. (2016). Introduction. W: J. Annas, D. Narvaez, N. E. Snow (red.), *Developing the virtues: integrating perspectives* (s. 1–13). New York: Oxford University Press.
- Tarcov, N. (1984). *Locke's Education for Liberty*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Twardowski, K. (1992). O pojęciu wychowania. W: R. Jadczak (red.), *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wrońska, K. (2012). *Pedagogika klasycznego liberalizmu w dwugłosie John Locke, John Stuart Mill*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wrońska, K. (2015). Uwagi o recepcji twórczości pedagogicznej Johna Locke'a w Polsce z perspektywy filozoficznej. W: S. Sztobryn, K. Kamiński, M. Wasilewski (red.), *Filozofia wychowania w Europie Środkowej w kontekście uwarunkowań historycznych, społecznych, politycznych i filozoficznych* (s. 15–35). Łódź: Wydawnictwo Naukowe Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej Chowanna.
- Wrońska, K. (2018). John Locke and his educational thought – between tradition and modernity of enlightenment. *Filozoficzne Problemy Edukacji*, 1, s. 65–81.
- Yolton, J. W. (1993). *A Locke Dictionary*. Oxford: Blackwell Publishers.

Karolina Czerwiec

*Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie**

Email: karolina.czerwiec@up.krakow.pl

ORCID: 0000-0002-3774-6901

Experiences of parents of an intersex child – A case study**

Summary

Intersexuality represents a wide range of rare congenital disorders with diverse pathophysiology which affect the development of chromosomal, gonadal or anatomical sex and which often require specialist help from the early childhood. The issue of intersexuality is rarely discussed outside the clinical environment. Meanwhile, the social situation of intersex people is often particularly difficult, which is largely due to ignorance and social unawareness about human biodiversity. Therefore, a pedagogical approach to these issues, taking into account the experiences of parents of intersex children, seems to be a necessity. The research aimed to identify and reconstruct parents' experiences regarding the treatment of their intersex child. The study used the interpretative paradigm and the case study method, and it focused on the individual, future-oriented action and understanding of social interpretations. The findings show that parents of intersex children need the support of doctors, psychologists, family as well as safe social environment.

Keywords: intersex, parenting, sex determination, society, acceptance

Introduction

Gender identity is one of the determinants of personal identity. People are determined from cells to all physiology by their own bodies and sexually, sex and gender. The awareness of gender identity is, in turn, is formed by awareness of their

* Address: Uniwersytet Pedagogiczny, ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków

** The publication was financed by the University of Warsaw.

own bodies which are one of the most important elements of their life functions (both for themselves and for the world) and through which they express themselves individually. Corporeality, different configurations of this corporeality, its typical characteristics as well as individual differences have an impact on personal identity, identity awareness and self-perception. In this context, gender identity emerges and what is important to emphasise, it is recognised later than corporeality, even though the body is sexually and genitally determined from fertilisation. It could be assumed that it is others who grasp the aspects of the person's identity before he or she is able to recognise it, which means, for example, that parents should realise that they become obliged to respect their children identity by choosing their names, clothes or teaching them certain behaviours (Grabowski & Sztramski, 2014). Development of gender identity is an outcome of a complex relationship and interaction between chromosome complement (genes) and environment. Whereby it should be noted that it is impossible to prefigure with complete certainty with what gender child will finally identify with (Consortium on the Management of Disorders of Sex Development, 2006).

Answering the question about children's sex, whether a child is a boy or a girl seems to be easy but sometimes, after birth, there could appear clinical uncertainty regarding this. Hesitation and insecurity in the area of reliability of the symptoms and the accuracy of the diagnosis, as well as the evidence supporting the need for surgical intervention on the genital organs of the newborn, could be disturbing (Karkazis, 2008). Intersex conditions (IC), sometimes defined as disorders of sex development (DSD) are biological variations which cause difficulties in determining a child's sex – whether the child is male or female at birth (Lenhart, 2015). Birth of a child with an intersex condition always seems to be unexpected. About one in 1,500 children is born with atypical genital or reproductive anatomy which raises the question of cosmetic “correction”. Health professionals, doctors and parents are often ill-prepared to deal with psychological consequences of this situation, as is the case when any child is born with an unforeseen condition (Leidolf, Curran, Scout, & Bradford, 2008).

Intersexuality is a problem for those whose bodies are labelled this way, however, not because of inherent defects or “difficulties” with biological or anatomical manifestations of intersexuality (Holmes, 2008). If an intersex newborn is considered freakish, uncanny, monstrous or mythic, it often leads to what some call “sexually mutilating” genital surgeries (Harper, 2007). A newborn with atypical genitalia is a very challenging clinical case and requires experts' input and involvement of their medical experience and open-mindedness. Nowadays, there has been a significant progress in knowledge about the underlying causes which may lead to mere differences or more serious disorders of sex development,

descriptions of history of certain conditions, as well as short- and long-term complications including the clinical interventions. All this information are very useful for experts in interdisciplinary teams because should be able to support families of the intersex children and know how to individualise the management plan so that it considers the figure and changes in social attitudes and expectations regarding the concepts of diversity and openness. Thus, it is likely that gender assignment practices, especially in cases where sex assignment is unclear for the experts, still and for years will continue temporal, social and geographical differences (Markosyan & Ahmed, 2017). In the context of the above, the goal of the study presented herein is: to diagnose the experiences of parents regarding the treatment of their intersex child.

Theoretical Background

Some of the people are biologically “intersex”, which means their sexual anatomy is ambiguous and inconclusive, usually due to genetic abnormalities. Their biological sex, biological gender is hard to determine even for a long time after birth (Colapinto, 2000; Mayer & McHugh, 2016; Reiner & Gearhart, 2004). The term intersex connotes various association and images, usually of people who are both male and female, neither male nor female. None of these visions is strictly accurate. Millions of intersex persons are males or females whose sex chromosomes, gonads or sexual anatomy do not fit evidently and strictly into the binary male and female norm. Some of the intersex conditions involve incoherence between internal and external sexual characteristics. For example, some persons with IC may have female-like external sex organs and testes but they not have internal female sex organs. Others may be born with ambiguous external genitalia, genitals which seem neither male nor female. Some intersex persons may also have sex chromosomal pattern which does not meet XX/XY norm. Most experts agree that about 1–2% of people are born with sexual characteristics different from medically defined male and female norms (Greenberg, 2012; Preves, 2003).

It should be noted that medicine is only one part of the culture. It surely serves the society by “fixing” intersex individuals but it is not solely responsible for representing them as deviant. Intersex persons are usually portrayed as “exotic”, “other” or “monsters”. These representations are meant to restore the borders between norms (normal, heterosexual male and female bodies) and abnormal bodies (intersex persons’ bodies) (Holmes, 2008). Heteronormative society use science to create differentiation in bodies to reinforce heterosexual behaviours, other variations or ambiguities in sex and gender are overlooked, ignored, or

“corrected” when noticed, in order to fit into the accepted and the only right one male-or-female binary system (Lee Schofield, 2013). Complex interaction between genes and environment determine development of gender identity. Nobody can predict what gender an individual child will identify with; complete confidence in this area is impossible. That is why doctors and parents give an intersex child an initial gender assignment as a boy or a girl – exactly the same as other children. In this situation, medical team members should be supportive of the parents and should be aware that intersex children are more likely than the general population to experience gender incompatibility, to feel that they have been incorrectly assigned their gender at birth. Therefore the role of health care professionals when assigning initial gender is to correctly and deliberately interpret test results related to etiology and prognosis of the child with intersex conditions, e.g. gross anatomy, physiology, hormone production, hormone receptors, among other to inform the parents’ about gender assignment decision. Thus, initial gender assignment (initial diagnosis /prognosis whether a child is a boy or a girl) is made by doctors and parents – doctors fully inform parents about medical tests results and actual state of knowledge in the area of development of gender identity in patients, persons with similar conditions (Consortium on the Management of Disorders of Sex Development, 2006). However, both parents and clinicians often resort to surgical interventions in order to eliminate atypical sex characteristics and traits, believing that such procedure will help the child to adapt and ease parental stress, there is no evidence supporting this belief. It is therefore important to investigate the basis of the doctor’s diagnosis and recommendations as well as the parents’ beliefs, because this may help with considering the advantages and disadvantages of different treatment methods. These values may include protecting the child from being ashamed or stigmatised, avoiding unnecessary interventions, postponing the decision about surgical intervention for the future, ensuring the best possible physical and psychological health, supporting the development of healthy child’s gender identity, preserving their fertility (Karkazis, 2008; Karkazis & Rossi, 2010; Karkazis, Tamar-Mattis, & Kon, 2010). The results of more recent studies show that cosmetic (rather than life-saving) genital surgery in infancy is frequently not always and fully successful and the secrecy of many such diagnoses is often described as damaging and destructive for emotional health as well as sexual and erotic life of intersex persons (Harper, 2007). In 1950s, “normalising” infants’ bodies with plastic surgery became the standard procedure whenever an intersex child was born. Unfortunately, many of the adults who underwent surgery as infants, bring to the public’s attention the fact that these surgeries caused them immense, long-term pain, both physical and emotional. Parents’ and doctors’ great stress and anxiety caused by birth of an intersex child, often disturb and interrupt rational

approach, especially due to demands of the parents who do not want notice that new medical standards of care and medical practices of normalising surgeries recommend postponement of all surgical and cosmetic procedures. Surgery is seen as a quick-fix which provides immediate relief, solution and answer, but it is noticeable. All the more, there is no data or any evidence that normalising treatment and therapy support long-term well-being and satisfaction of the child. Whereas, it is known that results of irreversible surgeries could be terrifying, e.g. heavy scarring, loss of sensitivity, or great source of shame. It is worth mentioning that the initial surgery is not the only one because it usually requires further operations in the following years of life. Unfortunately, this mechanism of decisions about surgeries is caused by parents' anxiety of ambiguity as well as social intolerance for otherhood (Lenhart, 2015). It is obvious that the risk of cancer is a rational decision about surgical intervention. However, there is evidence that issues such as sex of rearing are interpolated into decision making processes and, undermining their objectivity and neutrality. Risk assessments are generally subjective, variable and based on small sample sizes, as well as outdated research results and data. It is also unclear whether or not widespread early surgical interventions have undermined the ability to perform accurate risk assessments associated with aging and health discomfort (GATE, 2015).

At present, intersex patients and their families have insufficient access to psychosocial support and care. A study conducted by Bennecke and colleagues (2015) showed that only half of parents of intersex children who need emotional support received adequate psychological assistance. It can be seen that it is disturbing because the main challenges parents face concern access to reliable psychosocial information rather than medical or surgical information. Parents and entire families face many problems and challenges related not only to understanding complicated medical (including genetic) information, but also to fear of social rejection and stigma, the need to cope with anatomical differences (both, without and after surgery), complications after surgery, lack of comprehensive knowledge about the risk of gonadal cancer, uncertainty about the stability of the child's gender identity in the future, uncertainty about potential infertility, as well as fatigue, strain and burden related to numerous medical visits and consultations. Furthermore, diagnosis of intersexuality at birth is ordinarily the time of severe suffering; parents report high levels of emotional distress and cognitive confusion which often occurs concomitant with medical decision-making (Ernst et al., 2018; Feder, 2014).

In the Polish legal system (as in most countries around the world) intersex people practically do not exist. Information about the birth of a child should be reported to the Registry Office within 14 days. In the case of an intersex child, at the written request of the parents and with the presentation of a medical certificate,

in order to conduct a full medical diagnosis in terms of the child's gender, consent may be obtained to extend the deadline by several months. During this time, the child does not have a birth certificate, and this time is too short to give a chance to observe the child's gender identity. Moreover, there is a great societal pressure on the early normalisation of the genital organs (Ziemińska, 2017). On the other hand, the United Kingdom allows the issuance of a temporary birth certificate stating that the child's gender is unknown (unknown sex) and consent to treatment is made on a case-by-case basis without reference to a specific age – this approach may put pressure on children to adapt to decisions made by their families. This requires verification and making sure that children are not being forced to have surgery (Garland et al., 2018; The fundamental rights situation of intersex people, 2017). Since 2011, IntersexUK has been fighting for the prohibition of corrective procedures, which it considers cosmetic and aimed at adapting the child to the binary ideology of society through genital mutilation. In 2016, the organisation called on the House of the EU Parliament to investigate restorative operations by the British government and played a key role in persuading the UN Committee on the Rights of the Child to admonish the United Kingdom to perform procedures on children. The move has made more and more British parents decide not to have their children undergoing surgery (Kleeman, 2016). Actions related to these aspects are also undertaken in Poland. At the same time, the medical Polish language adopted the term ZRP (gender development disorders) (Ziemińska, 2017; Bajszczak et al., 2014). This type of approach suggests that a person's development is disrupted and should be treated. In some cases, this is indeed the case, but many intersex people are perfectly healthy and struggle only with the social feeling of "otherness" (Ziemińska, 2017).

Research Methodology

The aim of the research was to diagnose the experiences of parents in the field of intersex child treatment. The research problem was the question: What experiences do parents of intersex child have in terms of shaping the child's gender identity in the context of social and educational conditions? The research was carried out on the basis of an interpretative paradigm focusing on the individual, future-oriented action and understanding social interpretations. What is important here is the assumption that the research is carried out on a small scale and reflects social life and negotiating meanings through the subjective experiences of the respondents.

The paper presents a subset of data, a part of a bigger research project which focuses on intersex children and adults, parents of intersex and transsexual

youth and social attitudes towards intersexuality and transsexuality¹. Based on the suggestions by Creswell (2014), it was decided that qualitative study is the most adequate method to investigate and understand meanings that constitute one of the social problems. Using this method, experiences of parents of intersex children were described and analysed (phenomenological study). Qualitative study is effective in case of phenomena which have not been investigated much and when the sample consists of 3 to 10 respondents, what is typical for phenomenological research. Such an approach allows for rich descriptions from the sample, explores the importance of experience and does not define the phenomenon but rather allows the respondents to define it, making them experts in their own experiences while the researcher learns from them. The data obtained cannot be generalised but they help to understand the importance and the nature of the studied phenomenon.

This paper presents a case study of parents of a 9-year-old child with DSD who have had positive experiences regarding the child's treatment. The family has been living in London for 5 years, the mother is an economics graduate and at present stays home with the children, the father works in a logistic company. They have three children: a 9-year-old intersex boy and 3-month-old twins (boy and girl). The names of the participants have been hidden to keep them anonymous. The participants were recruited through the author's private contacts; they were provided with a comprehensive explanation of what the project was all about and chose their preferred form of contact. All research participants consented to participate in the research and to have the research results published. The data analysis, research findings and conclusions from were consulted with them.

The research material was collected using the technique of open, categorised, individual, free, partially structured interview. The condition was to collect data in accordance with the established questionnaire without changing the order and content of the questions, but with the possibility of using supplementary explanations. Additionally, the researcher's statements, kept to a minimum, did not contain any suggestive content. Once the interviews had been conducted, significant statements were noted and classified as coded. Then, the data was grouped into categories. Data encoded with the use of the content analysis method (analytical categories were derived from the research concept) (Rubacha, 2008) constituted the construction of the biographies of the respondents. The topics were analysed in the light of research problems focused on gender identity in biological, social

¹ The entire research project, including the analysis of the research results and their discussion, was presented by the author in the monographs *Pedagogiczne aspekty tożsamości płciowej człowieka* and *Funkcjonowanie osób interplciowych w przestrzeni społecznej*".

and pedagogical contexts. Data coding took two steps: initial coding and targeted coding; which ensured that the analysis was based on the data and did not impose the interpretation of the researcher. Table 1 shows the coding examples.

Data analysis was conducted based on the following categories of experience: identification with the child's own gender, safety and relationships, difficulties in school (including preparation of teachers to interact with intersex student), health care, professional career of the parents. Table 2 shows how to create the codes.

Table 1. Coding examples

Transcription element	Initial coding	Targeted coding
<i>School curricula contain little content regarding the broadly understood human sexuality.</i>	Lack of education in the field of broadly understood human sexuality.	The need to supplement curricula with the issues of gender identity, both in the biological and social dimension.
<i>There is no knowledge of intersexuality in the traditional media and very little of it on the Internet.</i>	There are no reliable sources of knowledge about intersexuality.	The necessity to take actions to spread reliable content on intersexuality in the media.

This study aims to contribute to contemporary empirical knowledge about the lives of intersex people. The main advantages of the study include drawing attention to gender issues in terms of biological, social, professional and educational determinants. But also to indicate the point of view of intersex child parents, interpreted through objective situations, personal history and subjective experiences. Moreover, what is important in qualitative research, during the interviews, efforts were made to create an atmosphere of honesty and lack of tension in order to be as sure as possible that what was said by the respondents was true. Undoubtedly, the identity of the author of the article as a pedagogue and a cisgender woman had an impact on the research design, data collection and its interpretation. Therefore, the interpretation of the results is a detailed review of the findings resulting directly from the collected data. While it was planned to interview intersex children, it was dropped because of ethical concerns about talking with them about their sex and gender identity in the context of the challenges society attitudes for them. Interviewing parents has some limitations, as it does not allow to fully access the child's perspective – but thanks to parents it is possible to understand how an intersex child is conceptualised by families and society. The interviews also allowed access to the points of view, statements and feelings that the children shared with their parents. It should be noted that

Table 2. Codes constructed in each category

Categories		Codes		
Identification with child's own gender	• prejudices • pressure • limitations • social reactions • gender stereotypes • understanding			
Difficulties in school (including preparation of teachers to interact with intersex student)	• information for those involved in education • the current situation in education • sharing knowledge about intersexuality • developing awareness	Consequences for the intersex child: • the role of psychologists • proactive interactions • individualised approach • practicality	Individual system resources for stakeholders: • specialist of education in the area of gender and gender identity • family • resources of knowledge about gender and gender identity	Results: • understanding of knowledge of intersex issues or lack of it • accessibility and the type of understanding that schools, workplaces, people have or not have about it
Safety and relationships	• popularisation of knowledge about intersexuality in order to promote a proper attitude to gender difference			
Professional career of the parents	• evaluation of the employee on the basis of his competences and qualifications • counteracting gender stereotypes in the workplace			
Health care	• changes in medical procedures • training for medical staff in the field of interaction with the patient			

the sample is not representative of the parents of intersex children. Consequently, their stories do not reflect the experiences of all families who struggle with their children's identities.

Findings

Gender identification

Experiences of the parents show that choosing what gender they should they raise their child with is very difficult if the biological sex is not clear. The mother recalled when she first faced the problem of intersexuality of her child:

Right after our child was born, the doctors told us that we would get more information about the gender once they do more tests. Waiting for the results was hard but they tried to inform us about the progress every day. After 6 days, we were told that our child has a rare condition – is intersex. We were told that diagnosing their gender will take several months and only then the decision about the sex of rearing will be possible. Since then, every day we learn more about intersexuality.

Decision cannot guarantee that during puberty the child will not begin to identify with the sex opposite to that which was assigned by doctors and parents. The parents are still afraid that they have made wrong decision about the child's gender, though their 9-year-old son's behaviours are typical for male sex. According to the parents, the most important fact in this context is that "gender identity expressed by the child should be treated with respect because it is a great struggle for the person who feels a boy to be treated as a girl, and the opposite."

The child is aware of their condition. The boy understands that his internal organs look somewhat atypical and that in a while he will likely have to have a surgery to remove the vestigial female reproductive organs from his abdominal cavity, which are found together with properly grown male organs.

The parents did not encounter any difficulties as they were looking for help for their child. However, they are aware that they were very lucky as they read the stories of other parents of intersex children in the Internet, which are not that optimistic.

Safety and relationships

The parents emphasised their strong bonds with their family and closest friends, which helped them to survive the worst – the time of waiting for the diagnosis. Their loved ones provided them with a great support. Family and friends asked them many questions and gave them many advices and this motivated the parents

to search for information about intersexuality every day. They also began to search for support in the Internet. First of all, they were looking for information about what intersex is, what are the types and how to treat it. They also browsed for information about the life of intersex children, their functioning in the society and among peers. Most websites dedicated to these issues as well as blogs and online forums published by intersex persons were in English.

Thanks to the doctors who treated their child, they were able to contact parents of intersex children in Poland. Meeting with two other couples helped them to calm the negative emotions and thoughts about the future of their child. Already outside Poland, the parents found support from a social worker who became their family gender therapist. They point out that it was not necessary but the awareness that there is someone to whom they can turn to anytime, helped them feel safe. The respondents clearly stated that parents who raise an intersex child have a great need for psycho-social support. What has helped them to survive the most difficult moments was mutual support. They both emphasised that it would have been very hard if, for some reason, the other parent was absent.

Difficulties in school (including preparation of teachers to interact with an intersex student)

The parents said that their child had begun education in Poland. At the age of three he began attending pre-school. The kindergarten teacher and psychologist knew about the child's situation and cooperated willingly with the parents, observing the child in terms of its gender-related behaviours. For both the teacher and the psychologist it was a first encounter with an intersex child. At first, they did not know what intersexuality is about but they were ready to take part in a series of meetings with the parents, who explained the key issues regarding the condition of their child.

The child functioned as a boy since the beginning. He got engaged in behaviours culturally understood as typical for boys. It is so until now. At present the boy goes to primary school in London. Nobody knows about his intersexuality because his parents, psychologist, social worker and practitioner decide that there is no need to inform the teachers about the child's history. The child develops male identity and has no problems with classifying himself as male.

Health care

The parents decided that, as they look back, one of the most important thing was the fact that doctors had always talked to them openly and honestly about their

child's condition. Also, they had never said that the situation is easy. It turned out to be very helpful as they were dealing with it. It was crucial that the doctors had never forced the parents to agree on quick genital surgery in order to normalise their child. They emphasised that "from the health perspective, there was no such need so the doctors informed us that we should wait with the decision until our child will be aware enough to take part in the decision making process." After all the tests had been carried out, the doctors concluded that the child would most likely develop a male gender identity and the parents could register the child with a male name and gender.

For eight years, the child has been under the regular care of specialist. He only has regular check-up as from the medical and biological point of view, he does not show any pathological changes. In a few years the boy will undergo a surgery to remove the vestigial ovaries which may be vulnerable to cancer in the future. The child does not visit psychologist because he is aware of his condition and fully accepts the situation. The parents, in turn, are in regular contact with a psychologist who will be available for the boy when necessary.

Professional career

Since the birth and the diagnosis, the parents focused on searching for help for the boy. In the first year of his life the mother was on maternity leave and the father often took sick leave of days off work to take part in numerous doctor's appointments. Thanks to early diagnosis and determination of treatment, the father could go back to the normal mode of work quite soon. Two years later, the mother went back to work and the boy could begin to attend a kindergarten. At present, the mother is on maternity leave and takes care of the 3-month-old twins.

Society

The parents pointed out that it is extremely important to talk to people and teach them about that what they do not know. Their closest friends did not know what intersex is about and asked very surprising questions about the child's sexuality, which initially seemed rude. But the parents explained what it means to be intersex and what it means for the child's functioning. It turned out to be the best solution as it changed the way of thinking of those who lacked awareness in this regard. The parents declared:

Contacts with others were never a struggle. We know we were very lucky. We helped our loved ones to understand what intersexuality is and then they took their own initiatives to learn

more. So, at first we supported them and then, they supported us. Parents of intersex children need support. It is also important that social reactions were not hostile, that the environment does not blame parents for the child's condition.

Discussion of the results

The issue of gender identification of an intersex child turned out to be very difficult for the participants of the research. They were afraid of the initial selection of the child's gender in a situation where his biological sex was still diagnosed and thus uncertain. Moreover, such fear does not even pass over the years. Sieradzan (2009) states that the gender category itself is hypothetical, not scientific, as there are no scientific methods of determining it. Gender is infallibly determined neither by the doctor nor by the parents of the newborn. The only competent person here is the person concerned himself, but he can do this only when he is a few years old. Meanwhile, just after birth, doctors arbitrarily assign a newborn to one or another sex, guided by their own and accepted ideas about the normativity of the sexual organs. Ainsworth (2015) emphasises that the idea of two genders is simplified and that there is a broader spectrum of defining it. For example, Paul James, a geneticist at the Royal Melbourne Hospital in Australia, had to interview a 46-year-old woman in her third pregnancy about her gender. The woman had both cells containing two X chromosomes as well as X and Y chromosomes. So, gender may be much more complicated than it seems. A simple scenario assumes that the presence of the Y chromosome determines the male sex, and its absence the female. But doctors know that there are people whose sex chromosomes say one thing and their gonads (ovaries or testes) or sexual anatomy say otherwise. Therefore, parents of an intersex child face difficult decisions as to whether to raise them as a boy or girl. It is also worth adding that it is assumed that as many as one person in one hundred has some intersex form.

Respondents had no difficulty finding help after the birth of their intersex child, but knew that online stories indicated that other parents had multiple problems in this regard. Karkazis (2008) emphasises that the analysis of multiple perspectives supports parents in discussions and problem-solving. This is important because examining the parents' experiences of intersex children shows that they experience shock, shame, fear, sadness, guilt, anger, anxiety, and alienation. Medical team members should talk to parents carefully. Communication includes reassuring parents and making sure decisions about a child's gender are not made without examining the parents' emotional responses. Psychosocial support should come from psychologists, social workers, support groups, and other parents with similar

problems. In the case of intersexuality, little research has been done on health and well-being and, moreover, there are conflicting results from existing research. While everyone agrees that the best interests of the child come first during treatment, the lack of long-term research into this makes it difficult to determine what is best for a given child. Therefore, it is important to make an informed decision to discuss different solutions, consulted with different groups experienced in the issue of intersexuality (Karkazis & Rossi, 2010; Karkazis et al., 2010). Whether parents find out about their child's intersex characteristics after birth or during adolescence, they may receive very contradictory information from different sources. Furthermore, the pressure to perform genital surgery to conform to the "typical" socially accepted pattern of a female or male body can be overwhelming. Parents interviewed by Human Rights Watch spoke of being lost, suffering, seeking support and reliable information, and the relief that comes from receiving support. Some parents were overwhelmed by the insensitive behaviour of doctors, the uncertainty of the child's gender; others felt harassed by doctors and loved ones. That is why it is so important to seek support from various sources, including those on the Internet (Human Rights Watch, 2017).

The results of this study have shown that one of the most important factors in coping with a difficult situation related to the uncertainty of a child's gender is the bond and support of the closest family and friends. Contact with parents with similar experiences is also a support. According to Carpenter (2018), recognising the uniqueness of individual intersex cases and, above all, individual decisions and actions in this area assume that the needs of individual families are different. It is important to pay attention to their isolation, lack of contact with their family, the closest community or their peers. Affirmative support should be integrated and include multidisciplinary teams supporting families with intersexuality. Barriers are related to the small number of specialists in this field, the lack of specialised training and the lack of sharing experiences, and inadequate hierarchy of psychosocial priorities in medical and social care (Délot et al., 2017; Ernst et al., 2018).

The respondents found that the Internet is a good source of information on intersexuality, but there is definitely not enough Polish websites devoted to this subject. Carpenter (2018) gives the example of intersex parents who quickly discovered that groups of parents focused as support groups were not a sufficient form of support and source of knowledge. They also recognised that social media or online searching for parents of children with similar health conditions is also not easy. Moreover, there is concern that existing groups may have narrow clinical perspectives, or fears driven by clinical narratives that encourage genital surgery as the only form of child support. Many parents do not understand the functions of surgery and therefore the most important thing is to search for detailed information about all aspects of the disease and possible solutions. Part of the source

of such knowledge is the Internet; sometimes parents are overwhelmed by too much information they read on the internet. However, this does not change the fact that thanks to the Internet, most parents have a higher level of knowledge about intersexuality and thus are able to ask doctors more specific questions about the treatment of their child (Human Rights Watch, 2017).

Parents participating in this study had positive experiences with teachers of preschool education, but emphasised that they lacked knowledge in the field of various aspects of the functioning of an intersex child in the health, social and, above all, school dimensions. Orr (2018) and O’Keefe (2016) emphasise in this context that questions about intersexuality, due to the work performed by activists, scientists and representatives of various professions, are the subject of consideration of many disciplines. Greenberg (2012) believes that addressing the topic of intersex people creates a space for political and social negotiations in the field of intersex education. Education should concern the whole of society, as the legal reform itself will not change the mistreatment of intersex people. Moreover, intersexuality should be seen as a topic that fits into the school curriculum (Garland, Samuelsén, & Travis, 2018). The more so as the knowledge of these issues helps students understand that the perception of gender changes in time and culture. Students should learn that many cultures around the world have different concepts of gender. This approach will help them to critically consider how gender expectations affect their lives and the world as a whole. Students who are knowledgeable about the diversity of human gender experiences, especially the complexity of the human body, will have a better understanding of their own bodies and development. Failure to provide them with this knowledge makes them unprepared to effectively navigate the world around them, and they are unaware that gender atypicality is a natural part of human diversity. Recognition of natural, biological variability allows them to accept themselves and others as they are (Gender Spectrum, 2019). There is also the issue of well-intentioned teachers who want to question accepted norms but are often afraid to talk about something they have not mastered sufficiently. Then they avoid discussing these issues and consolidate the adopted norms. The sense of guilt and shame displayed by the participants of the Ollivier (2017) study was very evident in terms of the ability to use the appropriate language to describe gender identity. These are their perceptions of the need to learn and transform towards challenging oppressive discourses and promoting the inclusion of marginalised people, including in educational discourses and teacher training.

According to the parents participating in the research described in this article, it is important that an intersex child is aware of its biological atypicality and of the possibility of future surgery. They also concluded that if there was no such necessity, there was no need to inform the school community about the intersexuality

of a given student. An important issue is also the situation where an intersex child has siblings. Then, parents are obliged to teach all their children how to deal with possible aggression from their peers. They should also be aware that anyone who learns about their child's intersexuality, including their immediate family, needs time to accept the new situation and, above all, to acquire reliable knowledge about the characteristics of intersexuality. Information provided to them by parents should be reliable, specific, but at the same time limited to a minimum – it should not include intimate details about the functioning of their child. The same principle is used to provide their information to teachers at school. There is usually no need to discuss the child's intersexuality with them; exceptions are situations when a child wants to tell them about himself or requires special conditions in terms of his functioning (IGLYO, OII Europe and EPA, 2015). Human Rights Watch (2017) cites the example of an 8-year-old intersex girl who did not undergo genital surgery, as neither the girl nor her parents were concerned about the ambiguity of her genitals. This example shows how important adaptation is to reduce anxiety levels. At the same time, it should be remembered that society is a difficult place for people who are different. But even so, having the baby undergo irreversible surgery without her consent does not seem to be the best solution. It should also be taken into account that fear for the future of the child, perception of him by school friends, ridicule after discovering the unusualness of his sexual organs. On the other hand, the declaration of the mother whose 13-year-old son did not undergo surgery was unequivocal and indicated that the child had never experienced any mistreatment – even in situations where he had to disclose his intersexuality. Other parents interviewed by Human Rights Watch confirmed that peers generally need simple messages when they ask questions about the unusual nature of their intersex colleagues. The answer that such a child was born is often enough.

Parents said that one of the most important things in the field of healthcare is good contact with competent doctors. In their opinion, the approach that allows postponing surgery on the child's genital organs until the diagnosis of the child's sex is certain and unambiguous is of great importance. In fact, human rights standards for intersex people are evolving rapidly, and the United Nations has addressed this issue in the thematic reviews. Regarding child surgery, the Commissioner called for postponing invasive and irreversible surgical interventions that are not necessary, but painful and risky (Human Rights Watch, 2017). In 2015, Malta adopted the Gender Identity, Gender Expression and Sex Characteristics Act, which states that doctors cannot perform any gender assignment treatment for a child's sex characteristics if the intervention can be postponed until the child is made aware and gives informed consent to it. The act also states that medical intervention cau-

sed by social pressure violates the law (McDonald, 2015). In turn, in 2014, OHCHR, UN Women, UNAIDS, UNDP, UNFPA, UNICEF and WHO published a joint consensus on the elimination of forced sterilisation and recognised it as a violation of the human rights of intersex people, unless such intervention is medically justified, e.g. reducing the high risk of cancer genital organs (GATE, 2015).

Research has shown that not every child needs psychological support, especially those who accept their situation of being intersex. This does not mean, however, that parents should not be aware of making contact with a psychologist whenever they need it. AIS Support Group Australia (2008) emphasised many years ago that intersex children should receive the protection and care necessary for their well-being. In turn, governments should enact laws on administrative, social and educational measures to protect such a child from all forms of physical or mental violence, both by the organisation and by parents and from immediate action. Paying attention to increasing the number of research and the scope of knowledge on intersexuality should be a priority in preventing intersex rights violations in the future (Lancing, 2018). Access to specialist psychological knowledge is becoming more and more important here. Preparing the family to recognise the emotional and behavioural health needs of a child or undertaking psychosocial interventions are of key importance here (Ernst et al., 2018; Lossie & Green, 2015). It should be remembered that not all mental health professionals have a sufficient level of knowledge about intersexuality. Therefore, parents should pay attention to their behaviour. Parents should also observe their child's reactions to specialists, and if they find that the child does not want to see the person, they must change the specialist (IGLYO, OII Europe and EPA, 2015).

Parents emphasised that it is important to educate people about human sexuality, especially those from the closest circle of an intersex child. Aoi (2018) points out that the considerations on the human rights of intersex people make it possible to identify problems faced by an intersex person in terms of gender insecurity, social contacts, or changes in public policy. Therefore, international human rights organisations pay attention to promoting a different social approach in this regard in all areas of public life, including educational programs that raise awareness of the natural diversity of bodies and their specific health needs. Such action is aimed at bringing about change that allows society to recognise the general needs of the "Other", paying attention to inclusiveness, and not only pretended political correctness. Furthermore, Lancing (2018) emphasises that children's rights should not be about society's expectations, but about what is best for the child, as well as about his self-determination. However, it also notes that this approach requires fundamental changes in social and political institutions and an understanding that

change is only possible if society understands the causes of inequality. Unfortunately, discriminatory beliefs and the social mechanism of normalising gender stereotypes hinder the implementation of initiatives in this area (Lancing, 2018). Another obstacle is the fact that people forget that the development of gender identity is the result of a complex interaction between genes and the environment; that it is possible to predict with certainty what gender an intersex child will identify with despite the initial gender assignment. Thus, gender assignment is a social and legal process not always requiring surgical intervention (Consortium on the Management of Disorders of Sex Development, 2006).

Conclusions

Once they get the diagnosis, parents of intersex children seek support in very different ways. But they all need support. In the case presented herein, the parents received help from many different sources – from doctors, psychologists, social workers, family, friends and Internet as a source of information and answers to many ethical questions. Educating parents is surely one of the priorities which should be implemented during treatment of an intersex child. It is extremely important that parents are aware of their responsibility to create a safe space for their children. It means, among others, that the child and its intersex condition is fully accepted and involves the awareness that his or her gender identity may turn out to be different than initially assigned. Therefore, social atmosphere and attitudes play important role in facilitating or hindering implementation of these principles. The sense of support and trust empower parents to fight for the health of their intersex child.

References

- Ainsworth, C. (2015). Sex redefined. *Nature*, 518, 288–291.
- AIS Support Group Australia (2008). *Support for people and families affected by AIS and similar conditions. Inquiry into the effectiveness of the commonwealth sex discrimination act 1984 in eliminating discrimination*. Australia: Canberra.
- Aoi, H. (2018). Derechos humanos intersex e intervenciones médicas. *Revista de derechos humanos*, 3, XVI, 11–16.
- Bajszczak, K., Szarras-Czapnik, M., Słowikowska-Hilczer, J. (2014). Zaburzenia rozwoju płci – nowa nomenklatura oraz wytyczne w postępowaniu terapeutycznym. *Seksuologia Polska*, 12(2), 74–80.
- Bennecke, E., Werner-Rosen, K., Thyen U., Kleinemeier, E., Lux, A., Jürgensen, M., Grüters, A., Köhler, B. (2015). Subjective need for psychological support (PsySupp) in parents of children and adolescents with disorders of sex development (DSD). *European Journal of Pediatrics*, 174(10), 1287–1297.

- Carpenter, M. (2018). *Submission to the Australian Human Rights Commission on protecting the rights of people born with variations in sex characteristics in the context of medical interventions*. Sydney, Australia: Intersex Human Rights Australia.
- Colapinto, J. (2000). *As nature made him: The boy who was raised as a girl*. New York: Harper Collins.
- Consortium on the Management of Disorders of Sex Development (2006). *Handbook for parents*. Rohnert Park, California: Intersex Society of North America.
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Délot, E., Papp, J., Sandberg, D., Vilain, E., DSD-TRN Genetics Workgroup (2017). Genetics of disorders of sex development: the DSD-TRN experience. *Endocrinology and Metabolism Clinics of North America*, 46(2), 519–537.
- Ernst, M., Liao, L., Baratz, A., & Sandberg, D. (2018). Disorders of sex development/intersex: Gaps in psychosocial care for children. *Pediatrics Perspective*, 142, 2.
- Feder, E. (2014). *Making sense of intersex: Changing ethical perspectives in biomedicine*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Garland, F., Samuelsen N.L., Travis, M. (2018). *Law and intersex in Norway; Challenges and opportunities*. Manchester, Leeds: University of Manchester, University of Leeds.
- GATE – Global Action for Trans Equality (2015). *Intersex issues in the International Classification of Diseases: A revision*. New York: GATE.
- Gender Spectrum (2019). *Principles of gender-inclusive puberty and health education, GLSEN*. San Leandro, California: Human Rights Campaign Foundation.
- Grabowski, M., & Sztramski, A. (2014). Tożsamość osobowa a tożsamość płciowa. In W. Sinkiewicz & R. Grabowski (Eds.), *Medyczne, bioetyczne, psychosocjologiczne i prawne aspekty tożsamości płci* (pp. 49–72). Bydgoszcz: Dom Wydawniczy MARGRAFSEN S.C.
- Greenberg, J. A. (2012). *Intersexuality and the law: Why sex matters*. Thomas Jefferson School of Law Research. NY: New York University Press, Paper No. 1996227, 35–38.
- Harper, C. (2007). *Intersex*. New York: Berg.
- Holmes, M. (2008). *Intersex: A perilous difference*. Selinsgrove, PA: Susquehanna University Press.
- Human Rights Watch (2017). *I want to be like nature made me: Medically unnecessary surgeries on intersex children in the US*. Retrieved from: <https://www.hrw.org/report/2017/07/25/i-want-be-nature-made-me/medically-unnecessary-surgeries-intersex-children-us>
- IGLYO, OII Europe, EPA (2015). *Wspieranie interplciowego dziecka*, polska wersja: Kampania Przeciw Homofobii, tłumaczenie: Marta van der Hoeven.
- Karkazis, K. (2008). *Fixing sex: Intersex, medical authority, and lived experience*. Durham, NC: Duke University Press.
- Karkazis, K., & Rossi, W. (2010). Ethics for the pediatrician: Disorders of sex development: Optimizing care. *Pediatric Review*, 31, e82–e85.
- Karkazis, K., Tamar-Mattis, A., & Kon, A. (2010). Genital surgery for disorders of sex development: Implementing a shared decision-making approach. *Journal of Pediatric Endocrinology and Metabolism*, 23, 789–806.
- Lancing, M. (2018). *The intersex baby from a social emergency to a human rights challenge*. Human Rights Bachelor Thesis. Malmö: Malmö University.
- Lee Schofield, S. (2013). *You'd better get in there and be the advocate: Parents of gender nonconforming children's perspectives on support*. Dakota: North Dakota State University.

- Leidolf, E., Curran, M., Scout, & Bradford, J. (2008). Intersex mental health and social support options in pediatric endocrinology training programs. *Journal of Homosexuality*, 54(3), 233–242.
- Lenhart, E. (2015). *Intersex conditions and differences of sex development: Theology, ethics, and care*. Boston: Boston College University Libraries.
- Lossie, A., Green, J. (2015) Building trust: The history and ongoing relationships amongst DSD clinicians, researchers, and patient advocacy groups. *Hormone and Metabolic Research*, 47(5), 344–350.
- Markosyan, R., & Ahmed, S. (2017). Sex assignment in conditions affecting sex development. *Journal of Clinical Research in Pediatric Endocrinology*, 9(2), 106–112.
- Mayer, L., & McHugh, P. (2016). Introduction. Sexuality and gender: Findings from the biological, psychological, and social sciences. Special Report. *The New Atlantis*, 50, 10–12.
- McDonald, E. (2015). Intersex people in Aotearoa New Zealand: The challenges for law and social policy: Part I: Critiquing gender normalising surgery. *Victoria University of Wellington Law Review*, 46(3), 705–724. <https://doi.org/10.26686/vuwlr.v46i3.4906>
- O’Keefe, C. (2016). *“It’s a girl?”: Sex assignment at birth and autonomy*. Ann Arbor Michigan: Department of Philosophy, University of Michigan.
- Ollivier, A. (2017). *“I couldn’t bring myself to say it”: Challenging heteronormativity in teacher education*. Corvallis, Oregon: Oregon State University.
- Orr, C. (2018). *Exorcising intersex and crippling compulsory dyadism*. Institute of Feminist and Gender Studies. Ottawa, Canada: Faculty of Social Sciences, University of Ottawa.
- Preves, S. (2003). *Intersex and identity: The contested self*. New Brunswick, New Jersey and London: Rutgers University Press.
- Reiner, W., & Gearhart, J. (2004). Discordant sexual identity in some genetic males with cloacal exstrophy assigned to female sex at birth. *The New England Journal of Medicine*, 350, 333–341.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Sieradzan, J. (2009). Ile płci ma człowiek, czyli o zamazanych granicach między płciami. *Albo/Albo*, 2–3, 103–144.
- The fundamental rights situation of intersex people* (2017). Retrieved from: <http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2015-focus-04-intersex.pdf>
- Ziemińska, R. (2017). Osoby interpłciowe: praktyki medyczne, ruch społeczny i problem trzeciej kategorii płciowej. *Miscellanea Anthropologica et Sociologica*, 18(2), 15–32.

Ewelina Franczyk-Sikorska

*Uniwersytet Jagielloński**

E-mail: ewelina.franczyk@doctoral.uj.edu.pl

ORCID: 0000-0003-2351-5202

Terapia z udziałem zwierząt (*animal assisted therapy*) jako komplementarna metoda terapii**

Summary

ANIMAL ASSISTED THERAPY AS A COMPLEMENTARY METHOD OF THERAPY**

The aim of the article is to present Animal Assisted Therapy (AAT) as a complementary method, with particular attention to historical facts, basic assumptions and guidelines for its application. The post-humanist assumptions, which point to the importance of the relationship between man and animal, and the standards laid down by the international association, form the background to the reflections. The research problem discussed in this article is contained in the following questions: What is Animal Assisted Therapy? What are its basic assumptions and guidelines for use? What goals can be achieved with Animal Assisted Therapy? The analytical-synthetic method was used, based on the selected literature on the subject. Animal-assisted therapy was presented as a method that can complement other interventions where there are difficulties in achieving their goal. When used correctly, it can affect emotional, social, physical and cognitive areas. It is successfully practised at different stages of life, as the available research results show. There seems to be a problem with the legal regulations in Poland relating to labour standards and the requirements that must be met in order to be able to carry out this form of therapy. Particular attention should therefore be paid to the guidelines of the International Association of Human-Animal Interaction Organizations (IAHAIO). Recourse to them is the basis for an effective and safe therapy for people and the animals.

Keywords: human-animal interaction, animal assisted intervention, animal assisted therapy, complementary therapy

* Adres: Szkoła Doktorska Nauk Społecznych, Uniwersytet Jagielloński, Rynek Główny 34, II piętro, 31-010 Kraków

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wprowadzenie

Terapia z udziałem zwierząt (*animal assisted therapy*, AAT) jest metodą działania, wyrosłą na polu dyscypliny naukowej zwanej *animal studies* (Wolfe, 2013). Przydatność tej dziedziny wiedzy, zwłaszcza dziś, w czasach kryzysu ekologicznego, zyskuje na znaczeniu. Ludzie stają przed koniecznością dokonania zmian w obszarze kategorii obowiązujących w tradycyjnej humanistyce. Wskazuje się, że antropocentryczna myśl klasycznego humanizmu nie pokazuje we właściwy sposób zależności, jakie od zawsze łączyły człowieka z innymi gatunkami. Stąd też proponuje się nowe podejścia do tego zagadnienia i łączące się z tym, coraz większe zainteresowanie posthumanistycznymi trendami w teoretycznych rozważaniach i podejściach badawczych, tak jak w przypadku wspomnianych *animal studies* (Ładysga, Włodarczyk, 2015).

W podejściu humanistycznym, nacechowanym antropocentryzmem, zwierzęta definiowane są jako coś nie-ludzkiego, będącego poza obszarem zainteresowań. Wraz z rozwojem myśli posthumanistycznej można dostrzec zaciekanie wzajemnymi relacjami między tym, co znajduje się w obrębie kategorii nie-ludzkie, a tym, co charakteryzowane jest jako ludzkie (Bakke, 2010). Krytyczna odmiana posthumanizmu neguje podejście, że jednostka znajduje się ponad wszystkimi innymi gatunkami. Zakłada także, że w otaczającym nas świecie ludzie oraz zwierzęta współistnieją razem. Nie można zatem mówić o żadnych hierarchicznych kategoryzacjach w ich obrębie (Filarska, 2018).

Terapia z udziałem zwierząt – rys historyczny i prekursorzy

Szczególne zainteresowanie relacją człowiek–zwierzę wraz z korzyściami, jakie może nieść ten typ interakcji, zaobserwowano w ubiegłym wieku (Fine, Beck, 2006). W literaturze podkreślana jest niekonwencjonalność wspomnianej więzi, a wśród pionierów uwidaczniających jej wyjątkowość znajduje się etolog Konrad Lorenz, który sugerował, że człowiek chce przebywać ze zwierzętami, ponieważ tęskni za kontaktem z naturą. Leo Bustad, założyciel amerykańskiej organizacji Delta Society (współcześnie funkcjonującej jako Pet Partners), dostrzegł w relacjach człowiek–zwierzę cechy miłości i przyjaźni przypisywane ludziom. Za prekursora terapii z udziałem zwierząt uważany jest natomiast psychoterapeuta Boris Levinson (Fine, Beck, 2006).

W literaturze ukazywane są konkretne przykłady i ilustracje obrazujące dobroczynność kontaktów psów (zależki dogoterapii¹) z dziećmi z niepełnosprawnością

¹ **Dogoterapia**, inaczej zwana kynoterapią, jest to metoda wspomagająca proces rehabilitacji, terapii i rozwoju z udziałem odpowiednio wyszkolonego psa. W Polsce dla terapii z udziałem

intelektualną już w IX w. (Sipowicz i in., 2016). Dla okresu średniowiecza i renesansu charakterystyczne było jednak spojrzenie na zwierzęta wyłącznie jak na źródło zagrożenia. Pod koniec XVII w. nastąpiła zmiana w sposobie postrzegania zwierząt. Ludzie zaczęli dostrzegać walory kontaktów z nimi i ich umiejętności towarzyszenia (Serpell, 2006).

Początki terapii z udziałem zwierząt datuje się na XVIII w. Wówczas w Anglii w szpitalu, w którym znajdowały się osoby z zaburzeniami psychicznymi, angażowano do współpracy zwierzęta domowe. Kontakt z nimi miał na celu wspomóc pacjentów w osiągnięciu samokontroli. Natomiast po raz pierwszy zwierzęta brały udział w terapii w angielskim York Retreat – placówce powstałej w 1792 r., która nie była ani szpitalem państwowym, ani przedsięwzięciem z sektora prywatnego, lecz funkcjonowała na zasadach organizacji non profit i powstała w celu poprawy jakości życia pacjentów z zaburzeniami psychicznymi (Chandler, 2012).

Kolejnym przełomowym momentem na drodze rozwoju terapii z udziałem zwierząt było założenie w 1867 r. w Niemczech placówki Betel, przeznaczonej początkowo dla osób zmagających się z epilepsją, która z czasem została przekształcona w miejsce dla osób w trudnej sytuacji życiowej. Na jej terenie zwierzęta, takie jak psy, koty, konie oraz ptaki, brały czynny udział w pomaganiu podopiecznym w powrocie do pełni sił (Chandler, 2012). W XIX w. obecność zwierząt domowych na terenie szpitali psychiatrycznych postrzegano jako środek zaradczy, który miał poprawiać komfort życia pacjentów przebywających na oddziałach zamkniętych. Odnaleziono notatki z tamtego okresu, w których wskazywano na korzyści wynikające z obecności zwierząt we wspomaganiu osób przewlekle chorych i odczuwających ból fizyczny (Serpell, 2006). Tego typu zapiski prowadziła m.in. Florence Nightingale, która pracując jako sanitariuszka dostrzegła, że psy, które podczas wojny krymskiej pełniły rolę posłańców korespondencyjnych, jednocześnie przyczyniały się do poprawy zdrowia psychicznego i fizycznego żołnierzy (Sipowicz i in., 2016).

Rozwój medycyny na początku XX w. przyniósł pewne zmiany w sposobie postrzegania obecności zwierząt na oddziałach szpitalnych. Ich nieocenione wsparcie w placówkach szpitalnych zostało zastąpione przez środki farmakologiczne (Serpell, 2006). Nie trzeba było długo czekać, bo kolejny przełom nastąpił w 1919 r., kiedy to Franklin Line, amerykański sekretarz spraw wewnętrznych, zaproponował, aby wprowadzić do szpitala psychiatrycznego Saint Elizabeths w Waszyngtonie psy, których zadaniem byłoby towarzyszenie pacjentom. Tę datę uważa się za formalny początek terapii z udziałem zwierząt (Chandler, 2012).

łem psów używane są nazwy **dogoterapia** (z ang. *dog*, pies, i *therapy*, terapia) oraz **kynoterapia** (z gr. *kýon*, pies, w dopełniaczu: *kynós*, i *therapeía*, leczenie).

W latach 60. XX w. Levinson, pracując jako psycholog oraz psychoterapeuta dziecięcy, po raz pierwszy udokumentował wprowadzoną przez siebie terapię z udziałem zwierząt. Zasadność jej stosowania odkrył tak naprawdę przypadkowo. Jeden z jego pacjentów, który był umówiony na wizytę, przybył znacznie wcześniej, niż powinien. W gabinecie Levinsona przebywał wówczas jego pies. Reakcja dziecka na widok czworonoga była spontaniczna, chłopiec od razu nawiązał z nim relację i wykazał chęć do zabawy. Cały proces diagnostyczny, rozłożony na parę spotkań, odbywał się zawsze z towarzyszeniem psa, z którym jako pierwszym dziecko nawiązało kontakt. Levinson jest zdania, że to jego czworonożny przyjaciel umożliwił mu stworzenie atmosfery zaufania w gabinecie, dzięki czemu psychoterapeuta mógł skutecznie rozwiązać problemy chłopca. Później Levinson niejednokrotnie obserwował, że dzieci, które miały trudności w relacjach interpersonalnych, bez trudu nawiązywały kontakt z psem, aby później wszystkie pozytywne emocje móc przenieść na relacje z człowiekiem (Chandler, 2012). Wspomniany psychoterapeuta jest również autorem pierwszego naukowego artykułu (1962 r.) na temat terapii z udziałem zwierząt *The Dog as a 'Co-therapist'* (za: Chandler, 2012).

W 1976 r. powstała założona przez pielęgniarkę Elaine Smith organizacja Therapy Dogs International, która miała na celu zrzeszanie przewodników wraz z ich psami i rozwijanie AAT. Jej działalność jest kontynuowana w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie oraz w innych krajach, które przystąpiły do członkostwa (Chandler, 2012). Delta Society jest drugą organizacją, założoną w 1990 r. i funkcjonującą obecnie pod nazwą Pet Partners, w której promowana jest terapia z udziałem zwierząt (psy, koty, ptaki, konie oraz inne zwierzęta gospodarskie). To międzynarodowe stowarzyszenie wyznacza standardy pracy na całym świecie. Standardy te obejmują specjalistyczne szkolenia zarówno przewodnika, jak i zwierzęcia, ale również dotyczą dobrostanu istot, które współuczestniczą w terapii (Chandler, 2012).

Aktualnie AAT funkcjonuje w Stanach Zjednoczonych już jako dziedzina nauki, a w roku 2008 American Psychological Association utworzyło dla niej odrębną sekcję, zajmuje się bowiem ona szeroko rozumianymi interakcjami między człowiekiem a zwierzęciem, a także stanowi metodę komplementarną w terapii (Chandler, 2012).

Terapia z udziałem zwierząt – definicja i główne założenia metody

Animal assisted intervention (AAI) to określenie rodzaju interwencji z udziałem zwierząt w niesieniu wsparcia osobom z różnymi niepełnosprawnościami, dysfunkcjami czy problemami wynikającymi z codziennych trudności. Kierowana jest z powodzeniem do osób z różnych grup wiekowych. International Association of

Human-Animal Interaction Organizations (IAHAIO, Międzynarodowe Stowarzyszenie Organizacji Zajmujących się Interakcjami Ludzi i Zwierząt) rozumie ją jako interwencję/wsparcie z udziałem zwierząt, tj. „działanie uporządkowane, zorientowane na osiągnięcie wyznaczonego celu, w trakcie którego świadomie i celowo włącza się zwierzęta do działań w obszarze ochrony zdrowia, edukacji, służby człowiekowi (np. pracy socjalnej), dla realizacji celów terapeutycznych” (Jegatheesan i in., 2014, s. 5). W jej obrębie wyróżnia się:

- „terapię z udziałem zwierząt (Animal Assisted Therapy, AAT),
- edukację z udziałem zwierząt (Animal Assisted Education bądź Animal Assisted Pedagogy, AAE),
- aktywności z udziałem zwierząt (Animal Assisted Activity, AAA),
- coaching/doradztwo z udziałem zwierząt (Animal Assisted Coaching/Counseling, AAC)” (Jegatheesan i in., 2014, s. 5–6).

W niniejszym artykule uwaga jest skierowana jedynie na omówienie AAT w Polsce nazywanej terapią z udziałem zwierząt (zob. Potocka, 2019). W dokumencie przygotowanym przez IAHAIO ona jest definiowana jako:

[...] planowana i zorganizowana interwencja terapeutyczna o wyznaczonym celu, prowadzona przez specjalistę z zakresu zdrowia, edukacji lub opieki społecznej. Postęp terapii jest zmierzony i opisywany w specjalistycznej dokumentacji. AAT jest prowadzona i/lub kierowana przez specjalistów posiadających odpowiednie wykształcenie (z ważnymi licencjami/pozwoleniami, tytułami zawodowymi, stopniami naukowymi lub ich ekwiwalentami) oraz posiadających praktyczne doświadczenie w tym zakresie. Działania AAT skupiają się na poprawie fizycznego, poznawczego, behawioralnego i/lub społeczno-emocjonalnego funkcjonowania osoby podlegającej terapii (Jegatheesan i in., 2014, s. 5).

Terapia z udziałem zwierząt jest określana jako zorganizowana interwencja, do której włączane jest zwierzę uczestniczące w procesie leczenia dla osiągnięcia wcześniej określonych celów. Osoba odpowiedzialna za przeprowadzenie terapii koordynuje interakcję, jaka nawiązuje się między osobą otrzymującą wsparcie a zwierzęciem (Nimer, Lundahl, 2015). Według wytycznych IAHAIO od osoby koordynującej wymaga się odpowiedniego wykształcenia z obszaru edukacji, zdrowia, opieki społecznej, a także ukończenia specjalistycznych kursów/studiów, dzięki którym będzie ona posiadać odpowiednią wiedzę, umiejętności oraz kompetencje. Nie bez znaczenia jest również doświadczenie zawodowe (Potocka, 2019). Terapeuta jest odpowiedzialny zarówno za osobę, na rzecz której świadczona jest interwencja, jak też za zwierzę, które w niej uczestniczy.

Zwierzętami, które włącza się do terapii, są przede wszystkim psy. Zgodnie z wymogami kynoterapii/dogoterapii uczestniczyć w niej mogą jedynie specjalnie do tego przygotowane psy. Uważa się, że te pochodzące z rodziny retrieverów

mają predyspozycje do pracy z człowiekiem, natomiast w terapii spotykane są również psy innych ras oraz czworonogi należące do rasy mieszanej. Podczas egzaminu, który dopuszcza psy do pracy, muszą one wykonać określone zadania, a wśród nich znajdują się ćwiczenia sprawdzające znajomość podstaw posłuszeństwa (Kapustka, Budzyńska, 2020). Przygotowywanie psa do otrzymania odpowiednich uprawnień powinno rozpocząć się od pierwszych miesięcy życia. Kluczową rolę odgrywa „socjalizacja” szczeniaka, dzięki której będzie miał możliwość zapoznać się z wszystkim tym, z czym w przyszłości w pracy będzie musiał sobie radzić. Wśród elementów składowych tego procesu znajdują się: możliwość doświadczania interakcji z osobami obydwu płci, które podczas poruszania się korzystają z różnych sprzętów ortopedycznych; pochodzą z różnych grup wiekowych; posiadają nakrycie głowy; noszą okulary; mają brodę, a także przemieszczają się z różnymi przedmiotami (np. z parasolem). W tym wczesnym okresie życia pies powinien zapoznać się z powierzchniami o różnorodnej strukturze, a także poruszać się różnymi środkami komunikacji. Najogólniej rzecz ujmując, pies winien zaznajomić się z wszystkim tym, z czym w przyszłości będzie na co dzień obcował i mieć z tym pozytywne skojarzenia (dla czworonoga biorącego udział w terapii w domu pomocy społecznej widok osoby korzystającej z chodzika nie powinien budzić niepokoju). Przez cały proces szkolenia kształtuje się również więź między człowiekiem a psem (Nawarecka-Piątek, 2017b).

W Polsce największym utrudnieniem w realizacji terapii z udziałem psa jest brak regulacji prawnych co do jej stosowania. Od lat są prowadzone dyskusje na ten temat i do tej pory osiągnięto jedynie wpisanie w 2010 r. zawodu kynoterapeuty/dogoterapeuty do odpowiednich aktów prawnych. Odnaleźć można oczywiście informacje, kim jest taka osoba i czym się zajmuje, natomiast nie są to wyczerpujące informacje, a nawet mogą wprowadzać w błąd. Niestety brak jest wskazówek odnoszących się do ważnej kwestii, jaką jest dobrostan osób uczestniczących w terapii oraz dobrostan psa. Nieumiejscowienie zawodu dogoterapeuty w rejestrze zawodów regulowanych pociąga za sobą przykrą konsekwencję, jaką jest brak odpowiednich wytycznych co do posiadanego wykształcenia i tak naprawdę w praktyce pracę tę może wykonywać każdy. Sprzeczne jest to oczywiście z definicją AAT, jaką przyjęło IAHAIO. Wtórny skutkiem wspomnianych niedociągnięć prawnych jest stosowanie w Polsce terapii z udziałem psa w różnorodny sposób, co wpływa na jakość zajęć i dobrostan jej uczestników (Nawarecka-Piątek, 2017a).

Międzynarodowe Stowarzyszenie Organizacji Zajmujących się Interakcjami Ludzi i Zwierząt (IAHAIO) określiło wytyczne co do tego, w jaki sposób powinno prowadzić się interwencję z udziałem zwierząt (nie tylko psów). Najważniejsze jest bezpieczeństwo osób uczestniczących w zajęciach. Należy wykluczyć wszystkie przeciwwskazania do prowadzenia terapii (m.in. potencjalne alergie, obniżoną

odporność). Konieczne jest, aby osoba prowadząca AAT rozumiała specyficzne potrzeby osób, które uczestniczą w terapii, dlatego ważne jest odpowiednie wykształcenie terapeutów. Niemniej istotny jest dobrostan zwierząt. Należy podkreślić, że nie są one narzędziem pracy, lecz współtworzą zespół terapeutyczny (Jegatheesan i in., 2014). W 1965 r. powstała idea „pięciu wolności”, w obrębie której określono podstawowe zasady dotyczące dobrostanu zwierząt. Zwrócono uwagę, że powinno się im zapewnić takie warunki, w których będą wolne od głodu i pragnienia, dyskomfortu, bólu, strachu i cierpienia; podkreśla się, że warunki te nie mogą być niezgodne z ich naturalnymi potrzebami (Fine i in., 2006).

Dopuszcza się do pracy tylko i wyłącznie zwierzęta udomowione, dla których interakcja z ludźmi nie jest czymś nadzwyczajnym. Zwierzęta przed kwalifikacją do pracy powinny być przebadane przez behawiorystę oraz weterynarza. Obowiązkiem przewodnika jest dostrzeganie u swojego współpartnera sygnałów świadczących o dyskomforcie oraz stresie, który może pojawić się podczas terapii. Nie wolno ubierać zwierząt w akcesoria przeznaczone dla ludzi ani wymagać od nich wykonywania czynności, które przekraczają ich możliwości. Kategorycznie zabronione jest naruszanie ich komfortu zarówno psychicznego, jak i fizycznego. Terapeuci są zobowiązani do zapewnienia zwierzętom dostępu do wody oraz odpowiedniej ilości odpoczynku, w tym także do planowania odpowiedniej długości czasu pracy, tj. maksymalnie 45 minut. Zwierzęta muszą być pod stałą opieką weterynarza, gdyż tylko w pełni zdrowe mogą brać udział w interwencji. Ważna jest również profilaktyka różnorodnych chorób specyficznych dla danego gatunku zwierząt (Jegatheesan i in., 2014).

Do terapii włączane są także inne zwierzęta, np. konie (hipoterapia) oraz koty (felinoterapia). Niejednokrotnie tego typu interwencje stanowią alternatywę w sytuacji, gdy uniemożliwiony jest udział psów. Podobnie jak w przypadku psów, zarówno koty, jak i konie muszą charakteryzować się określonymi cechami, aby mogły uczestniczyć w terapii (Kapustka, Budzyńska, 2020). Do prowadzenia w prawidłowy sposób AAT należy się więc odpowiednio przygotować, jak również zrealizować adekwatne szkolenie dla zwierzęcia.

Jak już zostało podkreślone, terapia z udziałem zwierząt jest metodą, w której przed rozpoczęciem określany jest cel, jaki powinien zostać osiągnięty. Ustalany jest on indywidualnie (Franczyk i in., 2012), często bowiem metoda ta stanowi uzupełnienie dla innych interwencji, które są już stosowane, a nie przynoszą oczekiwanych rezultatów (Nimer, Lundahl, 2015), czyniąc w ten sposób terapię z udziałem zwierząt komplementarną do innych. Wśród celów, jakie można osiągnąć przy pomocy AAT, znajdują się:

- doskonalenie sprawności z zakresu motoryki małej oraz dużej;
- zwiększanie umiejętności społecznych, niezbędnych w interakcjach z innymi;

- redukowanie poczucia samotności;
- podnoszenie samooceny oraz wzmacnianie funkcji poznawczych (Franczyk i in., 2012).

Terapia z udziałem zwierząt może zatem pozytywnie oddziaływać na różne obszary funkcjonowania człowieka, w tym wspierać go emocjonalnie. Badania potwierdziły, że pacjenci lepiej radzą sobie z doświadczaniem stresu oraz odczuwają przyjemność, jeśli mają możliwość uczestniczenia w terapii, podczas której obecne jest zwierzę. Ma to swoje wytłumaczenie w biologii, bowiem zaobserwowano, że przez kontakt ze zwierzęciem, u człowieka uwalniana jest serotonina oraz endorfiny, a zmniejszona zostaje produkcja kortyzolu. Odkryto także, że terapia z udziałem zwierząt przyczynia się do zwiększenia zdolności empatycznych oraz umiejętności opiekuńczych. Jak udowodnił Levinson, zaufanie, którym uczestnik interwencji obdarza zwierzę, ma później przełożenie na wysoką jakość relacji z terapeutą. Podczas terapii z udziałem zwierząt wspomagane są również funkcje poznawcze. Jest to szczególnie widoczne u pacjentów w okresie późnej dorosłości. Chęć wykonywania czynności opiekuńczych wobec zwierzęcia stanowi silny czynnik motywujący dla osób starszych, które w nieświadomy sposób stymulują w ten sposób swoją pamięć (Koukourikos i in., 2019).

Udział w terapii umożliwia jednostkom poszerzanie umiejętności niezbędnych w interakcjach z innymi ludźmi. W procesie tym można oddziaływać na funkcje społeczne, ucząc akceptowalnych zachowań w stosunku do zwierząt. W wyniku tego proces przełożenia tych zdolności na kontakty interpersonalne przebiega zdecydowanie efektywniej. Zwierzęta są także czynnikiem motywującym do wykonywania różnego rodzaju aktywności fizycznych. Ruch umożliwia wytwarzanie tak zwanych hormonów szczęścia – endorfin, co ma przełożenie na lepsze samopoczucie osób uczestniczących w terapii (Koukourikos i in., 2019). Zwierzęta umożliwiają wykonywanie aktywności stymulujących wiele zmysłów (dotyk, słuch, węch, wzrok) (Chandler, 2012), czyniąc AAT metodą wyjątkową i komplementarną w stosunku do innych terapii.

W literaturze odnaleźć można typologię mechanizmów oddziaływań zwierząt na człowieka. Wśród nich znajdują się takie mechanizmy jak: afektywny (dotyczący uczuć i tym samym więzi, jaka tworzy się między jednostką a zwierzęciem), stymulacji psychologicznej (najogólniej ujmując są to korzyści poznawcze oraz społeczne), rekreacyjny (niwelowanie poczucia izolacji oraz podejmowanie aktywności fizycznej poprzez zabawę), psychosomatyczny (kontakt ze zwierzęciem przyczynia się do poprawy zarówno stanu somatycznego, jak i psychicznego), fizyczny (przy współudziale zwierząt istnieje okazja do wykonywania czynności w sposób aktywny), sensoryczny (doświadczanie różnego rodzaju bodźców za pomocą zmysłów) oraz skojarzony (połączenie kilku wcześniej wymienionych mechanizmów podczas interakcji ze zwierzęciem) (Girczys-Połedniok i in., 2014).

Terapia z udziałem zwierząt – zalety metody w pracy z osobami w różnym okresie życia

Stosowanie AAT przynosi określone korzyści, jakie jednostka może otrzymać w wyniku interakcji ze zwierzętami. Podzielić można je na emocjonalne, poznawcze, społeczne oraz zdrowotne. Wśród pierwszej grupy dobrodziejstw znajduje się przede wszystkim możliwość realizacji potrzeby bezpieczeństwa i kontaktu emocjonalnego oraz wsparcie okazywane w sytuacjach, które uznać można za niekomfortowe. Zwierzęta poprzez swoją obecność wprowadzają w domu spokój, zawsze z radością oczekują na powrót swojego właściciela, a w niektórych przypadkach pełnią funkcje obronne. Bez wątpienia przyczyniają się do realizacji potrzeby poczucia bezpieczeństwa. Nierzadko ludzie uważają swoje zwierzęta za członków rodziny, co sprzyja nawiązywaniu swego rodzaju kontakt emocjonalnego. Osoby w okresie późnej dorosłości niejednokrotnie wskazywały, że psy są ich jedynymi przyjaciółmi. W sytuacjach życiowo trudnych jednostki potrzebują szeroko rozumianego wsparcia, którego w wymiarze emocjonalnym mogą udzielić zwierzęta (Ustjan, 2006).

Korzyści poznawcze stanowią drugą grupę spośród wymienionych, a wśród nich znajduje się postrzeganie świata w sposób bardziej pozytywny. Osoby, które posiadają zwierzęta, charakteryzują się większym optymizmem i spokojem w patrzeniu w przyszłość. Obserwowane jest także podniesienie samooceny, które następuje w wyniku świadomości posiadania pod swoją opieką niezależnej żywej istoty (tamże).

Trzecią grupę zysków stanowią te o charakterze społecznym. Wśród najważniejszych wymienia się otwartość na ludzi oraz empatyczne do nich podejście. Dzieci, które wychowują się ze zwierzętami, charakteryzują się większą wrażliwością w interakcjach społecznych niż te, które w procesie wychowania nie mają z nimi kontaktu. Są także bardziej skłonne nawiązywać relacje z innymi (Ustjan, 2006).

Do korzystnych zmian w zakresie zdrowia pod wpływem AAT należy przede wszystkim redukcja stresu. Obecność zwierząt niejednokrotnie stanowi także profilaktykę przed chorobami układu krążenia (obniżają ciśnienie krwi). Znane są również przypadki, gdy korzysta się ze wsparcia zwierząt, aby osiągnąć z góry określony cel. Do służb ratowniczych (policja, wojsko, ratownictwo medyczne) włączane są psy, które pełniąc różnego rodzaju zadania, uzupełniają pracę człowieka. Osoby z różnymi rodzajami niepełnosprawności są także wspierane przez psy asystujące. Zwierzęta zostały również włączone do pracy terapeutycznej, której poświęcony jest ten artykuł (Ustjan, 2006).

Terapia z udziałem zwierząt stosowana jest z powodzeniem w różnych grupach wiekowych. Na potwierdzenie tego warto odnieść się do już opublikowanych wyników badań. Banks i Banks (2005) wskazywali na znaczenie AAT w pracy z osobami starszymi. Uważają ją za metodę, która przyczynić się może do zwiększenia

interakcji społecznych między jednostkami, ale również ograniczać ich samotność (Banks, Banks, 2005). Barker i in. (2003) wykazali pozytywny wpływ AAT na lęk i strach pacjentów z zaburzeniami psychicznymi przed terapią elektrowstrząsową, który w wyniku zastosowania interwencji został zmniejszony (Barker i in., 2003). Richeson udowodnił w swoich badaniach, że AAT ma oczekiwany wpływ na osoby z demencją, zaobserwowano bowiem u nich mniejszą ilość nieadekwatnych zachowań i zwiększoną częstotliwość nawiązywania interakcji społecznych (Richeson, 2003). Vrbanac ze współpracownikami (2013) dowiedli, że stosowanie AAT w placówce opieki długoterminowej przyczyniło się do poprawy jakości życia i ograniczenia poczucia samotności wśród mieszkańców wspomnianej placówki. Limond i in. (1997) badali wpływ obecności wyszkolonego psa w grupie dzieci z zespołem Downa, porównując wyniki otrzymane w wyniku interwencji z udziałem pluszowej zabawki. Wykazano, że prawdziwe zwierzę przyczyniło się do tego, że dzieci chętniej wykonywały różne aktywności wskazane im przez terapeutę. Również z mniejszymi trudnościami wchodziły z nim w interakcje, w porównaniu z zajęciami, podczas których obecna była jedynie zabawka przypominająca czworonożnego przyjaciela (Limond, 1997). Martin i Farnum (2002) w swoich badaniach chcieli sprawdzić, jakie efekty można uzyskać, stosując AAT w grupie dzieci z zaburzeniami rozwojowymi. Wyniki pokazują, że obecność psa przyniosła badanym korzyści. Dzieci charakteryzowało większe skupienie uwagi, nie rozpraszały się oraz bez trudności nawiązywały interakcje z psem (Martin, Farnum, 2002).

Podsumowanie

Bez wątplenia można powiedzieć, że AAT przynosi wiele korzyści i może być stosowana jako komplementarne źródło wsparcia w procesie szeroko rozumianej rehabilitacji, bowiem prowadzona w prawidłowy sposób oddziałuje na sferę społeczną, poznawczą, fizyczną oraz emocjonalną. Dużą zaletą tej metody terapeutycznej jest możliwość praktykowania jej we wszystkich grupach wiekowych oraz wśród osób z różnymi dysfunkcjami. W trakcie stosowania AAT niezwykle istotne jest odwoływanie się do standardów pracy określonych przez organizacje międzynarodowe. Tylko wtedy będzie istniała możliwość wykorzystania całego potencjału tkwiącego w tej metodzie oraz osiągnięcie wcześniej założonych celów. Rozwój terapii z udziałem zwierząt i chęć niesienia pomocy wszystkim osobom potrzebującym przyczyniły się do powstania interaktywnych robotów terapeutycznych – PARO (Chen i in., 2020), które mogą być stosowane jako alternatywa w sytuacji, kiedy uniemożliwiony jest udział zwierząt (np. przez alergie i choroby układu odpornościowego uczestników interwencji).

References

- Bakke, M. (2010). Posthumanizm: człowiek w świecie większym niż ludzki. W: J. Sokolski (red.), *Człowiek wobec natury – humanizm wobec nauk przyrodniczych* (s. 337–357). Warszawa: Wydawnictwo Neriton.
- Banks, M. R., Banks, W. A. (2005). The effects of group and individual animal-assisted therapy on loneliness in residents of long-term care facilities. *Anthrozoös*, 18(4), 396–408.
- Barker, S. B., Pandurang, A. K., Best, A. M. (2003). Effects of animal-assisted therapy on patients' anxiety, fear, and depression before ECT. *The Journal of ECT*, 19(1), 38–44.
- Chandler, C.K. (2012). *Animal Assisted Therapy in Counseling*. New York: Taylor & Francis Group.
- Chen, S., Moyle, W., Jones, C., Petsky, H. (2020). A social robot intervention on depression, loneliness, and quality of life for Taiwanese older adults in long-term care. *International Psychogeriatrics*, 32(8), 981–991.
- Filarska, P. (2018). Zmiany rozumienia pojęcia podmiotu i przedmiotu w ujęciu posthumanizmu, transhumanizmu oraz filozofii zorientowanej na przedmiot. *Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ Nauki Humanistyczne*, 21(2), 9–21.
- Fine, A. H., Beck, A. M. (2006). Understanding our kinship with animals: Input for health care professionals interested in the human–animal bond. W: A. H. Fine (red.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy* (s. 3–10). San Diego: Academic Press.
- Fine, A. H., Tedeschi, P., Elvove, E. (2006). Forward thinking: The evolving field of human–animal interactions. W: A. H. Fine (red.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy* (s. 21–35). San Diego: Academic Press.
- Franczyk, A., Krajewska, K., Skorupa, J. (2012). *Baw się poprzez animaloterapię. Przykłady gotowych sytuacji edukacyjnych z udziałem zwierząt*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gircys-Poledniok, K., Pudło, R., Szymłak, A., Pasierb, N. (2014). Zastosowanie terapii z udziałem zwierząt w praktyce psychiatrycznej. *Psychiatria*, 11, 171–176.
- Jegatheesan, B., Beetz, A., Ormerod, E., Johnson, R., Yamazaki, K., Dudzik, C., Garcia, R. M., Winkle, M., Choi, G. (2014). *IAHAIO White Paper 2014 (aktualizacja 2018 r.) definicje i terminy z zakresu wsparcia z udziałem zwierząt (animal assisted interventions, AAI) oraz wytyczne dotyczące dobrostanu zwierząt w AAI*, tłum. A. Potocka, M. Nawarecka-Piątek, M. P. Pręgowski. International Association of Human-Animal Interaction Organizations (IAHAIO).
- Kapustka, J., Budzyńska, J. (2020). The use of various animal species for therapeutic purposes in Poland: Current perspectives. *Acta Sci. Pol. Zootechnica*, 19(2), 3–10.
- Koukourikos, K., Georgopoulou, A., Kourkouta, L., Tsaloglidou, A. (2019). Benefits of animal assisted therapy in mental health. *International Journal of Caring Sciences*, 12(3), 1898–1905.
- Limond, J. A., Bradshaw, J. W. S., Cormack, K. F. M. (1997). Behavior of children with learning disabilities interacting with a therapy dog. *Anthrozoös*, 10(2/3), 84–89.
- Ładyga, Z., Włodarczyk, J. (red.). (2015). *Po humanizmie. Od technokrytyki do animal studies*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Martin, F., Farnum, J. (2002). Animal-assisted therapy for children with pervasive developmental disorders. *Western Journal of Nursing Research*, 24(6), 657–670.
- Nawarecka-Piątek, M. (2017a). Międzynarodowe definicje i standardy. W: M. Nawarecka-Piątek, S. Złotorowicz (red.). *Terapia i edukacja z udziałem psów dla osób z niepełnosprawnościami w Polsce – przewodnik* (s. 19–23). Warszawa: Stowarzyszenie Zwierzęta Ludzkom.

- Nawarecka-Piątek, M. (2017b). Pies wspomagający zajęcia terapeutyczne dla osób z niepełnosprawnościami – wybór, szkolenie i certyfikacja. W: M. Nawarecka-Piątek, S. Złotorowicz (red.). *Terapia i edukacja z udziałem psów dla osób z niepełnosprawnościami w Polsce – przewodnik* (s. 37–52). Warszawa: Stowarzyszenie Zwierzęta Ludziom.
- Nimer, J., Lundahl, B. (2015). Animal-assisted therapy: A meta-analysis. *Anthrozoös*, 20(3), 225–238.
- Potocka, A. (2019). Wstęp. W: A. Potocka (red.), *Terapia i edukacja z psem* (s. 7–11). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Richeson, N. E. (2003). Effects of animal-assisted therapy on agitated behaviors and social interactions of older adults with dementia. *American Journal of Alzheimer's Disease and Other Dementias*, 18(6), 353–358.
- Serpell, J. A. (2006). Animal-assisted interventions in historical perspective. W: A. H. Fine (red.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy* (s. 11–19). San Diego: Academic Press.
- Sipowicz, K., Najbert, E., Pietras, T. (2016). *Dogoterapia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ustjan, D. (2006). Korzyści płynące z posiadania zwierząt domowych. W: N. Bekasiewicz (red.), *Czy zwierzęta potrafią leczyć* (s. 9–38). Warszawa: Fundacja Pomocy Osobom Niepełnosprawnym.
- Vrbanac, Z., Zecevi, I., Ljubic, M., Belic, M., Stanin, D., Bottegaro, N. B., Jurkic, G., Skrlin, B., Bedrica, L., Zubcic, Z. (2013). Animal assisted therapy and perception of loneliness in geriatric nursing home residents. *Coll. Antropol.*, 37(3), 973–976.
- Wolfe, C. (2013). Animal studies, dyscyplinarność i post(humanizm), tłum. K. Krasuska. *Teksty Drugie*, 1/2, 125–153.

Noty o Autorach

Karolina Czerwiec – doktor, adiunkt w Katedrze Dydaktyki Ogólnej i Metodologii Badań Edukacyjnych Instytutu Nauk o Wychowaniu, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Zainteresowania badawcze: interdyscyplinarność edukacji i komunikowanie zagadnień społeczno-naukowych, zwłaszcza tożsamości człowieka w społeczeństwie, szkole, szkolnictwie wyższym i mediach społecznościowych. Publikacje: *Nauczyciel badacz – naukowiec, dydaktyk i refleksyjny praktyk w działaniu* (2020, współaut: Katarzyna Potyrała i Emanuel Studnicki).

Urszula Dobrosielska – magister, doktorantka w Szkole Doktorskiej Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego w dyscyplinie pedagogika, związana z Pracownią Pedagogiki Ogólnej i Filozofii Edukacji Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania badawcze: pedagogika, a zwłaszcza filozofia edukacji, hermeneutyka, literatura piękna, sztuka.

Ewelina Franczyk-Sikorska – magister, doktorantka w Szkole Doktorskiej Nauk Społecznych Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zainteresowania naukowe: pedagogika społeczna, problematyka samotności oraz animal assisted intervention (AAI).

Marek Jurczyszyn – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, badacz związany z działalnością naukową Katedry Pedagogiki Porównawczej na Wydziale Nauk Społecznych KUL. Zainteresowania naukowe: historia wychowania i historia myśli pedagogicznej. Najważniejsze publikacje: *Henryk Przeździecki – propagator unii w Polsce* (2019), *Uwarunkowania funkcjonowania drużyny harcerskiej na terenie gimnazjum salezjańskiego w Sokołowie Podlaskim w okresie Drugiej Rzeczypospolitej* (2019), *Patriotyzm w ujęciu Mieczysława Brzezińskiego (1858–1911)* (2020).

Małgorzata Kamińska – doktor habilitowany, prof. Kolegium Studiów Pedagogicznych i Wychowania Fizycznego Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku. Zainteresowania: pedeutologia (badanie środowiska zawodowego nauczycieli w kontekście zmian edukacyjnych i społeczno-kulturowych w skali mikro i makro); pedagogika społeczna, pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna oraz polityka edukacyjna. Najważniejsze publikacje: *Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna. Wybrane zagadnienia metodyczne i rozwiązania praktyczne* (2020), *Praktyki edukacyjne w środowisku społeczno-wychowawczym. Badania – inspiracje – problemy* (2021).

Yedil Nurymbetov – magister, doktorant na Wydziale Socjologicznym al-Farabi Kazakh National University. Zainteresowania naukowe: społeczna i zawodowa tożsamość, a szczególnie tożsamość, motywacja, zawód nauczyciela.

Alsu Shakmaeva – magister, doktorantka w Szkole Doktorskiej Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego w dyscyplinie pedagogika. Zainteresowania naukowe: rozwój zdolności matematycznych i wpływ występującego u uczniów lęku, związanego z uczeniem się matematyki, na ich osiągnięcia edukacyjne w różnych fazach uczenia się.

Informacja o czasopiśmie

„Kwartalnik Pedagogiczny” (Education Research Quarterly) to recenzowane czasopismo naukowe, które istnieje od 1956 roku. Powstało z inicjatywy badaczy żywo zainteresowanych problemami współczesnej edukacji i pedagogiki. Wydawcą czasopisma jest Uniwersytet Warszawski we współpracy z jego Wydziałem Pedagogicznym, a usługodawcą są Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. Czasopismo jest prenumerowane zarówno w Polsce, jak i za granicą.

„Kwartalnik Pedagogiczny” jest czasopismem punktowanym, umieszczonym w bazie The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS), Central and Eastern European Online Library (CEEOL), The Central European Journal of Social Sciences and Humanities, CEJSH oraz POL-index i Google Scholar. „Kwartalnik Pedagogiczny” jest wpisany na ministerialny wykaz czasopism naukowych i recenzowanych materiałów z konferencji międzynarodowych (40 pkt).

Misją czasopisma jest upowszechnianie najnowszych, oryginalnych wyników badań dotyczących edukacji i jej uwarunkowań oraz pedagogiki w Polsce, krajach europejskich i na świecie.

W „Kwartalniku Pedagogicznym” publikujemy teksty w językach polskim i angielskim w formie artykułów oryginalnych, artykułów przeglądowych oraz artykułów recenzyjnych. Zapraszamy do współpracy naukowców polskich i zagranicznych związanych z pedagogiką, jako reprezentantów innych dyscyplin naukowych. Zależy nam na tym, by na łamach czasopisma konfrontowane były perspektywy, z jakich na te same bądź zbliżone zagadnienia z zakresu pedagogiki spoglądają przedstawiciele różnych dziedzin nauki.

Wydajemy również numery specjalne (tematyczne), w których prezentowane są badania nad tym, w jaki sposób konteksty globalne, europejskie i regionalne oddziałują na pedagogikę oraz podejmowaną przez nią problematykę.

Czasopismo „Kwartalnik Pedagogiczny” prowadzi swoją działalność zgodnie z obowiązującymi przepisami krajowymi i międzynarodowym oraz przyjętymi standardami wydawniczymi, ze szczególnym uwzględnieniem oczekiwanych zachowań etycznych będących podstawą akademickiej kultury wydawniczej.

INFORMACJA O PRENUMERACIE

Ceny „Kwartalnika Pedagogicznego” w roku 2022:

Prenumerata roczna (4 numery) – 80,00 zł,

Prenumerata półroczna (2 numery) – 40,00 zł,

Opłata za pojedynczy numer – 20,00 zł.

Wydanie papierowe z 10% rabatem oraz wersję elektroniczną czasopisma można kupić w księgarni internetowej Wydawnictw Uniwersytetu Warszawskiego www.wuw.pl

Prenumeratę „Kwartalnika Pedagogicznego” prowadzą:

RUCH S.A., www.prenumerata.ruch.com.pl, e-mail: prenumerata@ruch.com.pl,

tel. 22 693 70 00 lub 801 800 803,

KOLPORTER SA, www.dp.kolporter.com.pl/prenumerata,

GARMOND PRESS SA, www.garmondpress.pl/prenumerata

Subscription orders for all journals published in Poland available through the local press distributors or directly through the Foreign Trade Enterprise:

ARS POLONA SA, ul. Obrońców 25, 03-933 Warszawa, Poland, www.arspolona.com.pl,

tel. 48 22 509 86 00,

ABE-IPS Sp. z o.o., ul. Grzybowska 37A, 00-855 Warszawa, Poland, www.abe.pl,

e-mail: info@abe.pl, tel. 48 22 654 06 75.

Indeks 363146

PL ISSN 0023-5938

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY NR 2/2022

Wprowadzenie

Joanna Madalińska-Michalak

Artykuły

Alsu Shakmaeva, Małgorzata Kamińska, Yedil Nurymbetov, Urszula Dobrosielska,
Marek Jurczyszyn, Karolina Czerwiec, Ewelina Franczyk-Sikorska